

Dedicado a Celia, mi mamá
y a Ethel, mi maestra

Aprobada

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Graciela Funes', with a stylized, cursive script.

Dra. Graciela Funes

Agradezco por su valiosa colaboración académica y afectiva a:

Graciela Funes y

Clotilde Yapur.

Por el incondicional apoyo y cooperación a:

Beatriz Aisenberg;

Ana Laura Mercader;

Estefanía Gutiérrez Cacciabue;

Roberto Pérez;

Ramiro Quiroga y

Nymra Dagil.

A las autoridades que colaboraron en las universidades del estudio.

A la profesora y los profesores que participaron de la investigación.

Y en especial al acompañamiento absoluto de mi familia: Guillermo, Maira y Mauro.

Índice

Resumen	4
Abstract	5
CAPÍTULO I Presentación	7
Tema a investigar	8
Problema	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Hipótesis	9
Estado actual del conocimiento	9
CAPÍTULO II Dimensión epistemológica de la investigación	12
Marco Teórico	13
1 El campo de las Ciencias Sociales	13
2.Sobre la Historia: algunas consideraciones	15
3.Sobre enseñanza de la Historia	23
Perspectiva epistemológica constructivista	29
En relación al aprendizaje	29
En relación con la lectura	35
CAPÍTULO III Dimensión metodológica de la investigación	41
1.Encuadre teórico.....	42
2.Caracterización de los abordajes metodológicos	45
3.Trabajo de campo	48
4- Un recorte didáctico en la enseñanza de la Historia	53
CAPÍTULO IV _Análisis e interpretación de los datos empíricos	60
1.Análisis de las observaciones de clase: El saber que circula en las aulas. Los discursos de los docentes.	61
2.Análisis de las entrevistas a estudiantes: reflexión sobre los protocolos individuales ..	101
3.Abordaje de las prácticas de enseñanza.....	101
CAPÍTULO V Conclusiones y reflexiones finales	115
Referencias bibliográficas	125
ANEXOS	130
OBSERVACIONES DE CLASE EN COLEGIO 1.....	130
OBSERVACIONES DE CLASE EN COLEGIO 2.....	205
ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO 1	224
ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO 2	281
ENTREVISTAS A DOCENTES	289
TEXTOS UTILIZADOS EN LAS ENTREVISTAS	309
PLANIFICACIONES DOCENTES.....	312
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LAS CLASES	314
TRABAJOS PRÁCTICOS DE LOS ESTUDIANTES.....	316

Resumen

Este trabajo es producto de una investigación educativa interesada por indagar y comprender las relaciones que existen entre el proceso de lectura y las operaciones intelectuales de estudiantes para la construcción del conocimiento histórico y conocer el lugar que ocupa la lectura en el aprendizaje de la Historia. Se plantearon los siguientes interrogantes: ¿La lectura puede ser considerada una estrategia inherente a la construcción del conocimiento histórico? ¿Cuál es el trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de Historia? ¿La construcción del conocimiento histórico demanda operaciones intelectuales que incluyen total o parcialmente los procesos de lectura? Para responder a estas cuestiones, se pretendió describir las interpretaciones que realizan los alumnos de los textos escolares de Historia, caracterizar las acciones cognitivas que se despliegan al leer los textos e identificar las dificultades que afrontan en la lectura en relación con los marcos asimiladores que ponen en juego.

Se inició con el desarrollo del marco teórico en relación a los aportes brindados por la Epistemología de la Historia, la Psicología Genética, la Lingüística y la Psicología Social. Y luego, en la dimensión metodológica, se hizo referencia al carácter de esta investigación cualitativa, desde una perspectiva descriptiva-interpretativa y se especificaron las técnicas de recolección de datos: observaciones de clase, entrevistas clínico-didácticas a los estudiantes y entrevistas a los docentes de Historia. Se trabajó con alumnos de 4º año de dos colegios secundarios de la ciudad de Salta, ubicados en el mismo barrio, ambos de gestión estatal. Se observó y analizó el desarrollo de los temas planificados referidos a la unidad sobre Migraciones en la Argentina a comienzo del siglo XX, las prácticas de lectura en el aula, el acercamiento a las interpretaciones de los textos por parte de los alumnos y las intervenciones de los docentes.

Del análisis de los diferentes trabajos de campo se puede desprender que en las situaciones de lectura implicadas en las entrevistas, los estudiantes desplegaron algunas estrategias y acciones cognitivas en su interacción con el texto. Las mismas caracterizan la relación entre lectura y aprendizaje y revelan la reconstrucción interpretativa del mismo.

Por otro lado, se describieron las prácticas de enseñanza para comprender cómo se producían las interacciones en torno al contenido enseñado y cómo se desarrollaban diferentes modalidades de integración y organización de las informaciones que circulaban en el aula. De este análisis se pudo desprender que las prácticas de lectura promovidas por los docentes, como ser, guiar el trabajo colectivo, retomar el aporte de los grupos, conversar sobre lo leído, trabajar con diferentes fuentes la problemática de los inmigrantes, entre otras estrategias, pareciera favorecer en los estudiantes la interpretación y comprensión de los procesos históricos que se fueron estudiando.

Se pretendió realizar un aporte a la Didáctica de las Ciencias Sociales, con el objetivo de explorar en situaciones áulicas de enseñanza de la Historia qué tipo de trabajo intelectual despliegan los alumnos al leer un texto disciplinar, tendiente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.

Abstract

The present study consisted on an educational research, interested in investigating and understanding the relationships between the process of reading and students' intellectual operations for the construction of historical knowledge and the role of reading in the process of learning history. The following questions were formulated: Can reading be considered an inherent strategy in the construction of historical knowledge? What is the intellectual operation that students develop when reading a history textbook? Does the construction of historical knowledge require intellectual operations that fully or partially include the processes of reading? In order to answer these questions, students' interpretations of history textbooks were described to characterise the cognitive actions that take place when reading the textbooks, and to identify the difficulties that could appear in reading process in relation to the assimilative schemes that students deploy.

This study began with the development of the theoretical framework in relation to the contributions provided by the Epistemology of History, Genetic Psychology, Linguistics and Social Psychology. Regarding methodological dimension, a qualitative research was adopted, from a descriptive-interpretative perspective and data collection

techniques consisted on: classroom observations, clinical-educational interviews with students and interviews with history teachers. Students of 4th year from two secondary schools in the city of Salta participated in this study; also, both schools were located in the same neighbourhood and depended on state administration. The development of the planned topics related to the curricular unit of Migration in Argentina at the beginning of the 20th century, the reading practices in the classroom, the approach to the interpretations of the texts by the students and the interventions of the teachers were observed and analyzed.

From the analysis of the data, it could be noted on one side, that in the reading situations involved in the interviews, the students displayed some strategies and cognitive actions in their interaction with the text, that characterized the relationship between reading and learning and revealed the interpretive reconstruction of the text.

On the other hand, the teaching practices were described to understand how the interactions around the content taught took place and how different ways of integrating and organizing the information circulating in the classroom were developed. From this analysis it was possible to deduce that the reading practices promoted by the teachers -such as guiding the collective work, taking up again the contribution of the groups, talking about what was read, working with different sources on the problems of immigrants, among other strategies- seemed to favour the students' interpretation and understanding of the historical processes addressed.

The present study also intended to make a contribution to the Didactics of Social Sciences, with the aim of exploring in classroom situations of history teaching what kind of intellectual actions students display when reading a disciplinary text, in order to clarify the relationship between reading and the operations that were necessary for the construction of historical knowledge.

Palabras-clave: Ciencias Sociales, enseñanza de la Historia, aprendizaje de la Historia a partir de la lectura, investigación didáctica.



CAPÍTULO I

Presentación

Esta investigación educativa se interesa por conocer el lugar que ocupa la lectura en el aprendizaje de la Historia y como todo estudio didáctico se desenvuelve en diversos dominios disciplinarios a saber: consideraciones sobre la Historia y su relación con las Ciencias Sociales; sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, poniendo especial énfasis en este último, sobre la lectura y algunas notas acerca del proceso de inmigración en nuestro país entre 1880 y 1916, ya que sobre esta temática versaron las clases observadas de Historia en la escuela media salteña y sobre ella se realizaron las entrevistas a los estudiantes.

Generalmente en las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos—supuestamente- para allanar dificultades, el texto aparece como un obstáculo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven la localización de información (Aisenberg, 2000). Es frecuente, en clases de Historia, entregar a los alumnos un texto junto con un cuestionario-guía a responder con el supuesto de que las preguntas orientan la lectura hacia los aspectos considerados relevantes; se las propone en una primera lectura como medios que facilitarían la comprensión.

Sin embargo, ocurre frecuentemente en el marco de la práctica señalada que los alumnos no se involucran como lectores, ni en la reflexión de los interrogantes planteados. El sentido central de la tarea, para ellos, es responder las preguntas; con lo cual, desde el punto de vista de los alumnos, se invierte la relación pensada desde la enseñanza: las preguntas se convierten en el fin y el texto en un medio para alcanzarlo (Aisenberg, 2005, p.1).

Tema a investigar: El aprendizaje escolar de la historia a través de la lectura

Problema: El presente trabajo intenta avanzar en este sentido, planteando los siguientes interrogantes:

- ✓ ¿La lectura puede ser considerada una estrategia inherente a la construcción del conocimiento histórico?
- ✓ ¿La construcción del conocimiento histórico demanda operaciones intelectuales que incluyen total o parcialmente los procesos de lectura?

- ✓ ¿Cuál es el trabajo intelectual que despliegan los alumnos¹ al leer un texto escolar de Historia?

Objetivo general

- ✓ Caracterizar los procesos intelectuales que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de Historia.

Objetivos específicos

- ✓ Describir las interpretaciones que realizan los alumnos de los textos escolares de Historia.
- ✓ Caracterizar las acciones cognitivas que realizan los alumnos al leer los textos.
- ✓ Caracterizar las dificultades que afrontan en la lectura de los textos en relación con los marcos asimiladores que ponen en juego.

Hipótesis: Los alumnos despliegan acciones cognitivas al leer textos históricos

Estado actual del conocimiento

Existen escasas investigaciones que especifiquen la relación entre aprendizaje de historia y lectura, se tomará como referente fundamental la investigación que Beatriz Aisenberg junto a Delia Lerner vienen desarrollando desde hace algunos años (2000). Siguiendo esta línea de investigación se realizará en este trabajo un análisis de registros de clases de Historia y de protocolos de entrevistas de lectura con el propósito de esbozar una caracterización del tipo de trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de Historia sobre Las migraciones en nuestro país de segunda mitad del S. XIX y la primera mitad del S.XX, tendiente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.

La investigación en enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Historia, en particular, tiene un interesante desarrollo en la mayoría de las

¹ En el idioma español, el género masculino en singular y plural incluye a ambos géneros. A pesar de que esta forma oculta lo femenino, la constante mención a ambos géneros dificulta la lectura. Por este motivo, se empleará en el trabajo el género masculino como inclusivo y no como discriminación tácita hacia el género femenino.

universidades nacionales desde la democratización de las mismas en la década de 1980, proceso que impulsa la investigación universitaria.

El fruto de esta construcción de conocimientos educativos circula en Jornadas y Congresos específicos²; en mesas con temáticas referidas a enseñanza, aprendizaje y formación docente en Historia en Jornadas y Congresos de Educación y de Historia³; en estudios de posgrado en las diversas universidades; en edición de revistas especializadas⁴ y en propuestas de innovación educativa accionada por el profesorado.

El aprendizaje escolar de la Historia es un objeto complejo que se fundamenta en la didáctica específica y ésta integra diversos dominios disciplinarios. Se trata de caracterizar el trabajo intelectual que despliega el estudiantado en situación escolar para construir conocimiento histórico.

Una de las líneas de investigación más potentes gira en torno a los conocimientos previos y proviene de dos fuentes, emparentadas entre sí, la Psicología y el modelo de cambio conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Aisenberg B., 2000, 2005, 2010, Aisenberg, B; Bavaresco, P; Benchimol, K; Larramendy, A y Lerner, D., 2008, 2009).

Desde la Psicología, se ha enfatizado tanto en la necesidad de conocer los conocimientos previos de los alumnos como en la de promover su actividad durante todo el proceso de enseñanza. Sin embargo, hasta el momento, los aportes de la Psicología refieren sobre todo a los conocimientos previos en sí mismos – indagaciones sobre diferentes nociones infantiles, sus características, técnicas de exploración-; son escasas las investigaciones psicológicas que abordan la especificidad del proceso de aprendizaje de contenidos curriculares en el aula.

²La Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales APEHUN está organizando XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia que se desarrollará en 2018. Llevan adelante Simposios anuales sobre temáticas específicas.

La Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales RIDCS desarrollara su IV encuentro en 2018. Las instituciones miembros de esta red de Argentina, Chile, Brasil, México, Colombia, Costa Rica, España desarrollan investigación en este campo de estudio y están en estrecha relación con las producciones del mundo anglosajón, francófono y alemán,

³ Se destacan las mesas sobre Enseñanza y aprendizaje de la Historia en las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia y en los diversos Congresos Nacionales e Internacionales de Investigación Educativa que se realizan en las diversas universidades nacionales.

⁴En el ámbito nacional mencionaremos dos publicaciones: *Clío y Asociados La historia enseñada*. Universidad del Litoral y Universidad de la Plata edito su N° 23 y *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN edita el N°15

La investigación que trabaja la problemática centrada en el estudio de los conocimientos previos de los alumnos sobre nociones sociales, se ubica en el campo de interacción entre la Psicología Genética y la Didáctica de las Ciencias Sociales, como las investigaciones que realizaron Antonio Castorina y Alicia Lenzi (2000), sobre la noción de “gobierno nacional”. Esta perspectiva ofrece grandes aportes de indagaciones psicológicas de nociones sociales, pero no guardan una relación muy directa con los contenidos escolares.

A nivel nacional y en otros países, existen trabajos realizados que siguen la línea de investigación que intentan analizar los conocimientos históricos de los alumnos en contextos escolares. Este trabajo se nutre de investigaciones enmarcadas en la Didáctica de las Ciencias Sociales que brindan una aproximación a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia. Entre ellas podemos señalar a los trabajos publicados por Castorina (2005); Carretero y Castorina (2010); Lerner; Aisenberg y Espinoza (2009 y 2012); Aisenberg (2005-2008-2010-2015); Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendi, y Lerner (2008), entre otros.

Nuestro desarrollo se sustenta, particularmente, en las investigaciones realizadas por Aisenberg y Lerner (2005, 2008, 2010, 2015), quienes abordaron desde una perspectiva constructivista el problema de las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento histórico en la escuela, caracterizaron una práctica compartida en el aula que entrelaza la lectura con la construcción de representaciones de las situaciones o problemáticas históricas a las que se refieren los textos y especificaron las acciones cognitivas desplegadas por los alumnos en dichas prácticas, avanzando así en la caracterización de las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia. (Aisenberg, 2017)

A partir de estas indagaciones mencionadas (inspiradoras de este trabajo) las autoras Lerner y Aisenberg creen haber ofrecido algunas pistas sobre una modalidad de lectura propicia para el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, ellas piensan que no es posible traspolar sin más los análisis de la lectura en entrevistas, a la lectura en el aula; se trata de dos contextos diferentes que constituyen la propia modalidad de lectura. Sostienen que aún quedan tareas pendientes, entre ellas la de indagar si es posible promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico.



CAPÍTULO II

Dimensión epistemológica de la investigación

Marco Teórico

1. El campo de las Ciencias Sociales

Las ciencias humanas reflexionan sobre un objeto que es el propio observador: somos los humanos que queremos conocer a los humanos, es decir, que no es lo mismo que estudiar las moléculas, porque intervienen las pasiones, los intereses, que constituyen un problema específico de las ciencias humanas. Edgar Morin (2000)

Comenzaremos reflexionando sobre la cientificidad del saber social.

Sabemos que desde el siglo XVII las Ciencias Naturales han ganado prestigio epistemológico gracias a su método, considerado el único método de la ciencia. No ocurre lo mismo con las Ciencias Sociales, quienes vienen peleando por su estatuto epistemológico desde su nacimiento hasta nuestros días.

A mediados del siglo XIX surgió el interés práctico por resolver problemas económicos, sociales y políticos propios del orden capitalista, (De Luque, 2007) y el cuestionamiento científico se orientó hacia el hombre porque surgió la necesidad de controlar y dominar los fenómenos humanos y sociales. Es entonces que nacen las Ciencias Sociales queriéndose asentar sobre los pilares de la tradición galileana (Mardones, 1991), con la utilización de una metodología basada en técnicas como la observación, la medición, la experimentación y la comparación, cuyo objetivo era la enunciación de leyes invariantes, universalmente válidas, que garantizaran la explicación y la predicción de los fenómenos. Ello significó la traspolación acrítica del paradigma de las Ciencias Naturales a las Sociales con la aspiración de una ciencia neutral que se pregunta:

¿Qué tipo de saber es el alcanzado por las ciencias sociales? ¿Son realmente “ciencias”, a la manera de las naturales, si es que –desde estas últimas- entendemos por “científico” un conocimiento que supone ciertos estándares de objetividad y de consenso en cuanto a sus verdades? ¿O habrá, más bien, que regalarles al nivel de unas “ciencias blandas”, como algunos sostienen, en la medida en que no pueden cumplimentar esos mínimos estándares? (Pardo, 2012, p. 105)

Bajo la expresión “Ciencias Sociales” se incluyen disciplinas como la Historia, la Psicología, la Antropología, la Sociología, el Derecho, la Política, la Educación, la Economía, la Lingüística, la Criminología y todas aquellas disciplinas científicas que delimitan su campo de estudio en torno a lo humano.

Las posiciones científicas que cuestionan el status epistemológico de las Ciencias Sociales provienen del ideal heredado del positivismo decimonónico. (Mardones, 1991). Se les niegan rango científico por su imposibilidad de suministrar leyes universales acerca de los fenómenos sociales, porque no logran producir un conocimiento objetivo, porque las investigaciones sociales sólo aportan meras descripciones de los hechos y porque carecen de la posibilidad de predecirlos.

Frente a esto podemos esbozar algunas características epistemológicas particulares que presentan las Ciencias Sociales:

- ✓ la complejidad de su objeto,
- ✓ la utilización de varios métodos de investigación científica,
- ✓ la dificultad de poseer sistemas explicativos de vasto alcance que satisfagan a toda la comunidad científica,
- ✓ la imposibilidad de aislar, predecir, precisar, determinar y medir los hechos sociales (Porzecanski, 1.982)
- ✓ el impedimento de repetir los fenómenos sociales, de controlar y de manipular las variables.

La epistemología nos proporciona una reflexión crítica sobre qué es el conocimiento científico y cómo se elabora, nos permite comprender los alcances y límites de la ciencia y nos hace ver que la ciencia es parte del acervo cultural humano y del patrimonio colectivo transmitido a las nuevas generaciones. Nos interroga permanentemente acerca de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué características tienen el conocimiento y la actividad científica? ¿Qué cosas distinguen a la ciencia de otros tipos de conocer? ¿Cómo hace la ciencia para "dar sentido" a la realidad? ¿Qué nos dicen las ciencias sobre el mundo? ¿Qué relaciones se establecen entre las proposiciones de la ciencia (teorías, modelos, leyes, principios...) y los fenómenos que ellas pretenden "explicar"? ¿Cómo se elabora la ciencia? ¿Qué pasos siguen los científicos y científicas para crear, validar, sistematizar, comunicar y consensuar nuevo conocimiento? ¿Cómo se garantiza la validez del conocimiento científico? ¿Qué grado de "certeza" tiene? Es decir ejerce un rol de vigilancia en las disciplinas científicas.

Desde nuestra perspectiva vamos a considerar a las Ciencias Sociales como ciencias teniendo en cuenta su problemática específica. La proliferación de teorías rivales, la falta de consenso entre los investigadores, el pluralismo metodológico, el condicionamiento valorativo (Rabossi, 1976), la contaminación ideológica (Quintanilla, 1978) son, entre otras, características propias de una ciencia que estudia el fenómeno humano. Más allá de la polémica desarrollada, las Ciencias Sociales existen, han alcanzado logros, se siguen desarrollando, independientemente de otorgarles o no jerarquía científica. Las Ciencias Sociales pueden no ser exactas pero sí son rigurosas.

Su especificidad está dada por el carácter de su objeto que es sujeto a la vez, es el hombre, individuo poseedor de libertad, de lenguaje, de cultura, de historia, que se desenvuelve e interactúa en una sociedad móvil, fluida y compleja. (Díaz y Heler, 2000)

Aún cuando el científico pretenda ser imparcial y se proponga objetividad, su manera de entender la sociedad, su formación y su ideología condicionarán su capacidad de análisis. Pero esta problemática no es exclusiva de las Ciencias Sociales.

...la objetividad científica es condicionada... Una reflexión sobre la objetividad científica implica superar la separación entre contexto de descubrimiento y de justificación... La ciencia está ligada al resto del saber y a los juegos de poder. Las relaciones de fuerza que se dan entre ellos se condicionan mutuamente. Saber y poder contribuyen a la estrategia de los acontecimientos. La tarea de la epistemología debería ser arrojar la luz en toda la multiplicidad del mundo científico y técnico, sin aislarlo del resto de la realidad. La posibilidad de plantearse un panorama de la episteme actual, requiere asumir la complejidad de los conflictos. (Díaz y Heler, 2000, pp. 188-189)

2. Sobre la Historia: algunas consideraciones

Analicemos la Historia, una ciencia social con “historia”.

La primera afirmación que salta a la vista es la siguiente: la Historia, por ser una Ciencia Social comparte con ella la misma problemática es decir, su estatus epistemológico.

Las ciencias humanas son científicamente limitadas en comparación con las ciencias físicas. Las ciencias humanas no pueden hacer experiencias de laboratorio que serían inmorales. Nuestro laboratorio es la historia mundial, pero es un laboratorio salvaje al que no se pueden aplicar reglas. Son ciencias en tanto y cuanto requieren un rigor que obliga a no decir cualquier cosa y cuyos resultados pueden ser verificables en buena medida. La historia, por ejemplo tiene un aspecto científico en la interpretación de los datos y de las fuentes, pero lo importante es precisamente la interpretación, que es algo sin garantías y que depende del observador, de sus ideas y sentimientos... Tratar éstas sólo con métodos cuantitativos, como hacen los economistas, oculta la alegría, la tristeza, las pasiones y todo lo esencial. Para mí es necesario que haya método científico, pero también reflexión. En ciencias humanas se experimenta, se ensaya pero también se es filósofo (Morin, 2000, p.8A).

Como se desprende del párrafo de Morin, los problemas epistemológicos de las ciencias sociales, y por ende, de la Historia, derivan en gran parte, de problemas metodológicos. No todos los historiadores coinciden en que el discurso histórico es un discurso científico. “¿Es la historia una ciencia o un arte?”, se pregunta Bloch (1982, p. 25).

La Historia como disciplina científica, se ocupa del estudio de la vida de mujeres y hombres en sociedad. Una ciencia que narra, estudia, analiza, reflexiona procesos, acontecimientos, sucesos sociales, culturales, políticos y económicos.

Según algunos autores “todo es historia”, porque toda experiencia humana es susceptible de ser abordada por la Historia.

La forma en que los hombres resuelven los problemas de subsistencia, o las modificaciones en los gustos alimentarios, cuanto para las cambiantes formas de religiosidad; vale para la forma en que los hombres organizan su vida familiar, se entretienen, se educan, expresan y regulan sus conflictos, crean instituciones jurídicas y políticas, o hacen la guerra (Romero, 2007, pp.19-20).

La conciencia histórica es una dimensión de la conciencia social y colectiva. La vuelta hacia el pasado que los hombres realizan permite una reflexión particular acerca del mismo, una construcción de su propio pasado. En cada coyuntura histórica, los diferentes agentes sociales, a partir de su situación contextual, sus problemas, intereses y necesidades seleccionan su historia y su tradición, eligen de

su pasado diversos componentes, de las distintas maneras de abordarlo, de los cuestionamientos que es posible realizar, aquellos elementos que mejor responden a las urgencias y a sus requerimientos.

Las tradiciones se construyen a partir de esas interrogaciones al pasado, que como todo proceso social de esta naturaleza, termina siendo selectivo, "... incluye recuerdos y olvidos. Siempre se elige qué recordar del pasado, a qué se le atribuye la entidad de 'histórico', y esa elección es, de alguna manera, interesada y subjetiva, no en términos individuales, pero sí en términos sociales e históricos" (Romero, 2007, p.36).

El historiador Julio Aróstegui (2004) plantea dos acepciones para el concepto de Historia. Para este autor la Historia es la que denomina la realidad en la que el hombre vive, la realidad de lo histórico. Pero por otro lado, la Historia es la disciplina científica que estudia, investiga y registra hechos, situaciones y sucesos pasados. Es entonces la Historia, simultáneamente, objeto y ciencia. Por ello, algunos autores, como Chartier (2007), hacen alusión a la "refundación epistemológica" (p. 24), porque el problema epistemológico se genera cuando se realiza investigación histórica. A fin de establecer la diferencia entre la historia vivida por los hombres (objeto) y la historia como producción escrita sobre la vida de los hombres (ciencia), se comienza a utilizar el término de Historiografía para referirse a los estudios históricos. Esta es la disciplina que estudia la historia y que escriben los historiadores. Utiliza un conjunto de técnicas y métodos para describir e interpretar los hechos históricos acontecidos y registrados. Es la producción literaria de los historiadores.

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos, actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (Funes, p. 27).

Jerzy Topolski (1973) la denominará como la "escritura de la Historia". Para Josep Fontana (2002), será la producción escrita acerca de temas históricos. Pierre Vilar (1982) considerará que la Historia es la actividad, el producto de la actividad de los historiadores y también, la disciplina intelectual y académica constituida por ellos.

Si consideramos que la Historia es ciencia, entonces debemos plantearnos algunas cuestiones epistemológicas, como la demarcación del objeto de la disciplina y la estructuración del campo científico. Un campo científico está conformado por complejos procesos constructivos en los que se incluyen, sistemas teóricos, enfoques metodológicos y ciertos supuestos implicados en el trabajo investigativo. Vamos a reflexionar sobre estas cuestiones y sobre los aspectos problemáticos de esta disciplina.

En relación al objeto

Antoine Prost (1996) en sus Doce lecciones sobre la Historia aborda la cuestión del tiempo y los conceptos de esta disciplina y delimita también el campo metodológico al referirse a las fuentes, la crítica y las preguntas del historiador.

Para este autor, la Historia se encarga de estudiar a las sociedades humanas es decir, los hombres conforman el objeto de esta disciplina. “La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos Vida”, según lo expresa Febvre, (como se citó en Prost, 1996, p.155). Es decir no es un hombre abstracto, es un hombre situado en un espacio y un momento determinados. Pero como dijimos anteriormente, esta disciplina social no es la única que delimita su campo de estudio en torno a lo humano. Entonces, ¿qué la diferencia de las otras ciencias? El tiempo. Así lo especifican algunos historiadores:

- ✓ En cuanto al tiempo, la dimensión diacrónica constitutiva de toda cuestión histórica no es un marco vacío que rellenamos de hechos, sino una estructura a la que han dado forma la sociedad y la historia ya escrita (Prost, 1996, p.152).
- ✓ ... la especificidad de la historia, dentro de las ciencias humanas y sociales, es su capacidad de distinguir y articular los diferentes tiempos que se hallan superpuestos en cada momento histórico (Chartier, 2007, p.88).
- ✓ ... el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres..."Ciencia de los hombres", hemos dicho. La frase es demasiado vaga todavía. Hay que agregar: "de los hombres en el tiempo". El historiador piensa no sólo lo "humano". La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente es la

categoría de la duración... Ahora bien, este tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también cambio perpetuo. De la antítesis de estos dos atributos provienen los grandes problemas de la investigación histórica (Bloch, 1982, p.26).

Investigar al pasado, desde el presente, implica distanciarse del tiempo para estudiarlo, porque el que investiga está situado en el tiempo y para ello deberá objetivarlo.

Según Prost (1996), la objetivación del tiempo nos permite, por un lado, realizar pronósticos (no profecías) y por otro, excluir del análisis una visión teleológica. Estas dos características colaboran para pensar una fluida y dialéctica relación entre presente-pasado y futuro.

El tiempo es inseparable de la Historia. El tiempo histórico no es unidimensional, es cambiante, variado, diverso, heterogéneo. El tiempo para los investigadores es el eje principal de sus investigaciones, es el que viven los hombres, el de su estructura social y económica. La permanencia de unas determinadas organizaciones es lo que determina los períodos históricos y su evolución. Permanencia y movimiento en el tiempo es lo que interesa a quienes investigan en Historia.

En relación al método

Al respecto Bloch (1982) nos dice que

...una ciencia no se define únicamente por su objeto. Sus límites pueden ser fijados también por la naturaleza propia de sus métodos. Queda por preguntarte si las técnicas de la investigación no son fundamentalmente distintas según se aproxime uno o se aleje del momento presente. Esto equivale a plantear el problema de la observación histórica (p.41).

Entonces si el objeto de la Historia son los hombres situados en un tiempo y en un espacio, es hora de preguntarnos, ¿cómo perciben los historiadores los hechos históricos de las distintas sociedades? ¿Cómo son representados? ¿Cómo son explicados e interpretados? ¿Cómo y quién narra la historia?

Delimitar el campo metodológico de la Historia nos remite al análisis realizado anteriormente sobre las Ciencias Sociales, donde dijimos que las posiciones científicas que cuestionan el status epistemológico de estas ciencias provienen del ideal heredado del positivismo decimonónico. Esta corriente intentó oponerse a las construcciones especulativas y metafísicas copiando y traspolando modelos de las ciencias físico-naturales, y los métodos de medición de las ciencias exactas, a partir de la coherencia interna de las leyes de la lógica formal, la explicación científica, la observación, la experimentación, partiendo de los hechos, de la neutralidad valorativa y aplicando las leyes universales.

Pero, en beneficio de nuestras Ciencias Sociales, surgieron corrientes teóricas en contraposición al positivismo que aportaron otras perspectivas frente a los fenómenos humanos reivindicando la comprensión de los fenómenos sociales, recuperando la dimensión de la subjetividad, de la complejidad cultural y de la mediación del sujeto, admitiendo el pluralismo metodológico y la consideración de la ciencia mediatizada por las condiciones socio-económicas.

La historia no sólo es una disciplina científica, sino que, por sobre todo es una práctica social (Prost 1996).

En relación al campo metodológico este autor plantea que para la investigación histórica se necesita el método crítico.

Por un lado, necesita hechos, que toma de las fuentes; por otro, si no formula preguntas, las huellas del pasado permanecen mudas y ni siquiera son propiamente «fuentes». Es necesario ser ya un historiador para saber qué cuestiones plantear a las fuentes y con qué procedimientos hacerlas hablar. El método crítico que garantiza el establecimiento de los hechos supone por sí mismo un saber histórico confirmado (p.152).

Este “espíritu crítico”, al que hace referencia el autor, es entendido como las reglas de la crítica y la elaboración de referencias, es aquello que permite distinguir a un historiador profesional del aficionado y del novelista. Es entonces a partir de la pregunta y de una forma particular de interrogar las fuentes que se construyen los hechos. Los hechos históricos no sólo se describen o se explican sino también se interpretan. ¿Cómo se seleccionan esos hechos? ¿Quiénes los describen? ¿Cómo los narran?

“En historia no hay afirmaciones sin pruebas”, dice Prost (1996, p.68). Es el historiador quien ordena el conocimiento y la interpretación de los procesos históricos a partir de la aplicación del método crítico, realizando permanentemente preguntas al pasado. Intenta dar razón de aquello que ocurrió, explica y argumenta.

De historias, identidades y memorias

Podemos decir con Michael de Certeau (1993) que hacer historia, exige dilucidar la relación entablada entre el discurso del saber y el mundo social en el cual se inscribe, ya que la disciplina historia es al mismo tiempo un lugar y una práctica, es una ciencia y una escritura.

La historia es una actividad vital y lo es porque todo sujeto para habitar el mundo, necesita tener una idea más o menos precisa de quién es él y de su lugar en el mundo, es decir de la búsqueda de su identidad.

La *memoria* es una de las formas de generar sentido, de anclar nuestra vida. Nuestra mirada al pasado ya no es sólo un gesto de responsabilidad por legarlo a las generaciones futuras, sino que la memoria es necesaria para decir nuestro presente, para decir quiénes somos.

En esa construcción un referente es la *memoria colectiva* y en ella interesa saber cómo se configura y maneja el recuerdo, vale decir, el pasado evocado de manera individual o colectiva. A los historiadores les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como *fuentes históricas* para una crítica de la fidelidad del recuerdo y cómo *fenómeno histórico*, es decir, la historia social del recuerdo ya que la memoria es flexible y nos interesa entender cómo y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad.

En el campo de la historiografía resulta imprescindible recurrir a la memoria en función de dar cuenta de los procesos sociales que caracterizaron determinados momentos históricos. La búsqueda es compleja, múltiple y contradictoria, tal como la realidad vivida, donde las inscripciones subjetivas de las experiencias nunca son reflejos especulares de los acontecimientos públicos.

Sabemos que, la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998), la tensión y ligazón entre la *memoria* y la *identidad*, ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales. El juego social de la *memoria* y de la *identidad* se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de dejar

huellas, para construir memorias. La conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia.

Memorias e identidades son procesos subjetivos anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales sujetas a procesos individuales y vinculares, por lo tanto es siempre una relación inter-subjetiva, basada en el acto de transmisión y reinterpretación que requiere de otros y a otros para recordar. La experiencia se expresa en relatos y es el conjunto de ellos los que nos acercan a otra época y a los sentidos que los sujetos asignan a los hechos vividos. Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos sino con las que pensamos, esta relación de mutua constitución implica la capacidad de tomar conciencia de la continuidad de la vida, a través de los cambios, las crisis y las rupturas.

Hay referentes o parámetros de identidad de matriz colectiva (nacional, género, política, entre otros) que indican la pertenencia a un nosotros inclusivo y la diferenciación con otros para definir los límites de la identidad, que se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Por ello la constitución, reconocimiento y fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente. Identidades y memorias no son estáticas, reconocen en su constitución periodos de cohesión y también de fragmentación -en estos últimos- se busca reinterpretar la memoria para construir el discurso identitario, en el juego social de la memoria y la identidad (Candau, 1998).

Por ello, dice Prost, (1996) que el tiempo de la memoria no puede ser distanciado u objetivado totalmente debido a la carga afectiva e ideológica que reviste. Pero la Historia no lo ignora, lo utiliza, lo considera, lo re construye.

Hacer historia no puede consistir jamás en un relato de recuerdos, ni en un intento de paliar su ausencia a través de la imaginación. Significa construir un objeto científico, historiar, lo cual supone ante todo construir una estructura temporal, distanciada, manipulable, puesto que la dimensión diacrónica es lo que distingue a esta disciplina dentro del conjunto de las ciencias sociales. Eso quiere decir que el tiempo no se le presenta al historiador como algo dado, que está allí, preexistente a su investigación, sino que es construido por un trabajo característico del oficio de historiador (p.124).

En este estudio realizado para conocer el despliegue de las actividades cognitivas de los alumnos cuando leen acerca de la inmigración en Argentina, la temática de la identidad y la memoria son claves para comprender a los sujetos en ese proceso.

3. Sobre enseñanza de la Historia

En su configuración como institución estatal durante el siglo XIX, la escuela elemental fue investida de funciones específicas que se vinculaban con la organización de la Nación y a partir de dispositivos específicos, lograr la identidad nacional, la formación del ciudadano, transmitir determinados valores, fomentar la unificación del idioma, generar pautas culturales idiosincráticas y hacer circular conocimientos altamente significativos para ese contexto. De esta forma se incorporaron a la curricula ciertos contenidos específicos que aseguraran y legitimaran esos objetivos y funciones. Uno de estos contenidos que se incorpora obligatoriamente sobre todo en los primeros niveles educativos es la disciplina escolar Historia.

El encuentro de la Historia como disciplina y la institución escolar responde al influjo de dos grandes idearios que guiaron la consolidación nacional argentina: por una parte los planteos Ilustrados promovieron los objetivos cognitivos relacionados a la circulación de conocimientos históricos específicos; por otra parte, la impronta de los ideales del Romanticismo posibilitaron los objetivos vinculados a la formación de la identidad nacional. En el caso de los sentimientos nacionales, se desarrollaron como dispositivo específico al conjunto de efemérides y celebraciones patrias, mientras que para los objetivos cognitivos se seleccionó y organizó la Historia escolar como disciplina.

a-La Historia como disciplina escolar

Es importante en este punto detenernos en el análisis de la historia en tanto disciplina concreta del ámbito escolar. El término “disciplina” y la expresión “disciplina escolar” referían durante el siglo XIX a cuestiones vinculadas a las conductas y pautas de comportamiento que los estudiantes debían mantener para conservar el orden establecido. Durante el siglo XX, el concepto fue variando sustancialmente, para referirse a la “materia de enseñanza susceptible de servir como ejercicio intelectual.”

(Chervel, 1991, p.62) De esta forma, en las primeras décadas del siglo XX, el término se utilizó para clasificar las materias de enseñanza en el ámbito escolar.

La escuela entonces se ocupa de transmitir aquellos contenidos que se consideran cultural y socialmente importantes, por lo que las ciencias que se han elegido para ser enseñadas son las que han tenido una eficacia relativa en otros campos. Las disciplinas escolares se relacionan estrechamente con las ciencias y con ciertos conocimientos que son significativos en una determinada época para una sociedad, pero es importante tener en cuenta que existen diferencias entre la Historia en tanto ciencia con la Historia como disciplina escolar.

Según Chervel (1991) las diferencias entre estos recortes “se atribuyen a la necesidad de simplificar, e incluso vulgarizar para un público joven conocimientos que no pueden proponérsele en estado puro ni en su integridad.” (p.64).

Chevallard (1998) denomina a este proceso trasposición didáctica.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la trasposición didáctica (p.16).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que esta transformación del conocimiento escolar en relación al conocimiento académico tiene un carácter singular en el caso de la Historia, ya que la enseñanza de la misma está cargada de un fuerte componente emotivo por los símbolos y por los relatos de la identidad nacional por encima del análisis crítico (Carretero, 2006). En este sentido, podría plantearse que la disciplina escolar es más que una mera versión adaptada de la historia académica, ya que está constituida a partir de combinaciones específicas de saberes, prácticas e intervenciones docentes, objetivos y métodos pedagógicos determinados.

Uno de los componentes más importante de las disciplinas escolares es el conjunto de saberes que se plasma en las exposiciones del docente o de los manuales. Es el contenido discursivo de las disciplinas escolares lo que le otorga el sello de identidad que al mismo tiempo diferencia unas de otras y también de otras formas de conocimiento. Así, en cada disciplina se puede encontrar una lógica interna

que articula algunos ejes temáticos específicos que se van organizando de forma clara y sucesiva. En el caso de la Historia la lógica que predomina es la secuencia temporal, así los contenidos se organizan desde el origen- el pasado- hacia el presente.

El discurso disciplinar se plasma en los diversos documentos que concretan la prácticas pedagógicas, pero fundamentalmente evidencia a lo largo de la Historia, lo que Chervel (1991) denominó como fenómeno de “vulgata”, que consiste en la recurrencia que existe en la enseñanza de una disciplina, del mismo nivel, a lo largo del tiempo. Esto implica, por ejemplo, que en casi todos los libros de texto se repiten los mismos conceptos, términos, definiciones, ejemplificaciones, ejercitaciones y hasta el orden de presentación y organización de esos contenidos es similar, tal como sucede en el caso de la Historia.

Otro elemento sustancial en la constitución de una disciplina es la ejercitación, ya que sin práctica específica y sin fijación de los contenidos, no es posible hablar de disciplina escolar. Lo mismo sucede con los exámenes y pruebas que sirven para evaluar interna y externamente en una disciplina determinada a los alumnos.

Chervel (1991) sintetiza los constituyentes de una disciplina escolar del siguiente modo:

La disciplina escolar está constituida, por tanto, por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico, todos ellos, en cada uno de los estados de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, al igual que cada uno de ellos guarda, a su manera, relación directa con los objetivos (p. 94).

Vemos entonces, que la Historia escolar es una disciplina de compleja constitución y cargada de singularidades, y los saberes que se enseñan y se aprenden a partir de la misma en el contexto específico del trabajo en el aula también tienen características particulares. Lo que el alumno aprende no necesariamente se corresponde con lo que el docente enseña, y lo que el docente enseña no guarda una relación lineal con lo que está pautado en el currículo oficial. Las disciplinas son cuerpos de conocimientos con una lógica interna (Chervel, 1991).

En la lógica interna de la Historia escolar se destaca la doble complejidad. La primera refiere a la enseñanza, una práctica compleja en la que confluyen múltiples determinaciones y problemáticas. La segunda refiere a la especificidad del objeto a conocer: los procesos históricos que son procesos altamente complejos.

La disciplina escolar está cruzada por dos lógicas contradictorias que Mario Carretero (2007) define como contradicción entre los objetivos disciplinares y los sociales e identitarios, esta distinción se da entre contenidos cognitivos y de socialización identitaria.

b-Enseñar problemas sociales contemporáneos

En relación a la enseñanza de los problemas sociales contemporáneos es importante señalar que es un proceso altamente complejo, donde se reconoce un enorme potencial para producir conocimientos en torno a la educación histórica; a la formación en la historicidad, en lo identitario, en la pertenencia y para la socialización política de las jóvenes generaciones. (Funes, 2010)

Las Ciencias Sociales estudian la sociedad, entendida ésta como un universo complejo de relaciones conflictivas, de carácter político, cultural, económico, una sociedad que se construye y reconstruye y cuyo movimiento presenta una dinámica que genera problemáticas a resolver.

En la contemporaneidad, la realidad ha demandado nuevas explicaciones surgidas de la academia, de la política o de caminos de intersección entre ambas. Significarlo y convertirlo en objetos de enseñanza da cuenta que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido, se trata además de un problema político, filosófico y ético.

Trabajar con los problemas sociales contemporáneos, es un desafío para los y las cientistas sociales y para el profesorado, significa algunas redefiniciones epistemológicas (régimen de historicidad, nuevas cartografías, diversidad de fuentes, veracidad); la delimitación de temas y cuestiones a considerar especialmente los referidos a los sujetos y sus experiencias, a los vínculos con la identidad y la alteridad, la memoria y al compromiso con la dimensión de lo científico, lo político y lo moral. (Wallerstein, 2004)

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años se ha producido una interesante propuesta para trabajar los problemas sociopolíticos de la contemporaneidad. Así hay quienes trabajan con problemas sociales relevantes que

responden a la tradición social crítica de los “estudios sociales” norteamericanos que se fundamentan en la obra de Dewey; desde el mundo francófono abordan las cuestiones socialmente vivas (Legardez; Simoneaux, 2006; López Facal 2010) define conflictos sociales candentes en el aula y en la investigación didáctica en nuestro país se trabajan estos problemas desde la recuperación de la democracia.

Otra cuestión que define a esta disciplina escolar, es que en los últimos años la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, comenzó a ocupar un espacio importante en los diferentes discursos sociales.

El problema de la investigación que desarrollé reconoce que en los últimos decenios la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, comenzó a ocupar un espacio preponderante en los discursos sociales. Argumentaciones tale como: “los jóvenes saben muy poco de historia y es importante saber de ella; los profesores enseñan una historia que no siempre prepara para la vida cívica y social”, circulan en las comunidades educativas (padres, docentes y alumnos), en los medios masivos de comunicación, en las administraciones escolares y en los partidos e ideologías que están detrás de ellas. Así, los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia indican la naturaleza ideológica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política... (Funes, 2012, p.31)

Para Mario Carretero y Antonio Castorina (2010) la excesiva identificación entre conocimiento científico social e ideología es un problema, ya que detrás de las opciones ideológicas se otorga a la complejidad conceptual y académica un lugar menor.

Por estas características el conocimiento histórico escolar posee rasgos que lo hacen digno de un interés particular y lo convierten en un objeto de conocimiento específico, cuyo problema va más allá de si los alumnos han comprendido o aprendido la materia.

El área social es un área conflictiva en el campo de la enseñanza por su potencial carácter problematizador en el análisis de las prácticas sociales. En algunas instituciones educativas había existido la tendencia de presentar los temas sociales desde una sola perspectiva, con el interés de resguardar a los contenidos escolares de la polémica de las interpretaciones divergentes, observando que el análisis de la sociedad desde un enfoque multidisciplinario y pluriparadigmático no formaba parte

de la tradición educacional argentina. El objeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la realidad social, “una realidad multifacética, diversa, desigual, que nos implica como objeto, compleja, que admite múltiples dimensiones de análisis, cambiante y conflictiva”, como describe y explica Isabelino Siede (2010, pp. 32-33).

En la Historia enseñada, es decir la Historia que integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones escolares, se produce un entramado que reconoce la dimensión socio-histórica, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento histórico gestado en los contextos institucionales. En la vida cotidiana de las aulas los alumnos y los profesores ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular. Estas perspectivas son al mismo tiempo “herramientas” para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes (Funes, 2012).

La investigación educativa acerca de la construcción del conocimiento histórico resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo y dicho conocimiento de gran complejidad aporte no sólo descripción de procesos y acontecimientos, sino explicaciones comprensivas y críticas acerca de la sociedad actual. Concebimos a la didáctica de la Historia como la disciplina que contribuye a que los alumnos elaboren su construcción social de la realidad y le den sentido al saber histórico a fin de construir y de apropiarse de los conceptos de la disciplina.

Conocer cómo el estudiantado establece la relación individuo-sociedad, cómo construyen conceptualizaciones explicativas, cómo piensan los valores, los posicionamientos ideológicos, las interpretaciones morales, la perspectiva de futuro, son herramientas importantes para consolidar el campo de la enseñanza de la Historia y creemos que este estudio sobre cómo los alumnos leen para aprender historia, aportará un paso más en esa consolidación.

Perspectiva epistemológica constructivista

En relación al aprendizaje

*Las funciones esenciales de la mente
consisten en la comprensión y en la
invención, es decir, en la
construcción de estructuras mediante
la estructuración de la realidad.
J. Piaget*

La investigación toma como marco referencial a la Epistemología Genética. La idea de que el aprendizaje se produce sobre el fondo de otras ideas vigentes es opuesta al empirismo tradicional, cuando concibe a la mente como una tabula rasa. Este punto de vista es frontalmente opuesto al empirismo. La idea central de éste es: “no hay nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos”, requiere de personas que sean capaces de aprender en ausencia total de conceptos previos. Desde una perspectiva constructivista el acto de conocimiento no es reflejo externo, conocer no es copiar, el conocimiento es construido por el sujeto cognitivo de forma activa y todo nuevo conocimiento se origina a partir de teorías, nociones e ideas previas.

Entonces, todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de conocimientos anteriores. Es éste un conocimiento psicológico del cual se ha derivado un principio general para la enseñanza escolar: es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos; principio que pertenece a un campo de compleja delimitación entre la Psicología y la Didáctica. Desde la perspectiva psicológica, el principio es: si los conocimientos previos son los que permiten otorgar significado a los nuevos objetos de conocimiento, en las situaciones de aprendizaje escolar los alumnos debieran poner en juego sus conocimientos para lograr aprendizajes con sentido.

El constructivismo es una postura epistemológica sobre la construcción del conocimiento basada en el interaccionismo entre un sujeto que conoce, actúa y piensa y un objeto por conocer, que se modifica conceptualmente.

Nuevas versiones piagetianas, basadas en investigaciones actuales sobre conocimientos sociales, aportaron “extensiones” a la versión original, permitiendo comprender mejor el proceso de aprendizaje de las nociones sociales. Este constructivismo situado planteado por Castorina, recupera los aspectos funcionales

de la teoría de Piaget pero caracteriza al sujeto cognoscente como un sujeto social, y a la producción de conocimientos individuales como un proceso social. Al respecto el autor nos aporta:

... las extensiones “críticas” han intentado responder los desafíos que replantea la investigación contemporánea: primeramente, de qué modo dar un lugar al conocimiento de “dominio” en una tradición constructivista, a la que se ha considerado como intrínsecamente asociada con una perspectiva “independiente de dominio”, y habida cuenta de la manifiesta insuficiencia de esta última para explicar la formación de las ideas sociales en diversos campos. ... ¿Cómo dar una explicación de la especificidad del conocimiento social en términos de las interacciones constructivas entre el sujeto y el objeto social del conocimiento? Se ha podido mostrar una tensión constitutiva entre la elaboración de las ideas y la intervención institucional o las condiciones culturales, en forma de representaciones sociales y de situaciones contextuales. Esta relación entre el conocimiento individual y la sociedad guarda una consistencia externa con las propuestas de las ciencias sociales...

...Se trata, entonces, de ampliar y enriquecer las tesis piagetianas de las interacciones sociales, dando un lugar más decidido a las prácticas institucionales y a la cultura en la formación de los conocimientos sociales. Se impone relacionar a los individuos con la sociedad, incluyendo la intervención de fuertes restricciones derivadas de las prácticas institucionales, al menos para la formación de las nociones infantiles sobre instituciones en las que participan directamente, como la escuela o la familia (Castorina, 2005, pp.38-39).

Los conocimientos del mundo social se construyen en función de las interacciones entre los sujetos y el objeto de conocimiento, en relación a los conocimientos previos que forman parte del conjunto de creencias básicas acerca de la sociedad que los alumnos asumen en las interacciones sociales e institucionales. Esas creencias básicas implican la apropiación activa por parte de los alumnos de las representaciones sociales que se han producido en las prácticas de los grupos sociales y que preexisten a los alumnos. Según Castorina (2005) “...las representaciones sociales son condiciones esenciales de la construcción de las ideas infantiles sobre la sociedad y constan de creencias y metáforas producidas en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales” (p.34).

Tales representaciones, que incluyen valores y actitudes, se transmiten a los estudiantes a través de la comunicación explícita o implícita de docentes, familias, pares y medios de comunicación. Dichas creencias orientan y limitan la producción de las ideas e hipótesis específicas sobre nociones sociales, pero no las determinan unívocamente. Es decir, los sujetos cuentan con dicho marco para pensar las nociones sociales, pero las representaciones deben acomodarse a la naturaleza de los problemas que los docentes plantean a los alumnos. Según Castorina (2005) “el objeto es reconstruido para ser consistente con el sistema social de creencias” (p.35).

Trabajar a partir de los conocimientos previos supone concebir a los estudiantes como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar. Para comprender el proceso constructivo hay que responder a los desafíos que supone la presencia de las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no sólo estructural del pensamiento infantil (Castorina, 2005). Implica también reconocer y respetar sus ideas.

Para analizar las condiciones sociales del conocimiento en las prácticas áulicas se toman aportes de otras psicologías, como la Psicología cultural y la Psicología social, y los aportes de la teoría de las representaciones sociales brindada por Moscovici (1991).

En realidad, la psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las imágenes y los signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente. Si queremos movilizar a una masa de hombres, luchar contra los prejuicios, combatir la miseria psicológica provocada por el desempleo o la discriminación, sin duda alguna mayor que la miseria económica, siempre nos encontraremos ante lo individual y lo colectivo solidarios, incluso indiscernibles. La psicología social nos enseña a observarlos de esta manera, permaneciendo fiel a su vocación entre las ciencias (p.7).

Los aportes brindados desde la perspectiva sociocultural, (Cole y Wertsch, 1996; Bruner, 1995) consisten en comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico. Su tarea es exponer las relaciones entre la acción humana, por un lado, y los contextos culturales,

institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar, por el otro. Supone comprender la relación entre los agentes y sus herramientas culturales, las mediadoras de la acción. Esto significa concentrarse en la dialéctica agente-instrumento, que conduce a ir más allá del agente individual para entender las fuerzas que configuran la acción humana.

Siguiendo a Vigostsky (1979), las funciones psicológicas superiores están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto. En este sentido, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción (Cole y Wertsch, 1996). Estos autores afirman que las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen al individuo biológico, los artefactos culturales mediacionales, y el ambiente natural y social estructurado culturalmente, del cual todos los individuos formamos parte. Esto significa que los procesos sociales dan lugar a los procesos individuales y que ambos son mediados por estos artefactos.

Este modo de apropiación es la forma de acceder al conocimiento técnico social que es elaborado por los diferentes grupos culturales. Estos procesos no tienen lugar en el vacío sino que se generan en contextos sociales y comunicativos que han sido conceptualizados como espacios intersubjetivos (Bruner, 1995), en donde se generan las conversaciones y otras interacciones que propician la transición de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico (Wertsch, 1991).

Estas diferentes perspectivas estudian la mente en relación con las prácticas sociales y caracterizan el aprendizaje escolar de la historia desde una perspectiva constructivista. Complementan lo individual con lo social. Se abre un espacio de colaboración entre los Programas de Investigación de la Psicología Social (Moscovici, 2003; Farr, 2003) y de la Psicología del Conocimiento (piagetiana), por un lado las representaciones sociales son creencias básicas y metáforas producidas en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales sobre la sociedad (escuela, familia y otras instituciones), forman parte del marco epistémico que preexisten a los estudiantes y orienta su conocimiento social. Y por otro lado, en la apropiación de las metáforas sociales hay una actividad de elaboración personal cognitiva.

También forman parte del marco teórico de esta investigación los desarrollos teóricos brindados por la epistemología de la historia que explicitamos en la primera parte del trabajo, porque nos permiten comprender el aprendizaje escolar de la historia a partir del aporte sobre las operaciones que realizan los historiadores para construir conocimiento y sobre la naturaleza del conocimiento histórico.

Siguiendo esa línea teórica, esta investigación pretende explorar en la enseñanza de la Historia qué tipo de trabajo intelectual despliegan alumnos de escuelas secundarias salteñas al leer un texto escolar vinculado a las migraciones de la segunda mitad del S. XIX y la primera mitad del S.XX en la Argentina, tendiente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.



Desde los tiempos en que la especie comenzaba a emitir sus primeros sonidos significativos, las familias y las tribus necesitaron de los viejos. Quizá primero no servían y eran desechados cuando ya no eran eficaces para la caza. Pero con el lenguaje, los viejos se convirtieron en la memoria de la especie: se sentaban en la caverna, alrededor del fuego, y contaban lo que había sucedido (o se decía que había sucedido, ésta es la función de los mitos) antes de que los jóvenes hubieran nacido. Antes de que se empezara a cultivar esta memoria social, el hombre nacía sin experiencia, no tenía tiempo para forjársela, y moría. Después, un joven de veinte años, era como si hubiese vivido cinco mil. Los hechos ocurridos antes que él naciera, y lo que habían aprendido los ancianos, pasaban a formar parte de su memoria.

Hoy los libros son nuestros viejos. No nos damos cuenta, pero nuestra riqueza respecto del analfabeto (o del que, alfabeto, no lee) consiste en que él está viviendo y vivirá sólo su vida y nosotros hemos vivido muchísimas. Umberto Eco, "Por qué los libros prolongan la vida". La Nación, 1991.

En relación con la lectura

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... D. Lerner

Como se dijo al comienzo del trabajo, esta investigación se interesa por conocer el lugar que ocupa la lectura en el aprendizaje de la Historia. Actualmente, las prácticas lectoras que predominan en la escuela media no favorecen el despliegue de una lectura crítica y profunda. Las dificultades que presentan los alumnos en relación a la interpretación de los textos son reflejadas en los informes nacionales de los operativos de evaluación de la calidad educativa y en numerosas investigaciones que arrojan resultados poco alentadores sobre estos procesos.

Durante mucho tiempo, la alfabetización se ha identificado con el dominio de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en los primeros años de la escolarización. Una vez alcanzado ese dominio, las prácticas lecto-escritoras más habituales en los niveles siguientes de la educación primaria y también en la educación secundaria se han caracterizado por exponer a los estudiantes a una única fuente de información, generalmente el libro de texto o la exposición oral del profesor, para pedirles que recuerden, parafraseen o, a lo sumo, resuman, en definitiva, repitan las ideas contenidas en la misma, (Alvermann y Moore, 1991; Goldman, 1997, citado por Mateos, Martín, Villalón, 2006, p.232)

En primer lugar vamos a clarificar el concepto de lectura, a la luz de nuevas investigaciones y posicionamientos teóricos.

La Ley Nacional de Educación 26.206 establece que la institución escolar tiene como una de sus tareas la formación de lectores. Ahora bien, promover la lectura no sólo implica una decisión hecha norma, sino también la voluntad institucional de garantizar el espacio para ello y la acción docente – comprometida y formada – capaz de despertar en cada sujeto la necesidad de gestar esta habilidad y posibilidad de acceso a la cultura.

La lectura sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida, en tanto que lo llama a ir más allá de sí mismo, a devenir otro (Larrosa, 2000, p. 102).

"Se aprende a leer, leyendo", y "se aprende a escribir escribiendo" (Lerner, 2001, p 95) son los lemas pedagógicos que se expresan para instaurar prácticas de escritura y de lectura como objetos de enseñanza. Pero leer no es descifrar. La relación entre letras y sonidos aislados no constituye un acto de comprensión de la lectura.

Habitualmente leer para los estudiantes es apropiarse de la información literal que el texto suministra y sus lecturas casi nunca ponen en duda la verdad de lo sostenido por los textos, aún cuando se les ofrezcan para leer fuentes que sostienen posturas opuestas sobre un tema, tienden a no establecer -al menos espontáneamente- relaciones entre el texto y sus condiciones de producción, ni entre el texto y otros textos, ni entre el texto y sus propios conocimientos previos. Los alumnos orientan sus prácticas de lectura con la idea de que el objetivo es acumular datos sobre un tema en cuestión. Estas prácticas responden a propuestas de enseñanza que consideran a la lectura como un conjunto de destrezas básicas generales a través de las cuales un lector descifra las marcas de un texto, supone entenderla como una habilidad de decodificar la letra impresa para "atrapar" el sentido que encierra.

Leer es construir significado a partir de la coordinación de datos del texto y del contexto, para lo cual se ponen en juego diversas estrategias: muestreo, anticipación, predicción, autocorrección e inferencial (Goodman, 1982).

Se considera a la lectura como un proceso realizado desde la competencia lingüística de los estudiantes.

En el momento de la lectura, le pasa al lector un fenómeno muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo que el autor escribió. Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto. Cada elemento del libro que lee se mezcla con sus propios recuerdos, sus miedos personales, sus sueños individuales. Y, todavía más importante, el universo de cada libro leído por cada lector está a cada instante contaminado por todas sus lecturas y experiencias

pasadas y contamina todas sus lecturas y experiencias futuras. Es único. Absolutamente único.

Esto ocurre por una razón muy sencilla, aunque sea una paradoja. Es que el lector lo que hace no es exactamente leer el libro; sin embargo, lo llamamos así por comodidad. La verdad es que a ese libro, el lector lo escribe con su lectura. (Machado, 1998, p. 25)

Se parte de la base de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto. En cada acto de la lectura juegan un rol primordial los marcos socio-cognitivos, afectivos y actitudinales del alumno-lector, porque es a partir de estos marcos que el lector puede o no reconstruir el sentido. Leer es un proceso de comprensión del sentido que va más allá de la atribución de determinados significados o determinados significantes, es decir que va más allá del descifrado.

La lectura es, entonces, un proceso eminentemente activo.

...el acto de lectura no puede ser concebido como una adición de informaciones (información visual + información no visual). Cuanto menos, el acto de lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia..., cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente (Ferreiro, 1988, p.75).

Leer entonces es un acto inteligente, es un proceso de coordinación de información visual y no visual. La primera es suministrada por los textos (organización de palabras en la página, secuencia de letras, etc.) y la no visual la provee el lector, quien pone en juego su competencia lingüística y le permite realizar predicciones y anticipaciones con relación al contenido de los textos. El alumno, como ser activo, al enfrentarse con un texto realiza anticipaciones, elabora hipótesis sobre el significado, las verifica o las rechaza, formula otras nuevas más ajustadas al texto, a partir de su interacción con la información visual (Goodman, 1982).

Lerner explica que existen dos dimensiones en los quehaceres ejercidos por los lectores, una dimensión social que implica la interacción con otras personas en relación a los textos leídos y una dimensión personal, que es privada, psicológica.

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, por ejemplo, los siguientes: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico... Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de la lectura –exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida- a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo... (Lerner, 2001, pp.96-97).

Para que esta interacción con los textos y este vínculo que establecen los estudiantes en dicho contacto se concrete de manera eficaz y positiva, es conveniente que los alumnos exploren y utilicen materiales de lectura y que los docentes planteen situaciones didácticas que los pongan en contacto con el material escrito y donde la práctica de la lectura sea asidua. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos durante un acto de lectura como la puesta en acto de saberes previos, el planteo de hipótesis, las predicciones, el establecimiento de relaciones con el paratexto y otros textos ya leídos y la realización de anticipaciones para luego, ir haciendo verificaciones y constataciones permanentes con lo leído como una forma de verificar las hipótesis propuestas, descubrir el significado de las palabras a través de distintas estrategias léxicas, acciones éstas que favorecen la construcción del sentido.

La lectura y la escritura no son consideradas como habilidades meramente lingüísticas sino más bien como herramientas imprescindibles para el desarrollo de las capacidades cognitivas tendientes a lograr competencias relacionadas con el pensamiento crítico e independiente de la persona, en palabras de Lerner (2001), son procesos que contribuyen a formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Asumir como ejes de la enseñanza los actos de lectura y escritura supone también dar un lugar importante a lo que se lee y se escribe siempre en función de un texto como unidad concreta de sentido y de comunicación.

Concebir a la lectura como práctica necesaria y como derecho ineludible de todos, implica reconocer la importancia que tiene la lectura para el desarrollo personal

y el crecimiento social. La institución educativa constituye el lugar y el espacio privilegiado de acercamiento de los estudiantes a diferentes textos y los docentes deben contribuir, a través de las prácticas constantes de lectura y de escritura, a desarrollar competencias que los conduzcan a formarse como lectores idóneos, reforzando las experiencias de lectura individual y compartida, enriqueciendo así los trayectos de formación como lectores autónomos.

...como lector supone también la movilización de estrategias tales como leer en primer término el texto completo para construir una idea global de su sentido, hacer una segunda lectura más detenida, saltar lo que no se entiende y regresar a ello con los elementos recogidos en la nueva lectura, hacer hipótesis en función del contexto sobre el significado de las palabras desconocidas en lugar de buscarlas sistemáticamente en el diccionario, o de quedarse fijado en ellas, recurrir a otros textos que puedan aportar elementos para la comprensión de lo que se está leyendo... Poner en acción estas estrategias implica necesariamente, de manera inseparable, movilizar los conocimientos que ya tienen-y que resultan pertinentes para profundizar la comprensión- acerca del tema tratado en el texto, del autor y sus probables intenciones, del género... (Lerner, 2001, pp.98-99).

Asumimos entonces que leer es un proceso de construcción de significado y que para otorgar sentido a lo que lee, el lector establece una relación activa con el texto aportando sus ideas sobre el tema, su conocimiento del mundo y su conocimiento del lenguaje, realizando aproximaciones que serán tanto más ajustadas cuanto mayores sean las oportunidades que se ofrezcan a los estudiantes de interactuar con los textos. Creemos que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura es una herramienta fundamental para la apropiación de diferentes contenidos escolares, entre ellos los de Historia.

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia.

Sin embargo, la idea de “leer para aprender” no parece suficiente para caracterizar la lectura de textos de Historia (...) sus problemas para dar significado al texto no derivan de carencias en una “habilidad general” de lectura; son problemas originados por la falta de conocimiento histórico que funcione como herramienta de asimilación. Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con un mínimo de conocimientos para poder leer Historia. Si bien “leemos para saber”, es preciso “saber para leer” (Aisenberg, 2005, p.98).

Pareciera ser que la lectura en la escuela, muchas veces no es incorporada como un componente central de la enseñanza, no parece ser considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico sino que sólo ofrece insumos para el mismo y aparece separada de aquellos objetivos que le dan sentido al uso social, porque no se considera que la construcción social de sentido es una condición necesaria para el aprendizaje (Lerner, 2001).

La intención de esta investigación es explorar en situaciones áulicas de enseñanza de Historia qué tipo de trabajo intelectual despliegan los alumnos al leer un texto específico, vinculado a las migraciones en Argentina entre los años 1880-1916, a fin de descubrir y analizar cuáles son las relaciones que existen entre el proceso de lectura y las operaciones intelectuales para la construcción del conocimiento histórico.



CAPÍTULO III

Dimensión metodológica de la investigación

1. Encuadre teórico

Esta investigación se enmarca en una lógica cualitativa. Para LeCompte, (como se citó en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.34), la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones, registros de todo tipo...” Una investigación cualitativa en el campo de las Ciencias Sociales es concebirla como una práctica social anclada en un determinado contexto socio-histórico, que busca generar conocimiento científico -serio, riguroso y original- sobre la realidad, en respuesta a problematizaciones sobre los fenómenos sociales que la componen, es decir, tiene como finalidad no sólo conocer la realidad social sino también transformarla (Sirvent, 1995).

Pérez Gómez (2000) también señala la complejidad del objeto de las Ciencias Sociales.

El problema de la investigación en Ciencias Sociales en general y en Educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza... (p. 115).

Esta investigación enmarcada en el campo pedagógico requiere de un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades del fenómeno objeto de estudio, como indica Pérez Gómez.

Para Taylor y Bogdan (1987) las características que definen una lógica cualitativa son, entre otras, la inducción, la flexibilidad, la perspectiva holística, el carácter humanista y la comprensión e interpretación de los fenómenos.

Una lógica cualitativa prevé recolección y análisis de información en un proceso de ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa y suelen mencionarse como técnicas típicas de esta lógica a la observación participante, a la entrevista en profundidad, a la entrevista no estructurada o semi-estructurada, al estudio de casos, al análisis semántico, a los métodos etnográficos, entre otros.

Para comprender por qué una investigación se formula de determinada manera, es necesario situarla en enfoques de investigación que caracterizan a un

campo, éstos definen posiciones básicas y supuestos de partida que orientan el trabajo, dirigen, modelan o señalan los caminos para dicha investigación.

El término más frecuentemente empleado para describirlos es el de paradigma (Kuhn, 1971). En su sentido más amplio, representa una "matriz disciplinaria" que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye el interés de la disciplina. Un paradigma sirve de guía para los profesionales en una disciplina porque indica cuáles son los problemas y cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta; se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (modelos y teorías) que puede situar a estas cuestiones y problemas en un marco que permitirá tratar de resolverlos; establece los criterios para el uso de "herramientas" apropiadas (metodologías, instrumentos, tipos y formas de recogida de datos) en su resolución y proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del "trabajo normal" de la disciplina (Cook y Reichardt, 1986).

Sautu (2005) afirma que los paradigmas en Ciencias Sociales tienen diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que sustentan el desarrollo de la investigación. Estos paradigmas se asocian a diferentes metodologías que provienen del positivismo, neopositivismo y otras que proceden de corrientes constructivistas, interpretativas y/o críticas.

El uso exclusivo de las metodologías cuantitativas, basadas en técnicas como la observación, la medición, la experimentación y la comparación, cuyo objetivo es la enunciación de leyes invariantes, universalmente válidas, que garantizan la explicación y la predicción de los fenómenos, tiene como base filosófica al positivismo decimonónico, como señalamos al comienzo de este trabajo.

Las metodologías cualitativas están asociadas a otros paradigmas que incluyen procesos de comprensión, interpretación y transformación de los fenómenos sociales.

La realidad social no es sencillamente algo estructurado y sometido por las interpretaciones de los individuos, sino que a su vez determina el tipo de interpretaciones de la realidad apropiadas para un grupo concreto. La estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que razonablemente los individuos

pueden realizar. Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen. (...) esta forma de indagación intentaría revelar las causas históricas y sociales de los actos siguiendo caminos que están vedados a la explicación interpretativa (Carr, 1990, pp.109-110).

En el siglo XIX y principios del XX, se introducen en el pensamiento científico nuevos conceptos como: indeterminismo, caos, desorden, subjetividad, tensión, conflicto, imprevisibilidad, incertidumbre, multicausalidad, consenso intersubjetivo, irreversibilidad del tiempo, autoorganización, retroacción, complejidad e interacción, que cuestionaron la omnipotencia de un estilo cognitivo característico del modelo newtoniano. (Piscitelli, 1993). En este nuevo contexto del siglo XX surgen teorías que comparten el interés por estudiar objetos complejos con metodologías no reduccionistas: La Teoría General de los Sistemas (1945) de von Bertalanffy – centrada en explicar el comportamiento del organismo como un todo-, los trabajos de Wiener sobre Cibernética (1949), la Teoría del juego (1949) de Von Neumann y Morgenstern y los trabajos sobre teoría de la comunicación (1949) de Shannon y Weaver. Ilya Prigogine desarrolló nuevas categorías conceptuales para abordar los problemas de la complejidad y la evolución de los sistemas: caos, incertidumbre, no equilibrio. También Edgar Morin (1995), desde sus investigaciones sociológicas, antropológicas y desde la reflexión epistemológica realizó valiosos aportes en la comprensión de sistemas complejos. Desde otra perspectiva Jean Piaget (1986) desarrolló una postura constructivista del conocimiento, donde sujeto y objeto dejan de ser polos opuestos de una dicotomía y ambos se construyen en el proceso de conocimiento.

La complejidad no niega la lógica ni plantea un eclecticismo, sino que asimila una dialéctica entre aspectos contradictorios sin dejar de contemplar los fundamentos de la ciencia clásica que son integrados a esquemas conceptuales más amplios, logrando la complementariedad en la ciencia, dejando de lado las dicotomías y los antagonismos.

Optar por una lógica cualitativa es intentar buscar la emergencia de los conceptos, las categorías de análisis, realizar un trabajo espiralado entre la búsqueda

en terreno y un diálogo con los antecedentes, utilizar un camino inductivo-analítico y generar teoría para comprender los hechos y los fenómenos que se van a investigar.

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron las observaciones de clase y las entrevistas clínico-didácticas.

2. Caracterización de los abordajes metodológicos

a- Las observaciones áulicas

La observación, es un procedimiento empírico por excelencia. Es una técnica por la cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación. Esta técnica es una lectura lógica de las formas y supone el ejercicio y metodología de la mirada. La observación científica es

...una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador” (Yuni y Urbano, 2006, p. 40).

Se optó por una observación no participante de tipo antropológica o etnográfica porque permitió describir acciones y formas de vida del grupo áulico atendiendo a las prácticas y significados otorgados por los actores a las mismas.

Si bien en esta investigación el centro de nuestra atención no fue el proceso de enseñanza, no se puede prescindir de ello si se pretende comprender qué aprenden los alumnos respecto de un contenido escolar. Los aprendizajes en contexto áulico deben ser necesariamente entendidos en relación a lo que ha sido enseñado en las aulas.

En las clases, para el registro de las observaciones se contó con la asistencia de dos o tres colaboradores que realizaban grabaciones simultáneas y registros manuscritos, en cada grupo y en las interacciones del trabajo colectivo (consta en los protocolos anexados). En algunas ocasiones, en el trabajo grupal, los observadores realizaron alguna intervención didáctica con acuerdo del docente a cargo.

b- Entrevistas clínico-didácticas

Las entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos y así se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad (Yuni y Urbano, 2006).

En este proceso investigativo se trabajó con entrevistas clínico-didácticas siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica.

El método clínico-crítico-experimental es la herramienta metodológica utilizada por Piaget (1975) y la escuela de Ginebra en sus investigaciones. Este método constituye una forma especial de acceso a las maneras de pensar de los entrevistados, sus creencias y su lógica (coherencia interna del sistema) subyacente. Excede el simple protocolo de preguntas y respuestas que se pone en práctica en una entrevista convencional, pues el valor de este método radica en la posibilidad que brinda a los entrevistados de justificar, argumentar y explicar sus concepciones a partir de las informaciones y contenidos trabajados, intentando que los alumnos justifiquen sus respuestas sin producir el efecto inhibitorio que generan las evaluaciones escolares.

...ponen de relieve dos rasgos relevantes de la experimentación clínico-experimental de la psicología genética. Por un lado, el hecho de que los comportamientos (ya sean acciones sistemáticas o los argumentos verbales de los niños) son indicadores de estructuras subyacentes postuladas en los principios de la teoría; y, por el otro, el énfasis en un interrogatorio abierto, basado en un procedimiento que permita la elaboración del problema por parte del niño, explicitando por un juego de preguntas y respuestas el modo de argumentación y la estabilidad o no del sistema que se va esbozando durante el interrogatorio. El modo de interrogar y de evaluar los comportamientos y las actitudes ante los contraejemplos supone la hipótesis sobre los sistemas de conocimiento (Castorina, 1990, p.173).

Siguiendo el planteo del autor, las ventajas de esta metodología son múltiples ya que... “en el movimiento de preguntas y respuestas del diálogo clínico, aquéllas quedan aisladas en el conjunto del interrogatorio o bien al insistirse sobre ellas surgen contradicciones, o los niños le sobreimprimen su ‘propia versión’” (Castorina, 1990, p.173).

En el desarrollo de las entrevistas se incluyen la elaboración de hipótesis y su contrastación por medio del interrogatorio clínico con un material relativamente sencillo y conocido por los estudiantes.

Las características de las entrevistas fueron las siguientes:

- ✓ Se realizaron al finalizar la unidad, en ambas instituciones.
- ✓ Se eligió la modalidad de parejas para que los estudiantes se apoyaran uno al otro y participaran con más seguridad.
- ✓ Fueron voluntarias, los estudiantes se ofrecieron a participar.
- ✓ Comenzaron con la presentación de su propósito y modalidad; luego se les pidió a los jóvenes que leyeran un texto (trabajado previamente en clase) tomándose el tiempo necesario. Se les propuso leer el texto: “El orden conservador (1880-1916). El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra” (Anexo p.310), en Colegio 1 y “La inmigración y su impacto social”, (Anexo p.311) en el Colegio 2.
- ✓ Los pares de alumnos leyeron el texto, algunos en voz alta, otros en silencio, algunos globalmente y otros por párrafos, según decisión de ellos mismos. Durante toda la entrevista los alumnos tuvieron el texto a la vista. Podían releerlo las veces que quisieran y recurrir al mismo cuando lo consideraban conveniente.
- ✓ Finalizada la lectura se plantearon preguntas abiertas para que los jóvenes reconstruyeran lo leído. Se realizaron preguntas globales con el propósito de acercarnos a los significados que los estudiantes le otorgaran al contenido del texto, indagando sobre las interpretaciones que realizaban del mismo, por ejemplo: ¿qué entendieron de lo que leyeron? ¿qué cosa nos quiso decir el autor?
- ✓ Las preguntas pretendieron incluir los tipos utilizados por el método clínico-crítico “de exploración, de justificación y de contra-argumentación. Estas preguntas constituyen tres tipos de herramientas para acceder a las particularidades tanto de las interpretaciones que realizan los entrevistados de los textos como de sus conocimientos sobre el contenido histórico al cual se refieren” (Aisenberg, 2015. p. 11).

3. Trabajo de campo

Este trabajo, como ya mencionamos, se nutre de investigaciones enmarcadas en la Didáctica de las Ciencias Sociales que brindan una aproximación a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia. En el mismo se propuso indagar y comprender las acciones cognitivas desplegadas por estudiantes en el proceso de lectura hacia la construcción del conocimiento histórico.

Muestra:

Las técnicas de muestreo nos permiten seleccionar parte de la población a investigar. Para esta indagación se realizó un tipo de muestreo intencional-cualitativo (Yuni 2006). Se eligió un subconjunto de la población en el que estuvieran presentes aquellas características que procurábamos estudiar. La decisión de que la muestra fuese intencional se debió a la pretensión de trabajar en establecimientos donde existiera voluntad y compromiso por parte del equipo directivo y docente, interesados y dispuestos a participar en la tarea investigativa.

Universo:

Alumnos de 4º año de dos colegios secundarios de la ciudad de Salta, ubicados en el mismo barrio, ambos de gestión estatal. En el Colegio 1, dependiente de la Universidad Nacional de Salta se trabajó en un curso de 5º año (4º en la estructura provincial) de 30 alumnos y en el Colegio 2, dependiente del Ministerio de Educación de Salta, se trabajó en un curso de 4º año de 30 alumnos.

Técnicas de recolección de datos:

Registro de observaciones de clase.

Entrevistas clínico-didácticas a los estudiantes.

Entrevistas y reuniones con los docentes de Historia.

Características de las instituciones: la investigación se realizó con los permisos y autorizaciones correspondientes de las autoridades de las dos instituciones - garantizando el anonimato- y con la participación voluntaria de estudiantes y docentes.

Colegio 1 (Instituto de Enseñanza Media, dependiente de la Universidad):

- ✓ Las horas de Historia están a cargo de dos docentes nombrados por concurso.
- ✓ Los alumnos reciben por semana 4 hs. cátedra de dicha asignatura.

Colegio 2 (Colegio Secundario dependiente del Ministerio de Educación de Salta):

- ✓ Las horas de Historia están a cargo de una docente de Historia designada por la Junta de Calificaciones del Ministerio de Educación de Salta.
- ✓ Los alumnos reciben por semana 2 hs. cátedra de dicha asignatura.

Etapas del trabajo de campo

Primera etapa: reunión con los docentes de ambos establecimientos para presentar el proyecto y acordar con ellos las tareas a realizar:

- ✓ el desarrollo de una secuencia didáctica de un tema relevante en la enseñanza de la Historia. Se solicitó que la secuencia incluya situaciones de lectura y que el material bibliográfico contemple diferentes perspectivas teóricas sobre el mismo fenómeno
- ✓ los tiempos de observación áulica durante el desarrollo de la secuencia didáctica.
- ✓ la elección del tema a enseñar. Se acordó trabajar sobre Migraciones en Argentina de fines del siglo XIX. En la entrevista realizada a uno de los docentes, se le preguntó por qué le había parecido importante seleccionar el tema de los inmigrantes. Su respuesta fue la siguiente.

P.A.: -(...) Además el tema de la inmigración es tan fuerte a partir del 80 que es la era aluvional, vienen por aluviones, que es un fenómeno que define muchas cosas, aumenta la población, la cultura cambia, el mercado interno de consumidores, las ideologías que traen, las formas de vida, todos los consumos culturales, es fundamental, el movimiento obrero, las ideologías, los anarquistas, los socialistas, nos parece que desde allí se puede tender líneas para entender todo lo demás como contrafigura, por eso nos pareció importante hacerlo. Ya habíamos pensado en otros temas desde otros lugares trabajarlo, pero la inmigración era un centro inclusorio o articulador perfecto para trabajar el orden conservador porque hacía ver todas las posibilidades al mismo tiempo que las fisuras que tenía el sistema. Porque las posibilidades

de una ley 1420 para el ascenso social que después se les va de las manos a los mismos que la promueven y también las restricciones que eso suponía y todas las construcciones que se van haciendo, tratando de que los inmigrantes queden en un segundo plano, esto de potenciar la figura del gaucho desde el patriciado para contrarrestar la eficacia de la cultura. (Extraído de la Entrevista al profesor auxiliar del Colegio 1, Anexo p. 303)

Segunda etapa: se realizaron observaciones con grabadores y también se registró por escrito lo observado en las clases. Las observaciones áulicas permitieron explorar datos para analizar el contenido enseñado, los textos leídos con el/la docente y las interacciones en torno al mismo y también analizar la modalidad de integración y organización de las informaciones que circularon en el aula para obtener algunos indicadores sobre los significados que los alumnos le atribuyeron a dicho contenido.

En ambas instituciones se observaron y registraron todas las clases destinadas al desarrollo de la temática sobre migraciones. En el Colegio 1 se observaron 8 (ocho) clases de Historia y en el Colegio 2, sólo 2 (dos) clases.

La duración de la secuencia didáctica dependió de la organización de cada docente.

Tercera etapa: se llevaron a cabo las entrevistas clínico-didácticas a parejas de estudiantes: 11 entrevistas (22 alumnos) en Colegio 1 y 2 entrevistas (4 alumnos) en Colegio 2.

Las entrevistas de lectura a estudiantes sobre los textos y contenidos trabajados en las aulas se realizaron con el propósito de explorar la comprensión de los mismos y para aproximarnos a las acciones cognitivas que despliegan los estudiantes para construir conocimiento histórico.

Cuarta etapa: finalizada la enseñanza del tema abordado, se realizaron las entrevistas abiertas a los tres docentes y se analizaron los trabajos prácticos elaborados por los estudiantes de ambas instituciones.

En el Colegio 1 presentaron 5 (cinco) trabajos prácticos integradores grupales y en el Colegio 2 presentaron 16 trabajos prácticos grupales. Se recopilaron las producciones escritas de los estudiantes, se fotocopiaron y se devolvieron los originales para no alterar la labor áulica.



Desde la cubierta del barco, Rosa Anna mira la costa y el puerto de Rosario. ¡Desearía tener una vista de lince para poder ver a lo lejos y entre tanta gente a su querido hermano Giuseppe!

Dos lágrimas se desprenden de los ojos de Rosa Anna. Lentas, ruedan por su rostro. Mientras se las seca con la manga del sacón, mete su otra mano en el bolso y acaricia el cofrecito de plata que había pertenecido a su madre. Se tranquiliza. Pero no puede dejar de temblar. ¿En junio, frío? Se pregunta extrañada. En mi tierra, en junio, hace calor. ¿Qué estarán haciendo mis asnos? ¿Y los cabritos? Seguro que correteando por la montaña...

Se sacude. ¡No quiere volver a llorar! Seguro que Giuseppe está ahí. Piensa en la radicheta que le va a plantar y en las buenas pastas que le amasará con su cuñada Amalia. Se relame pensando en la carne que comerá.

¿Y sus sobrinos? ¿Cómo serán Julia y Francisco?

Cuando llegan al puerto. Rosa Anna agarra bien fuerte el bolso. No es cosa de perder las ropas. ¡Mucho menos el cofrecito!

En el lugar donde revisan los pasaportes, Rosa Anna espera sola y, luego de unas horas, cuando la llaman, se adelanta y comienza a conversar con un empleado de la oficina de migraciones. Él no la entiende.

Rosa Anna le dice su nombre completo, qué sabe hacer, de dónde viene, pero el hombre sigue sin entenderla. Finalmente, el señor se cansa y le entrega un papel.

Si pudiese leer, Rosa Anna se enteraría de que ahora se llama Rosana, que no tiene profesión y que es una inmigrante. (Adaptación del relato de Francis Korn, “Un puerto para llegar”, en Buenos Aires, 1910: Memoria del porvenir, Buenos Aires, 1999)

4- Un recorte didáctico en la enseñanza de la Historia

El tema acordado para investigar en las escuelas seleccionadas es “El orden conservador (1880-1916). El modelo agro-exportador, inmigración europea: razones, orígenes. La inmigración en Argentina fines del siglo XIX y principios del XX”

Recorriendo las planificaciones didácticas, las cajas curriculares de Historia del nivel secundario, los libros de texto y los discursos docentes, se puede apreciar la relevancia otorgada al tema de las migraciones en nuestro país. Reflexionar sobre la inmigración implica pensar en la sociedad argentina, el Estado, los derechos, la integración, las culturas y las políticas. Estas reflexiones acompañan y nutren la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales y la formación de la ciudadanía en las instituciones escolares.

Para contribuir a la construcción de una perspectiva integral para el análisis y la comprensión del proceso migratorio producido a finales del siglo XIX y principios del XX en nuestro país, se recorrerán perspectivas de diferentes historiadores. Este análisis se centra en los procesos inmigratorios internacionales, inmigración europea, migración de ultramar, extracontinental, porque es el tema observado en las clases de Historia. Corresponde a la era aluvional, bajo una política liberal-conservadora, en palabras de José Luis Romero (Romero, 1975).

El modelo político-económico-social

En el período comprendido entre 1880 y 1916, la sociedad argentina se transformó profundamente. Hacia 1880 los gobernantes habían logrado la obediencia al gobierno central, la unificación de los grupos dirigentes del país, la organización de las nuevas instituciones y la delimitación del territorio. La consolidación del orden institucional y político de acuerdo con los principios liberales de la época era requisito necesario para poner al país en el camino del progreso. Desde el punto de vista político los primeros objetivos de la llamada Generación del 80, fueron legalizar el poder y pacificar el país, los que se cumplieron durante la primera presidencia de Roca, 1880-1886.

Los grupos dirigentes mantuvieron su adhesión al liberalismo que afirmaba los principios de la soberanía popular y la igualdad de derechos para todos los miembros de la sociedad, pero desde 1880 en adelante, el crecimiento de la riqueza producida en el país consolidó el poder económico de un grupo social cuyos miembros se

consideraban los “más aptos” para ser gobernantes, y con ello se fortaleció un sistema de gobierno que depositaba el ejercicio del poder en una minoría o élite que restringía la participación política de la mayor parte de la sociedad argentina. Se conoce este modelo como el régimen oligárquico y esta oligarquía legitimó su poder político en su poder económico, en su educación y en su preparación para el ejercicio del gobierno.

Las presidencias que se desarrollaron en este período fueron: Julio A. Roca, 1880-1886; Miguel Juárez Celman, 1886-1890; Carlos Pellegrini, 1890-1892; Luis Sáenz Peña, 1892-1895; José Evaristo Uriburu, 1895-1898; Julio A. Roca (2ª presidencia), 1898-1904; Manuel Quintana 1904-1906; José Figueroa Alcorta, 1906-1910; Roque Sáenz Peña, 1910-1914 y Victorino de la Plaza, 1914-1916.

Uno de los recursos que utilizó el régimen oligárquico fue el control del acceso a los cargos de gobierno y a la administración. Eran los miembros de la clase gobernante quienes, a través del Partido Autonomista Nacional (P.A.N.), elegían a las personas destinadas a ocupar los cargos políticos. Otro recurso utilizado era el fraude electoral que consistía en el control de los comicios a partir de diferentes intervenciones: voto no secreto, voluntario, voto doble, voto colectivo, repetición del voto y compra de sufragios, entre otros.

El régimen oligárquico se caracterizaba por ser liberal y conservador a la vez. “... y la oligarquía se dio a sí misma un programa doctrinario en el que los principios liberales se acomodaban a las posibilidades de la hora y se orientaban, en política, hacia una posición decididamente conservadora” (Romero, 1975, p.184).

Los ideales del liberalismo se vieron plasmados en el avance de la secularización del Estado y del proceso de laicización que se vio reflejado en la promulgación de algunas leyes como la de Matrimonio Civil (1888), del Registro Civil (1884), la de Educación Común (1884), entre otras decisiones gubernamentales.

Y la política conservadora se manifestó en la restricción de los derechos políticos de los ciudadanos ya que mantuvo cerrados los canales de participación política a sectores muy amplios de la población y concentró todo el poder político alrededor del P.A.N.

Desde 1880 el Estado Nacional estuvo en condiciones de asegurar las bases del orden capitalista y la economía del país cuando se incorporó al mercado mundial a través del modelo agro-exportador. El sector productivo más importante fue el agrícola-ganadero y las explotaciones de cereales y carnes se convirtieron en el factor dinámico del desarrollo económico durante este período.

Las características que definieron al modelo agro-exportador fueron: la dependencia económica del mercado externo (los países industrializados demandaban insumos para sus industrias y alimentos para su población y fijaban los precios en el mercado); el latifundio como unidad de producción agropecuaria (la producción destinada a la exportación se obtenía en grandes propiedades rurales ubicadas en la región pampeana); la intervención del Estado que garantizaba la libre circulación de bienes y capitales, favorecía la expansión de las redes de transporte y obras de infraestructura y estimulaba la inmigración extranjera para obtener fuerza de trabajo y la participación de capitales extranjeros que permitieron, entre otras acciones, la expansión del ferrocarril, la instalación de empresas de servicio y la modernización del puerto de la Ciudad de Buenos Aires.

En estas transformaciones económicas y sociales señaladas fue decisiva la acción del Estado para incorporar tierras a la producción a través de la conquista de la Patagonia y el Chaco (situaciones de arrinconamiento y exterminio de grupos indígenas que habitaban esas regiones), fomentando el desarrollo de la infraestructura y alentando la llegada masiva de trabajadores extranjeros. "...las olas de inmigrantes fueron llegando al país gracias a una activa propaganda y a las seguridades que ofrecía el Estado, hasta alcanzar cifras altísimas" (Romero, 1975, p. 170).

El joven Estado Nacional surgido de las alianzas que tejieron la oligarquía porteña y las del interior del país se consolida lentamente. La estrategia agroexportadora impulsada durante este período promovió un desarrollo capitalista dependiente impulsado por la afluencia de capital y la mano de obra extranjera; elementos que asociados a las extensas y fértiles tierras de nuestro país producirían, ante la demanda de los países industrializados, alimentos destinados a la exportación y un mercado importador de bienes industriales. El modelo de sociedad que subyace a la citada estrategia se funda en la idea central, de raigambre positivista: "progreso continuo, racional e ilimitado", el que aseguraría bienestar y ascenso social a todos los habitantes. Sin embargo la expansión lograda fue producto de una política de concentración de la propiedad territorial que impidió a los inmigrantes el acceso a la misma, por lo que se transformaron en arrendatarios o asalariados rurales (Novick, 2008, p. 134).

En este contexto, la inmigración fue el fenómeno más significativo en el período comprendido entre 1880 y 1916, en la Argentina agroexportadora. La inmigración fue convocada a poblar y a hacer producir los extensos campos, aunque la mayoría tendió a concentrarse en las urbes del litoral pampeano.

Las migraciones

Según un informe de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM 2008), “la República Argentina no puede ser pensada independientemente de las migraciones internacionales”. (p.6). Casi todos los estudios sobre el proceso migratorio argentino coinciden en destacar que dicho fenómeno constituye uno de los principales factores de cambio que dio lugar a la transición desde la Argentina tradicional a la moderna.

La inmigración transoceánica que tuvo lugar a partir de mediados del siglo XIX contribuyó de manera esencial al poblamiento del país, aportando en el período 1881-1914 algo más de 4.200.000 personas. De entre ellos, las comunidades predominantes fueron: italiana (2.000.000), española (1.400.000), francesa (170.000) y rusa (160.000) (OIM, p.9).

Sin duda, la inmigración constituyó una base fundamental para el crecimiento de la población argentina, -territorio que estaba relativamente poco poblado- siendo uno de los factores que contribuyen a explicar los procesos de cambio social, estructura demográfica, distribución espacial de la población y urbanización.

La inmigración europea y la historia de la Argentina, desde sus mismos comienzos como Estado independiente y aun antes de ellos, están indisolublemente ligadas. Su peso fue enorme en términos absolutos y más aún en términos relativos a la población nativa existente en buena parte de su historia... (Devoto, 2002, p. 6).

Diferentes historiadores coinciden en explicar que las causas por las cuales los europeos migraron a nuestro país son: “nuevas oportunidades laborales, ante la expansión económica argentina” (Devoto 2002, p.7), “oferta de mejores salarios” (Veganzones, 1997, p.52), “la Ley de Inmigración y Colonización, 1876, ley Avellaneda”, (Novick, 2008, p.134) que intentó sistematizar la política inmigratoria y

algunas prerrogativas que recibían los recién llegados ya que gozaban de alojamiento gratuito, exención de pagar impuestos sobre sus posesiones y con el tiempo también traslado gratuito en tren (Rock, 1985, p.141).

Los factores de inmigración no son sólo de índole económico, como lo señala Devoto (2002) en el párrafo siguiente.

Los migrantes, se ha dicho, no son individuos que deciden autónomamente un buen día emigrar. Se encuentran coaccionados por otras personas o vinculados, comprometidos o simplemente relacionados con ellas. En primer lugar integran una familia, y la decisión de emigrar debe ser sacada, en primer lugar, del homo economicus y colocada en una buena parte de los casos en el marco de específicas formas de relación familiares y parentales si queremos entender algo de los mecanismos de decisión... Esas decisiones, con todo, también están orientadas por la costumbre, aquello que llamamos, a falta de expresión mejor, una específica cultura migratoria, que no es más que la reproducción de ciertos mecanismos de relación social a través del tiempo. También en muchos casos por la premura que genera una específica coyuntura económica en la que se produce la migración (pp. 107-108).

En realidad, el flujo migratorio en Argentina, de debió a una combinación de factores, por una lado obraron las condiciones que se daban en los países de origen: la desocupación masiva, los bajos salarios, las crisis políticas, las guerras, los conflictos religiosos, el crecimiento demográfico, el exceso de mano de obra rural a raíz de la tecnificación agrícola, todos ellos denominados factores de expulsión; y por otro lado, los factores de atracción de nuestro país: la promesa de abundantes fuentes de trabajo, la esperanza de convertirse en propietarios de parcelas de tierra y de hallar un empleo mejor remunerado.

Entre 1857, momento en que comienzan las estadísticas migratorias argentinas y 1960, momento en que el proceso puede darse por concluido en términos de movimiento de masas, arribaron a la Argentina unos 7.600.000 inmigrantes procedentes de ultramar (lo que incluía un porcentaje pequeño de migrantes no europeos sino del Cercano Oriente y en menor medida aún, de Asia (Devoto, 2002, p. 7).

Predominaba la población migrante masculina y adulta, en edad laboral. Cuando progresaba económicamente traía a sus familias que habían permanecido en sus países de origen. Los inmigrantes se fueron incorporando a la actividad agropecuaria, pero debido a que la estructura de la propiedad de la tierra ya estaba determinada antes del período de inmigración masiva (los grandes latifundios), fundamentalmente en la Región Pampeana, se fueron trasladando y asentando en las áreas urbanas (Buenos Aires, Santa Fe, Rosario, Córdoba, La Plata) ocupándose fundamentalmente en la rama terciaria, ya que el país tampoco ofrecía una evolución adecuada en la industria.

De todos modos hubo asentamiento de inmigrantes en las zonas rurales, desempeñándose como jornaleros, arrendatarios y peones, pero muchos jamás pudieron acceder a la propiedad de la tierra y abandonaron las áreas rurales engrosando la población de las áreas urbanas. Este hecho generó enormes dificultades para la disposición de viviendas lo que determinó que en viejas casonas habitaran varias familias, cada una ocupando una habitación y compartiendo, entre todas, un baño y una cocina, dando origen al llamado "conventillo". Otros continuaron en la pobreza sin poder regresar a sus espacios de origen, en tanto que muchos retornaron a sus países, definitivamente o temporariamente.

Devoto (2002), para una comprensión más completa de este proceso, desarrolla seis etapas u oleadas migratorias (p. 10). La primera oleada, dice el autor, precede a la misma independencia, la segunda, se produce al finalizar la guerra por la independencia y durante el desarrollo de las guerras civiles (1830-1870); la tercera (1883) "se expande más corta pero mucho más intensa en coincidencia con la gran década de la expansión de la frontera a expensas de los pueblos originarios y de acelerada construcción de vías férreas que acercan la producción agropecuaria a los mercados internacionales" (p.12). La cuarta, en 1901, se corresponde a la mayor oleada que se prolongará hasta 1913 y coincide con la mayor oferta migratoria europea. La quinta oleada (1919) fue determinada por la recuperación económica argentina de la década del veinte y sobre todo por el cierre del destino estadounidense (Argentina, junto con Estados Unidos y Brasil fueron los países receptores más significativos de la migración transatlántica), atrayendo migrantes de orígenes nacionales nuevos. Y la última y sexta oleada, se ubica a finales de la Segunda Guerra Mundial, momento en que comienzan a disminuir las inmigraciones internacionales.

Lo cierto es que la política migratoria desarrollada entre 1880-1916, favoreció la europeización del país y la modificación del carácter nacional, tan anhelados por la generación del ochenta y la élite política del momento. Se buscó con esta política poblar a la Argentina ofreciendo mano de obra para una producción agrícola-ganadera masiva, pero pocos inmigrantes lograron ser propietarios. Ante el fracaso del plan de adjudicación de tierras en propiedad, el inmigrante se transformó en arrendatario o peón y buscó asilo en los centros urbanos ya que ofrecían las mejores oportunidades económicas, especialmente para las actividades de servicio, construcción y producción, mayores posibilidades de trabajo y de ascenso social. En este sentido, las políticas de poblamiento fracasaron, ya que la inmigración fue convocada para poblar y hacer producir los extensos campos pero terminaron concentrándose en las urbes del litoral pampeano. Los contingentes migratorios europeos se radicaron predominantemente en Buenos Aires, Rosario y la región pampeana contribuyendo de esta manera al incremento de la diferenciación y desigualdad regional que perdura hasta nuestros días.



CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de los datos empíricos

1. Análisis de las observaciones de clase: El saber que circula en las aulas.
Los discursos de los docentes.

Como se dijo a lo largo de los diferentes capítulos, la lectura es una actividad primordial para aprender historia. La intencionalidad de este trabajo no es la de juzgar o evaluar la perspectiva de la enseñanza sino la de tratar de comprender lo que ocurre en las situaciones didácticas y analizar las prácticas de lectura que se despliegan en el aula y su relación con la construcción de conocimiento. Entendemos que es necesario describir algunas situaciones de las prácticas que se desarrollan en el aula porque es en las clases donde circula el contenido enseñado, se producen las interacciones en torno al mismo y se desarrollan diferentes modalidades de integración y organización de las informaciones que circulan en el aula.

El análisis surge de los registros que articulan la información obtenida mediante las desgrabaciones y al registro escrito de lo observado, ya sea de la clase en general o de los grupos en particular, (en las clases se contó con colaboradores externos).

Analizar los registros es un proceso complejo ya que en el aula, ámbito particular donde se construyen aprendizajes, se articulan e interactúan además, aspectos psicológicos, institucionales, socio-culturales, políticos; conscientes o inconscientes, que hacen de este contexto un fenómeno complejo.

La complejidad de la clase se hace más evidente cuando pensamos en los diversos niveles y ámbitos desde donde abordarla: individual (que podrá ser cruzado y multiplicado por los veinte o treinta participantes); interpersonal (en las distintas combinaciones posibles entre los participantes), abarca también lo interaccional y vincular en las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos, etcétera; grupal (en las estructuras, las configuraciones y los significados compartidos y no compartidos); institucional (en normas, distribución de funciones y roles, estilos, culturas, mandatos, fantasías compartidas, guiones, etcétera); social (en ideologías, representaciones, expectativas, lenguajes, diferencias de pertenencia, etcétera); técnico-instrumental (en procedimientos, estrategias, técnicas, etcétera) (Souto, 1996, p. 133).

En este complejo contexto intentamos observar y analizar el desarrollo de los temas planificados referidos a la unidad sobre Migraciones en la Argentina a

comienzo del siglo XX, las prácticas de lectura en el aula, el acercamiento a las interpretaciones de los textos por parte de los alumnos y las intervenciones de los docentes.

Colegio 1

Los temas trabajados a lo largo de toda la secuencia didáctica (desarrollada en ocho clases), se relacionan con el orden conservador y sus diferentes aspectos.

El orden conservador (1880-1916). Aspecto político. El contexto internacional. Partido Autonomista Nacional. Modelo agro-exportador. La centralización del Estado, su laicización: Ley de Registro Civil (1884), Ley de Matrimonio (1888), Ley 1420 Educación Primaria obligatoria, gratuita y laica. Conflicto con la Iglesia. Fraude electoral. Modelo de progreso basado en la dependencia del mercado exterior, la intervención del Estado (obras de infraestructura), los capitales extranjeros, el latifundio como unidad de producción, la mano de obra: los inmigrantes. Los anarquistas y los socialistas. La inmigración: características de las poblaciones migrantes, origen, cultura, vivienda, trabajo, asociaciones (Planificación anual- Anexo p. 313).

En todas las clases observadas los docentes explicaban el tema, retomando siempre lo visto en las clases anteriores, luego les daban a los estudiantes un texto para leer y analizar en pequeños grupos y finalmente ponían en común el trabajo grupal articulando momentos de intercambios colectivos y de explicaciones de ambos profesores.

En las diferentes clases observadas, los docentes les facilitaron a los estudiantes diversos materiales de lectura, entre ellos se mencionan: 5“Una mujer, inmigrante, costurera, argentina. Un testimonio de inmigrantes”, 6“Casas de inquilinatos” “Entrenamiento de los recién llegados”, 7“Un baúl sin fondo”, 8Cartilla bibliográfica de diferentes historiadores.* (Anexo p.315)

⁵ Texto adaptado por la Prof. De la Iglesias, Griselda, miembro del Equipo de Ciencias Sociales del colegio Joaquín V. González, realizado por la Srta. Cecilia Silva, 2006

⁶ De Rawson Guillermo en Estudio sobre las casas de inquilinato en Buenos Aires

⁷ Textos extraídos de “Estuvieron un tiempo con sus parientes hasta que se mudaron a un conventillo”, de Alonso, María Cristina y Pasut, Marta en Historias de Inmigrantes, Edit. Homo Sapiens, 2005

⁸ Cartilla conformada por una selección bibliográfica de diferentes historiadores –Privitellio, Luchilo, Cattaruzza, Paz, Rodríguez, Lobato, Villavicencio,

Veamos cómo a través de la lectura y re lectura de los textos los estudiantes transitan por el camino de la apropiación del conocimiento histórico.

En la observación de la dinámica de un grupo se pudieron analizar las reconstrucciones que fueron desplegando los jóvenes en relación a diferentes temas trabajados. Advirtamos diferentes acciones cognitivas manifestadas en el mismo grupo.

Durante la lectura del texto sobre una inmigrante italiana, los alumnos discuten, en algunos casos interpretan el texto de manera desajustada y en la interacción cognitiva con los otros miembros del grupo vuelven a leer el texto para rectificar las afirmaciones.

Estudiante 3: -Entonces tenemos que poner: “Teniendo en cuenta donde trabaja, las condiciones de trabajo...” ¿dónde trabaja? Con su mamá ¿qué no?

Estudiante 2: -Trabajó como costurera eh...su mamá trabajaba en una fábrica de sombreros ¿no?

Estudiante 1: -Si

Estudiante 2: -Si...

Estudiante 3: -Los trabajos y las condiciones. Claro, entonces ella trabajaba como costurera y las condiciones estaban muy mal, porque ella dice que su mamá le pegaba con el puntero cuando sostenía mal las agujas...

Estudiante 2: -No, no, eso ella aprendía, la señora que le enseñaba le pegaba... (Lee el texto en voz alta para aclarar este tema)

Estudiante 3: -Ah ¿no era su mamá?...

Estudiante 2: -No...

Estudiante 3: -Bueno, pero le pegaban con el puntero...

Estudiante 2: -Pero cuando ella trabajaba de costurera le pagaban 10 centavos la hora. (Extraído de Observación Nº 2 del trabajo grupal, Colegio 1, Anexo p.160)

Los alumnos comentan entre todos sobre las dificultades que atravesaron los inmigrantes. Se produce una confusión en la interpretación del trabajo de la costurera y un compañero propone leer nuevamente. El diálogo, la discusión, la re lectura entre ellos reflejan el camino hacia la comprensión de lo que se está leyendo.

En otro momento del trabajo grupal los lectores interpelan al texto.

Estudiante 2: -“Querían encontrar una nueva vida, hacer la América” querían ganar dinero. Acá dice mirá: “vendieron su tierra italiana y trajeron solamente un baúl con todas sus cosas...”

Estudiante 3: -Y si vendieron sus tierras ¿cómo iban a volver?

Estudiante 2: -Vendió su tierra italiana...

Estudiante 3: -Bueno pero si vendió su tierra italiana cómo iban a volver...

Estudiante 2: *-Necesitaban plata para venir a la Argentina, mejorar su situación económica y volver con las manos llenas... (Extraído de Observación Nº 2 del trabajo grupal, Colegio 1, Anexo p.161)*

Advertimos cómo en la dinámica de lectura compartida, algunos alumnos reconstruyen la situación caracterizada en el texto y formulan interrogantes sobre dicha situación.

En otras ocasiones los estudiantes recurren a la intervención del docente para esclarecer dudas.

Empieza a leer nuevamente el estudiante 2.

Estudiante 3: *-Bien, ¿cómo a “hacer la América”?*

Estudiante 2: *-¿Cómo?*

Estudiante 3: *-¿Cómo es “hacer la América”? porque así dice “Venían con la idea de hacer la América”*

Llaman al Profesor

Estudiante 3: *-Que quiere decir acá, cuando dice que ellos “venían a la Argentina a hacer la América”*

P.: *-¿Qué significa “hacer la América”?*

Estudiante 2: *-¿A construirla?*

P.: *-Más que a construirla, a tratar de buscar mejores condiciones de vida a ganar un dinero para volverse, porque la idea de ellos no era quedarse, asentarse acá definitivamente sino que, trabajar, hacer una diferencia económica y volverse a su lugar de origen. Ésa era la idea primigenia.*

Estudiante 2: *-Ah... (Extraído de Observación Nº 2 del trabajo grupal, Colegio 1, Anexo p.161)*

En estos casos la participación del docente aclara confusiones o conceptos desconocidos, aportando información necesaria para comprender el texto. Esta reconstrucción lleva a los alumnos a formular preguntas genuinas que hacen que el profesor explique lo que ellos necesitan.

Analizando los registros de observaciones de clase del Colegio 1 podemos decir que las estrategias utilizadas por los docentes, en su mayoría, giraban en torno a exposiciones orales: los profesores explicaban, exponían, ejemplificaban, establecían relaciones con películas, con poesías y cuentos, con pensamientos de filósofos, con temas vistos, con situaciones del presente, facilitando el diálogo y la participación del grupo. Las clases eran interactivas. Durante esa dinámica, algunos alumnos atendían y otros realizaban diferentes actividades ajenas a la clase (jugaban

con sus celulares, completaban tareas de otras asignaturas, conversaban, “hacían que leían”, dibujaban...). Se trabajaron textos seleccionados por los docentes, con consignas algunas más globales, otras más recortadas. Los estudiantes leían muy poco en clase. Los relatos cortos que reflejaban la vida cotidiana de los inmigrantes involucraron a los estudiantes con la lectura de los mismos. Esto se observó a través del nivel de participación y de discusión en el interior de los grupos.

Sin embargo, a pesar del “desorden”, pareciera ser que las estrategias desplegadas por los docentes permitieron “pensar juntos” los temas trabajados en la unidad, tomando aportes de diversos textos históricos. Luego de las lecturas por grupo o por parte de los docentes, se intercambiaban opiniones de los estudiantes con las explicaciones de los profesores, permitiendo cierto involucramiento intelectual y afectivo con los temas abordados, ya que no reproducían lo que decían los textos, brindaban ejemplos y establecían relaciones. Ese trabajo intelectual se manifestó también en las entrevistas realizadas, que analizaremos más adelante.

Para finalizar, podemos decir que este tipo de práctica de lectura que promueven los docentes, como guiar el trabajo colectivo, retomar el aporte de los grupos, conversar sobre lo leído, trabajar con varios textos la problemática de los inmigrantes, entre otras estrategias, parece favorecer en los estudiantes la interpretación y comprensión de los procesos históricos que se van estudiando.

Colegio 2

Los temas desarrollados sobre la temática de los inmigrantes fueron escritos en la pizarra por la docente.⁹ Sólo se pudieron observar dos clases y durante las mismas, la docente explicaba el tema, luego les daba un texto para analizar en pequeños grupos y finalmente ponían en común el trabajo grupal.

⁹ La Argentina Moderna (1880-1916). Análisis económico al Modelo agroexportador. Análisis político a la Democracia restringida. Análisis ideológico a las ideas liberales, conservadoras y positivistas. La inmigración europea a fines del siglo XIX. Inmigración masiva, modelo agro-exportador, sociedad aluvional, sectores medios, conventillos. Transformación del espacio urbano: ciudades argentinas con mayor concentración de inmigrantes, sectores sociales que surgen en las ciudades, problemas que debían enfrentar los trabajadores en su vida diaria.

Se trabajaron los siguientes textos: 10 “La transformación del espacio urbano” y 11 “La vida en el conventillo” (Anexos p. 315 en adelante)

En la observación de un trabajo grupal, se puede ver que las estudiantes se preocupan más por terminar el trabajo para ser entregado que por comprender el texto e involucrarse con el mismo.

Veamos la dinámica de un grupo registrada en la primera clase.

La profesora dicta las consignas de las actividades que tienen que realizar: Título: “La inmigración europea a fines del S XIX”: 1- Leer atentamente el material fotocopiado “La transformación del espacio urbano”. 2- Subrayar las ideas principales o lo que considere importante. 3- Establecer tiempo histórico 4- Situación de la Argentina entre 1880-1914 (política y económica). 5- Impacto social de este proceso.

Dos alumnas se turnan para leer. Una de ellas presta más atención cuando hay que contestar las consignas, toma el resaltador y subraya las ideas principales (sin consultar a su compañera). Marca entre 1881 y 1889. Ella pone en su carpeta: “Tiempo histórico, entre 1881...” A las 16.10 hs. la docente pide que lean los trabajos de cada par. Las alumnas de este par no terminaron y una de ellas avanza subrayando el texto, sola... Una estudiante continúa con el subrayado. Va completando en su carpeta con lo que está subrayado en la fotocopia. La compañera conversa con las chicas que están atrás (Extraído de Observación Nº 1 del trabajo grupal del Colegio 2, Anexo p.217).

En los trabajos prácticos grupales, algunos leían, otros copiaban, otros parecían escuchar y algunos esperaban pasivamente que sus compañeros trabajaran y luego les dictaran. Las preguntas eran focalizadas y el trabajo de los alumnos consistía casi en su totalidad en buscar las respuestas en el texto, literalmente. Las prácticas de lectura en aula eran escasas. Los estudiantes leían muy poco.

Por ejemplo, transcribiremos algunas respuestas ante la siguiente consigna: “Leer la información que brinda el texto que se refiere a La vida en el conventillo (se anexa p. 315 en adelante) e identificar lo que consideres más importante. Elabora una descripción del mismo”. (Se anexan, trabajos prácticos que realizaron los estudiantes

¹⁰ La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX, de Carrozza, W. y otros Edit. Santillana, 2010

¹¹ Florencio Sánchez, obra de teatro La pobre gente, acto I, extraído del libro Ciencias Sociales. Conciencia Social. EGB 3 3º EGB/CBU- Edit. Aique.

como resultado de una propuesta de lectura grupal en clase, Anexos p. 317 en adelante).

Grupo 1: “El texto habla de que las 4.30 hasta las 6 empieza la mañana, en el conventillo habitaban mujeres y niños mayores, poblados entre 200, 300 y hasta 400 personas de diferentes países.”

Grupo 2: “En los conventillos se vive desde las 4.30 de la mañana en verano y poco antes de las 6, en los días más cortos de invierno, en él habitaban mujeres y niños mayores, poblados entre 200, 300, hasta 400 personas.”

Grupo 3: “En los conventillos se vive desde 4 y media de la mañana y poco antes de las 6 en los días más cortos de invierno, en él habitaban mujeres y niños mayores entre 200, 300 y hasta 400 personas...”

No se observó que los estudiantes se hayan involucrado como lectores. Ante el texto seleccionado sólo identificaban, extraían, copiaban y repetían las frases del mismo. Tampoco se visualizó por parte de la docente una elaboración de consignas-preguntas que fuera más allá de promover la localización de información.

Analizando los registros de observaciones de clase del Colegio 2 podemos decir que las estrategias utilizadas por la docente giraron en torno a exposiciones orales, la profesora explicaba, exponía, ejemplificaba, repasaba temas dados, describía hechos históricos utilizando como recursos el pizarrón, el libro de texto y fotocopias. Siempre de manera expositiva. Las actividades propuestas eran muy dirigidas y los alumnos se mostraban dependientes y pasivos, escuchaban, respondían las preguntas que les hacía la docente, leían los textos indicados por la misma y luego registraban en sus carpetas las respuestas de los cuestionarios, copiando textualmente lo que estaba en las fotocopias entregadas. Parecía que la preocupación por leer estaba ligada a la obligatoriedad de presentar el trabajo práctico antes de finalizar la hora de clase.

Luego de examinar los protocolos de ambas instituciones se observa una notable diferencia en las prácticas de lectura desarrolladas en los mismos. En el Colegio 1 hay trabajo grupal en torno al contenido mayor que en el Colegio 2. No es intención de esta investigación comparar las prácticas de ambos colegios, ya que el centro está puesto en los estudiantes. Pero no es sencillo separar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Sin entrar en detalles ni comparaciones, se hace

necesario destacar que las condiciones institucionales son muy diferentes ya que en el Colegio 1 se dictan 4 horas cátedra- semanales a cargo de dos docentes de Historia, que ingresan por concurso y en el Colegio 2 se dictan 2 horas cátedra- semanales a cargo de una docente de Historia, designada por autoridades educativas provinciales. Ambos colegios se encuentran en el mismo barrio y el ingreso a los mismos es irrestricto, sin evaluación eliminatoria. Estas condiciones detalladas no determinan los perfiles institucionales pero creemos que influyen en las prácticas pedagógicas. Esto podría ser tema de otra investigación.

2. Análisis de las entrevistas a estudiantes: reflexión sobre los protocolos individuales

Para el análisis de las entrevistas recurrimos, como lo mencionamos en el marco teórico, a los aportes de Epistemología de la Historia, la Psicología Genética y las extensiones a este programa planteadas por el Constructivismo situado y la Psicología Social. Intentamos indagar cómo los estudiantes elaboran “su construcción social de la realidad y atribuyen así sentido al saber histórico a fin de construir y de apropiarse de los conceptos de la disciplina” (Cariou, 2006, p. 1).

En el capítulo II de este trabajo hacíamos alusión a la complejidad de la enseñanza de la Historia, complejidad también detallada al comienzo de este capítulo. Recordemos que por un lado la enseñanza es una práctica compleja en la que confluyen múltiples determinaciones y problemáticas y por otro, la especificidad del objeto a conocer, los procesos históricos, son procesos altamente complejos.

En cuanto a las estrategias de análisis de los datos recabados, es posible mencionar que desde la perspectiva que venimos sosteniendo, descriptiva-interpretativa, los datos tienen un carácter polisémico, son de naturaleza verbal y son irrepetibles. Asimismo generan un gran volumen de información que hace que el análisis también sea complejo. Aún así fue posible definir ciertos criterios que guiaron el proceso y a partir de los mismos se fueron elaborando indicadores significativos de análisis que permitieron comprender el trabajo intelectual desplegado por los adolescentes a partir de la lectura.

En las entrevistas siempre hay una combinación de las dimensiones exploratoria y didáctica. En algunos casos prima una u otra intencionalidad; “nos movemos” en una sutil tensión entre privilegiar que el entrevistado comprenda lo máximo posible el contenido histórico del texto o privilegiar la profundización de la indagación para aproximarnos a la peculiaridad de las interpretaciones y reconstrucciones que realizan los alumnos del contenido del texto en cuestión (Aisenberg, 2015, p. 12).

Es difícil separar en las entrevistas ambas dimensiones, la exploratoria y la didáctica, pero se intentó privilegiar la primera, a fin de comprender las interpretaciones que los estudiantes realizaban sobre el texto seleccionado.

Como señalamos en el capítulo anterior, el método clínico-crítico constituye una forma especial de acceso a las maneras de pensar de los entrevistados, sus creencias y la lógica subyacente. El valor de este método radica en la posibilidad que les brinda a los entrevistados de justificar, argumentar y explicar sus concepciones a partir sus marcos epistémicos y de las informaciones y contenidos trabajados, intentando que los alumnos justifiquen sus respuestas.

En las situaciones de lectura implicadas en las entrevistas, los estudiantes desplegaron algunas estrategias y acciones cognitivas en su interacción con el texto, que agrupamos en categorías de análisis. Las mismas caracterizan la relación entre lectura y aprendizaje y revelan la reconstrucción interpretativa del mismo. Ellas son:

- A. El recurrir a los aportes trabajados en clase para la comprensión de lo que se está leyendo.
- B. La elaboración de inferencias e interrelaciones que les permiten reconstruir entramados explicativos que van más allá de la información explicitada en los textos y dan cuenta de sus marcos asimiladores.
- C. El asumir una postura crítica sobre lo que dice el texto, formulando interrogantes, tomando una posición personal, estableciendo empatía con los personajes de la situación histórica.
- D. La utilización de razonamientos por analogía que ponen en acción conocimientos anteriores.
- E. El establecimiento de anacronismos, como consecuencia de la proyección de características de la sociedad actual a la situación histórica estudiada.
- F. La relectura del texto promovida por la entrevistadora.

Reflexionaremos ahora sobre cada una de estas categorías emergentes construidas luego de analizar los protocolos de las entrevistas a los estudiantes y del trabajo de lectura desplegado en pequeños grupos durante las clases.

Previamente adjuntamos los textos leídos en las entrevistas: en el colegio 1, “El orden conservador (1880-1916). El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra” y en Colegio 2, “La inmigración y su impacto social”.

EL ORDEN CONSERVADOR (1.880-1.916)

EL INMIGRANTE FRENTE AL PROBLEMA DE LA PROPIEDAD DE LA TIERRA

La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo F. Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales; creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar, debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social.

Este ascenso social se lograría, según Sarmiento, a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía.

En realidad, las cosas sucedieron de forma diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios. En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir. De este modo, se establecía un contrato de arrendamiento: cada parcela -de una extensión de alrededor de 200 hectáreas- era entregada en alquiler a un inmigrante para que la trabajara durante dos años. El inmigrante arrendatario resultaba, entonces, un pequeño productor rural independiente, que llevaba adelante -casi siempre acompañado por su familia y por algunos jornaleros ocasionales- las tareas agrícolas, pero no era propietario de la tierra que trabajaba.

Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela. Esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural. Si el inmigrante deseaba convertirse en pequeño propietario rural, tenía que pagar un precio exorbitante por una parcela.

Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario (inquilino) y rotar de campo en campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas.

En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de la cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transportes.

(Extraído de "Historia de la Argentina Contemporánea, desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días", de Privitellio, L.; Luchilo, L.; Cattaruzza, A.; Paz, G.; Rodríguez, C.)

La Argentina, América Latina y Europa entre fines del s. XVIII y comienzos del s. XX - Carrozza - Ed. Santillana

La inmigración y su impacto social

A partir de la década de 1880 se dio en el país lo que los historiadores denominan “**período de la inmigración masiva**”.

Entre 1881 y 1889, la entrada de inmigrantes alcanzó proporciones excepcionales. Durante esos nueve años inmigraron 979.256 personas y emigraron 154.663, lo que dejó un saldo favorable de 824.593. La crisis de 1890 causó una sustancial baja pero, superada la situación, comenzó un paulatino aumento que se extendió hasta 1914. Entre 1903 y 1913, época de oro del auge agroexportador, ingresaron en el país 2.895.025 inmigrantes y salieron 1.356.785, con un saldo favorable de 1.538.240. Este período fue el de mayor caudal migratorio en la historia argentina.

El Censo Nacional de 1914 registró una proporción de 30% de extranjeros. Ahora bien, en el grupo de varones de más de veinte años, los inmigrantes superaban en todo el país a los argentinos. En cuanto a su ocupación, la mayoría de ellos declaraba ser agricultor. La importancia del aporte migratorio a la economía argentina se nota al analizar otros datos del censo de 1914: del 40% de la población económicamente activa, el 46% era extranjero.

Gran parte de los inmigrantes que llegaron al país a partir de 1880 se radicó en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe (un tercio de su población fue de origen extranjero entre 1895 y 1914), Mendoza, Córdoba y Entre Ríos. Hacia 1914, el Territorio Nacional de La Pampa también comenzó a atraer la atención de los recién

llegados. En cuanto a las ciudades, las más codiciadas fueron las portuarias, principalmente Buenos Aires y Rosario. La mayoría de los inmigrantes procedían de Italia y de España. Sin embargo, estos también provenían de otros países europeos (Francia, Alemania, Suiza, Rusia) y del Imperio otomano, de donde llegaron turcos, sirio-libaneses, árabes y armenios.

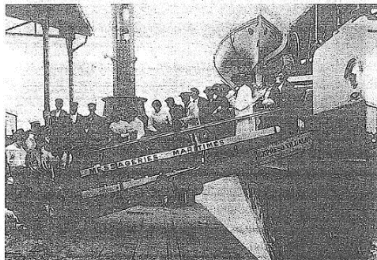
El arribo masivo de inmigrantes a las ciudades y al campo transformó profundamente a la sociedad argentina, que asimiló nuevas comidas, vocablos y costumbres. Esto generó **expresiones de xenofobia** entre algunos miembros de la élite argentina, que calificaron despectivamente a los recién llegados, a quienes se llamaba “gringos”, “tanos”, “judíos”, “turcos” o “gallegos”.

Historiadores y sociólogos han estudiado este fenómeno desde diversas perspectivas. Una de ellas sostiene que hubo una rápida integración de los inmigrantes, por lo que se formó una sociedad abierta, nueva (llamada “**sociedad aluvional**”, para diferenciarla de la criolla) y marcada por la **movilidad social ascendente**.

Los chacareros llegaron de los barcos

Aquellos productores de diverso origen que realizaban actividades agrícolas eran denominados **chacareros**. Este nombre abarcó indistintamente a los colonos inmigrantes que habían llegado a ser propietarios como a quienes eran arrendatarios o medieros.

Los chacareros explotaban unidades que podían llegar a ocupar hasta 300 hectáreas. Sus condiciones de vida no eran de las mejores. En las zonas cerealeras habitaban en un rancho, construido con barro y paja. La jornada de trabajo en la chacra podía llegar a unas dieciocho horas en tiempos de siembra y cosecha. Por otra parte, los deseos de progresar del chacarero se veían limitados por las sequías, las plagas (langostas) y fundamentalmente por el sistema de arrendamiento.



Doc. 14 Desembarco de inmigrantes en el puerto de Buenos Aires, hacia 1912. En el ángulo superior izquierdo puedes ver parte de la estructura metálica del desembarcadero construido en 1907.

ACTIVIDADES

21. Señalá qué ventajas les brindaba la Argentina a los inmigrantes.
22. ¿De dónde venía la gran mayoría de los inmigrantes? ¿En qué regiones del país buscaron asentarse? ¿Por qué creés que habrá sido así?
23. Enumerá los problemas que obstaculizaban el progreso del chacarero inmigrante.

A. El recurrir a los contenidos que circularon en las clases para la comprensión de lo que se está leyendo

En las entrevistas, en muchas ocasiones, se pudo observar que algunos estudiantes, a partir de la lectura de un texto, establecían vínculos entre ese contenido y los contenidos que circularon en el aula, por medio de las explicaciones de los profesores, de los aportes de los compañeros y relacionando los contenidos de otros textos leídos en clase. Tomaremos como ejemplo cuatro temas trabajados en el aula: “Hacer la América”, “La Ley 1420”, “El trabajo de los inmigrantes” y “Las sociedades de los inmigrantes”:

- Sobre “Hacer la América”

Lo que circuló en clase, a través del discurso docente: Durante la segunda clase observada en el Colegio 1, en un trabajo grupal, luego de leer el texto: “Una mujer inmigrante, costurera, argentina” (Anexo p. 312 en adelante), los integrantes de un grupo llaman al profesor y se observa la siguiente dinámica:

Estudiante 3: -*Qué quiere decir acá, cuando dice que ellos “venían a la Argentina a hacer la América”*

Profesor 1: -*Qué significa “hacer la América”...*

Estudiante 2: -*¿A construirla?*

Profesor 1: -*Más que a construirla, a tratar de buscar mejores condiciones de vida a ganar un dinero para volverse, porque la idea de ellos no era quedarse, asentarse acá definitivamente sino que, trabajar hacer una diferencia económica y volverse a su lugar de origen. Ésa era la idea primigenia.*

Estudiante 2: -*Ah...*

Profesor 1: -*Por supuesto que muchas veces este...muchos se van a quedar se van a casar acá, o van a traer su familia que vive allá, en España o en Italia o en países del medio oriente; pero en principio cuando hablamos de “hacer la América” es a venir a ganar un dinero ¿no? Para luego volver, ésa era la idea porque ya los españoles cuando vinieron, Cristóbal Colón cuando vino acá, dijo “me vengo a hacer la América” porque acá en América había oro, plata, riquezas.*

Estudiante 3: -*Muchos se quedaban*

Profesor 1: -*Muchos se quedaban acá, muchos inmigrantes se quedaron, la mayor cantidad de inmigrantes que hay en Argentina, son de descendencia española, italiana...*

El profesor se retira del grupo. (Extraído de Obser. 2. Colegio 1, Anexo p.161)

Lo que dicen los estudiantes en las entrevistas: En una entrevista realizada a un par de alumnos del Colegio 1 se observa cómo retoman la explicación del profesor al interpretar el texto:

Alumno 1: Lee textualmente: “El orden conservador, 1880-1916. El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra. La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo Faustino Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales. Creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”.

Entrevistadora: A ver, ¿qué han entendido del primer párrafo?

A1: Que... Sarmiento tenía...

A2: Que la inmigración pretendía que ellos vinieran, los inmigrantes vinieran para hacer la América. Llegar a otra clase social a partir del trabajo rural.

E.: ¿Dice ahí que ellos venían a hacerse la América?

A1: No (no se entiende)

A2: No

E.: ¿De dónde lo sacaron?

A1: Habían textos que nos dio el profe que hablaban sobre los inmigrantes, sobre una familia que había venido en un barco y en todo ese viaje venían con la esperanza de venir a hacer la América. Trabajar, subir de clase social, trabajar la tierra (Extraído de Entrevista Nº 5, Colegio 1, Anexo p.257).

- Sobre “la Ley 1420”

Lo que circuló en clase, a través del discurso docente: En la primera clase observada en el Colegio 1 durante la exposición dialogada de los profesores se observan las siguientes intervenciones:

Profesor 2: Cuando hablemos de la ley 1420 estamos hablando de la educación primaria que en síntesis dice que la educación, en sus artículos básicos, dice que la educación de ahora en más será obligatoria, gratuita, gradual y laica. ¿Qué querrá decir que la educación va a ser laica?

Estudiante 1: No católica

Estudiante 2: Para todos, no...

Profesor 2: Sí, para todos

Estudiante: Cualquier persona puede formarse.

Profesor 2: A ver, laica quiere decir que antes se enseñaba religión durante el horario de clases

Profesor 2: Y ahora se les dice que no es que se les niegue que den religión, pero lo tienen que hacer antes o después del horario de clases, no durante. Durante la clase no se enseña religión. Antes o después. ¿Por qué piensan ustedes que puede ser eso?

Estudiante: Porque...

Estudiante: Para no mezclar

Estudiante: Pensemos quiénes estaban llegando al país

Estudiante: Los inmigrantes

Profesor 2: Los inmigrantes y... ¡ah!, a ver explíquelo, explíquelo, había judíos, ¿qué más puede haber?

Estudiante: Ateos

Estudiante: Ateos, protestantes

Profesor 2: Puede haber protestantes...

Estudiante: Ateos

Profesor 2: Puede haber la religión islámica, ¿sí?

Profesor 2: ... Y a los inmigrantes... no se los puede someter a los chicos a que vayan a escuchar clases de religión a la que no pertenecían, entonces por eso es que se dice "antes o después", no durante (Extraído de Observ. 1 Colegio 1, Anexo pp. 136-137).

Profesor 1: Laico, lo no religioso. Todos somos laicos, no hay una jerarquía eclesiástica. Cuando decimos que la educación sea laica, decimos que no haya enseñanza religiosa en las horas de clase porque justamente se iba a favorecer por la llegada de inmigrantes a la escuela (Extraído de Observ. 1 Colegio 1, Anexo p.138).

También, en el registro de otra clase, en el mismo colegio, se observa cómo los docentes trabajan sobre el tema de la Ley 1420:

Profesor 1: Cuando vinieron la inmigración también nosotros tenemos que arribar a este concepto con el proceso de laicización del estado, eso ya lo vimos, es decir cómo el Estado empieza a poner reglas de juego que tienen que ver... para favorecer a los hijos de los inmigrantes que puedan insertarse en la Argentina, de qué manera a través de la educación. Entonces... se sanciona... primero por supuesto se impulsa y luego se sanciona la ley 1420 que tiene que ver, algunas veces también se la conoce como la Ley Laínez es decir con la educación que deberá ser obligatoria, gratuita y laica. Obligatoria fundamentalmente la escuela primaria, gratuita porque es el Estado el que se hace cargo de esta función que es educar a los niños y laica que tiene que ver que para favorecer el ingreso de muchos hijos de inmigrantes, que no profesan la religión católica no se dará religión en horas de clase (Extraído de Observ. 3, Colegio 1, Anexo p.166).

Lo que dicen los estudiantes en las entrevistas: En varias entrevistas se puede observar cómo los estudiantes aportan información brindada en clase sobre las características principales de la ley de educación, al ser interrogados por la entrevistadora:

E.: Sigamos.

A2: Lee: "Este ascenso social se lograría según Sarmiento a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria, gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir

gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de la ciudadanía”.

E.: Bueno, a ver, ¿qué nos está diciendo ahora este párrafo?

A2: Bueno, que según Sarmiento a través eh, se lograría este ascenso eh, era un ascenso...

A1: O sea por medio del ascenso social iban a tener varios beneficios digamos, por ejemplo...

A2: La propiedad de la tierra y la educación obligatoria gratuita y laica...

A1: Obligatoria gratuita y laica (al unísono con A2).

A2: Las escuelas que eran para que no se enseñara religión en horas de clase. Sería para los chicos que venían de otros lugares. (Extraído de Entrevista Nº 1, Colegio 1, Anexo p.225)

E.: Eso es lo que ustedes acaban de explicar que es el nombre del artículo, ¿y la segunda?

A2: Era la educación...por la ley 1420

E.: ¿Y qué era esa Ley 1420?

A2: Era la ley para que los inmigrantes puedan... todos tengan una educación gratuita, obligatoria y laica y no haya discriminación entre la educación y todos la pudieran tener de igual manera.

E.: Gratuita...

A2: Gratis

E.: Obligatoria...

A2: Que sí o sí tienen que hacer eso...

E.: Claro

A2: Laica... que no influya la religión ni nada de eso (Extraído de Entrevista Nº 3, Colegio 1, Anexo p.251).

E.: Bien. ¿Y qué más dice el primer párrafo?

A2: Que Sarmiento quería el acceso a la educación libre y gratuita.

E.: Si...

A1: Que Sarmiento quería la educación gratuita para los inmigrantes y a través de la ley laica que no haya religión, eso se planteaba...

A2: Claro, porque ellos venían de otros países y eran de diferentes religiones y querían que también fueran parte de acá así que no incluía la religión en los colegios (Extraído de Entrevista Nº5, Colegio 1, Anexo p.257).

- Sobre “El trabajo de los inmigrantes”

Lo que circuló en clase, a través del discurso docente: En el transcurso de las clases observadas, los profesores de Historia explicaron que no sólo los inmigrantes trabajaron en el campo sino que en las ciudades se dedicaron a otras actividades laborales. Veamos algunos ejemplos:

Profesor 2: -Y qué otra cosa más pesada todavía que hacían los trabajadores, que ahí había que tener físico para aguantar...

Profesor 2: *-Eso. Eran los changadores del puerto, eran los que cargaban las bolsas de trigo, las reses que se iban a vender en los frigoríficos, o sea que había mucho trabajo, eran choferes de tranvía...*

Profesor 1: *-Pero además ¿saben qué? Había otro tipo de actividad: sombrereros, sastres, zapateros, este...*

Profesor 2: *-Algunos ponían pizzerías.*

Profesor 1: *-Pizzerías o todo lo que tenía que ver con los restaurantes, ¿no? Bien, todo lo que implica una ciudad, además se empezaba el tema del alumbrado público, el tema de ensanchar las calles, una serie de modificaciones que hacían que empiece a modernizarse Buenos Aires, eso por un lado. Pero... pensemos nosotros, la gente que trabajaba, ya sea aquí en el puerto, en la ciudad, como la gente que trabajaba en el campo ¿tenían una buena remuneración económica, una buena paga?*

Estudiante: *-No (Extraído de Observ. Nº 2, Colegio 1, Anexo p.149).*

Profesor 2: *¿Para qué los traían a ellos?*

Profesor 1: *¿Para hacer qué tipo de actividad?*

Estudiante: *Agricultura.*

Profesor 1: *Para que sean mano de obra. Eran mano de obra barata en realidad.*

Estudiante: *Sí*

Profesor 2: *O sea que los inmigrantes ustedes los pueden ver bajo una dimensión económica.*

Profesor 2: *Ustedes vienen pero nosotros los necesitamos aquí para poblar el país, pero fundamentalmente los necesitamos para mano de obra, para que trabajen de peón rural, en las estancias ganaderas, para que trabajen de jornaleros y si no consiguen trabajo y no se quieren quedar en el campo, van a trabajar de changadores en el puerto, van a conducir los tranvías en la ciudad, van a construir los edificios públicos... (Extraído de Observ. Nº 4, Colegio 1, Anexo p.178).*

Profesor 1: *Ahora bien, estos inmigrantes se van a asentar mucho en el campo, se van a dedicar a trabajar la tierra como peones rurales, como jornaleros, en algunos casos van a arrendar la tierra, pero muchos de ellos van a recalar en las grandes ciudades, Buenos Aires, Córdoba, Rosario, que van a tener diferentes tipos de trabajos, algunos harán uso ¿de qué? De su situación, de lo que ya trabajaban en Europa, por ejemplo, zapatero, sastre, comerciante, conductores de tranvías, trabajo en tendido de rieles, todo lo que tenga que ver con el trabajo de la infraestructura (Extraído de Observ. Nº 5, Colegio 1, Anexo p.188).*

Lo que dicen los estudiantes en las entrevistas: En las entrevistas se puede observar cómo los estudiantes articulan lo leído en el texto con las intervenciones de los docentes durante las clases, cuando explicaron las diferentes actividades que realizaron los inmigrantes en nuestro país:

E.: *Entonces el inmigrante ¿a qué se dedicó?*

A1: A cosechar pero como que eso no le alcanzaba para subsistir entonces buscaban en la ciudad otros empleos.

E.: ¿Y qué encontraban?

A1: En construcción, como vendedores...

E.: ¿Vendedores?

A1: Eh... mmm no, propietarios de negocios...

E.: ¿A dónde dice eso?

A1: Ah no, en el texto no lo dice, el profe nos había explicado...

E.: Ah...que se dedicaban en la ciudad a....

A1: A vender o eran sastres o algo así (Extraído de Entrevista Nº 3, Colegio 1, Anexo p.250).

E.: Uds. dijeron recién que ellos venían porque se les había dicho algo pero se dieron cuenta que no era así, ¿por qué no era así?

A1: Porque tenían pocas ganancias y no terminaron con tierras, con parcelas para poder vivir.

E.: ¿Terminaron con tierras?

A1: Claro que no tenían...

A2: No tenían un lugar donde vivir.

E.: O sea, no lograron...

A1: No. Se encontraban en el Hotel de Inmigrantes o sino andaban de tierra en tierra, trabajando...

A2: Rotaban hasta terminar el trabajo. O tenían que hacer otras cosas también, tenían que ser costureras, los niños también.

E.: ¿Y eso de costurera...?

A2: Eso dice en otro texto (Extraído de Entrevista Nº 5, Colegio 1, Anexo pp.258-259).

- Sobre “Las sociedades de inmigrantes”

Lo que circuló en clase, a través del discurso docente: En distintas oportunidades los docentes del Colegio 1 expresaron a sus alumnos cómo se fueron agrupando los inmigrantes en diferentes asociaciones y centros de residentes donde trataban de mantener vivas sus costumbres, tradiciones, creencias, festividades, comidas, su cultura en general. Veamos en los protocolos, algunos ejemplos:

Profesor 1: -... Y por otro lado, es decir, ¿cómo esos inmigrantes empiezan a insertarse en la vida cotidiana, cómo van a empezar a buscar la forma de aglutinarse?, ¿de qué manera se podían aglutinar?, ¿ustedes conocen como empiezan a relacionarse esos inmigrantes acá en Salta por ejemplo? ¿Conocen algún lugar donde los inmigrantes hacían su vida social, se casaban, digamos recuperaban la memoria a través de la cocina? Acá hay tres instituciones muy importantes en Salta. Una que está en la calle Balcarce y Entre Ríos y...a ver, veamos...imaginemos

Estudiante: -La Sociedad Española.

Profesor 1: -Bueno, Sociedad Española, bien. ¿Hay otras sociedades acá?

Estudiante: -Sí, la Sociedad Italiana.

Profesor 1: -Bueno, queda en la calle

Estudiante: -Zu...Zuviria!

Profesor 1: -¿Y hay otra sociedad?

Estudiante: -Sí, Francesa

Profesor 1: -Bueno, Francesa...pero una más típicamente del noroeste argentino, porque llegaron muchísimos inmigrantes acá al noroeste, fundamentalmente a Tucumán, Salta, Jujuy y lo que es el norte de nuestra provincia, Orán y Tartagal, que genéricamente los denominamos "turcos"...

Estudiante: -Del medio oriente.

Profesor 1: -¿Cómo se llama esa Sociedad? que está en la calle San Martín...

Estudiante: -Sirio Libanesa

Profesor 1: -Entonces acá en Salta, tenemos esas instituciones en las cuales se juntaban los inmigrantes para...bueno para...

Profesor 2: -A ver ¿para qué se juntaban? Ustedes imagínense los inmigrantes llegando a un país desconocido... ¿qué les pasa a los inmigrantes cuando llegan acá?

Estudiante: -Se sienten incómodos.

Profesor 2: -Cuando uno va en grupo a un lugar desconocido, ¿qué hace?, ¿se separa, se dispersa o se aglutina?...

Estudiante: -Se...se agrupa.

Profesor 2: -Se agrupa...

Profesor 2: -Bueno, las colectividades cómo se sentirían llegando a un país extraño, en muchos casos no conocían el idioma; porque si me dicen que es un español el que viene, conoce el idioma, pero si me dicen que es un sirio libanés ya no es tan fácil; entonces ¿cómo hago yo para no sentirme tan desprotegido y vulnerado?

Estudiante: -Me junto con las personas que son parecidas a mí.

Profesor 2: -Exactamente. Que hablan el mismo idioma, una misma idiosincrasia, que tenemos festividades comunes, tenemos identidad...

Estudiante: -Es una cuestión de organización

Profesor 2: -Es una cuestión de organización. Bueno cuando alguien se enferma tiene que haber sociedades que los auxilien o ¿no?

Estudiante: -Sí...

Profesor 2: -¿Por qué se llaman "Sociedad Italiana de Socorros Mutuos"? ¿Qué querrá decir?

Estudiante: -Porque se ayudan entre ellos.

Profesor 2: -Porque se ayudan entre ellos, bien... (Extraído de Observ. Nº 2, Colegio 1, Anexo pp.141-142-143).

Profesor 1: Cuando llegan los inmigrantes acá se van a empezar a asociar en las sociedades de socorro mutuo que nosotros hemos visto acá en Salta a partir de 1882 en el caso de la Sociedad Española, 1883 en el caso de la Sociedad Italiana y 1920 en el caso de la Sociedad Sirio Libanesa, que son sociedades que tienen el objetivo de nuclear a aquellos inmigrantes para ofrecerles su servicios, ofrecerles buscarle trabajo, asociarse, y agruparse para seguir manteniendo sus costumbres, que venían con esas costumbres que tenían que ver con Europa. (Extraído de Observ. Nº 5, Colegio 1, Anexo p.188).

Lo que dicen los estudiantes en las entrevistas: En las siguientes entrevistas podemos ver cómo se hace presente en las argumentaciones de los entrevistados, el discurso que circuló en las aulas:

E.: Y luego... ¿dónde fueron?

A.1: Al Hotel de los Inmigrantes por un par de meses y después tenían que buscar un lugar donde quedarse.

E.: ¿Y ellos estaban como solos?

A.1: Crearón las sociedades.

A.2: La sociedad italiana, francesa, española y...

A.1: Sirio-libanesa

E.: ¿Para qué?

A.1: Compartir la cultura que tenían entre ellos, hablar de los problemas que tenían.

E.: La soledad, el idioma

A.2: No se sentían tan solos de esa manera. (Extraído de Entrevista N° 8, Colegio 1, Anexo p.280).

E.: ¿La idea de quién era muy buena?

A1: Eh... de Domingo Faustino Sarmiento, de cómo para levantar a la sociedad y a la Argentina, y bueno que... no estuvo tan bueno para los inmigrantes porque bueno tuvieron que trabajar y no se pudieron mantener en un mismo lugar y bueno su vida era trabajar siempre, y que tampoco recibían este... tanta aceptación porque no podían votar y bueno tenían que reagruparse de distintas formas.

E.: Bien, eso lo complementaste con otra lectura me parece ¿no? ¿Qué hacían los inmigrantes para no estar solos?

A1: Eh... se reagrupaban como acá en la sociedad italiana, sirio libanesa... (Extraído de Entrevista N° 2, Colegio 1, Anexo p.247).

Vemos y analizamos en estos ejemplos cómo **los estudiantes recurren a los contenidos que circularon en las clases para la comprensión de lo que están leyendo**. El entrecruzamiento de los registros de las observaciones áulicas y las entrevistas a los estudiantes nos ofrece indicios del trabajo intelectual desarrollado por algunos alumnos del Colegio 1, en la lectura sobre el inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra.

Para cerrar este apartado culminamos con las palabras de Delia Lerner (2001) ya citadas en el capítulo II.

Como lector supone también la movilización de estrategias tales como...recurrir a otros textos que puedan aportar elementos para la comprensión de lo que se está leyendo... Poner en acción estas estrategias implica necesariamente, de manera inseparable, movilizar los conocimientos que ya tienen-y que resultan pertinentes para

profundizar la comprensión- acerca del tema tratado en el texto, del autor y sus probables intenciones, del género... (pp. 98-99)

No es la intención de este trabajo caracterizar prácticas áulicas de Historia, pero sí podemos observar que cuando se promueven instancias de participación y reflexión y se brindan espacios de libertad e intercambio, los alumnos despliegan estrategias más variadas para construir conocimiento disciplinar.

B. La elaboración de inferencias e interrelaciones que les permiten reconstruir entramados explicativos que van más allá de la información explicitada en los textos y dan cuenta de sus marcos asimiladores

En el capítulo II de este trabajo, desarrollamos algunas características del método crítico para el estudio de los hechos históricos. Dijimos que es el historiador quien ordena el conocimiento y la interpretación de los procesos históricos a partir de la aplicación del método crítico, realizando permanentemente preguntas al pasado. Intenta dar razón de aquello que ocurrió. Señalamos que el “espíritu crítico”, al que hace referencia Prost, es entendido como las reglas de la crítica y la elaboración de referencias. Expresamos que es a partir de la pregunta y de una forma particular de interrogar las fuentes que se construyen los hechos. Así expresa Seignobos cómo el historiador trabaja con las huellas del pasado.

Estas huellas son los documentos, y el método histórico consiste en examinar los documentos para llegar a determinar los hechos pasados de que los documentos son las huellas. Toma por punto de partida el documento observado directamente, y desde ahí se remonta, por una serie de razonamientos complicados, hasta el hecho pasado que se trata de conocer. Difiere, pues, radicalmente de todos los métodos de las otras ciencias. En lugar de observar directamente hechos, actúa indirectamente razonando sobre documentos. Siendo todo conocimiento histórico indirecto, la Historia es esencialmente una ciencia de razonamiento. Su método es un método indirecto, por razonamiento (Seignobos, citado por Prost, 2001, p. 81).

En el análisis de los protocolos se encontraron acciones cognitivas de los estudiantes que guardan relación con las operaciones que realizan los historiadores.

Nos referiremos en este apartado a un tipo de razonamiento lógico, la inferencia. La inferencia implica deducción, conectar hechos, relacionarlos, sacar alguna conclusión. Las inferencias se encuentran presentes en los procesos cognitivos e investigativos que el historiador lleva a cabo para comprender el pasado y juegan un rol importante en la construcción de las interpretaciones. Los estudiantes como los historiadores, también infieren, conectan y relacionan hechos sobre aspectos de la situación histórica que van más allá del texto leído y asimismo ponen en juego sus marcos asimiladores desde los cuales construyen conocimiento histórico. Veamos algunos ejemplos en los protocolos del Colegio 1.

El texto leído por los estudiantes en las entrevistas relata que Sarmiento aspiraba que los inmigrantes pudieran obtener un ascenso social convirtiéndose en pequeños y medianos propietarios rurales y que eso no se logró ya que los latifundistas no vendían sus tierras, las dividían en parcelas para arrendarlas y los inmigrantes debían pagar una exorbitante suma de dinero para poder comprarlas.

Es interesante analizar el pensamiento de los estudiantes cuando, en el trabajo de reconstrucción textual, realizan diferentes inferencias:

- Cuando refieren que venir a estas tierras les daría a los inmigrantes “estabilidad económica”:

E1: *Éste es uno de los textos que leyeron en clase, la idea es leerlo nuevamente para ver qué nos dice el texto.*

A1: *“El orden conservador, 1880-1916. El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra. La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo Faustino Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales. Creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”.*

E1: *Qué nos está diciendo este primer párrafo del texto...*

A1: *Que... bueno, que la inmigración fue un proyecto en base a que, digamos que, fue pensado gracias a la visión que tenía Domingo Faustino Sarmiento, que él tenía fe que la gente que viniera de afuera iba a poder progresar de forma positiva acá en el país... para tener una buena estabilidad económica.*

E1: *¿Todo eso dice el texto? A ver dónde dice que para que tengan una buena posibilidad económica... (Extraído de Entrevista Nº 1, Colegio 1, Anexo p.224).*

- Cuando interpretan que con la llegada de inmigrantes “crecería económicamente nuestro país”:

E.: ¿Llegaban al país contando sólo con sus brazos? ¿Qué quiere decir?

A1: Eh... que o sea cuando viajaban, viajaban en barcos y venía mucha gente y no podían traer muchas cosas, o sea sólo traían las cosas esenciales.

E.: Eso no lo dice el texto pero si lo vieron...

A1: Si

E.: Y acá, ¿y esto qué querrá decir? “Debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”...

A1: Porque cuando comenzaban estaban como en una clase social baja que o sea podrían aspirar a más...

E.: ¿Acá, en Argentina?

A1: Claro en Argentina...

E: Bien...

A1: Bueno y eso ayudaría también al crecimiento del país (Extraído de Entrevista Nº2, Colegio 1, Anexo p.240).

- Cuando piensan que ascender socialmente los “subiría de categoría a una clase social más alta o igual que la de los argentinos”

E.: ¿Y qué iban a lograr con eso?

Ambos alumnos: Un ascenso social.

E.: ¿Qué quiere decir ascenso social?

A2: Ser dueño de una parcela de tierra pero tendría que pagar para tener esa parcela.

E.: ¿Qué quiere decir ascender socialmente?

A2: Ser dueños

E.: Bueno... ¿Ser dueño de qué, de una tierra? Un poco lo que nos dice acá ¿no es cierto? Ascender socialmente ¿qué entienden por eso? ¿Cómo eran los inmigrantes cuando venían?

A1: Pobres

E.: ¿Eso lo vieron en clase? Porque acá no nos dice nada.

A2: Sí, en clase lo vimos

E.: Entonces ascender socialmente ¿qué querrá decir?

A2: Subir de categoría digamos, clase media hasta llegar a clase alta (Extraído de Entrevista Nº 6, Colegio 1, Anexo p.260).

E.: Bueno ahí no dice que traían pocas cosas pero...

A2: Te lo sugiere.

A1: Y bueno el hecho de trabajar para poder sobrevivir. Y también dice que tenían que tener la oportunidad de aspirar a ascenso social.

E.: ¿Qué querrá decir el ascenso social?

A1: O sea que sean de una clase más alta, igual a la de los argentinos.

E.: Y porque ellos eran...

A1: Clase baja. Y bueno para aspirar al ascenso social debían tener el acceso a una propiedad de la tierra y la educación obligatoria que era gratuita y laica (Extraído de Entrevista Nº 10, Colegio 1, Anexo p.275).

A1: “Sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social” (Lectura del texto).

E1: ¿... el ascenso social?

A1: El aspecto social, digamos que... ehh las distintas...

A2: Subir, ehhh, subir en su-

A1: Digamos, el ascenso social era, los inmigrantes así dicho-

A2: Que no sean solamente rurales sino que empiecen a avanzar y a producirse mejor ellos digamos, para subir con la plata que se gana. Aspirar a un, a un ascenso social dice

E1: A un ascenso social, salir de esa condición-

A2: De la pobreza, más que nada por lo que-

A1: Para progresar, salir de la pobreza... (Extraído de Entrevista Nº 1, Colegio 1, Anexo p.224).

En otros protocolos encontramos afirmaciones de los estudiantes que aluden a las causas del aluvión migratorio. Si bien el texto leído sólo expresaba que Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales y creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social, algunos estudiantes infieren las causas de expulsión de sus países de origen y le adjudican a la Argentina el rol de país liberador.

E.: Bueno, la pregunta es qué han entendido de la lectura del texto.

A1: Entendimos que... que traían inmigrantes... a la Argentina.... Para hacerlos trabajar, para que se independicen acá... (Extraído de Entrevista Nº 5, Colegio 1, Anexo p.257).

E.: ¿Qué más pueden decir de los inmigrantes?

A.2: En Europa no podían estar y tuvieron que venir acá a buscar trabajo

E.: ¿Algo más?

A.2: Eran de clase baja. Estaban como esclavos. (Extraído de Entrevista Nº 8, Colegio 1, Anexo p.270).

E.: ¿Se acuerdan por qué más venían, por ejemplo, los árabes?

A2: Por el tema de la guerra. Algunas personas que no eran del país.

E.: La ilusión de ellos era...

A1: Librarse de todo eso y conocer otro tipo de cultura.

A2: Empezar de nuevo. (Extraído de Entrevista N° 9, en Colegio 1, Anexo p.274).

El análisis reseñado muestra, por un lado **las reconstrucciones que fueron desplegando los estudiantes a partir de inferencias e interrelaciones reconstruyendo entramados explicativos que van más allá de la información explicitada en los textos.** Destacamos que este tipo de reconstrucción guarda relación con el trabajo de los historiadores.

Y por otro lado vimos cómo en ese acercamiento al texto los estudiantes dan cuenta de sus marcos asimiladores. Estos marcos epistémicos, como lo dijimos en el capítulo II, están compuestos por las teorías y nociones que construyen los alumnos sobre el mundo social y que son orientadas por las representaciones sociales, representaciones que incluyen valores y actitudes que se transmiten a los estudiantes a través de la comunicación explícita o implícita de docentes, familias, pares y medios de comunicación. Esta perspectiva epistemológica del constructivismo situado supone concebir a los estudiantes como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar.

Estas reconstrucciones se logran cuando se brinda la posibilidad de interactuar con el texto y se permite que fundamenten sus propias interpretaciones sobre la temática en estudio, en este caso, la situación de los inmigrantes.

C. El asumir una postura crítica sobre lo que dice el texto, formulando interrogantes, tomando una posición personal, estableciendo empatía con los personajes de la situación histórica.

Analizando las entrevistas realizadas de ambos colegios, algunas acciones cognitivas que ponen en juego los estudiantes cuando interactúan con ese texto leído, revelan interpretaciones propias acerca de la situación económica de los inmigrantes y en algunas ocasiones cuestionan a la élite argentina y a los latifundistas por “haberles creado una falsa ilusión”, “no permitirles ser propietarios de las tierras” o “haberlos tratado mal”. Veamos algunos protocolos.

E.: Llegaban en los barcos y se establecían ahí cerca del puerto...

A2: Esto también era malo para algunos de la élite argentina porque como que los trataban de forma despectiva.

E.: ¿Por qué?

A2: Porque uno que venía de España le decían gallego, a los italianos los tanos.

E.: ¿Quiénes eran la élite argentina?

A2: La gente más importante, los políticos y las familias de plata.

E.: Les molestaba esta gente inmigrante, ¿por qué?

A1: Eran gringos.

A2: Algunos eran que venían a conseguir un trabajo y otros que venían a invertir.

E.: ¿La élite trataba de manera despectiva a los que tenían mucho dinero?

A2: No, a los que venían para eso (Extraído de Entrevista N° 2 Colegio 2, Anexo p.286).

E.: ¿Qué interpretan en ese párrafo?

A2: -Nos habla sobre las producciones de cereales y de carnes, a través del mercado externo, que era más rentable si se les encaraba a través de los grandes latifundios. Dicen que ellos usaban sus tierras para producir, no las querían vender en realidad, sino que, las utilizaban como método de ganancia constante, no que las vendían y listo.

A1: -Claro, no les convenía venderlas ya que hacían trabajar ahí a las otras personas y obtener mayores ganancias.

A2: -También dice acá, que el inmigrante arrendatario resultaba ser un pequeño productor rural, es como lo que dice que metían a los inmigrantes a trabajar en sus tierras y ellos ganaban plata en los latifundios, mientras que los inmigrantes serían pequeños productores que llevaban adelante, casi siempre, acompañado por su familia y algunos jornaleros ocasionales, sobre las tareas agrícolas, pero no eran propietarios de la tierra, o sea, trabajaban en las tierras de los latifundistas.

E.: ¿Qué otras cosas pueden agregar de lo que interpretaron del texto?

A2: -Bueno, yo creo que lo que hay que resaltar, es que a los inmigrantes, les gustaba mucho tener un terreno o una propiedad donde ellos podían instalarse permanentemente; pero siempre tenían que estar cambiando de lugar, en donde vivir y en donde realizar sus actividades de trabajo y sus diligencias.

A1: -Claro, ellos entraban como inmigrantes a la Argentina, y venían, dispuestos a trabajar, para juntar plata, y comprarse un terreno, pero después, cuando ellos querían comprar el terreno, aumentaban el precio y era muy caro, que ellos no podían comprar, porque no les pagaban el suficiente dinero para poder comprar esas tierras, que salían caras.

A2: -Además, no les convenía vender sus tierras, y mucho menos a los inmigrantes, porque se iban a adueñar y los otros perdían sus latifundios. (Extraído de Entrevista N° 4 Colegio 1, Anexo pp.254-255-256)

E.: ¿Qué más han interpretado del texto?

A1: Que los inmigrantes pensaron que los iban a tratar de una manera diferente a lo que pasó antes de llegar... tenían que trabajar de esa manera para seguir ahí porque en su lugar natal había problemas por eso venían acá...

A2: Claro, pensaron que acá iba a hacer mejor que allá porque les habían dicho algo así pero en realidad, no (Extraído de Entrevista N° 5 Colegio 1, Anexo p.258)

E.: ¿Qué pasó entonces con el objetivo de Sarmiento?

A1: No se cumplió

E.: ¿Qué más?

A1: Que fue una falsa ilusión para la gente. (Extraído de Entrevista Nº 9 Colegio 1, Anexo p.274).

E1: ¿Por qué dice así: “En realidad estas cosas sucedieron de forma diferente”...?

A2: Porque no era lo que esperaban ellos, iban con, con una idea de trabajo, o de, o de vivienda que se había prometido, por así decirse, y por eso llegaban tantos inmigrantes. Y cuando llegaron ahí se dieron cuenta que no era lo que les habían prometido sino que era más complicado la situación... (Extraído de Entrevista Nº 1 Colegio 1, Anexo pp.227-228).

E.: Y respecto a las expectativas de los inmigrantes...

A1: Eh... para mí la idea central estaba muy buena, pero que debido a los acontecimientos se fue como disolviendo esa idea y se realizaron diferentes cosas a lo que estaba planeado, y bueno de esa forma se tuvieron que adaptar tanto los inmigrantes como los habitantes de Argentina.

E.: ¿La idea de quién era muy buena?

A1: Eh... de Domingo Faustino Sarmiento, de cómo para levantar a la sociedad y a la Argentina, y bueno que... no estuvo tan bueno para los inmigrantes porque bueno tuvieron que trabajar y no se pudieron mantener en un mismo lugar y bueno su vida era trabajar siempre, y que tampoco recibían este... tanta aceptación porque no podían votar y bueno tenían que reagruparse de distintas formas (Extraído de Entrevista Nº 2, Colegio 1, Anexo pp.246-247).

E.: ¿Qué otras cosas han interpretado del texto?

A2: -Que al principio, la ciudad de Buenos Aires le ofrecía al inmigrante, un medio de vida complementario, sobre la actividad rural, y la mayoría de los trabajadores permanecían en el campo, nada más que durante meses de la cosecha, y ahí es, como dice él, después iban rotando de campo en campo.

A1: -Bueno, lo que yo creo que, cuando ellos llegaron les daban varias alternativas, aunque no eran muy buenas, sino, simplemente los tenían como unos trabajadores más, mano de obra, que es a diferencia de lo que veía Sarmiento, que él podía ver a las personas como parte de la sociedad y no solamente, mano de obra (Extraído de Entrevista Nº 4, Colegio 1, Anexo p.254).

Examinando estos protocolos vemos cómo los estudiantes formulan sus propias opiniones sobre las ideas expresadas en los textos. El material de lectura utilizado en ambas instituciones describe los trabajos realizados por los inmigrantes, sin emitir valoraciones. Muchos alumnos interpretan las ideas de los textos imaginando la situación por la que pasaron los inmigrantes, una situación no deseada ni esperada por la población extranjera. Se imaginan a los inmigrantes pasando por situaciones “injustas” y se ponen en su lugar. Este tipo de reconstrucción guarda relación con el trabajo de los historiadores. Bloch (1982) expresa en su obra, cómo los historiadores apelan a la imaginación para construir representaciones históricas pasadas.

- La historia, sin embargo, tiene indudablemente sus propios placeres estéticos, que no se parecen a los de ninguna otra disciplina. Ello se debe a que el espectáculo de las actividades humanas, que forma su objeto particular, está hecho, más que otro cualquiera, para seducir la imaginación de los hombres (p.12).
- Algunos dirán que las distinciones así establecidas, cortando a través de la vida misma, no existen sino en la mente, pero no en la realidad, donde todo se mezcla. Y surgirá la palabra "abstracción". De acuerdo. ¿Pero por qué temer a las palabras? Ninguna ciencia puede prescindir de la abstracción, como tampoco, desde luego, de la imaginación (pp. 114-115).

Como lo señalamos al comienzo de este trabajo, forman parte del marco teórico de esta investigación los desarrollos teóricos brindados por la epistemología de la historia porque nos permiten comprender el aprendizaje escolar de la historia a partir del aporte sobre las operaciones que realizan los historiadores para construir conocimiento y sobre la naturaleza del conocimiento histórico. Los hechos históricos no sólo se describen o se explican sino también se interpretan. Este “espíritu crítico” al que hace referencia Prost (1996, p.68), que los interpreta y objetiviza, permite distinguir a un historiador profesional del aficionado y del novelista.

Nuevamente podemos revelar cómo “estos novatos” – al igual que los profesionales- piensan y reconstruyen la temática en estudio, en esta oportunidad ***asumiendo una postura crítica sobre lo que dice el texto, formulando interrogantes, tomando una posición personal y estableciendo empatía con los personajes de la situación histórica.***

Van aprendiendo Historia, leyendo.

D. La utilización de razonamientos por analogía

Cuando los alumnos se encuentran con el texto de historia, lo interpretan con la ayuda de su mundo, establecen analogías entre dos momentos temporalmente diferentes. El uso de comparaciones tales como las analogías y las metáforas son recursos utilizados frecuentemente por los alumnos y constituyen una actividad espontánea para dar sentido a lo desconocido. Las analogías se utilizan para

comprender las situaciones históricas a partir de la experiencia en diversas prácticas sociales. Según manifiesta Didier Cariou (2006), en sus investigaciones,...los razonamientos por analogía –redactados en ese momento espontáneamente por los alumnos- constituían datos útiles para el estudio de la conceptualización en historia (p.1).

Por una parte, a través de esas aproximaciones, el razonamiento por analogía favorece la explicación de un hecho histórico refiriéndolo a una relación causal del mismo tipo. En efecto, como todos lo hacemos en la vida cotidiana para comprender lo que otros “tienen en la cabeza”, los historiadores se ubican en pensamiento al lado de los hombres del pasado para dar cuenta de las razones y las intenciones que los han impulsado a actuar en un contexto particular y para producir una “explicación comprensiva, Weber, 1913 (Cariou, 2006, p. 2).

Se transfieren tipos de explicación que permiten comprender situaciones o hechos pasados. Esta comparación es una herramienta cognitiva imprescindible del historiador.

El historiador razona por analogía con el presente, transfiriendo al pasado modelos de explicación probados en la experiencia social que cada uno vive diariamente. Ésta es, por otra parte, una de las razones del éxito que la historia logra ante el público: el lector que quiera adentrarse en un libro de historia no necesita poseer ninguna competencia específica. Es evidente que, para ser posible, este razonamiento por analogía supone a la vez la continuidad en el tiempo y su objetivación. El movimiento de vaivén entre el presente y el pasado que hemos analizado más arriba resulta ahora fundamental. Se basa, además, en el postulado de una continuidad profunda entre los hombres a través de los siglos y apela, en fin, a una experiencia previa de la acción y de la vida de los individuos en sociedad, lo cual nos sitúa de nuevo ante ese vínculo existente entre la comprensión y lo vivido (Prost, 2001, pp.165-166).

Como se ve, el razonamiento por analogía es un recurso no sólo empleado por los estudiantes sino también por los historiadores.

Lo que es verdad para la historia de los historiadores lo es también para la historia enseñada. En la medida en que el razonamiento histórico procede del razonamiento natural –aunque controlado por el método científico de los historiadores- se considera

que hay continuidad y no ruptura entre el pensamiento del sentido común de los alumnos y el pensamiento del historiador (Lautier, 2001). A partir del sentido común progresivamente controlado por ciertas operaciones de distanciamiento propias de la disciplina, los alumnos acceden –a su nivel, pues no se trata de hacer de ellos “pequeños historiadores”- a los procesos del pensamiento histórico, en la forma en que es posible practicarlos en las clases. Esta continuidad fundamenta el “modelo intermediario de aprendizaje de la historia” de Nicole Lautier (1997) que remite al modelo más general de la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky (1934) o a la aproximación en espiral de Bruner (1996) (Cariou, 2006, p.3).

Para acceder a un pensamiento histórico científico es necesario favorecer el control del pensamiento analógico. En las entrevistas clínico-didácticas se encontraron razonamientos por analogía, expresados por los estudiantes de manera espontánea. Estas aproximaciones ligadas, en este trabajo, al conocimiento sobre la inmigración en Argentina, son denominadas por Lautier (2006), analogías no controladas. Citando a este autor, Cariou (2006, p.3) expresa que las analogías no controladas son construcciones de conceptos históricos a través de aproximaciones intuitivas, entre hechos del pasado por conocer y registros de saberes heterogéneos, saberes basados en la experiencia presente de cada uno, en los conocimientos escolares ya asimilados, en un pensamiento del sentido común, en una psicología ingenua sobre el comportamiento de los hombres en sociedad, mediatizados por las representaciones sociales. Ese proceso espontáneo –analogías no controladas- debería desaparecer en beneficio de las analogías controladas, mejor formalizadas y representativas de la apropiación de los conceptos de la disciplina. Es decir, siguiendo a Cariou (2006), las analogías controladas implican la racionalización del pensamiento social del sentido común y “suponen su control y distanciamiento a través de la movilización en clase de operaciones de historización específicas, entre las cuales se encuentran la periodización, la construcción de entidades y el control del razonamiento analógico” (p.4) a través de la colaboración del docente.

Analicemos algunas entrevistas donde los estudiantes se valen de recursos analógicos para dar sentido a ciertos conceptos que aparecen en el texto histórico, utilizando referencias del presente y experiencias cotidianas. Estas marcas de la actividad cognitiva de los alumnos son las que intentaremos examinar. Por ejemplo,

cuando comparan a la estancia ganadera con la finca; a los peones itinerantes con los trabajadores- golondrina y a los latifundistas con los grandes empresarios.

Ejemplo 1: “Estancia ganadera-finca”

En Salta, en la actualidad, las estancias son denominadas fincas, son aquellos terrenos destinados a la agricultura y a la ganadería.

A.: (Lee en voz alta el texto) “Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario (inquilino) y rotar de campo en campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas.”

E.: ...Porque ahí dice conchabarse, ¿saben qué es? A.: Debe ser mantenerse en un lugar...

E.: ¿En una estancia ganadera?

A.: Rural, en una finca. (Extraído de Entrevista Nº 2, Colegio 1, Anexo p.245).

De acuerdo a las dimensiones de la propiedad y los usos que se han hecho de sus tierras, éstas han sido denominadas de diversas formas. Los estudios sobre propiedades "rurales" durante los siglos XVIII y XIX las denominaron haciendas y estancias...

Sin embargo, al situarnos en el siglo XX tales nociones no permiten dar cuenta de las variables que definen a estos espacios. En este sentido, el uso del término finca amerita dos consideraciones metodológicas. En primer lugar, puede entenderse como una categoría nativa, en tanto es empleada por los habitantes locales para referirse a los lugares donde han funcionado los cultivos de tabaco y donde muchos trabajaron y vivieron. Por su parte, es una noción de uso común que remite a los espacios agro-productivos (Agüero, 2014, p. 122).

Esta “aparente confusión” de los estudiantes en realidad está mostrando cómo piensan ese pasado desde una referencia del presente, desde un marco culturalmente compartido.

Ejemplo 2: “Peones itinerantes- trabajadores- golondrina”

El texto leído durante las entrevistas hacía alusión al trabajo rural de los inmigrantes como pequeños productores rurales independientes, ellos no eran propietarios de las tierras que trabajaban sino que establecían un contrato de

arrendamiento con los latifundistas, por dos años (carácter “itinerante”). Al finalizar el contrato podían renovarlo o marcharse a otra parcela.

E.: ... fijate lo que dice “esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento la población del área rural” ¿qué quiere decir itinerante?

A2: ¿El horario?

E.: No, el itinerante es el (...) que no puede quedarse.

A2: No tiene lugares fijos, los inmigrantes golondrina, que vienen para la cosecha.

E.: Bueno el último párrafo ¿qué nos dice?

A2: Que la ciudad de Buenos Aires al inmigrante le dio un medio de vida complementario a la actividad rural que a muchos trabajadores les parecía (no se entiende) de cosecha, que serían los inmigrantes golondrinas (Extraído de Entrevista Nº 6, Colegio 1, Anexo pp.262-263).

Notamos en este ejemplo otra comparación de presente-pasado. Los alumnos utilizan nociones que derivan de sus prácticas sociales para interpretar los conceptos del texto. En la provincia de Salta, la estacionalidad de las cosechas y los procesos productivos distribuidos por épocas del año (tabaco, poroto, caña de azúcar, hortalizas) originan una constante afluencia de trabajadores golondrina, peones rurales que sólo se emplean para las cosechas de dichos cultivos estacionales. Son trabajadores agrarios transitorios, estacionales, que migran de diferentes regiones de la provincia, de provincias y países vecinos, cubriendo la demanda de cosechas de diferentes cultivos. La noción de trabajador golondrina no es semejante al concepto de trabajador itinerante, que menciona el pasaje leído. Sin embargo hay un proceso espontáneo en los estudiantes de interpretar la información del texto por analogía con los conocimientos familiares que cada individuo posee sobre su mundo, diría Lautier (2006). Tarea que también realizan los historiadores cuando pretenden explicar hechos del pasado, tal como señala Bloch “En verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado” (1982 p.39).

Ejemplo 3: “Latifundistas-grandes empresarios”

Como se señaló en el capítulo II de este trabajo, en el apartado Un recorte didáctico en la enseñanza de la Historia, el sector productivo más importante en

nuestro país a fines del siglo XIX y principios del XX era el agrícola-ganadero y las explotaciones de cereales y carnes se habían convertido en el factor dinámico del desarrollo económico durante ese período. Una de las características que definieron al modelo agro-exportador fue, entre otras, el latifundio, unidad de producción agropecuaria compuesta por grandes propiedades rurales ubicadas mayoritariamente en la región pampeana, cuya producción se destinaba a la exportación. Los latifundistas eran los terratenientes, los propietarios de esas grandes extensiones de tierras fértiles que no las subdividían para su venta sino que las organizaban en parcelas, las arrendaban a los inmigrantes con el fin de ponerlas a producir. El arrendamiento como forma de tenencia no estimulaba la inversión tecnológica sino que aseguraba la concentración económica de la élite terrateniente-latifundista.

Las particulares características de las empresas agrarias en la actualidad están dadas por la producción y comercialización de productos provenientes de las actividades agropecuarias, forestales, o mixtas, la creación de nuevos mercados y la inversión en nuevas tecnologías en zonas rurales.

A.: (Lee en voz alta el texto) “En realidad las cosas sucedieron de forma diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios.”

A.: Ah porque las cosas se desviaron o sea de la idea principal no fue lo que sucedió, porque bueno se concentraban más en grandes parcelas de latifundio.

E.: Y ¿quiénes eran los dueños del latifundio?

A.: Los grandes empresarios. (Extraído de Entrevista N°2, Colegio 1, Anexo p.242).

Estos estudiantes intentan comprender el concepto “latifundista” asociándolo a la noción actual de empresario rural.

El despliegue de procedimientos analógicos por parte de los alumnos parece favorecer la comprensión del hecho histórico pero deberá ser profundizado por los docentes para evitar el riesgo de derivar en anacronismos, tan temidos por los historiadores. “El anacronismo, el más imperdonable de todos los pecados con respecto a una ciencia del tiempo” (Bloch, 1982, p.133).

E. El establecimiento de anacronismos, como consecuencia de la proyección de características de la sociedad actual a la situación histórica estudiada.

El anacronismo en Historia aparece como el error de presentar algo como propio de una época a la que no corresponde, utilizando conceptos actuales que son extraños al tiempo histórico que se está estudiando. Prost (2001) refiere que los historiadores, para designar situaciones pasadas, encuentran conceptos apropiados en el vocabulario del presente y que es muy común que recurran a ellos. Menciona asimismo que en esa acción que realizan los historiadores - pensar el pasado con conceptos de la actualidad- se corre el riesgo de caer en anacronismos.

Por lo general, para designar realidades pasadas encontramos conceptos adecuados en el vocabulario de la época. Pero también es común que el historiador recurra a otros conceptos que son extraños a ese tiempo, porque le parece que se adaptan mejor. (...) Al pensar el pasado con conceptos que nos son contemporáneos, nos arriesgamos a caer en el anacronismo. El peligro es particularmente alto en el dominio de la historia de las ideas o de las mentalidades. (...) Con todo, la tentación resurge inevitablemente, pues el historiador formula sus preguntas con conceptos que son propios de su tiempo y los utiliza desde la sociedad en la que vive. (...) Uno se siente tentado de decir que eso implica salirse de la historia, si a su vez no supusiera admitir que ya estaba dentro... (Prost, 2001, pp.136-137).

Veremos en los análisis siguientes el despliegue de anacronismos que utilizan los estudiantes cuando intentan reconstruir la situación vivida por los inmigrantes desde sus marcos de referencia. Entenderemos también cómo proyectan prácticas actuales a prácticas del pasado, operaciones que guardan relación con las que realizan los historiadores para construir conocimiento histórico.

Ejemplo 1

Recordemos nuevamente que el texto trabajado en las entrevistas señala que los inmigrantes arrendaban las parcelas por dos años y finalizado ese tiempo debían rotar de campo en campo y esta característica de itinerante no favorecía el establecimiento de la población en el área rural. Analicemos a continuación una interpretación peculiar que realiza un estudiante cuando expresa las razones de esa rotación. La posibilidad de interactuar con el texto, de interpretarlo desde sus esquemas de asimilación, de explicar aquello que el texto no dice, en relación a sus

propias experiencias y vivencias respecto al campo, permite aproximarnos al trabajo intelectual que resulta de la lectura del mismo.

A1: *Eh... claro si, de lo que tenían que marcharse si o si a otra parcela porque ninguno, no en muchas ocasiones se daba de que podían renovar el contrato y mantenerse en esa propiedad.*

E.: *Saben ¿por qué es eso?*

A1: *Eh... yo creo, supongo que puede ser por la forma de trabajar no sé, es una idea mía.*

E.: *Por la forma de trabajar... ¿Por qué lo decís?*

A1: *Eh no sé, capaz que producía menos y hay otros que le querían también alquilar y capaz que producían más...*

E.: *Puede ser...*

A1: *Claro, yo la doy, porque yo también tengo una finca y bueno, en algunas partes como el terreno es extenso también le arrendamos a algunos lugareños.*

E.: *¿Y se rota?*

A1: *Claro, no depende, en nuestro caso no, ya tenemos unos (no se entiende la palabra) que arreglamos varios años pero sino con los mismos con los que arreglabas te dicen quién puede, saben, se conocen y trabajan bien y te cuidan todo... Es como que vos elegís quién va a trabajar y si trabaja mejor lo contratás, una cosa así...*

A1: *Sí.*

E.: *¿Puede ser no?*

A1: *Claro porque es distinto el tratamiento que le dan tanto a la tierra como la importancia que le dan a la producción.*

E.: *¿En el mismo cultivo decís?*

A1: *Eh... ponele...*

A1: *En una hectárea un hombre cosecha 10 toneladas de... cómo es que se llama ésta...Soja...*

A1: *Bueno de soja, y cuando terminan esos dos años la tierra no queda fértil y tiene que descansar. Bueno ahí otra gente la puede, puede producir menos, pero al cuidarla más a la tierra la puede volver a trabajar sin dejarla descansar a la tierra... eso es algo que nos pasó a nosotros.*

E.: *¿Con otro cultivo o cómo se hace?*

A1: *Mayormente cuando se produce en algún lado soja, también se produce soja cuando viene otro, porque son distintos tipos de tierra los que se necesitan para distintos cultivos.*

E.: *Pero si vos la dejás descansar, viene otro y ¿también produce soja?*

A1: *Claro, puede ser, sí.*

E.: *Pero no descansa entonces la tierra o ¿cómo es?*

A1: *No, o sea, si el terreno se trabaja arduo y se produce mucha cantidad hay que, sí o sí dejarlo descansar, si se produce menos cantidad, se riega más y todo eso...*

E.: *Se lo cuida mejor...*

A1: *Claro, el tiempo en el que es fértil la tierra es mejor.* (Extraído de Entrevista Nº 2, Colegio 1, Anexo pp.243-244).

En los campos salteños la rotación de cultivos (soja-tabaco-hortalizas pastizales para ganado) es considerada una práctica que beneficia la fertilidad del suelo porque la tierra descansa y se minimiza el desgaste del mismo. Desde esta experiencia el joven intenta explicar el por qué los inmigrantes debían rotar de campo en campo, traslado que, según el texto, obedecía a una decisión de los latifundistas más que a la elección del trabajador rural, respondía a una conveniencia económica más que al cuidado del suelo.

Ejemplo 2

Algunos entrevistados interpretaron de manera particular la situación laboral de los inmigrantes, imaginando que las condiciones de trabajo en la ciudad eran mejores que las del campo, porque se les brindaba *cobertura médica, seguridad laboral, seguro social y mejores remuneraciones*. Estos conceptos que forman parte de la cotidianeidad de los estudiantes son utilizados para comprender el hecho histórico.

Por un lado, apelan a lo que expresa el texto y lo que se transmitió en las clases, pero por otro lado, ponen de manifiesto sus saberes, sus propias experiencias, sus realidades, sus representaciones sociales.

E1: Y... en, ¿en la ciudad?

A2: Y bueno, ahí ya sería más o menos un trabajo... algo sustentable, con el que podrían...

E1: ¿Cómo sabemos?

A2: ¿Cómo lo sé? Y bueno porque...

A1: (Lee el texto en voz alta: "En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte".) Dice "En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante..." en esa parte está diciendo que ehh... el Estado le da al inmigrante otros medios de vida para la actividad rural... entonces les estaba diciendo que era más sustentable porque digamos no era solamente, no era solamente-

A2: Claro, además con lo que a nosotros en la clase también nos dijeron que trabajar en el campo traía enfermedades... que había que comprar medicamentos y todo eso, y... no es algo que... los arrendatarios les pagaban... no tenían un... una cobertura médica por así decirlo, no la tenían... en cambio, más o menos en la construcción de edificios o en la red de transporte algo con lo que, más o menos con el...

A1: Quizá no tenían un seguro médico pero (se superpone con A2 y no se entiende)

A2: Más accesible para comprar...

A1: Medicamentos...

A2: Medicamentos.

A1: Que hicieran falta.

E1: ¿Se los explicó así, como que el trabajo de la ciudad era mejor rentado, era más seguro....?

A1 y A2: Sí.

E1: Ah

A1: Y bueno, dice, según el profe era complicado, no es que vos venías y ya podías ir a trabajar a... a la ciudad. En realidad, era todo lo que conseguían y ahí... hay otro texto en el que dice que los inmigrantes venían con la intención de buscar un trabajo y los que no lo conseguían tenían que hacer trabajos no rentados... entonces lo que hemos tomado y lo que nos ha terminado de cerrar el profesor es que ehhh llegaban con la idea de trabajar en algo como la ciudad, construcción de viviendas o red de transporte, y los que no conseguían ese trabajo ehh iban a hacer trabajos no deseados o no pensados, que era ir a trabajar al campo... (Extraído de Entrevista Nº 1 Colegio 1, Anexo pp.235-236).

Los estudiantes utilizan anacronismos intentando comprender desde la actualidad la problemática de los inmigrantes en relación a la precariedad del trabajo rural y los beneficios de la ciudad. Estas ideas no están explicitadas en el texto, pero ellos interpretan esa situación desde su mundo cercano, ya que se puede ver en Salta una creciente migración de la población rural hacia los centros urbanos en la búsqueda de nuevas oportunidades laborales y mejores condiciones de vida (salud, vivienda, educación), por la falta de expectativas de crecimiento y desarrollo en las localidades del interior. Esta dicotomía rural sinónimo de atraso versus urbano sinónimo de progreso se refleja en el imaginario social, tal como lo expresa Paula Milana.

Ahora bien, ¿qué significa la ruralidad? O mejor aún, ¿qué efectos trae aparejado el hecho de categorizar un espacio de esta manera? La cuestión no es de importancia menor, ya que si revisamos el concepto “rural” y su aplicación, nos daremos cuenta que muchas veces ha sido construido desde una dicotomía urbano/ rural, como Reboratti y otros autores critican (2008). Se ha tomado lo rural como una categoría residual de lo urbano: “esta visión dicotómica tiende a separar la sociedad en dos, tipificándola idealmente en ámbitos separados, caracterizados en forma de términos contrapuestos: lo rural como atrasado, pobre, aislado, de cambios lentos, atado a la naturaleza y a la producción primaria; lo urbano como rico, moderno, dinámico, industrial, conectado con el mundo. Y algunos criterios estadísticos, [...] tienden a

reforzar esa visión dicotómica, ya común en el imaginario social.” (2008:1,2. el subrayado es mío) (Milana, 2013, p.4).

En situación didáctica los docentes deberían reorganizar las ideas manifestadas por los estudiantes a fin de favorecer la construcción del relato histórico y prevenir el anacronismo, preocupación que pone de manifiesto Prost (2001) cuando afirma que “Por lo demás, el vocabulario de la historia no difiere en este punto del que utilizamos a diario. Los conceptos que permiten pensar la historia que se escribe son los mismos con los que se dice la historia que se hace. Lo que nos devuelve el riesgo del anacronismo ¿Cómo prevenirlo?” (p.148)

F. La relectura del texto promovida por la entrevistadora

En el segundo apartado de este capítulo habíamos hecho referencia al tipo de entrevista que íbamos a desarrollar con los estudiantes. Dijimos que en las entrevistas clínico-didácticas de lectura íbamos a priorizar aquéllas de dimensión exploratoria, aunque señalamos que era difícil separar ambas dimensiones (la exploratoria de la didáctica).

Y, en la dinámica de las entrevistas, así fue. Existió una intervención didáctica de la entrevistadora que buscó orientar a los estudiantes a ajustar sus interpretaciones y así alcanzar una mejor aproximación al contenido del texto.

Analizaremos ahora algunas intervenciones que promovieron la relectura de párrafos y que brindaron informaciones necesarias para comprender el texto, explicando lo que los estudiantes requerían.

Como expusimos anteriormente, el texto leído en las entrevistas, describe el trabajo del inmigrante en el campo, que rotaba de parcela en parcela cada dos años. Algunos entrevistados no comprendían el significado “itinerante” y al ser explicado, lograron no sólo comprenderlo sino también realizar una analogía al relacionar la situación histórica de los inmigrantes con situaciones sociales actuales conocidas, como la de los trabajadores golondrinas -muy característico en Salta, en las fincas de tabaco-. Y se puede observar nuevamente cómo, en esas reconstrucciones, los jóvenes interpretan el contenido histórico desde sus marcos asimiladores.

E.: La alquilaban, y lo que vos estabas queriendo decir recién fijate lo que dice “esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento la población del área rural” ¿qué quiere decir itinerante?

A2: ¿El horario?

E.: No, el itinerante es el que un día esta acá después pasa a otro lado después...eso es itinerante, que no puede quedarse.

A2: No tiene lugares fijos, los inmigrantes golondrina, que vienen para la cosecha.

E.: Algo así. Esta condición de ir de parcela a parcela es lo que vos decías ¿qué es lo que no favoreció?

A1: El establecimiento de la población. (Extraído de Entrevista N°6, Colegio 1, Anexo p.262).

Por momentos los estudiantes dan respuestas rápidas a las preguntas formuladas, tal vez sin reflexión. La interacción con la entrevistadora y con el texto les permite ajustar esas respuestas.

Ejemplo 1

E.: Entonces cuando terminaba la cosecha ¿Dónde iban?

A2: Otra vez a sus...a Europa

E.: Veamos bien lo que dice fíjense “las ciudades...” lean otra vez... “las ciudades y en particular la de Buenos Aires ofrecieron...”

A2: (Lee el texto en voz alta). “Medio de vida complementario, muchos trabajadores pertenecían al campo nada más durante meses de cosecha, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”

E.: ¿Se iban a Europa?

A2: No, se iban a construir viviendas o edificios públicos o red de transporte.

E.: ¿En dónde?

A2: En Buenos Aires (Extraído de Entrevista N° 6, Colegio 1, Anexo p.263).

Ejemplo 2

E.: Y cuando no tenían cosechas ¿qué pasaba?

A2: Tenían que buscar otra cosa.

E.: ¿Y dónde la encontraban?

A1: En Buenos Aires.

E.: ¿Y ahí?

A1: La actividad rural

E.: ¿En Buenos Aires?

A2: Construcciones de viviendas

E.: Lean nuevamente el último párrafo a ver...

A2: (Lee el texto en voz alta) “En principio las ciudades, en particular la de Buenos Aires ofrecieron al inmigrantes medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de la cosecha, éstos el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre

todo en la construcción que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”

E.: Bien entonces...

A2: Trabajaban en la construcción...

E.: En la construcción...

A1: Trabajaban haciendo vías, por ejemplo.

E.: Entonces cuando no tenían cosecha o ya las habían levantado, se iban...

A1: A Buenos Aires

A1: A trabajar en la construcción

A2: De viviendas y edificios públicos (Extraído de Entrevista Nº 7, Colegio 1, Anexo pp.266-267)

Ejemplo 3

E.: ¿Por qué no les vendían las tierras?

A.1: Porque las dividían en parcelas para producir cosas específicas de la tierra.

E.: No querían vender las tierras, ¿por qué?

A.1: Porque generaban más generando varios productos en un mismo tiempo de los que se encargaban los inmigrantes.

E.: ¿Así dice?

A.1: Eso es lo que entiendo

E.: A ver vamos a leer este párrafo... (Leen nuevamente el párrafo en voz alta).

A.1: “A la propiedad rural fue muy limitado”

A.2: “La producción de cereales y carnes para el mercado externo era más rentable si la encaraba a través de grandes latifundios”

A.1: En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no las subdividían para su venta más que las organizaban en parcelas para... (No se entiende)

E.: Entonces ¿por qué no las vendían?

A.2: Porque era una forma para que ellos ganen más producción

E.: ¿A dónde iba esa producción?

A.1: A los terratenientes

E.: Volvamos a leer... (Re leen el texto en voz alta)

A.1: Ah al mercado externo

E.: ¿O sea?

A.1: A Inglaterra

E.: Producían cereales y carnes ¿para qué?

A.1: Para venderlos (Extraído de Entrevista Nº 8, Colegio 1, Anexo p.268)

Ejemplo 4

E.: La gente adinerada empieza a descalificarlos, ¿cómo?

A2: Les ponían apodos.

A1: Gringos, tanos, judíos, turcos o gallegos.

E.: ¿Por qué les parece que es despreciativo, por ejemplo, decir “gallegos”?

A2: No me acuerdo porque era eso en España, ¿en España era eso no?

E.: Los gallegos son pobladores de una provincia de España que se llama Galicia, pero a todos los que venían a la Argentina, a todos los españoles, les decían gallegos

A1: ¿Y era como un insulto?

E.: Claro porque Galicia era considerada una provincia poco desarrollada en España, como los más atrasados.

A2: O sea que hizo que abarque a todos los españoles cuando llegaron acá...

E.: A todos los españoles les decían gallegos, aunque fueran catalanes, vascos, madrileños..., lo usaban de forma despectiva.

A1: Igual que gringos (Extraído de Entrevista N°1, Colegio 2, Anexo pp.282-283).

Examinando esta categoría que se presentó en las entrevistas podemos percibir cómo volver al texto, regresar a él cuantas veces sea necesario, les brinda a los alumnos la posibilidad de establecer relaciones y de elaborar nuevos sentidos vinculados al tema histórico desarrollado en el mismo. La entrevistadora explicaba lo necesario para que los estudiantes modificaran las interpretaciones iniciales y para que las reconstrucciones avanzaran aproximándose al contenido expresado en el texto.

La intervención didáctica de la entrevistadora, promoviendo la re lectura del texto y brindando explicaciones necesarias para comprenderlo parece facilitar en los estudiantes una mayor aproximación al contenido histórico trabajado.

3. Abordaje de las prácticas de enseñanza

Como lo venimos señalando en los capítulos anteriores, la intencionalidad de este trabajo no es la de indagar sobre los procesos de enseñanza, pero no podemos prescindir de ellos si se pretende comprender cómo se producen las interacciones en torno al contenido enseñado y cómo se desarrollan diferentes modalidades de integración y organización de las informaciones que circulan en el aula.

La clase es el lugar legítimo para elaborar saberes más formalizados, para seleccionar, clasificar, reorganizar las informaciones propuestas por todos los otros canales de divulgación. En el marco de una clase de historia, los docentes tienen la misión de crear las condiciones para pasar de un simple relato al relato histórico. O al menos, a una forma “aligerada” de relato histórico. Los modos de distanciamiento del proceso de trabajo del historiador pueden servir de modelo: criticar las fuentes, elaborar la periodización para dar sentido a las diferentes temporalidades, construir entidades de la historia (en particular esas entidades sociales que Ricoeur denomina cuasi personajes). Son operaciones llamadas de historización que permiten distanciarse de fuentes demasiado cargadas de memoria no controlada. En situación

didáctica, dichas operaciones encuentran su equivalente en el ejercicio del control del pensamiento natural (Lautier 2006, p.9).

En este apartado analizaremos, por un lado algunas intervenciones áulicas y por otro, reflexionaremos sobre lo que expresaron los docentes en sus entrevistas.

a- Breve análisis de las intervenciones docentes en relación al establecimiento de analogías y anacronismos

Como ya enunciamos, la epistemología de la historia da cuenta de la función y de la utilización de analogías en el aprendizaje de la disciplina con el riesgo de caer en anacronismos.

Por otra parte, el razonamiento por analogía favorece una conceptualización a través de generalizaciones sucesivas a partir de varios casos singulares que presentan propiedades comunes. Éstas llegan a ser las propiedades del concepto histórico que subsume los casos singulares estudiados. En efecto, los historiadores –de Seignobos a Paul Veyne, pasando por Marc Bloch- construyen muy a menudo sus conceptos sobre la base de comparaciones y de razonamientos por analogía, a pesar del riesgo de anacronismo que se deriva de ello. A través de este modo específico de conceptualización, los conceptos históricos siguen siendo generalidades incompletas, conceptos empíricos atribuidos a singularidades históricas, pues su dominio de validez remite siempre a un contexto espacial y temporal estrictamente delimitado (Cariou, 2006, pp. 2-3).

También señalamos que estos recursos utilizados por historiadores, se manifestaban en los estudiantes. Ahora veremos, a partir de varios ejemplos, cómo también los docentes acuden a los mismos recursos.

De acuerdo con Prost (2001) y Lautier (2001), existe un continuum entre los procesos del novato y del historiador para construir conocimiento histórico, y no hay diferencias fundamentales en los procesos comprometidos. Tal como señala Lautier, si bien historiadores, docentes y alumnos abordan el conocimiento histórico en condiciones diferentes y con distintos propósitos, tienen un punto en común: todos entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de la comprensión fenomenológica

que se concreta movilizando una comprensión narrativa y el conocimiento del mundo vivido (Lautier, 2006), (Aisenberg, 2014, p.4).

Ejemplo 1

P: A elegir, cuáles eran las condiciones que tenían que tener las personas para ser elegidas, cuánto iban a durar en los cargos, etc. etc. ¿Sí? Pero acá el planteo es ¿qué mecanismos se utilizaban para ser elegidos? ¿Qué piensan Uds.?

P.A.: ¿Sería... cómo se elige actualmente?

E: Por el voto

P: Por el voto. ¿El voto era secreto?

E: No

P: ¿Había voto electrónico en ese momento?

E: No. (Risas) (Extraído de Observ. 1- Colegio 1, Anexo p.132).

Ejemplo 2

P.A.: -A ver, ¿para qué se juntaban?... Ustedes imagínense los inmigrantes llegando a un país desconocido... ¿qué les pasa a los inmigrantes cuando llegan acá? ¿Qué les parece?

E.: -Se sienten incómodos

E.: -No tenían seguridad jurídica

P.A.: -Bueno...pero no es lo primero que piensan.

Cuando uno va en grupo a un lugar desconocido, ¿qué hace?, ¿se separa, se dispersa o se aglutina?...

E.: -Se...se agrupa

P.A.: -Se agrupa. Cuando ustedes se van de viaje de fin de curso, ¿por qué se ponen la campera ésa? Porque quieren identificarse, quieren que se reconozca que son de un colegio determinado... (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo p.142)

Ejemplo 3

P.A.: -¿Por qué se llama “Sociedad Italiana de Socorros Mutuos”? ¿Qué querrá decir?

E.: -Porque se ayudan entre ellos.

P.A.: -Porque se ayudan entre ellos, bien... ¿Y ustedes creen que a todos los recibían bien?

E.: -No

P.A.: -Hay una palabra que actualmente está muy, muy, muy de moda. Es esta: x-e-n-o-f-o-b-i-a. ¿Saben lo que es la xenofobia?

P.A.: -Los skinhead. ¿Saben lo que son los skinhead?

E.: -No

E.: -Si

P.A.: -Los skinhead son los “cabeza rapada”, que son neo-nazis. Esos tipos, ¿se caracterizan por querer a la gente? A un negro, por ejemplo, ¿lo quieren?

E.: -No

E.: -No. A los judíos tampoco.

P.A.: -No. Los discriminan ¿no es así? Entonces “xeno” quiere decir extranjero y “fobia” quiere decir odio; entonces sería el odio a lo extranjero. Entonces ustedes también

piensen que una de las variables posibles cuando llegaba una persona con aspecto diferente, con costumbres diferentes, cómo era la reacción de los que lo recibían; porque una cosa es que el gobierno diga: "Fomentemos la inmigración" y otra cosa es como los recibimos nosotros a esos que vienen. Cuando viene un chico nuevo al curso, ya está empezado el año y faltan tres meses y viene uno de otro colegio; al principio se sienten como sapo de otro pozo, hasta que alguno que es hospitalario, empieza a hacerse amigo, se empieza a acercar, y se integra, pero no es fácil al comienzo, ¿se va entendiendo como se van armando los grupos? (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo p.143)

Ejemplo 4

P.: -... vamos a leer un texto que tiene que ver con una entrevista que le hicieron a una inmigrante, que cuenta, si bien es cierto que llega a la Argentina en 1931 pero tiene que ver con las formas en que vinieron los inmigrantes, cómo son mirados los inmigrantes, a qué venían los inmigrantes, cuáles eran los objetivos que se habían planteado, si esos objetivos que se habían planteado se empiezan a cumplir o no, cuáles son las dificultades que se van a encontrar los inmigrantes cuando llegan a Buenos Aires...En definitiva nosotros vamos a hacer una lectura y como disparador vamos a poner que los inmigrantes...ustedes ¿han visto la película "Titanic"?

E.: -Si

P.: -Y quienes iban...había... ¿todos venían en el mismo lugar en el barco?

E.: -No...(Murmillos)

P.: -¿Cómo venían?...

E.: -La clase alta arriba. La clase media al medio y abajo las clases más bajas...

P.: -Bueno y eso ¿qué sería?

E.: -Pobres

E.: -Discriminación

E.: -Racismo...

E.: -Discriminación

P.: -Bueno si, si tenía que ver con eso, bueno les digo esto para que uno piense que la mayoría de los inmigrantes venían en tercera clase... (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo p.151-152)

Ejemplo 5

P.A.: -Después tenían que buscar una casa...y ¿cómo se llamaría esa casa, cómo sería esa casa a la que llegan y cómo vivirían ahí?

P.A.: -Todos amontonados y ¿cómo se llamaban esos caserones abandonados?

P.A.: -¿Cómo se dice cuando las mujeres...y también los hombres son chismosos?

E.: -Amontonados.

E.: -Ay, ¿cómo se llamaba eso?

E.: -Usurpación.

P.A.: -Conventillos, eso es. Y viven hacinados o ¿no?

E.: -Conventilleros...Los conventillos. ... (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo pp.155-156)

Ejemplo 6

P.: -Bien, *ese local era como el Shopping*, tenía absolutamente de todo, era una casa de capitales ingleses, donde la gente del interior sobre todo la élite del interior también podían consumir los productos que se comercializaban en “Gat and Chávez”, por ejemplo, desde sombreros, bastones, trajes, zapatos y como lo hacían, si bien es cierto *no existía internet* pero eran catálogos. Los catálogos se los enviaba al interior de la provincia y la gente que podía y tenía la posibilidad de hacerse de esos catálogos entonces ahí podía elegir y mediante el sistema de contra reembolso, ¿saben lo que es el contra reembolso? ¿Cómo es el sistema de contra reembolso para adquirir una mercancía?

E.: -¿Gat and Chávez?

P.A.: -Cuando compran por internet ustedes, alguna vez, ¿quién compró por internet?

P.: -En Mercado Libre ¿no compran acaso?

E.: -No...

P.: -Bueno, si yo compro en Mercado Libre me pueden traer los productos a la casa, o voy a Oca (Oficina de Correo), voy a retirar mi producto ahí. Pero acá, a través del Correo, que era otro de los elementos constitutivos del Estado Nacional, para consolidar el Estado; los correos existían en todo el país. Esa red de Correos llegaba, entonces uno depositaba en el Banco el dinero y mediante un papel iba y podía retirar el producto. Entonces ésa era la manera de comercialización de las grandes élites.

P.A.: -“Contra reembolso” se recibía el producto cuando mandaba la plata, “Contra reembolso”. (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo p.156)

Ejemplo 7

P.: -Fíjense, que acá habla de que trabajaba, digamos, pegando botones, para hacer los trajes, pero la paga ¿cómo era?

E.: -Malísima

P.: -Malísima. Por lo tanto es de lo que estamos hablando nosotros...

P.A.: -Y ¿a qué los hace acordar eso de lo que le pagaban? *Para traerlos a la historia presente...*

P.A.: -¿Qué pasa en Buenos Aires, que se descubrió hace poco tiempo, que murieron dos chicos bolivianos...dónde murieron esos chicos bolivianos?

P.A.: -No, en *los talleres...clandestinos*.

E.: -En “La Salada”.

P.A.: -Donde los padres trabajan produciendo prendas que después se venden en los Shoppings, los “Gat and Chávez” de ahora. O sea no estamos desconectados del mundo, escuchemos alguna vez algo, porque sino, no podemos relacionar el pasado con el presente; y les pagan una miseria igual que les pagaban en aquella época. (Extraído de Observ. 2- Colegio 1, Anexo p.157)

Ejemplo 8

P.: Entonces cuando hay crisis mundialmente se produce la falta de trabajo ¿sí?, de empleo, entonces se produce lo que se llama “expulsión de población”, la gente se va, ¿sí? *Nosotros lo hemos vivido, la Argentina también expulsó población, si yo me traslado más cerca en el tiempo, con las crisis del 2001, muchos se fueron a España,*

¿sí?, o se fueron a Estados Unidos buscando mejorar su calidad de vida. Bueno esta gente, en Europa que había una crisis la mayoría ahí son agricultores, ven como destino, para mejorar su calidad de vida, a la Argentina. (Extraído de Observ. 1 Colegio 2, Anexo p.208)

Ejemplo 9

P.: Los chacareros son tipo finqueros, que decimos nosotros finqueros.

A.1: Productores

A.2: Agrícolas

P.: Bien. ¿Qué producen?, ¿son dueños de grandes extensiones de tierra? No, no tienen muchas hectáreas, se llaman “chacra” No es chacarero porque comen el sándwich chacarero ¿no? (Extraído de Observ. 1 Colegio 2, Anexo p.214).

P.: Te estoy diciendo por qué el texto dice: “Los chacareros llegaron de los barcos”. Los chacareros son personas que trabajan la tierra, “aquellos productores de diverso origen, que realizaban actividades agrícolas eran denominados chacareros... en el norte no usamos la palabra chacarero, ¿sí? nosotros como le llamamos a la persona que tiene tierras, que es productor...

A.: Finquero

P.: Finquero, ¿sí? por eso nos cuesta... (Extraído de Observ. 1 Colegio 2, Anexo p.216)

Ejemplo 10

Y bueno hay que ir explicándoles o relacionarlo, por ejemplo, hoy yo, con otro curso, leíamos sobre la Sociedad Incaica y ahí les describe que los nobles usaban grandes aros, que expandían el lóbulo de la oreja, y bueno les tuve que explicar que es el lóbulo, y les digo: - Es lo que vos usás como expansor, vos, o sea, si estarías en esa época serías de la nobleza incaica, nada más que tendrías que usar oro. Ahí recién ellos te interpretan quiénes eran los de la sociedad incaica. (Extraído de la Entrevista a la docente del Colegio 2, Anexo p.305)

En las prácticas áulicas advertimos cómo los docentes recurren frecuentemente a conceptos del presente, a temas de la actualidad, del aquí y del ahora, de la vida cotidiana (shopping, talleres clandestinos de la Saladita, internet, Mercado Libre, voto electrónico, los skinhead, Titanic, conventilleros, expansores, entre otros) para que los estudiantes puedan acceder al pensamiento histórico enseñado.

La vida cotidiana, no está fuera de la historia, sino en el centro del acaecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social (...) La vida cotidiana abarca todas las actividades del hombre: trabajo, familia, tiempo libre, su característica es la heterogeneidad y la jerarquía de actividades, posibilitada por las estructuras

económicas y sociales prevalecientes en cada etapa. Sin duda, vivir la cotidianidad es parte de la esencia del ser humano, a través de la cual se reproduce como ser social; día tras día hombres y mujeres sostienen una multitud de interacciones con sujetos y objetos y de esta manera el sujeto construye de manera subjetiva significados de realidad, a través de su capacidad perceptiva y de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes sociales y los aparatos interinstitucionales de la sociedad (Funes, 2013, p.203).

Los docentes de Historia de ambas instituciones recurren a esa cotidianidad aludida por Graciela Funes, para que los estudiantes logren relacionar el presente con el pasado utilizando comparaciones, proyecciones, similitudes, analogías y anacronismos. Estas estrategias procuran que los alumnos imaginen y reconstruyan el mundo histórico. Promueven avances en la comprensión del mundo inmigrante, partiendo del presente. Pero para una ajustada apropiación del saber histórico-científico estas estrategias deberían ser controladas.

El dilema del historiador es evidente. O bien emplea las palabras de hoy, y se le entiende con facilidad, pero dando lugar a una comprensión sesgada, falseada, en la que el «pecado mayor» del historiador (L. Febvre) es el anacronismo. O bien utiliza las palabras de ayer, habla de villanos y de colonos, de compagnons y de sublimes, con el consiguiente riesgo de que no se le entienda, pues para nuestros contemporáneos tales palabras están huecas y vacías. (...) La solución natural es la que acabo de emplear: aunque el historiador utilice las palabras de ayer o las de hoy, en ningún paso podrá evitar la necesidad del comentario. La distancia entre el significado pasado y presente de los términos debe ser compensada ya sea con una descripción del sentido concreto del término antiguo, ya sea con una explicación de su diferencia con el actual (Prost, 2001, p.278).

b- Algunas reflexiones sobre las entrevistas realizadas a los docentes

El análisis reseñado en las entrevistas a estudiantes nos revela cómo en la construcción del conocimiento histórico se acercan desde sus marcos asimiladores.

En este trayecto reflexionaremos brevemente acerca de las concepciones de los docentes en torno al papel que desempeña la lectura para aprender Historia. Estas concepciones suelen guiar las decisiones y acciones en las situaciones didácticas.

Reiteramos que no es el objetivo de este trabajo analizar el papel del docente en el desarrollo de sus propuestas de enseñanza, pero a partir de lo expresado por los profesores en las entrevistas, podremos visualizar la relación entre creencias y prácticas sobre el proceso lector y su relación con el aprendizaje de la Historia, para qué se lee y cómo plantean la lectura en sus clases.

Es posible que este análisis nos ayude a entender cómo y qué se apropiaron los alumnos del conocimiento histórico a partir de la lectura de textos.

Diversos trabajos de investigación han puesto de manifiesto la importancia de analizar las concepciones de los docentes y cómo impactan éstas en sus prácticas. Las concepciones se forman y desarrollan principalmente en la etapa escolar y son muy resistentes a los cambios. Un análisis de las estructuras de las concepciones y creencias de los docentes puede proporcionar información que permita mejorar los programas de educación de profesores. (Arceo, Chan, y Recchini, 2014, p.1)

Durante las entrevistas a los docentes se les preguntó sobre el rol de la lectura en las clases de Historia y acerca de los propósitos de la misma. Analizaremos las respuestas.

Docentes del Colegio 1

P.1: En realidad me parece que la lectura de los textos de historia es crucial, fundamentalmente es crucial, en el sentido de que a través de la lectura de los textos históricos podemos apropiarnos de la información principalmente para luego poder explicar y poder comprender momentos de la historia. Lógicamente yo creo que nos falta enseñar a leer textos de historia, que eso es otra cosa, tal vez los tiempos no nos dan para eso, pero sí en algunos casos hemos intentado hacer una lectura de textos históricos, que tiene que ver con las consignas fundamentalmente. Generalmente qué se hace, un texto de historia, después son cuestionarios, o micro-cuestionarios, cuestionarios más cerrados, que ellos puedan pescar la información y contestar la información, no está mal, el tema es tratar de ver que las consignas sean mucho más abiertas que les permitan a los estudiantes poder hacer hipótesis, poder leer, releer y escribir, digamos lo que se les está pidiendo. Y en el caso del trabajo de inmigración, en algunos casos sí pudimos hacerlo porque se dio la clase teórica, se dio la lectura, se los orientó en cuanto a qué es lo que tenían que leer después expusieron y ésa fue la mecánica. Pero yo creo que fundamentalmente nosotros cuando hacemos un trabajo –los docentes de historia-, trabajamos con textos de historia entonces ésa es la herramienta fundamental que necesitamos. (Extraído de la Entrevista Profesor 1 Colegio 1, Anexo p.289)

P.A.: A mí no me gustan los textos demasiados cortos, porque como los procesos históricos son procesos complejos y largos, me gusta, que no sean tan largos tampoco los textos, pero sí que sean de amplitud en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones y de sacar inferencias. Por ahí por eso me gusta escribirlos a los textos dejando algunos vacíos a propósito para que cuando se lea el texto se puedan hacer las inferencias. Porque hay cosas que faltan pero vos las podés inferir del contexto, de las frases, de las oraciones. Entonces yo considero que la lectura para mí es muy importante.

O sea que la lectura para nosotros es fundamental y nosotros sabemos que hay dificultades en la lectura

En primer lugar yo les pido, cuando les doy un texto para que ellos lean, que si es una lectura guiada por ejemplo no vayan respondiendo pregunta tras pregunta sino que primero tengan una visión de conjunto, una lectura sintética que más o menos les anoticie sobre lo que dice el texto poniendo énfasis en lo para-textual, por ahí hay algunas anotaciones al margen en los textos, el título del texto, esto que se llama la macro estructura semántica, muchas veces está expresada en el título del texto, lo que quiere decir el texto, adonde va apuntando la fuerza del texto. Entonces uno les pide eso que hagan esa lectura de conjunto primero y que recién veamos por párrafos (Extraído de la Entrevista Profesor Auxiliar, Colegio 1, Anexo p.297).

P.A.: Además por qué es importante la lectura de textos, porque es la labor del historiador y una de las cosas que también nos proponemos cuando enseñamos historia es darle algunos instrumentos básicos de cómo investigan el que construye, porque los chicos por ahí tienen la idea que la historia es algo que está escrito desde siempre, es una cuestión que ya está dada para siempre y no perciben que es una cuestión digamos de construcción y eso supone un trabajo de investigación histórica, reuniendo materiales, resumiendo materiales, haciendo fichaje de textos, o sea que la lectura de textos escritos siempre va estar, lógicamente ahora se ha ampliado con la memoria, la historia oral, con todas las posibilidades que dan las tic, las fuentes visuales, se han potenciado en los últimos tiempos, pero yo creo que el instrumento textual, los escritos es fundamental además por la lectura misma, se lee mejor, se construye mejor desde los textos escritos (Extraído de la Entrevista Profesor Auxiliar, Colegio 1, Anexo p.299).

P.A.: ...uno pretende modelos de lectura por parte de los alumnos que no condicen muchas veces con la forma que nosotros estructuramos las clases, por eso le doy tanta importancia yo a eso. Cómo pretendemos que el chico, además qué teoría de lectura estoy aplicando yo, cuando el chico lee. Supongamos yo puedo partir de la idea de que en el texto está la información que el chico tiene que extraer, en muchos casos el chico actúa de esa forma, cuando vos le das una guía de lectura, no lee el texto completo sino que donde está la respuesta a esa pregunta, es muy conductista eso, estímulo-respuesta. En cambio si vos pensás en una teoría transaccional de la lectura donde se supone que el que lee tiene algo para confrontar con aquello que está siendo leído y que de esa transacción, Louise Rosenblatt es una teórica de esto que decía eso y Borges creo que lo graficaba muy bien a esto diciendo “el sabor de la manzana no está en la manzana sino en el paladar que la saboree”, entonces también la lectura ,creo que no está en el texto sino en todo lo que vos llevás a confrontar, a compartir, a cruzar con

el texto, y lo que sale después ya de esa transacción es un texto diferente, esto que llama Chartier la lectio que son las lecturas individuales que cada uno hace que Rosenblatt también dice, tampoco quiere decir que nosotros no vamos a transar de cualquier forma con el texto porque sino ya sería inventar, sería otra cosa. Hay un núcleo en ese sentido que sí se mantiene pero las formas en las que vos podés interactuar, las miradas son diferentes (Extraído de la Entrevista Profesor Auxiliar, Colegio 1, Anexo pp.302-303).

Docente del Colegio 2

P.: Para mí es fundamental, la lectura y la relectura donde los chicos...a ver, como lo practicamos acá, es leer en voz alta aprender a escucharse y luego hacer una re-lectura para ir interpretando el texto. (...) O sea, para mí, es fundamental leer y re-leer; porque ellos te pueden leer, pero no interpretan, no saben lo que dice el texto, bueno hagamos una re-lectura una, dos y tres veces, para ver si podemos interpretar (Extraído de la Entrevista a la docente del Colegio 2, Anexo p.304).

P.: Si vos no hacés la interpretación, solos no pueden leer, y esa es una gran dificultad, donde ellos solitos no pueden leer, y no solamente es en primer año sino también en segundo y tercero donde tenés que intervenir para ayudarlos porque si no se pierden en la lectura (Extraído de la Entrevista a la docente del Colegio 2, Anexo p.305).

P.: Y bueno, yo siempre acudo a los libros de biblioteca, tenemos una muy buena biblioteca. Si hago un estudio dirigido, no soy de decir “voy a innovar”, porque los grupos de chicos que yo tengo acá, sí o sí necesitan tu guía, si fuera otra institución, bueno. Usamos el libro de biblioteca, yo explico y pasamos a leer. Y siempre les doy algunas guías de preguntas para que puedan ayudarlos en la lectura, y después yo hago la re-lectura cuando hago la revisión oral. A mí me encanta hacer la revisión oral, porque ahí yo voy viendo si ellos han interpretado, si saben las palabras, y ahí es donde empiezan a salir las dudas. Bueno ésa es mi manera de trabajar desde hace años, medio tradicional, pero me resulta, me resulta (Extraído de la Entrevista a la docente del Colegio 2, Anexo p.306).

P.: Bien, es fundamental. O sea, para mí, es lo primordial que el chico sepa leer. Nosotros este año, tenemos una gran dificultad en 1er año, que nos hizo hacer una reunión, en forma particular, para tratar el tema, porque el chico no sabe leer, no sabe leer, vino de la Primaria sin los elementos necesarios para leer. O sea que nosotros tenemos que...

Claro, claro, lectura, que no sabe leer; y lo que nosotros usamos en Historia, que es “decodificar el texto”, porque en Historia es eso, vos tenés que decodificarlo; pero si vos no sabés leer, o sea, leer de corrido, saber lo que es una coma y un punto, no puedo avanzar. Y eso es lo que hemos notado este año en los 1ros años, una gran falencia de práctica de lectura en la escuela (Extraído de la Entrevista a la docente del Colegio 2, Anexo pp.306-307).

Como se mencionó en el trayecto “Análisis de las observaciones”, al comienzo del capítulo IV, se puede apreciar una notable diferencia en las prácticas de lectura desarrolladas en ambas instituciones. Allí también indicamos que las condiciones y particularidades de los dos establecimientos son muy diferentes y que creíamos que esas características no son determinantes de los perfiles institucionales pero que influyen evidentemente en las prácticas pedagógicas.

En las respuestas de los docentes brindadas en las entrevistas, vemos reflejadas concepciones de enseñanza y de aprendizaje de la Historia y del rol de la lectura en esos procesos, también diferentes.

Como ha puesto de manifiesto la investigación, no todas las tareas que implican el uso de la lectura y la escritura promueven el mismo tipo de aprendizaje (Langer y Applebee, 1987; Tynjälä, 2001). Las diversas tareas pueden ordenarse en un continuo, desde las que se realizan a partir de un procesamiento muy superficial de las fuentes empleadas y que demandan un aprendizaje reproductivo, tales como recordar un texto, subrayarlo y responder a preguntas literales, hasta las que promueven una implicación más activa con el material y requieren examinar las ideas en profundidad, integrarlas y evaluarlas de forma crítica y, por ello, pueden redundar en un nivel más constructivo y profundo de aprendizaje. (Mateos, Martín, Villalón, 2006, p.233)

Las expresiones vertidas por la profesora del Colegio 2: *“Ellos solos no pueden leer”* o *“tenés que intervenir para ayudarlos”* contrastan con aquéllas que sostienen los docentes del Colegio 1 como: *“el tema es tratar de ver que las consignas sean mucho más abiertas que les permitan a los estudiantes poder hacer hipótesis, poder leer, releer y escribir”*, o *“si vos pensás (...) que el que lee tiene algo para confrontar con aquello que está siendo leído (...), entonces también la lectura ,creo que no está en el texto sino en todo lo que vos llevás a confrontar, a compartir, a cruzar con el texto, y lo que sale después ya de esa transacción es un texto diferente.”*

En la docente del Colegio 2 aparece el rol de alguien que debe ayudar a los estudiantes a leer y comprender un texto, subyace una concepción medieval de lectura, al decir de Pozo “leer implicaba repetir (...) un texto, acompañado en ocasiones de la interpretación oficial del significado de ese texto. El lector no podía ni debía interpretar lo que leía, ya que esa tarea estaba reservada a las autoridades del

saber” (Pozo, 2006, p. 44). Una concepción de lectura como algo mecánico, como un conjunto de destrezas básicas generales a partir de las cuales un lector descifra las marcas de un texto, como una habilidad de decodificar la letra impresa. Desde esta perspectiva parece suficiente identificar y focalizar la información que está en el texto para comprenderlo.

Mientras que, a partir del análisis de las respuestas de los profesores del Colegio 1, se advierte otra concepción de lectura. Ellos suponen que los lectores deben construir su propia interpretación del texto histórico, como refiere Machado, “el lector escribe el libro con su lectura” (1998, p.25).

Las entrevistas posibilitaron una aproximación a las interpretaciones de las concepciones de los docentes en relación a la lectura de los textos históricos y su relación con el aprendizaje de la disciplina.

La perspectiva manifestada por los tres profesores permite comprender cómo se presentan las prácticas lectoras en las aulas. Por un lado, se encontraron en los alumnos, indicadores de involucramiento y de acciones cognitivas precisamente en el desarrollo de clases donde los docentes desplegaban estrategias que promovían y permitían esa actividad: lectura grupal guiada por preguntas abiertas, interacción con los textos, cruce de información de diferentes fuentes históricas, intercambio de opiniones, establecimiento de relaciones, entre otras. Estas estrategias permitían que el grupo de alumnos se involucrara con los contenidos que se iban desarrollando.

Y por otro lado, en la otra institución, los estudiantes revelaban estar más pendientes por reproducir lo que decían los textos y por finalizar la tarea pautada por su docente.

A modo de reflexión general se expone este análisis sólo para comprender la relación entre lectura como objeto de enseñanza de la Historia o como medio para para enseñar contenido histórico.

No se trata de realizar un análisis comparativo entre las dos instituciones. No podemos concluir ni afirmar categóricamente que los estudiantes reflexionan y comprenden más porque tuvieron docentes con tales particularidades, no tenemos suficiente trabajo de campo para tal aseveración.

El diálogo con los docentes y conocer qué piensan ayuda a comprender el papel que desempeña la lectura en las clases de Historia.

Para cerrar el abordaje de las prácticas de enseñanza transcribiremos una caracterización realizada por Karina Benchimol sobre los modos de concebir la relación entre lectura y el aprendizaje de la Historia.

A-Cuando se presentan a la lectura como una herramienta externa a la Historia, los docentes suelen considerar que habría una comprensión lectora aplicable a cualquier situación y que se trata de una habilidad que es posible aprender en los primeros años de escolaridad. Suelen referirse a la lectura (a situaciones de lectura en clase, a problemas de los alumnos con los textos, etc.) sin mencionar aspectos históricos. Suponen que leer es una actividad sencilla, que el significado está en los textos y el lector debe extraerlo, y por lo tanto explican las dificultades de lectura como falencias de los alumnos por su escasa disposición al estudio o por mala formación en los niveles anteriores. Plantean que la lectura es importante para aprender Historia, pero no son ellos quienes deben ocuparse de enseñarla. Esta concepción de lectura está bastante arraigada en la enseñanza usual.

B-Cuando se representan a la lectura como una herramienta interna a la Historia, los docentes suelen considerar que la lectura es un proceso complejo e implica la construcción de conocimientos en relación con la disciplina. Al referirse a la lectura (a las situaciones de lectura en clase, a los problemas de los alumnos con los textos, etc.) mencionan constantemente aspectos de la Historia como campo de conocimiento: los autores, las características de los textos de Historia, los contenidos, etc. Los profesores consideran que es necesario tener conocimientos previos sobre el tema para entender lo que se lee en tanto al disponer de conocimiento histórico se hace posible comprender los nuevos aspectos tratados en los textos y, cada vez más, asumen como su función enseñar a leer Historia. (Benchimol, 2014, p.2)

El estudio realizado por Benchimol en el nivel secundario le permite identificar dos grupos de docentes: aquéllos que suponen que la lectura es una herramienta interna al aprendizaje histórico y aquéllos que la suponen como herramienta externa.

El análisis de las instituciones investigadas revela que a los docentes del Colegio 1 se los podría identificar dentro del grupo que consideran a la lectura como una herramienta interna al aprendizaje de la Historia y a la profesora del Colegio 2 dentro de los docentes que la consideran una herramienta externa.

La intencionalidad de este trabajo no fue ni es la de juzgar o evaluar la perspectiva de la enseñanza sino la de tratar de comprender lo que ocurre en

situaciones didácticas de práctica de lectura, donde se encuentran y conviven los saberes individuales, los saberes escolares y los saberes sociales que se desplegaron en torno a la problemática de los inmigrantes.

CAPÍTULO V
Conclusiones y
reflexiones finales

Reflexiones finales

En el presente trabajo se intentó realizar un aporte a los estudios que investigan la construcción del conocimiento histórico a partir de la lectura, con el objetivo de explorar en situaciones áulicas de enseñanza de la Historia qué tipo de trabajo intelectual despliegan los alumnos al leer un texto disciplinar.

Se buscó indagar y comprender las relaciones que existen entre el proceso de lectura y las operaciones intelectuales que ponen en juego los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico y conocer el lugar que ocupa la lectura en el aprendizaje de la Historia.

Desde el año 2000 se están realizando investigaciones sobre el papel de la lectura en el aprendizaje de la Historia, como las mencionadas al comienzo del trabajo: Aisenberg B., 2000, 2005, 2010, Aisenberg, B; Bavaresco, P; Benchimol, K; Larramendy, A y Lerner, D., 2008, 2009. Estas indagaciones aportan conocimiento que permite reflexionar sobre prácticas escolares en la enseñanza del saber histórico con prácticas de lectura centradas en la memorización y repetición de lo leído.

Este trabajo tomó como marco de referencia estas investigaciones didácticas con la finalidad de contribuir a fortalecer la hipótesis de que **la lectura es una herramienta fundamental en el aprendizaje de la Historia.**

En la primera parte se reseñó la dimensión epistemológica que orientó esta investigación con aportes de la extensión crítica de la Psicología Genética, desde un constructivismo situado. Esta perspectiva incorpora a las representaciones y a las prácticas sociales como constitutivas de la construcción del conocimiento social y deja en claro que en el aprendizaje de contenidos de dominio, los estudiantes las ponen en juego.

Asimismo se hizo referencia a las contribuciones de la Psicología Social, de la Lingüística, de la Epistemología y de la Didáctica de la Historia. Estas perspectivas son heterogéneas pero coherentes entre sí, ya que ponen en diálogo saberes individuales, saberes escolares (el saber traspuesto de la disciplina Historia) y saberes sociales.

En el marco teórico también se aludió a la complejidad de las Ciencias Sociales y se abordaron algunos aspectos del campo disciplinar histórico. Considerada la Historia como una ciencia social, se plantearon algunas cuestiones epistemológicas en relación a su objeto, su método y también su enseñanza. Por otra parte se desarrolló una perspectiva constructivista del aprendizaje y por último se presentó al

proceso de lectura como una actividad lingüística-cognoscitiva entre lector y texto, actividad por la cual el lector y el texto contribuyen en el proceso de constitución de significado.

Este marco epistemológico nos permitió abordar el aprendizaje escolar de la Historia en las prácticas didácticas de lectura.

En la dimensión metodológica se caracterizó el tipo de indagación desarrollada, una investigación cualitativa cuyo diseño articuló diferentes técnicas de recolección de datos: observaciones de clase -donde se realizaron prácticas de lectura-, entrevistas clínico-didácticas a los estudiantes (siguiendo los lineamientos del método clínico de la Psicología Genética) y entrevistas a los docentes de Historia.

Por último se desarrolló la problemática de “La inmigración en Argentina fines del siglo XIX y principios del XX”, por ser el recorte didáctico en la enseñanza de la Historia que se investigó en las aulas.

Al finalizar este estudio se analizó el corpus empírico constituido por el trabajo de campo. En primer término, en secuencias didácticas sobre la temática del proceso migratorio en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, se examinaron escenas de lectura compartida, en situaciones de clase. El análisis se centró en la descripción interpretativa que realizaron los estudiantes de las situaciones históricas expresadas en los textos y asimismo se intentó observar y analizar la intervención de los docentes, posibilitando o limitando el aprendizaje de contenidos específicos a través de la lectura. Posteriormente se examinaron las entrevistas clínico-didácticas que se realizaron a los estudiantes, una vez finalizada la secuencia de enseñanza. También se enunciaron algunas interpretaciones que surgieron del entrecruzamiento de los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes.

Se trabajó con una muestra de alumnos de 4º año (60 estudiantes en total), en dos colegios secundarios de la ciudad de Salta, ubicados en el mismo barrio, ambos de gestión estatal. En las dos instituciones se observaron y registraron todas las clases destinadas al desarrollo de la temática histórica aludida, tema que había sido seleccionado por los docentes. La duración de la secuencia didáctica dependió de la organización de los profesores.

En total se realizaron 10 (diez) observaciones de clases de Historia, 8 (ocho) en un Colegio y 2 (dos) en el otro. Se registraron de forma escrita y con grabador las interacciones entre las intervenciones de los docentes y de los jóvenes en el

transcurso de la explicación de los contenidos y en los trabajos grupales. Luego el material fue transcripto y complementado con el registro escrito.

Se entrevistaron a 26 jóvenes. Se llevaron a cabo 11 entrevistas clínico-didácticas a parejas de estudiantes en una institución (22 alumnos) y 2 entrevistas clínico-didácticas en el otro establecimiento (4 alumnos). Los textos utilizados fueron, en el Colegio 1: “El orden conservador (1880-1916). El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra” (Anexo p.311), y en el Colegio 2: “La inmigración y su impacto social”, (Anexo p.312). Los textos empleados en las entrevistas se referían a la situación social y económica de los inmigrantes, textos sencillos que ya habían sido trabajados en clase. Las entrevistas de lectura a los alumnos –sobre esos textos- se efectuaron con el propósito de explorar la comprensión de los mismos y de esta manera aproximarnos a las acciones cognitivas que desplegaban los estudiantes en la construcción de ese conocimiento histórico.

Finalizada la enseñanza del tema abordado, se efectuaron entrevistas abiertas a los tres docentes y se examinaron 21 trabajos prácticos. En el Colegio 1 se presentaron 5 (cinco) trabajos prácticos integradores grupales y en el Colegio 2, entregaron 16 (dieciséis) trabajos prácticos grupales, elaborados por los estudiantes de ambas instituciones.

Al comienzo del trabajo se plantearon los siguientes interrogantes: ¿La lectura puede ser considerada una estrategia inherente a la construcción del conocimiento histórico? ¿Cuál es el trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de Historia? ¿La construcción del conocimiento histórico demanda operaciones intelectuales que incluyen total o parcialmente los procesos de lectura?

Del análisis de los diferentes trabajos de campo obtuvimos descripciones analítico-interpretativas de las reconstrucciones que realizaron los estudiantes sobre la situación de los inmigrantes expresada en los textos y, a partir de dichas descripciones, realizamos algunas caracterizaciones del trabajo intelectual que pusieron en juego en las prácticas de lectura.

Los análisis realizados en relación con los datos obtenidos en el corpus empírico parecen fundamentar la necesidad de concebir a la lectura como una de las actividades fundamentales para aprender Historia, contrariamente a la concepción de lectura como proceso sencillo que realizan los estudiantes para extraer el significado que está en los textos.

Algunas conclusiones de esta investigación

En general, los análisis dan cuenta de los avances que logran los alumnos en la comprensión de los contenidos de los textos en las situaciones de lectura de los trabajos grupales en clase y en el transcurso de las entrevistas. En el trabajo de campo se pudo observar que los jóvenes desplegaron algunas estrategias y acciones cognitivas en su interacción con los textos, que revelaron una reconstrucción interpretativa de los mismos.

- ✓ Los estudiantes luego de leer un texto ya trabajado en clase, *recurrieron a los aportes que circularon en el aula, que fueron transmitidos por los docentes y por otros textos para comprender lo que se estaba leyendo.*
- ✓ Asimismo *elaboraron inferencias e interrelaciones* que les permitieron reconstruir entramados explicativos que iban más allá de la información explicitada en los textos y daban cuenta de sus marcos asimiladores.
- ✓ En ocasiones los alumnos *asumieron una postura crítica sobre lo que leían*, formulando interrogantes, tomando una posición personal y estableciendo empatía con los personajes de la situación histórica.
- ✓ En otros momentos de las entrevistas, *utilizaron razonamientos por analogía y desplegaron anacronismos* como consecuencia de la proyección de características de la sociedad actual a la situación histórica estudiada y pusieron en acción conocimientos anteriores.
- ✓ Y por último se observó cómo *la intervención docente y de la entrevistadora ayudó a los estudiantes a ajustar la interpretación de lo leído.*

Podemos vislumbrar un trabajo intelectual desplegado por los alumnos en su interacción con los textos, vimos cómo los jóvenes amplían, imaginan, agregan, se preguntan, comparan, infieren, argumentan, despliegan razonamientos, integran, relacionan, seleccionan, recrean, se involucran como sujetos; acciones que indican que se están apropiando del conocimiento histórico y no sólo reproducen la información leída. La interpretan. Reconstruyen la situación histórica relatada estableciendo relaciones e inferencias no explicitadas en el texto.

La apropiación del conocimiento histórico supone comprensión, interpretación, reconstrucción de saberes. En el análisis de los trabajos grupales de lectura

compartida y en el de las entrevistas se exploró esa comprensión ya que los estudiantes -en sus explicaciones del texto leído- desplegaron conceptualizaciones más complejas y explicaciones más elaboradas del contenido histórico, ofreciendo indicios de un trabajo constructivo.

El análisis pone de manifiesto que la lectura no consiste simplemente en buscar información en los textos y posteriormente pensarla sino que, al leer los estudiantes ponen en juego razonamientos que articulan e integran algunas informaciones de lo leído con conocimientos anteriores, reflejando así un trabajo intelectual que va mucho más allá de identificar y reproducir partes de un relato escrito o de extraer del mismo un conjunto de datos. Construyen conocimiento histórico en función de sus marcos asimiladores -condicionados por representaciones sociales- desde los cuales los alumnos otorgan significado a lo expresado en los textos históricos.

Podemos afirmar que, por un lado el análisis reseñado indica que algunas prácticas de lectura promueven avances en la construcción de conocimiento histórico y por otro lado, nos muestra que las operaciones cognitivas que los estudiantes ponen en juego guardan relación con las operaciones que realizan los historiadores.

Los resultados de esta investigación nos revelan que **se aprende Historia, leyendo**. Pero tal como lo expresan otras investigaciones (Aisenberg, 2005; Benchimol, 2014; Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; Torres, Benchimol, Carabajal, y Larramendy, 2005), la lectura no es suficiente. Es decir, estos estudios ponen de relieve la importancia de la información específica en el aprendizaje de la Historia.

La lectura aparece como una herramienta propicia para aprender Historia pero no es una actividad en “soledad”, es necesario articularla con otras estrategias didácticas que también podrían favorecer la construcción de conocimientos históricos: la observación, la exposición de los docentes, la proyección de una película, la visita a un museo, el análisis de diferentes fuentes, la producción escrita, entre otras. Pero todas estas estrategias tienen que permitir la interacción con el saber disciplinar si se pretende construirlo y no meramente repetirlo o memorizarlo. Este tema puede aportar insumos para otras líneas de indagación.

Asimismo esta investigación nos muestra que ciertas condiciones áulicas en relación a las prácticas de lectura promueven la construcción del conocimiento histórico y favorecen en los estudiantes un genuino trabajo intelectual.

Aportes sobre las condiciones didácticas que podrían promover el aprendizaje de contenidos históricos a partir de la lectura.

En el capítulo II de este trabajo describimos a la enseñanza de la Historia como una práctica compleja en la que confluyen múltiples determinaciones y problemáticas, enseñar Historia conlleva una doble complejidad, una deviene de la enseñanza y la otra de la especificidad del objeto a conocer: los procesos históricos. Señalamos que los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia indican la naturaleza ideológica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política, debate que no se produce en otras disciplinas escolares. Remarcamos no sólo el contenido ideológico del conocimiento histórico social, sino que también hicimos alusión a la importancia que tiene la enseñanza de la Historia en la formación de ciudadanías críticas que ponen en tensión problemas del mundo más contemporáneo como es la inmigración, una temática cargada de valores, de sensibilidades y de razonamientos.

Los nuevos planteos de la Didáctica de las Ciencias Sociales proponen favorecer los procesos de pensamiento de los alumnos trabajando con información interesante y significativa, brindando espacios de reflexión, de intercambio de ideas y puntos de vista entre los compañeros, confrontando y consultando variadas fuentes de información, no se trata sólo de transmitir datos o enseñar de memoria sino de hacer progresar a los alumnos sus ideas sociales, a través de la intervención del docente.

De los análisis de los protocolos realizados en ambas escuelas podríamos establecer algunas relaciones entre el trabajo intelectual que ponen en juego los estudiantes para construir representaciones históricas y las condiciones didácticas.

Caracterizaremos algunas prácticas áulicas de lectura que favorecen avances en la construcción del conocimiento histórico.

- ✓ La organización de prácticas de lectura grupales guiadas por preguntas abiertas permitiendo interactuar con varios textos y cruzando información de diferentes fuentes históricas.
- ✓ Las intervenciones docentes que brindan explicaciones para esclarecer dudas, confusiones, interpretaciones distantes o conceptos desconocidos, aportando información para comprender los textos. Intervenciones que promueven la

discusión grupal, el intercambio de opiniones, el establecimiento de relaciones, la re lectura de párrafos y el regresar al texto cuantas veces sea necesario. Que retoman el aporte de los grupos y permiten conversar sobre lo leído. Intervenciones que brindan respuestas a interrogantes genuinos realizados por los alumnos para favorecer avances en la aproximación al contenido histórico expresado en el texto.

- ✓ El desarrollo de prácticas didácticas de lectura en las clases de Historia que le dan a los estudiantes la posibilidad de interactuar con los textos desde sus esquemas de asimilación, estableciendo vínculos entre ese contenido y los contenidos que circularon en el aula, permitiendo que discutan, expresen y fundamenten sus propias interpretaciones y opiniones sobre la temática histórica en estudio.
- ✓ Propuestas de enseñanza que facilitan y posibilitan instancias de participación y reflexión, que brindan espacios de libertad e intercambio, que permiten a los estudiantes formular hipótesis e interrogantes, inferir, imaginar, conectar y relacionar hechos desde su mundo cercano –como ocurre con los historiadores- desplegando variadas estrategias para construir conocimiento disciplinar.

Creemos que esta reseña podría aportar algunos elementos significativos para construir conocimiento didáctico.

A modo de cierre

La investigación presentada en este trabajo pone en evidencia que la *lectura es una de las actividades fundamentales para aprender Historia*, es una actividad inherente a la construcción de conocimiento histórico. El análisis de los datos obtenidos parece fundamentar la necesidad de concebir a la lectura de los textos históricos como contenido de la enseñanza de la Historia y no como una herramienta para obtener y reproducir mecánicamente datos de la disciplina.

Se señaló que son necesarias ciertas condiciones didácticas para promover un aprendizaje significativo de la Historia a través de la lectura, condiciones que favorecen en los estudiantes la construcción de representaciones sobre situaciones históricas –en este estudio, del mundo de los inmigrantes- cada vez más pertinentes y avanzar en la construcción de nuevos conocimientos en interacción con los textos, desplegando una importante actividad cognitiva. Se precisó que espacios donde se brinda a los alumnos autonomía para que lean, re lean, interroguen lo leído, opinen, discutan, se expresen y fundamenten sus propias interpretaciones sobre la temática histórica expresada en los textos, contribuyen para que avancen en el conocimiento histórico contextualizado.

De ninguna manera es intención de este estudio generalizar datos ni resultados obtenidos, sólo se trató de describir, interpretar y comprender situaciones de lectura de textos históricos que enfrenten a los alumnos a construir conocimiento disciplinar en interacción con dichos textos, en dos escuelas salteñas.

Esta indagación podría aportar y abrir las puertas para otras líneas de investigación como ser:

- ✓ El aprendizaje en el aula de Historia.
- ✓ El lugar de la lectura en el aprendizaje de la Historia escolar.
- ✓ Las condiciones didácticas que promueven el aprendizaje de contenidos históricos a través de la lectura, entre otras.

Finalmente señalamos que la relación entre investigación didáctica y enseñanza de una disciplina es muy compleja y que no pueden trasladarse los resultados directamente al aula. Los análisis realizados pretenden ser insumo para la reflexión, la revisión crítica de las prácticas, para la construcción de conocimiento didáctico, con el objetivo de aportar a docentes herramientas conceptuales para

planificar propuestas de enseñanza que promuevan el aprendizaje de contenidos históricos a través de la lectura, que tengan en cuenta los procesos cognoscitivos de reconstrucción de nociones históricas que despliegan los estudiantes al leer textos disciplinares y contribuyan así a formar jóvenes autónomos.

La enseñanza de la Historia tiene como propósito fundamental que los estudiantes se apropien de conceptos y sensibilidades que les permitan comprender crítica y creativamente la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Sólo el diálogo entre investigación y enseñanza podrá construir conocimiento que contribuya a cumplir con ese objetivo.

Referencias bibliográficas

- Arceo, C., Chan, D. y Recchini, J. (2014). Conocer para incidir en las prácticas docentes Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, UTN FRBA. *Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Aisenberg B. (1996). La sociedad actual como contenido de enseñanza. Su relación con el aprendizaje de la Historia. *Novedades Educativas* N° 63, pp.42 a 44. Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (2005a). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, 43, pp.94-104.
- Aisenberg, B. (2005b). 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. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: La comprensión de los vaivenes temporales. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 37-45.
- 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*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg B. (2014). Nuevas aproximaciones a las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia. *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN*. Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Aisenberg, B. (2015a). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En M. Martinho & M. de Melo (eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Pp. 37-45 Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Aisenberg, B. (2015b). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13, 33-50.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de educación Año 16, N° 21*, pp.4-11.
- Aisenberg, B. (2017). Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación profunda. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 15, pp. 249-261
- Aisenberg, B; Bavaresco, P; Benchimol, K; Larramendy, A y Lerner, D. (2008). Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, C.E.D.E., Esc. De Humanidades.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 93-129.

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Benchimol, K. (2014). ¿Para qué se lee en las clases de Historia de la escuela secundaria? *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J.S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En: Perrin-Glorian et Yves Reuter (comps.). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. (pp.). France: Presses Universitaires du Septentrion. Traducción de la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario. F.F y L., UBA.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Castorina, A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Carretero, M., González, R. A. y González M. F. (comps.) (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J.A. (2005). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. En: J.A. Castorina (Coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. (pp. 239 – 254) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, A. (Coord.) y otros (2005). *Construcción Conceptual y Representaciones Sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, A. y Lenzi, A. (comp.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A., Aisemberg, B., Dibar Ure, C., Palau, G. y Colinviaux, D. (1990). *Problemas de psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. & Wertsch, J.V. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development* 39, 250-256.
- Cook T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- De Luque, S. (1997). La problemática valorativo-metodológica en las Ciencias Sociales. En: E. Díaz (edit.). *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp.). Bs. As.: Biblos.
- Devoto, F. (2002). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Díaz, E. y Heler, M. (2000). *El conocimiento científico*. Buenos Aires: Eudeba.

- Eco, U. (1991) “¿Por qué los libros prolongan la vida?”, Diario La Nación, en Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lobello, S.; Lorente, E.; Natali, N.; Lengua Documento de Trabajo N° 4, Dirección de Curriculum. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.1997
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En: J.A. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1988). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Funes, A.G. (2012). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas* Neuquén: Educo.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp.13-28. México: Siglo XXI.
- Huilén Agüero, Gala. (2014). Entre la finca y el club de campo: Vínculos entre pasado y presente en las prácticas de habitar un espacio "rural". El Encón, Salta. *Memoria americana*, (22-2), 00. Recuperado en 25 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>
- Korn, F., “Un puerto para llegar”, en *Buenos Aires, 1910: Memoria del porvenir*, Buenos Aires, 1999. En Ajón, A; Akselrad, B.; González D.; Scaltritti, M.; Ciencias Sociales NAP, Serie Cuadernos para el aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2006
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lautier, N. (2006). L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: V. Haas (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. (pp.). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Traducción de la cátedra Didáctica de Nivel Primario. Ciencias de la Educación. F.F.y L. U.B.A.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En J. A. Castorina y V. Orce (coords.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos. Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE. México
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, Año 23, nº 3, pp.6-17.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Machado, A.M. (1998). *Buenas palabras. Malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Arthropos.
- Mateos M., Martín E. y Villalón R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan

- para aprender. En: Pozo J.I., Scheuer N., Pérez Echeverría María del P., Mateos M., Martín E. y de la Cruz M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. pp. 231-242. Barcelona: Graó.
- Milana, P. (2013). Urbanización en espacios “rurales”: producción del espacio-territorio en Iruya (Salta, Argentina). *Acta de las X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, E. (1995). Epistemología de la complejidad. En: D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, pp.67-86. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Las cosas probables nunca suelen ocurrir*. Entrevista a Edgar Morin por Jacques Etienne, en Diario Clarín, domingo 4 de junio, p.8A
- Moscovici, S. (1991). Psicología Social I. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En: J.A. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 91-110). Barcelona: Gedisa.
- Novick, S. (comp.) (2008). *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: Clacso.
- Organización Internacional para las Migraciones (1997). Perfil migratorio de Argentina Elaborado para la OIM por Ezequiel Texidó Buenos Aires Veganzones, Marie-Ange. Argentina en el siglo XX. OECD
- Palma H. y Pardo, R. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Morata: Madrid.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Planeta.
- Piscitelli, A. (1993). *Ciencia en movimiento. La construcción social de los hechos científicos (II)*. Buenos Aires: América Latina.
- Porzecanski, T. (1982). *Mito y realidad en las Ciencias Sociales*. (pp.). Buenos Aires: Humanitas.
- Pozo, J.I., (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: Pozo J.I., Scheuer N., Pérez Echeverría María del P., Mateos M., Martín E. y de la Cruz M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Pp. 29-53 Barcelona: Graó.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra.
- Quintanilla M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En: A. Escolano y otros. *Epistemología y educación*, pp.92-118. Salamanca: Sígueme.
- Rabossi, E. (1976). Relativismo y Ciencias Sociales. *Diánoia*, 22(22), pp.1-13.
- Rock, D. (1985). *De la colonización española a la guerra de las Malvinas*. Los Ángeles: Universidad de California.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, J.L. (1975). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Romero, L. A. (2007). *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En: I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 26). Buenos Aires: Aique.

- Sirvent, M. T. (1995). *El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico*. Buenos Aires.: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, M. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal*. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G. y otras. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, pp.117-155. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Topolski, J. (1973.). *Metodología de la historia*. Varsovia: Nacional Científica.
- Torres, M.; con la colaboración de Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2005): *Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia*. Segundo Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, ISFD N° 16 Proyecto Polo de Desarrollo, Necochea, Provincia de Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Vilanova, S.L., Mateos-Sanz, M. del M. y García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2 (3), pp. 67-74
- Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1, 2 y 3*. Córdoba: Brujas.

Fuentes documentales elaboradas por los profesores:

- Textos de lectura: Texto adaptado por la Prof. De la Iglesias, Griselda, miembro del Equipo de Ciencias Sociales del colegio Joaquín V. González, realizado por la Srta. Cecilia Silva, 2006, De Rawson Guillermo en Estudio sobre las casas de inquilinato en Buenos Aires, Textos extraídos de “Estuvieron un tiempo con sus parientes hasta que se mudaron a un conventillo”, de Alonso, María Cristina y Pasut, Marta en Historias de Inmigrantes, Edit. Homo Sapiens, 2005, La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX, de Carrozza, W. y otros Edit. Santillana, 2010, Florencio Sánchez, obra de teatro La pobre gente, acto I, extraído del libro Ciencias Sociales. Conciencia Social. EGB 3 3° EGB/CBU- Edit. Aique.
- Cartilla conformada por una selección bibliográfica de diferentes historiadores: Privitellio, Luchilo, Cattaruzza, Paz, Rodríguez, Lobato, Villavicencio.
- Planificación anual Colegio 1.

Fuentes orales:

- Entrevistas a tres profesores y a veintiséis estudiantes.

Fuentes documentales elaborados por los estudiantes:

- Trabajos prácticos escritos (veintiún).

ANEXOS

OBSERVACIONES DE CLASE EN COLEGIO 1

	1ª OBSERVACIÓN CLASE- COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
DATOS	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 29/05/2015 Hora: 17.50 Curso: 5° año Un observador- colaborador	P.: Nosotros la clase pasada, empezamos a trabajar el tema que nosotros hemos denominado el Orden Conservador, periodo que va entre 1880 a 1916. Hasta ahora hemos visto las características del modelo agroexportador, tenía que ver toda con la parte económica. Si bien es cierto que alguno de los conceptos que nosotros hemos lanzado tiene que ver con los conceptos que vamos a ver hoy, es importante que vayamos recuperando y participando para ir construyendo esos conceptos. ¿Qué vamos a ver hoy? vamos a ver hoy el aspecto político del periodo, en líneas generales. Se hace necesario que nosotros podamos analizar, conceptualizar y entender algunos conceptos para poder articularlos con los otros conceptos. Nosotros hemos visto que a partir de 1880 ya hay una estabilidad, ya hay una proyección de este estado centralizado, la Argentina. Como nosotros íbamos a ser proveedores de materias primas y las potencias centrales nos iban a proveer productos manufacturados era necesario organizarlo al país. Ya lo habían hecho a partir de la constitución de 1853, el país se organizó jurídicamente. Si bien es cierto, hubo problemas entre el Estado de Bs. As y la Confederación Argentina, luego de las batallas se pusieron de acuerdo y a partir de las presidencias fundamentales de Mitre, Sarmiento y Avellaneda dieron las bases fundamentales para construir ese modelo y ese proyecto político y económico que va a empezar a transitar a partir de 1880. Entonces se hace necesario que podamos entender cómo era la vida política a partir de 1880. ¿Ustedes tiene algunas ideas de quién empezó a presidir el país a partir de 1880? P: Por ahí va. Se llama Julio Argentino... P: Roca, que había tenido la destaca actuación, justamente en el gobierno de Avellaneda, como un hombre que había ido "a conquistar el desierto", es decir que él quería incorporar las tierras al aparato productivo en el sur del país. ¿Cómo lo hizo? Ya no como Alsina, construyendo una zanja, teniendo	E: ¿Roca? E: No E: Roca

	diferentes tipos de fortines para tratar de frenar los malones indígenas, sino que con la incorporación del rifle a repetición, el rifle Remington, directamente pasaban al exterminio a los pueblos originarios. Entonces nos preguntaremos... una vez organizado el país, y nosotros hemos visto que uno de los problemas que tenían los presidentes Mitre, Sarmiento o Avellaneda es que no había una clase dirigente nacional, ¿se acuerdan? Entonces ¿cuál había sido la solución que empiezan a brindar para que haya una articulación en la clase dirigente nacional? (Hablan varios y no se entiende) P: ¿Cómo? Sí, sin miedo P: ¿Hay una alianza entre quién? Entre las élites que vivían ¿dónde? P: Porteñas y las del interior. Eso va a dar como resultado la creación y fundación del Partido Autonomista Nacional. ¿Cuáles son las características de este Partido Autonomista Nacional? ¿Todos podían participar de la política? Es una pregunta, ¿todos votarían en esta época? P: No, ¿Por qué no? P: Bien, solamente los hombres votaban. ¿Todos los hombres o había alguna restricción? P: Claro, los hombres a partir de los 18 años. Pregunto, ¿la gente que comenzaba a incorporarse a la Argentina, los inmigrantes, podían votar? P. A.: No ¿Por qué? P: No son de acá, bien, no tenían la categoría de ciudadano, ¿verdad? Si no habían nacido acá, no estaban registrados por lo tanto, además venían a tratar de hacer unos pesos y muchos con la intención de volver a sus países de origen. Entonces, este partido político y esta alianza que se va a producir entre el sector porteño y el sector del interior, va a dar como resultado justamente este partido político que se va a denominar PAN. Ahora, todo esto tiene que ver con algo que nosotros ya hemos ido viendo, ¿en qué sentido? Para poder ingresar en el mundo capitalista y en el mercado externo, lo que había que dilucidar, digamos, plantear una acción directa de los gobiernos: que haya paz, que haya tranquilidad y que haya una organización jurídica que les permita a la inversiones extranjeras puedan venir a apostar por el país, a poner dinero, pero que el Estado les garantice que de ese dinero que ellos van a invertir, después puedan sacar ganancia, porque si no hubiera esta seguridad jurídica ahí va a ser muy... digamos... imposible que ingresen los capitales extranjeros. Entonces, ahora bien, esta idea de cómo configurar la política, no es una idea propia de los argentinos, que	E: Hay una alianza E: En Bs As E: y las del campo Varios E: No E: Porque solamente los hombres votaban E: No, no pueden votar los hombres menores de 18 años VE: No E: Son extranjeros E: No son de acá
--	--	---

	vivían en ese tiempo acá, sino que ya en el mundo, en el contexto internacional, especialmente en Inglaterra, se pensaba que los que debían gobernar debían ser de una élite, los sectores que tenían poder, en este caso en la Argentina sectores que tenían que ver con el poder económico, es decir la tenencia de la tierra era algo que daba poder, como así también en Inglaterra, aquéllos que son propietarios son los que podían elegir, son los que podían participar de la elecciones. Si bien es cierto, Inglaterra tenía otro sistema político pero más o menos copiaba y era una réplica de los que estaba pasando en Europa. ¿Por qué era necesario que los sectores puedan participar? Porque de esa manera iban a generar condiciones iban a hacer las leyes que les permitieran empezar a funcionar regularmente. Ahora bien, esta alianza entre la élite porteña, que acá hablamos del Partido Autonomista Nacional... la pregunta sería: ¿quiénes eran estas personas? ¿Qué piensan ustedes? ¿Quiénes eran estas personas? P.: No, Perón es todavía más adelante.... Algo dije yo... ¿quiénes eran esas personas que podían acceder a los cargos políticos? P: Bueno... la clase alta, aquéllos que tenían el manejo de la propiedad ¿no es cierto? Los grandes terratenientes... pero ¿cómo accedían al poder? ¿Cómo creen Uds. que accedían al poder? Acá había una ley de leyes que se denominaba la constitución nacional, allí, en esa ley de leyes estaba la forma de cómo se iba a ... P: A elegir, cuáles eran las condiciones que tenían que tener las personas para ser elegidas, cuánto iban a durar en los cargos, etc. etc. ¿Sí? Pero acá el planteo es ¿qué mecanismos se utilizaban para ser elegidos? ¿Qué piensan Uds.? P.A.: ¿Sería como se elige actualmente? P. A.: ¿No? ¿Cómo se elige actualmente? P: Por el voto. ¿El voto era secreto? P: ¿Había voto electrónico en ese momento? P: No, todavía no. Falta. Pero entonces.... P: Bien, bien o sea que el voto era más marcado, el voto era cantado. Perfecto. Pero ¿Qué otra cosa más hace falta para que podamos entender esta forma de la práctica política? A ver, ahí las chicas... ¿qué hace falta para entender eso? Está bien, el voto cantado,	E: Perón. (Hay risas) E: La clase alta E: A elegir los gobernantes E: No E: Por el voto E: No E: No. (Risas) E: A mano alzada. Estaban en el Cabildo y levantaban la mano
--	--	---

	pero en esa época ¿habría padrones electorales? ¿Saben lo que es un padrón electoral? P: ¿Y qué figura en el padrón electoral? P: El nombre, el documento. ¿Y? P: Bien. ¿Quién armó el padrón electoral? ¿Quién lo hace? P: ¿Quién arma el padrón electoral? ¿Quién organiza las elecciones? P. A.: Bueno está bien, ¿los politólogos? P.A.: ¿Qué se nombra para que se realicen las elecciones? ¿Una junta...? P: Una junta electoral...son los encargados de elaborar el padrón. Ahora vamos hacia el pasado. ¿Habría una junta electoral en ese momento? P: ¿Y quién arma el padrón electoral? P: Claro, los partidos políticos ¿No es cierto? Entonces elaboraban una lista de personas que iban a votar, que eran los varones, los hombres de 18 años. Una vez que estaba elaborado, ¿dónde iban a votar? ¿Había cuarto oscuro? P: No, si era cantado no era en cuarto oscuro. Entonces ¿dónde iban a votar? P: ¿Dónde tenían que elegir? Fundamentalmente y casi siempre en el atrio de la iglesia P: Ahí estaba el comisario, estaba un miembro del partido... P.A.: El juez de paz P: ...el juez de paz... les decían... a ver por quién va a votar, entonces ahí, a mano alzada, les decían por quién iban a votar. ¿Se entiende? P: Entonces ésta es la forma de elegir. Ahora ¿Qué inconvenientes hay ahí? ¿Qué problemas tenían ahí? ¿Está bien que se haga así? P: ¿Por qué? P: ¿Qué? P: Primero no todos podían votar, segundo ¿Qué cosas ven en esa práctica electoral? P. A.: Porque algunos votaban, excepto los que... P: Porque algunos votaban, pero votar a mano alzada o a viva voz ¿qué inconvenientes tiene? P: ¿Puede votar tranquilos, a consciencia? P: No, entonces como... ¿Qué concepto utilizaríamos para denominar esta práctica política? Votar ¿Qué? P: Bueno, pero ¿cómo lo podríamos denominar? Algo que es tramposo P.A.: Cuando las prácticas electorales no se hacen sujetas a leyes...	E: No E: Sí E: Una lista de los que votan E: El nombre, el documento... E: Una lista de los votantes E: En Francia (se ríen) E: Porque era parte de un proyecto E: No VE: ...electoral E: No (Hay murmullo de varios estudiantes que hablan al mismo tiempo) E: ¿Los integrantes? E: El partido autonomista... E: No E: En el Cabildo E: Ah VE: No E: No todos podían votar E: De que no todos podían votar E: Te pueden matar E: No E: Presionados E: Corrupción E: Control E: Votar
--	--	---

	P: ¡Fraude! Muy bien, fraude electoral. Eso es lo que practican. Bien. Ahora... P.A.: Dentro de qué poderes se ubica esto.... O sea, lo que estamos hablando... me gustaría que escuchen porque después no se va a entender. Todo esto que estamos diciendo nos remite a una idea básica: que había que construir un régimen político, o sea... ¿Por qué había que construir un régimen político? Porque nos habíamos comprometido con el exterior a ser proveedores de productos primarios y tenía que haber un orden dentro del país y si no se construía un régimen político estable, mal podíamos nosotros acercar regularmente, digamos, que pudiéramos abastecer a los mercados que demandaban nuestros productos primarios. Entonces hay un acompañamiento entre ese modelo agroexportador, que hemos visto las características el otro día, y la construcción de un régimen político regular, estable que sea creíble. Por eso el Estado empieza a generar este proceso: construir un régimen político estable, que esté de acuerdo con esa necesidad de abastecer a los mercados internacionales de productos primarios. Pero ustedes verán que la Argentina no sólo es un modelo dependiente económicamente, porque depende del mercado exterior, sino que también depende de las ideas que vienen de afuera. Porque los oligarcas, las oligarquías nacionales se iban a Europa y ahí se ponían al tanto de las modas políticas, de las ideas políticas de la forma de sociabilidad y traían esas ideas a nuestro país. Una de esas ideas importantes que trae desde afuera, va a ser, en primer lugar que solamente tienen que gobernar aquéllos que tienen propiedades y que tienen un cierto nivel de ilustración. No cualquiera, dicen ellos, puede gobernar. Son conservadores en lo político, no quieren la democratización. Pero, por otro lado también traen ideas que son más complejas como las ideas del positivismo. Esas son más difíciles de entender. Son dos pensadores los que influyen en ese sentido: que son Augusto Comte es el fundador de la sociología, se considera, que es francés y Herbert Spencer, que es inglés. Son los dos que hablan de esta cuestión, de que la humanidad va pasando por etapas en forma unilineal, ¿no? O sea que toda la humanidad en su conjunto pasa por tres etapas fundamentales: la primera etapa es una etapa religiosa, o teológica, lo que prima es la religión como forma de explicarse la realidad, la fe. Hay otra etapa que es la etapa metafísica que es la de los filósofos que explican la realidad racionalmente pero hablan de entidades que no son visibles, por ejemplo hablar	E: Fraude
--	--	-------------------------

	de la inmortalidad del alma, por ejemplo, no es algo que se pueda ver aquí. La tercera etapa, la etapa científica positiva que se basa en el uso de la razón. Ellos decían lo único que vale es aquello que es palpable, visible, lo observable, con lo cual yo puedo realizar experimentaciones, por ejemplo, en el laboratorio. Entonces ustedes van a ver que aquí en la Argentina había una institución que era muy fuerte ¿cuál sería esa institución? Está puesta ahí en el apunte. P: Institución P.A.: Una institución que anotaba los nacimientos... P.A.: No, ahí abajo dice... conflicto ¿con quién? P.A.: Bueno, era la institución que anotaba los nacimientos, los casamientos, las defunciones. ¿Saben qué son las defunciones? P.A.: Entonces, basándose en las ideas positivistas, los hombres de la élite terrateniente ¿qué van a hacer? Van a decir: el Estado ahora se va a hacer cargo de esas funciones que antes llevaba a cabo la Iglesia y eso se llama procesos de laicización del Estado. ¿Qué quiere decir que es laico? ¿Alguien sabe eso? P.A.: ¿Nunca han escuchado la palabra laico? P.A.: Pero no saben qué es. Bueno, supongamos... supongamos, hagamos la suposición de que todos ustedes, que todos somos de religión católica. Somos de religión católica, ¿somos de la jerarquía eclesiástica? ¿Yo soy cura? P.A.: Ustedes son monjas, curas, son presbíteros... P.A.: Bueno, escuchen por favor... quiere decir que laicos son sólo aquéllos que profesan un culto determinado, una religión determinada pero que no pertenecen a la jerarquía eclesiástica, o sea que no forman parte de la estructura en que está organizada la iglesia, en este caso. Entonces quiere decir que el Estado se laiciza ¿Por qué? Porque toma funciones que antes eran inherentes, le correspondían a la iglesia. La ley del Registro Civil, antes la iglesia anotaba los nacimientos, los casamientos y las defunciones. Cuando alguien se quería casar, se casaba por la iglesia, con el sacramento del matrimonio. Y ahora ¿qué dicen? ¿Ante quién se tienen que casar primero? P.A.: Primero tienen que registrar los nacimientos y las defunciones. Y después ¿qué dice? Ley del matrimonio... P.A.: Civil. O sea que primero hay que casarse... P.A.: Por civil. ¿Qué significa casarse por civil?	E: El partido nacional E: Ah, el Partido Obrero E: El registro civil E: La iglesia E: Las muertes E: El acta de defunción E: Ni idea E: No E: Sí E: No. E: ¡Sí! (Se ríen) E: Y... E: Igualitario
--	---	--

	P.A.: Por papeles, ¿pero ante quién se están casando? P.A.: Ante el Estado. ¿Y por qué piensan ustedes que son tan malos estos oligarcas del 80? P.A.: Por qué creen ustedes que los oligarcas del 80 ponen esta ley de matrimonio civil ¿qué les parece? ¿Qué beneficios tenía? P.A.: El sacramento del matrimonio dice que el hombre no debe olvidar que hay un Dios, pero en la realidad ¿Qué pasa?, ¿La gente se separa o no se separa? Por qué piensan ustedes que P.A.: Y cuando se separa ¿qué pasa con los bienes materiales? P.A.: ¡Ah! Hay que repartir los bienes. Y ¿Quién da la pauta jurídica de cuánto le corresponde a cada uno? P.A.: El Estado, entonces después se pueden casar por la Iglesia, pero primero pasan por la oficina del Registro Civil. Y ésa es la peor, es la que más le duele a la Iglesia, que es la ley 1420 de educación primaria. Cuando hablemos de la ley 1420 estamos hablando de la educación primaria que en síntesis dice que la educación, en sus artículos básicos, dice que la educación de ahora en más será obligatoria, gratuita, gradual y laica. ¿Qué querrá decir que la educación va a ser laica? P.A.: Sí, para todos P.A.: Cualquier persona puede... A ver, laica quiere decir que antes se enseñaba religión durante el horario de clases. P.A.: Y ahora se les dice que no es que se les niegue que den religión, pero lo tienen que hacer antes o después del horario de clases, no durante. Durante la clase no se enseña religión. Antes o después. ¿Por qué piensan ustedes que puede ser eso? P.: Pensemos quiénes estaban llegando al país... P.A.: Los inmigrantes y... ¡ah!, a ver explíquelo, explíquelo, había judíos, ¿qué más puede haber? P.A.: Puede haber protestantes... P.A.: Puede haber la religión islámica, ¿sí? ¿Pero cuál era la idea que tenía la oligarquía? ¿Qué quería la oligarquía? ¿Por qué traían inmigrantes al país? P.A.: Para que trabajen. ¿Por qué? ¿Qué no había ningún argentino que trabaje?	E: Por civil E: Por papeles E: Por papeles E: Ante el Estado E: Porque son “garcas” directamente (Se ríen) E: Para favorecerse ellos mismos E: Para aprovechar E: Se separa... E: ...hay que repartir los bienes de los esposos E: La Ley E: El Estado E: No católica E: Para todos ¿no? ... E: Cualquier persona puede formarse E: Ah sí E: En la primaria se enseña E: Porque... E: Para no mezclar E: Los inmigrantes E: Ateos E: Ateos, protestantes E: Ateos
--	---	---

	P: Había pocos, bien P.A.: Había una baja densidad de población hemos visto en estudios anteriores y por lo tanto había que acrecentar... P.A.: ...por el crecimiento vegetativo qué es... son los que se producen por los casamientos dentro del país y viendo que no alcanzaba, entonces había que traer un complemento de población a través de los inmigrantes. Y a los inmigrantes... no se los puede someter a los chicos a que vayan a escuchar clases de religión a la que no pertenecían, entonces por eso es que se dice “antes o después”, no durante. P.A.: ¿Se dan cuenta? Lógicamente eso tiene una tremenda reacción de la iglesia, un conflicto tremendo con la iglesia. Inclusive llega la ruptura de relaciones diplomáticas entre Argentina y el Vaticano, porque lo expulsan al nuncio apostólico, Matera se llamaba, es como el canciller del Vaticano en la Argentina, lo expulsan. Entonces, miren cómo queda la situación porque el Estado empieza a tomar funciones que antes le correspondían a la Iglesia porque quieren centralizar el poder. P: Ahora, antes que nos vamos para redondear esto. ¿Qué es lo que... qué podemos decir de todos estos conceptos que nosotros hemos analizado? ¿Qué es lo que nos debe quedar, lo que nos debemos llevar de acá? Fundamentalmente esto... P: Régimen. Régimen Político... P: Estable. ¿Qué se entendió por Régimen Político Estable? P: ¿Qué se entendió por Régimen Político Estado? P: ¿Se trata de? P: De estabilidad ¿en qué sentido? P: En lo político ¿no es cierto? Que haya elecciones como dice la constitución, que haya... P.A.: Que medianamente esté equilibrado para todo... P: Que medianamente esté equilibrado, por supuesto dentro de lo que es el marco este... que va a haber fraude, que hay un partido político único hegemónico, pero fundamentalmente que haya... ¿Cómo? P: Claro, ¿Por qué será eso? ¿Quién demanda esa estabilidad y ese régimen? ¿Hay una demanda interna, una necesidad interna o una demanda...? P: Bien, por una necesidad de relacionarse y de que haya una estabilidad política por parte ¿de quién? P: ¿Quiénes son los otros?	E: Para que trabajen E: No, ya estaban trabajando. E: Había pocos. E: Y alta mortalidad E: Ah E: De la enseñanza Laica E: Del régimen E: Estable E: Que... E: Que se trata de estabilizar la... E: Estabilidad E: En lo político E: Que sea ...(dice algo que no se entiende) E: No, no
--	--	---

FECHA/ESCUELA	OBSERVACIÓN CLASE Nº 1 (escrita)	APRECIACIONES PERSONALES
DATOS	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	De Mercedes
29/05/2015 Datos escritos registrados por Mercedes. Un observador	Tema: El orden agro-exportador. 17.50 hs.: El P. comienza la clase después de presentarnos. Describe al Estado concentrado en materia prima. Dice que el país se organizó jurídicamente y que Mitre, Sarmiento y Avellaneda dieron las bases de este proyecto político. Pregunta, ¿cómo era la política en 1880? Y si tiene idea de quién gobernaba. Un alumno dice, Roca. En el pizarrón el P.A. escribe: El orden conservador (1880-1916). Aspecto político. - Necesidad de construir un régimen político estable. - Contexto internacional: los grupos conservadores no favorecen la democratización y la participación ciudadana. Estas ideas se trasladaron al país por los miembros de la élite terrateniente. - Alianza fundamental entre la élite porteña y las élites provinciales (se conforma el Partido Autonomista Nacional). - ¿Quiénes gobernaban? ¿Cómo se accedía al poder? - ¿Qué ideologías sustentaban sus prácticas? - La centralización del Estado, su laicización: - Ley de Registro Civil (1884), - Ley de Matrimonio (1888), - Ley 1420 Educación Primaria obligatoria, gratuita y laica. - Conflicto con la Iglesia. - El PAN era el único partido, se practicaba el fraude electoral. Luego el P.A. explica lo que escribió en el pizarrón. Explica brindando muchos ejemplos actuales. El profe P. sintetiza y resume el tema, retoma el concepto "régimen político-estable" y otros conceptos que están en el pizarrón: fraude, laico, inmigrantes. Termina la clase 18.20 hs.	La clase se muestra desatenta, pocos chicos escuchan, otros hacen tareas de otra asignatura (geografía), todos hablan a la vez, el profesor levanta la voz para dar clase, algunos se ríen otros conversan entre ellos, pocos copian. El P. se fue para atrás a pedir silencio, muchos se ríen y miran para otro lado. El profe P.A. continúa explicando, con mucha solvencia. El murmullo es constante. Se escuchan los sonidos de los celulares. Los chicos no usan uniforme y van vestidos como quieren, algunos tienen aretes, otros el pelo teñido de brillantes colores, otros usan capuchas y gorras dentro del aula. Durante la clase mascan chicle y el profe también. Los profesores piden participación, los chicos opinan siempre de manera desordenada (todos a la vez). Ellos mismos piden silencio. A las 18.20 hs empiezan a guardar sus útiles, a dejar de prestar atención y a distraerse.

DATOS	2ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 03/06/15 Hora: 15hs. a 16:20hs. Curso: 5° año	P.: -Nosotros en la clase pasada, en las dos últimas clases, abordamos dos niveles de análisis de la Historia, uno el aspecto económico y otro el aspecto político. ¿Qué hemos visto del aspecto económico? Hemos visto que a partir de 1880 se va a poner de manifiesto un proyecto que hemos denominado “Modelo Agroexportador” ¿verdad?; que tenía diferentes características, que tenía que ver con las migraciones extranjeras, que tenía que ver con la inserción de Argentina en el mercado del mundo y que tenía que ver con una serie de características y entre ellas el tema de la inmigración ¿verdad?...eso es por un lado. Por otro lado, nosotros vimos, en la última clase, los aspectos políticos del régimen, porque empieza a funcionar a partir de 1880...a partir de 1880 nosotros hemos visto que se pone en marcha un proyecto político; un proyecto que tiene que estar vinculado con el proyecto económico, y también tiene vinculación con lo que nosotros vamos a trabajar hoy. Vamos a hacer las articulaciones entonces ahora entre lo económico y lo político y en la segunda parte de nuestra clase vamos a leer un texto cortito, para que nos podamos introducir en el mundo de los inmigrantes. Por qué nos interesa, digamos, de alguna manera encarar ese aspecto, porque a partir de la inmigración, que si bien es cierto a partir de 1850 y 1860 empiezan a venir a la Argentina, con mucha más profundidad van a venir a partir de 1880 en adelante. Nosotros dijimos en algún momento, que hay una modificación no solamente en lo que tiene que ver en las estructuras económicas con la llegada de los inmigrantes sino también en las	

	estructuras políticas, muchos de ellos no tenían la posibilidad de la participación política porque venían fundamentalmente, y esto lo pongo entre comillas, “a hacer la América”. Y en realidad cuando les toque, digamos, porque no hacemos silencio por favor (solicita el profesor a los estudiantes) cuando les toque la realidad, toparse con la realidad, va a ser diferente, por un montón de cuestiones que se les van a presentar desde la llegada, que ustedes ya van a ver, en este texto que elegimos, que es una entrevista de una alumna de la Escuela Joaquín V. González de Buenos Aires y que tiene que ver con...una entrevista que le hace a una de sus abuelas, este...haciendo alusión a una etapa de la inmigración, cómo llegan acá los inmigrantes, cuáles son los elementos con que se encuentra un inmigrante en su llegada, qué cosas dejan allá en Europa cuando vienen con su baúl, porque no existían ni las mochilas ni las valijas, venían con su baúl, ¿han visto alguna vez algún baúl? P.: -¿Dónde lo han visto? P.: -Eso es...traían lo que podían, es decir, un montón de cosas que les podían hacer falta y también de recuerdos. Pero, cuando llegaban acá al país lo primero que se encontraban era con un hotel, el hotel de los inmigrantes y en realidad, bueno, no tenían todas las comodidades que uno supone que debe tener un hotel, ustedes imagínense una gran cantidad, 1 millón, 2 millones de inmigrantes que venían, de alguna manera cumplían con momentos para poder aclimatarse, adaptarse a la situación y luego muchos ir hacia el campo, otros quedarse en la ciudad, en definitiva de acuerdo a las diferentes circunstancias que se les iban presentando. Y por otro lado, es decir, cómo esos inmigrantes empiezan a insertarse en la vida cotidiana, cómo van a empezar a buscar la forma de aglutinarse, ¿de qué manera se podían aglutinar?, ¿ustedes conocen como empiezan a relacionarse esos inmigrantes acá en Salta por	E: -Si... E.: -En mi casa... E.: -En la casa de Polo.
--	---	---

	ejemplo? ¿Conocen algún lugar donde los inmigrantes hacían su vida social, se casaban, digamos recuperaban la memoria a través de la cocina? Sí, acá hay tres instituciones muy importantes en Salta. Una que está en la calle Balcarce entre Entre Ríos y...a ver, veamos...imaginemos P.: -Bueno, Sociedad Española, bien. ¿Hay otras sociedades acá? P.: -Bueno, queda en la calle P.: -Y ¿hay otra sociedad? P.: -Bueno, Francesa...pero una más típicamente del noroeste argentino, porque llegaron muchísimos inmigrantes acá al noroeste, fundamentalmente a Tucumán, Salta, Jujuy y lo que es el norte de nuestra provincia, Orán y Tartagal, que genéricamente los denominamos "turcos"... P.: -¿Cómo se llama esa Sociedad? que está en la calle San Martín...Sirio... P.: -Entonces acá en Salta, tenemos esas instituciones en las cuales se juntaban los inmigrantes para...bueno para... P.A.: -A ver, ¿para qué se juntaban?, no les digamos nosotros, que nos digan ellos. ¿Para qué se juntaban? Ustedes imagínense los inmigrantes llegando a un país desconocido... ¿qué les pasa a los inmigrantes cuando llegan acá? ¿Qué les parece? P.A.: -Bueno...pero no es lo primero que piensan. Cuando uno va en grupo a un lugar desconocido, ¿qué hace?, ¿se separa, se dispersa o se aglutina?... P.A.: -Se agrupa. Cuando ustedes se van de viaje de fin de curso, ¿por qué se ponen la campera ésa? Porque quieren identificarse, quieren que se reconozca que son de un colegio determinado... P.A.: -Bueno, las colectividades cómo se sentirían llegando a un país extraño, en muchos casos no conocían el idioma; porque si me dicen que es un español el que viene, conoce el idioma, pero si me dicen que es un sirio libanés ya no es	E.: -La Sociedad Española E.: -Si, la Sociedad Italiana. E.: -Zu...Zuviria! E.: -Si, Francesa! E.: -Del medio oriente E.: -Sirio Libanesa E.: -Se sienten incómodos E.: -No tenían seguridad jurídica E.: -Se...se agrupa E.: -Para quedar bien..., porque tenemos facha. E.: -Me junto con las personas que son parecidas a mí.
--	---	--

	tan fácil; entonces ¿cómo hago yo para no sentirme tan desprotegido y vulnerado? P.A.: -Exactamente. Que tienen el mismo idioma, una misma idiosincrasia, que tenemos festividades comunes, tenemos identidad... P.A.: -Es una cuestión de organización. Bueno cuando alguien se enferma tiene que haber sociedades que los auxilien ¿o no? P.A.: -¿Por qué se llama “Sociedad Italiana de Socorros Mutuos”? ¿Qué querrá decir? P.A.: -Porque se ayudan entre ellos, bien, bien. Ven cómo vamos deduciendo de los títulos de las cosas, de las palabras uno puede ir deduciendo los conceptos. ¿Y ustedes creen que a todos los recibían bien? P.A.: -Hay una palabra que actualmente está muy, muy, muy de moda. Es esta: x-e-n-o-f-o-b-i-a. ¿Saben lo que es la xenofobia? P.A.: -Los skinhead. ¿Saben lo que son los skinhead? P.A.: -Los skinhead son los “cabeza rapada”, que son neo-nazis. Esos tipos, ¿se caracterizan por querer a la gente? A un negro, por ejemplo, ¿lo quieren? P.A.: -No. Los discriminan ¿no es así? Entonces “xeno” quiere decir extranjero y “fobia” quiere decir odio; entonces sería el odio a lo extranjero. Entonces ustedes también piensen que una de las variables posibles cuando llegaba una persona con aspecto diferente, con costumbres diferentes, cómo era la reacción de los que lo recibían; porque una cosa es que el gobierno diga: “Fomentemos la inmigración” y otra cosa es como los recibimos nosotros a esos que vienen. Cuando viene un chico nuevo al curso, ya está empezado el año y faltan tres meses y viene uno de otro colegio; al principio se sienten como sapo de otro pozo, hasta que alguno que es hospitalario, empieza a hacerse amigo, se empieza a acercar, y se integra, pero no es fácil al comienzo. Bueno... ¿se va entendiendo como se van armando los grupos?	E.: -Es una cuestión de organización. E.: -Sii... E.: -Porque se ayudan entre ellos. E.: -No E.: -No E.: -Si E.: -No E.: -No E.: -No. A los judíos tampoco.
--	--	---

	P.: -Ah bueno, incluso muchos se reían por la forma en que hablaban los italianos, los árabes fundamentalmente, claro y ahí empieza todo lo que tiene que ver con la modificación de las formas de hablar. Entonces cómo podemos conectar esta primera parte antes de entrar a la lectura que vamos a hacer, cómo podemos conectar a partir digamos de problemáticas que podemos ir observando e ir pensando fundamentalmente. Nosotros dijimos que hay un proyecto de país, un proyecto económico que lo hemos denominado Modelo Agroexportador. Como la Argentina no tenía grandes cantidades de personas que vivían acá, y se necesitaba incorporar mano de obra entonces empiezan a alentar la inmigración, a partir de leyes y sobre todo de propagandas que se hacen en Europa para incentivar las motivaciones para venir a la Argentina, fundamentalmente. P.: -Bueno sí. Entonces ahí pensemos nosotros, ¿todos los inmigrantes habrán venido por las mismas motivaciones? P.: -Pensemos nosotros... P.: -No, seguramente que no. P.: -Claro. Una oportunidad económica, en el caso de los sirio libaneses, digamos, huyendo de otra problemática...ustedes piensen, ¿dónde queda ubicada Siria? P: -En Medio Oriente, bien. Todo eso pertenecía al Imperio Otomano, los turcos, pero resulta que como era parte del Imperio turco, muchos de los adolescentes que vivían allí debían cumplir con el servicio militar obligatorio, desde los 14 años hasta los 18 años y entonces para evitar hacer o cumplir con el servicio militar obligatorio muchos huían, con pasaportes falsos y trataban de venirse a América porque algunos tenían familia o porque se empezaban a agrupar. Puede ser uno de los problemas ¿no? Porque la mayoría de los sirio libaneses vinieron sólo los hombres; Jordania, Cisjordania, Palestina, ...	E.: -Los inmigrantes venían muchas veces por la oportunidad, ya que era un país nuevo. E.: -No E.: -No, no... E.: -Todos vinieron por motivaciones diferentes. E.: -Algunos seguramente lo deben haber visto como una oportunidad económica. E.: -En Medio Oriente.
--	---	---

	P.A.: -Damasco. P.: - Damasco, en la costa de Siria, vinieron este, digamos con otras motivaciones. Después lo que vimos en la otra clase con lo que decía Juan qué pasaba con la problemática que había en cada uno de eso países... P.A.: -O sea, que esto que dice Raúl de que venían escapando de las dominaciones otomanas porque no querían cumplir con el servicio militar, ¿qué tipo de factor sería? ¿De recepción o de expulsión? ¿Qué les parece?... ¿Qué quiere decir “factores de expulsión”? P.A.: -¿Algo que me hace que me quede o que me vaya? P.A.: -Claro. “Factores de expulsión” son aquéllos que me mueven a cambiar de lugar, es una razón lógica la que está diciendo Raúl, de que “yo no soy turco y me quieren hacer pelear por un país del que no es mi nacionalidad, yo soy sirio libanés y no quiero ir a pelear porque no soy mercenario, si peleo en todo caso pelearé por mi nación no por la de otro” ¿Si? Salvo que sean las regiones extranjeras, vieron que ahí se van todos y se unen de diferentes países. ¿Qué otro factor de expulsión puede haber? ¿Qué piensan ustedes a que se dedicaban los italianos? ¿Los españoles?... P.A.: -¿De qué zona eran? ¿De la zona rica o de la zona pobre de los países? P.A.: -Generalmente en las zonas pobres ¿cuál es la actividad económica dominante? P.A.: - El campo. Y en el campo, ¿qué se hace? P.A.: - Se siembra. O sea la agricultura y...la ganadería. Entonces piensen ustedes, estos trabajadores del campo tenían una parcela de tierra; ¿se acuerdan que hemos dicho que empiezan a aumentar la poblaciones de Europa porque mejoran las condiciones de vida y porque los remedios permitirían prolongar la vida? Aumenta la población, qué pasa, yo tengo una parcelita ¿así no? y vivo bien, pero qué pasa si viene mi hijo y se casa y tiene una familia, tengo	E.: -Un motivo... E.: -Que me vaya... E.: -A jugar al fútbol E.: -Pobres E.: -El campo E.: -Se siembra
--	---	--

	que dividir la tierra ¿no es así? Si la recontra divido nuevamente, se me va haciendo una parcela así, ya no tengo un latifundio sino un minifundio. Entonces ya no puedo vivir en el campo y me tengo que trasladar ¿a dónde? P.A.: -Y en la ciudad yo ¿dónde trabajaría? P.A.: -En las industrias, bien. Pero todas las industrias ¿pueden recibir a todos los trabajadores? P.: -No. Entonces ¿hay problemas cuando uno no puede conseguir trabajo? P.A.: -Entonces había conflictividad social ¿o no? P.A.: -¿Y cuál creen ustedes que ha sido la válvula de escape para que se vengán para acá? P.A.: -No, pero ¿cuáles serían las válvulas de escape que les permite a los gobiernos europeos solucionar el problema? Fomentar ¿qué?... P.A.: -La inmigración. O sea que la inmigración, que para nosotros era un factor de recepción porque nosotros queríamos que vengán, porque era mano de obra... P.A.: -Para ellos era una forma de solucionar sus problemas, porque les estábamos quitando complejidad a sus propios gobiernos, era una válvula de escape para ellos. Entonces hay factores de expulsión que son éstos, como por ejemplo, lo que decía Raúl de los turcos, la poca posibilidad de tierras que tenían para trabajar; entonces si tenían poca tierra, ¿qué les ofrecían aquí? P.A.: -Tierras. “¡Éste el país de las tierras y de las mieses!” decían ¿no?, de los frutos y de las mieses, o sea de las cosas buenas ¿no? Entonces les ofrecían tierras. Ahora yo les pregunto una cosa... -A ver ¿les darán tierras cuando llegán? P.A.: -¿Sí?... P.A.: -¿Qué había pasado en 1879, cuando Julio Roca, Remington en mano, hace qué campaña?	E.: -A la ciudad E.: -En la... E.: -En las industrias E.: -No... E.: -Si E.: -Si E.: -Que se quedaban sin terreno. E.: -mmm... E.: -Para ellos era una forma de utilizarnos... E.: -Tierra E.: -Si E.: -No E.: -Del desierto
--	---	--

	P.A.: - Del desierto. Bien. Y las tierras ¿en manos de quién habían quedado? P.A.: -De los soldados. Pero ¿habían quedado en las manos de los soldados? P.A.: -¡Las vendían! ¿Y qué se habían formado? P.A.: -Grandes... P.A.: -¡Grandes latifundios! Por lo tanto los dueños de los latifundios estaban dispuestos a partir la tierra y ¿darles una parcela a los inmigrantes? P.A.: -A lo sumo, el que tenía platita pagaba un arrendamiento, era un arrendero. Pagaba un alquiler por la tierra, el que tenía dinero. Y los demás sino pueden trabajar en el campo como pequeños propietarios ¿qué hacían? Se quedaban en el campo y ¿de qué trabajarían? ¿Qué se imaginan ustedes?... P.: -Antes que sigamos, les pregunto: ¿Qué quiere decir arrendar? P.A.: -Exactamente. P.: -Y el que no arrendaba, ¿qué otro tipo de actividad hacía? P.: -Bueno...pero más que granjero, peón, ¿no es cierto? P.A.: -Peón. Iba a trabajar con los animales, a domar caballos. En la estancia, a trabajar en la cosecha... P.A.: -Y el que no quería estar en el campo, o que se cansaba de estar en el campo, ¿a dónde creen que se iba? P.A.: - A la ciudad. Como habrían hecho en Europa. Y ahí ¿había trabajo o no había trabajo?... ¿Qué dicen ustedes? P.: -En la ciudad, ¿qué tipo de trabajo se puede hacer? A parte de no hacer nada...	E: -De los soldados E.: -No. Ellos las vendían a... E.: -Latifundios E.: -Latifundios E.: -No E.: -Alquilar E.: -Como que vos alquilás la tierra de otro y vos ganás un porcentaje de lo que el... E.: -¿Era granjero? E.: -A trabajar la tierra. E.: -A la ciudad
--	---	--

	P.A.: -Piensen en un país en la era del progreso ¿no?... P.A.: -mmm...no P.: -Sí. Edificios públicos. Pero pensemos nosotros en Buenos Aires 1890-1893-1900, es una ciudad cosmopolita porque empiezan a albergar personas de todos lados, pero además se empieza a modernizar Buenos Aires y si se empieza a modernizar... P.A.: -Bien, bien. P.: -Pero más que ferrocarriles, qué tipos de... P.: -No, pero vos decís ferrocarriles y para el pasaje interno de...los... P.: -Los...los tranvías P.: -Bueno ahí se ocupan. ¿Qué otra cosa más, qué otro tipo de ocupación? P.: -Calles y caminos. Pero además si nosotros decimos que se moderniza la ciudad... P.: -La construcción. Perfecto. P.A.: - Bancos por ejemplo. P.: -Bancos, construcción, eh todo lo que tenga que ver con los servicios... P.A.: -Para guardar los granos por ejemplo, ¿en dónde los guardaban? Montón de bolsas de trigo y no las podían embarcar inmediatamente, dónde las guardan por si acaso llueva. P.A.: -¿Dónde se guardan? P.: -Para enviarlos a Europa, ¿dónde se los guardan? En... ¡en los silos! P.A.: -Son las casas que ven a los costados de las rutas. P.: -En los silos, ¿no es cierto? Además se empieza el mejoramiento del Puerto de Buenos Aires, es decir, para que las líneas férreas lleguen al puerto de Buenos Aires, allí se descargan los granos y después se los embarca. Obviamente que para poder hacer eso había que, de alguna manera, mejorar la entrada al puerto de Buenos Aires, porque si venían embarcaciones de gran calado, lógicamente si no estaba dragado el río era imposible que puedan embarcar, apacar...	E.: -Venir a la escuela E. Construir E.: -Los ferrocarriles E.: -Rutas E.: -Los caminos E.: -Los medios de transporte E.: -Ah E.: -Calles y caminos E.: -Edificios E.: -En los graneros E.: -En contenedores E.: -Ah sí... E.: -Desembarcar
--	--	---

	P.: -Noo...no, no. Hay un concepto... P.A.: -Anclar P.: -Anclar. Eso, los barcos no podían entrar para poder cargar digamos todos los productos primarios... P.A.: -Y qué otra cosa más pesada todavía que hacían los trabajadores, que ahí había que tener físico para aguantar... P.A.: -Eso. Eran los changadores del puerto, eran los que cargaban las bolsas de trigo, las reses que se iban a vender en los frigoríficos, o sea que había mucho trabajo, eran choferes de tranvía... P.: -Pero además ¿saben qué? Había otro tipo de actividad: sombrereros, sastres, zapateros, este... P.A.: -Algunos ponían pizzerías. P.: -Pizzerías o todo lo que tenía que ver con los restaurantes, ¿no? Bien, todo lo que implica una ciudad, además se empezaba el tema del alumbrado público, el tema de ensanchar las calles, una serie de modificaciones que hacían que empiece a modernizarse Buenos Aires, eso por un lado. Pero...pensemos nosotros, la gente que trabajaba, ya sea aquí en el puerto, en la ciudad, como la gente que trabajaba en el campo ¿tenían una buena remuneración económica, una buena paga? P.: -¿Qué piensan ustedes? P.A.: -Había muchos... P.: -Si hay una gran cantidad de gente, ¿qué piensan ustedes? P.: -¿Por qué? P.: -Porque hay mayor oferta, se paga menos porque hay exceso de oferta. Bueno y entonces qué piensan ustedes, los inmigrantes que venían ¿tenían sus ideas, sus formas de pensar en cuanto a la política? P.: -Sí, y entonces que van a empezar a proponer si la paga que realizan los dueños de, de, digamos de los lugares en que trabajaban era menor, ¿cómo se organizan? P.A.: -Hemos dicho que cuando se quieren juntar para protegerse forman sociedades de socorro mutuo, pero cuando tratan de juntarse para reivindicar por mejores condiciones de trabajo, por mejores salarios, cómo se llaman esas	E.: -Descargar E.: -No. E.: -Gente E.: -Porque se paga menos para tener mayor ganancia. E.: -Sí.
--	---	--

	asociaciones donde uno lucha por mejorar las condiciones laborales y de salario, por ejemplo, cuando se hace un paro, ¿quién lo hace al paro? P.A: -Los trabajadores, pero que están agrupados en qué. P.A.: -En gremios. Bien. P.: -A partir de 1857, hay un primer gremio que hay en la Argentina sobre los tipográficos, ¿saben qué son los medios tipográficos? No, ¿no es cierto?, bueno resulta que si había diarios, pero no el diario como nosotros pensamos que se lo hace, sino que se ponían las letras una por una. P.A.: -Los tipos se llaman. La letra A, la letra B y los iban armando con los “tipos” a las palabras. Los fundían, porque eran de plomo... P.: -Claro, lo hacían pasar la hoja y ahí por supuesto que no es el diario como nosotros lo consumimos hoy ¿no? P.A.: -Cuando el gobierno no quería que salga el diario, iban a la redacción y les pateaban el tablero, les mezclaban todos los tipos, viste...los tipos quedaban desorientados... (risas) eso hoy en día no está. P.: -Entonces, los inmigrantes se empiezan a agrupar, se empiezan a asociar y van a empezar a formar los primeros gremios; algunos van a tener ideas socialistas que no las inventan ellos sino que traen desde Europa y otras veces ideas, especialmente los que viven en la ciudad, anarquistas ¿no?...que van a traer...ya vamos a explicar sobre eso; ahí lo dejamos planteado como para que veamos que ellos de alguna manera no estaban insertados en la sociedad y muchas veces eran mirados con malos ojos, sobre todo en una sociedad que empezaba a salir de esa sociedad colonial a una sociedad moderna totalmente diferente, que si bien es cierto la clase dirigente iba permanentemente a Europa y veía cuáles eran las modificaciones que se iban haciendo ya iban pensando en estas cuestiones; si sumamos nosotros lo que hemos visto la clase pasada, que la participación política era restringida, que había un régimen político y que únicamente participaba de la política la clase alta ¿no?	E.: -Los trabajadores E.: -En gremios ...
--	---	--

	P.A.: -Así es por qué no a todos se considera en condiciones de gobernar, o sea es una república restringida, una democracia restringida...lo que yo quería decir además, agregando a lo que decía Raúl es que cuando llegan los inmigrantes en gran cantidad, lo que se llama la “república aluvial”, o sea que llegan como aluviones, llega mucha gente en 1880; entonces aquellos mismos que los promovían a la llegada, pero no creían que iban a llegar tantos, pero llegaban muchos entonces es que los mismos grupos oligárquicos, empiezan los pensadores, los escritores, a ensalzar una figura que antes habían denostado, o sea que antes no la querían. ¿Cuál era la figura que andaba libre por la Pampa hasta que le ponen los cercados, el alambre a la Pampa para que no se muevan? ¿Cómo se llamaban esos personajes libres que mataban una res, sacaban el cuero lo vendían en la pulpería? P.A: -Los gauchos, bueno, cuando llegan los inmigrantes, la élite empieza a ponerlo al gaucho en un pedestal, para oponerlo a esta nueva forma de vida que presentaban los inmigrantes o sea que no les era fácil a los inmigrantes ser bien vistos en una sociedad que trataba de prestigiar algo que antes no prestigiaban para hacerlo sentir diferente y para contraponerlo a la figura de los inmigrantes, ¿sí? Eso también hay que tenerlo en cuenta. P.: -Bueno y entonces, teniendo estos esquemas digamos vinculando esto, estos conceptos que tienen que ver con un plano económico; en el plano político y en el plano social nosotros ahora en esta segunda parte de la clase vamos a leer entre cuatro personas, vamos a leer un texto que tiene que ver con una entrevista que le hicieron a una inmigrante, que cuenta, si bien es cierto que llega a la Argentina en 1931 pero tiene que ver con las formas en que vinieron los inmigrantes, cómo son mirados los inmigrantes, a qué venían los inmigrantes, cuáles eran los objetivos que se habían planteado, si esos objetivos que se habían planteado se empiezan a cumplir o no, cuáles son las dificultades que se van a encontrar los inmigrantes cuando llegan a Buenos Aires...En definitiva nosotros vamos a hacer una lectura y como disparador vamos a	E.: -Los gauchos.
--	--	---------------------------------

	poner que los inmigrantes...ustedes ¿han visto la película “Titanic”? P.: -Y quienes iban...había... ¿todos venían en el mismo lugar en el barco? P.: -¿Cómo venían?... P.: -Bueno y eso ¿qué sería? P.: -Bueno si, si tenía que ver con eso, bueno les digo esto para que uno piense que la mayoría de los inmigrantes venían en tercera clase. Por lo tanto no tenían ni las mejores condiciones y venían prácticamente hacinados ¿no? Entonces bastantes problemas tenían cuando llegaban además todas las enfermedades que podían contraer durante el viaje ¿no? Desde mordeduras de ratas, fiebre, un montón de enfermedades que venían ¿no? Bueno propias de las embarcaciones, Bueno, entonces primero vamos a organizarnos de a cuatro personas o cinco. <i>(Los estudiantes se disponen para la lectura)</i> P.: -Bueno a ver, qué es lo que vamos a hacer con el texto éste... P.: -Es importante que todos participemos de la lectura porque...sino no tiene sentido que podamos leer... Primero tienen que elegir a alguien que va a leer, y los demás van a anotar, van a ir haciendo anotaciones. P.: - Tenemos unos cuantos minutos para leer y después cada grupo tiene que exponer lo que ha leído, fundamentalmente que hay que hacer. Vamos a: “Identificar los objetivos, de acuerdo con el relato, por los cuales se viene a la Argentina”. Qué otra cosa vamos a identificar: “Identificar las dificultades por las cuales atraviesan los inmigrantes al llegar a la Argentina”. P.A.: -Ahí podemos poner como una ampliación: “Teniendo en cuenta dónde trabajan, las condiciones del trabajo, etc.”	E.: -Si E.: -No...(Murmullos) E.: -La clase alta arriba. La clase media al medio y abajo las clases más bajas... E.: -Pobres E.: Discriminación E.: -Racismo... E.: -“Discriminación”
--	---	---

	equipo de Ciencias Sociales del Colegio Joaquín V. González, de Bs As., realizado por la Srta. Cecilia Silva” que es una alumna del colegio y que le hizo la entrevista a su abuela. Bueno ¿qué hemos encontrado ahí en la narración?, ¿cuál es el título del texto? P.: -O sea, ¿qué datos nos está brindando esta información? P.A.: -Bueno yo también diría, ¿por qué se pone tanto el énfasis en que sea una mujer? ¿Llegaban más mujeres que hombres? P.A.: -Bueno entonces lo novedoso estaría dado en que el relato es de una mujer no de un hombre, por eso no es tan ingenuo que sea de una mujer inmigrante, costurera y argentina; es para resaltarlo. P.: -Bueno de los objetivos que ustedes encontraron, a ver ahí el compañero. P.: -Bien, ¿qué venían buscando?, o ¿qué podían encontrar? P.: -Pero más que dinero, dice el texto: “Venían a la Argentina con la idea de hacer la América” ¿Qué significa eso de “hacer la América”? P.: -Un cambio, bueno ¿qué tipo de cambio? Acá a algunos compañeros yo les expliqué...o sea, ¿venían con la idea de establecerse en la Argentina? P.A.: -¿Y Argentina dónde está? (Risas) P.: -Venían con la idea de mejorar su situación económica, ahorrar... P.: -¿Para qué? P.: -Para volver ¿no es cierto? No era la idea establecerse acá en la Argentina, sino la idea era volver, volver a su patria, en este caso ¿de dónde era proveniente la Sra. P.: -¿De qué lugar? P.: -Pero dice más abajo, qué se entiende “vendieron su tierra italiana y trajeron solamente un baúl con pocas cosas y la ilusión de encontrar una nueva vida”. ¿Podían traer muchas cosas? P.: -No, ¿no es cierto? Y ¿cuáles son las dificultades que encontraron en la navegación o cuando se vinieron acá? P.: -Bien, bien, pero además yo le voy a agregar algo que no sale en el texto...	E.: (Risas) E.: -“Una mujer inmigrante, costurera, argentina” E.: - Bueno que es una trabajadora y que se estableció en Argentina. E.: -Llegaban más hombres que mujeres. E.: -Querían venir a la Argentina para encontrar una nueva vida. E.: -Dinero E.: -Que querían un cambio. E.: -No, en América. E.: (Risas) E.: -Para tener una estabilidad económica. E.: -Para volver E.: -De Italia. E.: -Perugia.
--	--	---

	P.: -Bien, estaban hacinados, amontonados con lo que eso significaba venir, ¿cuántos meses creen ustedes que tardaba el barco en venir? P.A.: -No, si era nueve meses era un parto... (Risas) P.: -No, meses... P.A.: -A ver y ¿por qué tenían platita para pagar la tercera clase aunque sea? P.A.: -Muy bien. P.: -Ahora hay un dato que no lo tienen ahí en el texto, muchos de los inmigrantes venían a la Argentina, porque el Estado argentino no les cobraba la llegada al país. Otros países, otros Estados, el caso de Brasil, el caso de Estados Unidos, o de Venezuela o Colombia, había que pagar un canon de entrada, no sé cómo se dice ahora, era un impuesto para entrar al país. P.: -Entonces Argentina, otro de los medios para incentivar la inmigración masiva era justamente no cobrar, entonces cualquiera podía entrar, de hecho tenían, por supuesto, que ver cómo hacían para recaudar dinero, en este caso vendiendo la tierra para poder solventarse los gastos que significaba el transporte. P.A.: -Ahora ya cuando llegan a la Argentina ¿cuál es el primer hospedaje? P.A.: -¿Y después? P.A.: -En este caso tenía familia, entonces ¿a dónde van después? P.: -A la casa de los familiares, muy bien... P.A.: -Después tenían que buscar una casa...y ¿cómo se llamaría esa casa, cómo sería esa casa a la que llegan y cómo vivirían ahí? P.A.: -Todos amontonados y ¿cómo se llamaban esos caserones abandonados? P.A.: -¿Cómo se dice cuando las mujeres...y también los hombres son chismosos? P.A.: -Conventillos, eso es. Y viven hacinados o ¿no?	E.: -No. E.: -Eh, venían colgados y algunos venían en las bodegas de los barcos, y así era difícil que viajaran. E.: -Que en la tercera clase eran un montón de gente y no podían viajar bien así que estaban todos amontonados. E.: -Tres meses... E.: -Nueve meses... E.: -Entre seis y tres meses... E.: -Una semana E.: -Porque habían vendido la tierra. E.: -La Visa E.: -El "Hotel de Inmigrantes" E.: -Los que tenían familia se juntaban con su familia... E.: -A la casa de su familia. E.: -Tíos, tías y primos...
--	---	---

	P.A.: -No sé si saben qué es “hacinar” P.A.: -Que viven amontonados, hacinados... P.: -Bueno hay otra digamos si bien es cierto no es explícito, los objetivos, pero estando acá en el país logran...a ver, la gente que viene acá ¿tuvo la posibilidad de estudiar? P.: -Algunos...hubo alguna ley, ¿se acuerdan? P.: -Bien, la Ley 1420, cuyas características ¿cuáles eran? P.: -Bueno tenía que ser obligatoria y laica, o sea la no enseñanza religiosa en horas de clases...Y ¿qué les enseñaban entonces? P.A.: -¿Qué idiomas les enseñaban? P.A.: -Bien, castellano; y ¿qué más? P.A.: -Bien, manualidades P.: -Hagamos un poco de silencio por favor; entonces, estamos hablando sobre la educación que es importante, pero también hay otras cuestiones porque empiezan a trabajar en un lugar que se llamaba, donde la elite iba a consumir... ¿cómo se llamaba ese local? P.: -Bien, ese local era como el Shopping, tenía absolutamente de todo, era una casa de capitales ingleses, donde la gente del interior sobre todo la élite del interior también podían consumir los productos que se comercializaban en “Gat and Chávez”, por ejemplo, desde sombreros, bastones, trajes, zapatos y como lo hacían, si bien es cierto no existía internet pero eran catálogos. Los catálogos se los enviaba al interior de la provincia y la gente que podía y tenía la posibilidad de hacerse de esos catálogos entonces ahí podía elegir y mediante el sistema de contra reembolso, ¿saben lo que es el contra reembolso? ¿Cómo es el sistema de contra reembolso para adquirir una mercancía? P.A.: -Cuando compran por internet ustedes, alguna vez, ¿quién compró por internet? P.: -En Mercado Libre ¿no compran acaso? P.: -Bueno, si yo compro en Mercado Libre me pueden traer los productos a la casa, o voy a Oca (Oficina de Correo), voy a retirar mi producto ahí. Pero acá, a través del Correo, que era otro de los elementos constitutivos del Estado Nacional, para consolidar el Estado; los correos existían en todo el país. Esa red de Correos llegaba, entonces uno depositaba en el Banco el dinero y mediante	E.: -Amontonados. E.: -Ay, ¿cómo se llamaba eso? E.: -Usurpación. E.: -No. No, donde viven varias familias... E.: -Pensiones E.: -Conventilleros...Los conventillos. E.: -¿Cómo? E.: -No E.: -Si E.: -No E.: (Murmullos) E.: -Que la educación tendría que ser laica y gratuita para los chicos. E.: -Les enseñaban idiomas... E.: -El idioma local. E.: -A las chicas les enseñaban a bordar y a tejer... E.: -¿Gat and Chávez? E.: -No... E.: -Si
--	---	---

	un papel iba y podía retirar el producto. Entonces ésa era la manera de comercialización de las grandes élites. P.A.: -“Contra reembolso” se recibía el producto cuando mandaba la plata, “Contra reembolso”. P.: -Bueno y acá, acá que dice de Gat and Chávez”, ¿qué tipo de actividad cumplía esta gente? P.A.: -Yo conocí ahí, bueno no soy de la época de la inmigración ¿no? Pero conocí ahí en la “zona del bajo”, donde está la Terminal de Ómnibus, había, en la década del ’70, todavía una imagen de “Gat and Chávez”, donde aparecía un perro que le tiraba del pantalón al hombre, y el dueño de la fábrica, de la tienda lo agarraba como para decir que era tan buena la tela que no se rompía a pesar de que el perro tiraba. Ésa era la imagen, la propaganda de “Gat and Chávez”. O sea que no es tan viejo tampoco... P.: -Fíjense, que acá habla de que trabajaba, digamos, pegando botones, para hacer los trajes, pero la paga ¿cómo era? P.: -Malísima. Por lo tanto es de lo que estamos hablando nosotros... P.A.: -Y ¿a qué los hace acordar eso de lo que le pagaban? Para traerlos a la historia presente... P.A.: -¿Qué pasa en Buenos Aires, que se descubrió hace poco tiempo, que murieron dos chicos bolivianos...dónde murieron esos chicos bolivianos? P.A.: -No, en los talleres...clandestinos. P.A.: -Donde los padres trabajan produciendo prendas que después se venden en los Shoppings, los “Gat and Chávez” de ahora. O sea no estemos desconectados del mundo, escuchemos alguna vez algo, porque sino, no podemos relacionar el pasado con el presente; y les pagan una miseria igual que les pagaban en aquella época. P.: -Bueno y acá dice que la melliza, Josefina, murió joven, a causa ¿de qué? P.: -¿Por qué será esa enfermedad? P.: -Claro, primero porque no está bien alimentada... P.A.: -Y claro, es decir, los anticuerpos eran bastantes débiles...y ésas son inferencias que no	(Risas) E.: -Malísima E.: -A Messi (Risas) E.: -En “La Salada”. E.: -Ah...
--	--	---

	P.A.: -Bueno, entonces de acuerdo al texto, ¿se puede decir que han logrado los objetivos? P.: -Bueno, lo dejamos ahí. FIN DE LA CLASE.	Grupo de estudiantes 2: -Que los inmigrantes se hospedaban en los “Hoteles de inmigrantes”. Grupo de estudiantes 3: -Bueno al principio cuando...bueno que ellos vinieron para...llegaron con la esperanza y la ilusión de encontrar una nueva vida y la idea de hacer la América. Bueno las dificultades que atravesaron los inmigrantes cuando llegaron fueron que, bueno, en primer lugar que venían colgados, como viajaban en tercera clase venían todos amontonados y que algunos tenían que esconderse, que eran... E.: -Si E.: -Medianamente
--	--	--

OBSERVACIÓN DE CLASE N°2 –COLEGIO 1 - REGISTRO DE UN TRABAJO GRUPAL

Fecha: 03/06/15

Hora: 15hs. a 16:20hs.

Curso: 5° año

Docentes: P.: titular y P.A.: auxiliar

Luego de la explicación, el P. les propone a los estudiantes la lectura de relatos de inmigrantes. Se dividen en siete grupos y leen el texto “Una mujer, inmigrante, costurera, argentina”. Un testimonio de inmigrantes. La consigna de trabajo es la siguiente: “Identificar objetivos en los cuales de acuerdo al relato vienen los recién llegados a la Argentina” “Identificar las dificultades por las cuales atraviesan los inmigrantes al llegar a la Argentina, teniendo en cuenta dónde trabajan, las condiciones del trabajo, etc.

Grabación de un grupo (Mercedes)

Estudiante 1: Empieza la lectura.

Estudiante 2: -Eh los objetivos por los que viene...no los puedo explicar...

Estudiante 1: -A ver leé las consignas...

Estudiante 3: -¿Las consignas? Dice: “Identificar objetivos en los cuales de acuerdo al relato vienen los recién llegados a la Argentina” O sea tenemos que responder por qué vinieron. Se supone que ella es italiana...

Estudiante 2: -No dice por qué, pero dice que vinieron porque querían encontrar una nueva vida.

Estudiante 3: -Y después dice “Dificultades por las que atraviesan los inmigrantes al llegar a la Argentina”. Una es que venía colgada que ¿no?

Estudiante 2: -No, que tuvo suerte de no venir colgada...

Estudiante 3: -Bueno ella, pero dice los inmigrantes...

P.A.: -Ya lo han leído ¿y?...hace falta una re-lectura o no...

Estudiante 3: -Parece que no.

P.A.: -¿Ya está? ¿Con una sola basta? O pueden ir puntualizando párrafo por párrafo para acordarse, si no, que lea otro.

Estudiante 3: -Entonces tenemos que poner: “Teniendo en cuenta donde trabaja, las condiciones de trabajo...” ¿dónde trabaja? Con su mamá que ¿no?

Estudiante 2: -Trabajó como costurera eh...su mamá trabajaba en una fábrica de sombreros ¿no?

Estudiante 1: -Si

Estudiante 2: -Si...

Estudiante 3: -Los trabajos y las condiciones. Claro, entonces ella trabajaba como costurera y las condiciones estaban muy mal, porque ella dice que su mamá le pegaba con el puntero cuando sostenía mal las agujas...

Estudiante 2: -No, no, eso ella aprendía, la señora que le enseñaba le pegaba...

Estudiante 3: -Ah ¿no era su mamá?...

Estudiante 2: -No...

Estudiante 3: -Bueno, pero le pegaban con el puntero...

Estudiante 2: -Pero cuando ella trabajaba de costurera le pagaban 10 centavos la hora.

Estudiante 3: -Ah también eso...bueno vamos anotando todo eso. Y pongamos todo eso...

P.A.: -Tenemos sólo 10 minutos para terminar esto.

Estudiante 3: -Otra vez leé pue...otra leída...jajajaja

Estudiante 2: -Bueno pará pue...

Empieza a leer nuevamente el estudiante 2.

Estudiante 3: -Bien, ¿cómo a “hacer la América”?

Estudiante 2: -¿Cómo?

Estudiante 3: -¿Cómo es “hacer la América”? porque así dice “Venían con la idea de hacer la América”

Llaman al P.

Estudiante 3: -Que quiere decir acá, cuando dice que ellos “venían a la Argentina a hacer la América”

P.: -¿Qué significa “hacer la América”?

Estudiante 2: -¿A construirla?

P.: -Más que a construirla, a tratar de buscar mejores condiciones de vida a ganar un dinero para volverse, porque la idea de ellos no era quedarse, asentarse acá definitivamente sino que, trabajar, hacer una diferencia económica y volverse a su lugar de origen. Ésa era la idea primigenia.

Estudiante 2: -Ah...

P.: -Por supuesto que muchas veces este...muchos se van a quedar se van a casar acá, o van a traer su familia que vive allá, en España o en Italia o en países del Medio Oriente; pero en principio cuando hablamos de “hacer la América” es a venir a ganar un dinero ¿no? Para luego volver, ésa era la idea porque ya los españoles cuando vinieron, Cristóbal Colón cuando vino acá dijo “me vengo a hacer la América” porque acá en América había oro, plata, riquezas.

Estudiante 3: -Muchos se quedaban

P.: -Muchos se quedaban acá, muchos inmigrantes se quedaron, la mayor cantidad de inmigrantes que hay en Argentina, son de descendencia española, italiana...

El profesor se retira del grupo

Estudiante 2: -¿Sigo leyendo o no?

Estudiante 3: -Pongamos eso...

Estudiante 2: -“Querían encontrar una nueva vida, hacer la América” querían ganar dinero. Acá dice mirá: “vendieron su tierra italiana y trajeron solamente un baúl con todas sus cosas...”

Estudiante 3: -Y si vendieron sus tierras ¿cómo iban a volver?

Estudiante 2: -Vendió su tierra italiana...

Estudiante 3: -Bueno pero si vendió su tierra italiana cómo iban a volver...

Estudiante 2: -Necesitaban plata para venir a la Argentina, mejorar su situación económica y volver con las manos llenas...

(Risas)

Estudiante 2: -Bueno ¿sigo leyendo?

Estudiante 3: -Si

El estudiante 2 continúa la lectura.

Estudiante 3: -Ahí pará de nuevo, eso tampoco entiendo...porque dice que estuvieron un tiempo con sus parientes hasta que se mudaron a un lugar que ya no recuerdo el nombre, se mudaron ¿antes o después? Eso ya no lo recuerdo...

Estudiante 2: -A ver mirá, ellos llegaron a Argentina en un buque eso (...) cuando llegan a la Argentina ellos llegan a la casa de sus parientes un tiempo, y después se van a una casa, un terreno...

Estudiante 3: -¿A dónde se muda?, eso es lo que no recuerdo...

Estudiante 4 lee una porción del texto para explicar a su compañera.

Estudiante 3: -Ahí pará de nuevo, eso también es como una desventaja ¿qué no? Porque ellos tenían que pasar la mitad del tiempo aprendiendo el idioma ¿no?...mmm... Seguí...

El profesor pide una puesta en común y finaliza el trabajo en grupo.

FECHA/ESCUELA	OBSERVACIÓN CLASE 2 (escrita)	APRECIACIONES PERSONALES
DATOS	Profesores titular y auxiliar	De Mercedes
Miércoles 03/06/2015 15 hs Datos escritos registrados por Mercedes	Tema: Los inmigrantes. El orden conservador 1880-1916. Los profesores entran al aula, saludan, pocos responden el saludo. El profesor Raúl comienza la clase exponiendo algunas características del orden conservador: régimen político oligárquico, sólo la élite se considera en condiciones de gobernar. Estabilidad “Orden y Progreso, Paz y Administración” para abastecer el mercado europeo (especialmente inglés) de materias primas. En el pizarrón el pro. J.C.L. escribe: Modelo de progreso basado en: - dependencia del mercado exterior, - intervención del Estado (obras de infraestructura), - capitales extranjeros, - el latifundio como unidad de producción, - la mano de obra: los inmigrantes. Factores: - expulsor - receptor (la ciudad) Gremios: - anarquistas - socialistas Luego de la explicación, les propone a los estudiantes la lectura de relatos de inmigrantes. En 7 grupos leen el texto “Una mujer, inmigrante, costurera, argentina”. Un testimonio de inmigrantes. Yo grabo el trabajo de un grupo compuesto por mujeres y varones. La consigna de trabajo es la siguiente: “Identificar objetivos en los cuales de acuerdo al relato vienen los recién llegados a la Argentina” “Identificar las dificultades por las cuales atraviesan los inmigrantes al llegar a la Argentina, teniendo en cuenta dónde trabajan, las condiciones del trabajo, etc. Lee una chica. Luego comentan: vinieron por trabajo, es italiana, nos dice que quería una mejor vida. Las dificultades son que venía colgada en el barco. Trabajó de costurera. Su mamá le pegaba con el puntero. El compañero le dice que no era la madre sino que era la señora que le enseñaba a coser. Le pagaban \$ 0,10. El varón propone leer de nuevo.	La clase se muestra algo ordenada, pero no todos los chicos prestan atención, algunos escriben, otros dibujan, otros conversan entre ellos y algunos escriben en sus celulares. Algunos pocos participan, preguntan todos a la vez. Algunos están recostados en sus bancos, como durmiendo, otros conversan mucho. El profe Raúl pide silencio varias veces, chistando, poco le responden. Ambos profesores le dan mucha participación a los chicos, con preguntas, y les dan muchos ejemplos. Los dos dan clase simultáneamente, se ayudan, se complementan. Todos los estudiantes que hacen aportes, lo hacen desde sus bancos, simultáneamente. Cuando ambos explican se escucha un murmullo de fondo, risas, falta de atención. Hay un estudiante que se sienta en el primer banco, que se recuesta y que está permanentemente con su celular, bajo el banco. Algunos grupos trabajan, todos leen el texto. Sólo exponen unos pocos, pero todos aportan alguna característica del relato.

	Lee él (son 4, dos varones y 2 mujeres) para encontrar las respuestas correctamente. No entienden qué quiere decir “Hacer la América”, llaman al profe Raúl para que les explique. El profe aclara el término. Los chicos vuelven a los comentarios, buscan los objetivos y dicen: hacer una nueva vida, hacer la América, necesitaban plata para volver a Italia (vendieron sus tierras para venir). Para la lectura para decir que ese párrafo no les interesaba y continúan a leer más abajo. Buscan las desventajas y comentan: pasaba la mitad del tiempo en la escuela, aprendiendo el idioma... No pudieron terminar de contestar las consignas porque el profesor pidió exponer colectivamente. Profe: ¿Qué información da el título? La clase: que es inmigrante, que es trabajadora, que es costurera. Profe: ¿Cuáles eran los objetivos? La clase: querían encontrar una nueva vida, querían encontrar un cambio, querían hacer la América para volver a su país. Profe: y ¿las dificultades? La clase: viajaban mal, escondidos, hacinados, amontonados, habían vendido la tierra y tenían plata. Profe: La Argentina no cobraba entrada al país, por eso venían masivamente. La clase: Venían al Hotel de inmigrantes, después a las casas de familias. Profe: ¿Cómo se llamaban los lugares masivos? La clase: Los conventillos. Profe: ¿Tuvieron posibilidad de estudiar? La clase: Sí, por la Ley 1420 Profe: ¿Qué les enseñaban? La clase: Idioma, manualidades Profe: ¿Qué comercios tomaban trabajo? La clase: Gatt and Chaves Profe: ¿Cómo era la paga? La clase: Era mala Profe: ¿Con qué podemos relacionar la mala paga? ¿Por qué se muere la melliza? La clase: Por pulmonía	
--	---	--

	Profe: ¿Por qué? Por falta de recursos, por la pobreza. ¿Cómo se casaban? La clase: Jóvenes, muy jóvenes. El profesor pide opinión a otros chicos y pide silencio. Chicos: Venían a la Argentina a hacer una nueva vida, para mejorar su economía, se hospedaban en el Hotel de Inmigrantes, vinieron con las esperanzas y las ilusiones de hacer la América y tener una buena vida. Termina la clase 16.20 hs.	
--	---	--

DATOS	3ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: Viernes 05/06/15 Hora: 17.50hs. a 18.20hs. Curso: 5° año	P.: Bueno eh... decía que tenemos que articular dos o tres conceptos para que podamos hacer la lectura... eh... siguiendo el tema de la inmigración. Nosotros cuando habíamos planteado... cuando habíamos planteado el tema del proyecto político, el proyecto económico del orden conservador de 1880... silencio por favor. De entre 1880 y 1916. Y en las características que habíamos puesto con respecto al modelo agro-exportador en uno de esos ítems, de esas características habíamos puesto que necesitaba mano de obra, que tiene que ver con la inmigración. Cuando vinieron, la inmigración, también nosotros tenemos que arribar a este concepto con el proceso de laicización del Estado, eso ya lo vimos, es decir cómo el Estado empieza a poner reglas de juego que tiene que ver... para favorecer a los hijos de los inmigrantes que puedan insertarse en la Argentina, de qué manera a través de la educación. Entonces... se sanciona... primero, por supuesto se impulsa y luego se sanciona la ley 1420 que tiene que ver, con la educación que deberá ser obligatoria, gratuita y laica. Obligatoria fundamentalmente la escuela primaria, gratuita porque es el Estado el que se hace cargo de esta función que es educar a los niños y laica que tiene que ver que para favorecer el ingreso de muchos hijos de inmigrantes, que no profesan la religión católica no se dará religión en horas de clase. Eso es por un lado, por otro lado también tenemos que decir, que en el proceso de inmigración, mucho de las personas que vienen, fundamentalmente a Argentina, son en una gran cantidad de España de Italia y de Francia en menor medida pero también van a venir galeses, finlandeses, polacos, sirio libaneses y en menor medida algunos alemanes. Ya vamos a explicar primero atendamos esto, la otra cuestión es que estos inmigrantes que vienen, muchos de estos	

	inmigrantes vienen de la ciudad, y vienen con ideas, con ideas que luego serán plasmadas acá no solamente para armar lo que ya dijimos la vez pasada, parte del movimiento obrero sino también con ideas de intentar participar políticamente. Dijimos nosotros en la parte política que era una élite la que gobernaba, es decir que si bien es cierto, había libertad ciudadana, había participación restringida. ¿Qué significa esto? Que podían venir a trabajar inclusive comprar tierra, arrendar tierra, no había ningún tipo de restricciones, pero sí con respecto a la participación política. Hasta este momento, es decir hasta digamos lo que es el gobierno de Julio Argentino Roca, parte del gobierno de Juárez Celman que es el continuador de Julio Argentino Roca, no hay participación política ni partidos políticos, hay un solo partido que es un partido hegemónico Partido Autonomista Nacional, pero... digamos... va a empezar a surgir otro partido político fundamentalmente por qué cuestiones. Una por una crisis, digamos una coyuntura de una crisis económica que se produce en 1890. Allí va a surgir un nuevo partido político que va a ser la Unión Cívica que luego se divide en dos, la Unión Cívica Nacional, cuyo representante será Mitre y la Unión Cívica Radical cuyos representantes serán Alem, Irigoyen, etc. Entonces, así empieza la participación de algunos sectores de la clase media y algunos inmigrantes también. Pero estos inmigrantes van a venir con ideas, fundamentalmente van a ser las socialistas y las anarquistas, qué diferencias van a haber entre unos y otros. Unos son, pretenden hacer una reforma desde adentro del Estado, es decir participando a pesar del fraude, a pesar de las prácticas políticas del régimen y otros intentarán participar a través de la violencia es decir de los sectores anarquistas ¿no? Entonces anarquismo y socialismo van a ser las dos ideas preponderantes que van a tener digamos en esta primera parte. Si bien es cierto algunos después de 1893, en 1905 va a ser el surgimiento del	
--	--	--

	partido socialista inclusive van a tener participación, van a tener los representantes en la cámara de diputados. Pero lo que nos interesa a nosotros es cómo a partir de la inmigración no solamente traen costumbres, formas de pensar, formas de vivir, subjetivaciones que tienen que ver con la forma de conducirse y de pensar el mundo. Sino también en el mundo de las ideas, ideas que tienen que ver con la política. Entonces son tres o cuatro conceptos que nosotros tenemos que tener en cuenta. Ahora bien, nosotros hemos visto y hemos leído en la clase pasada un texto que hace alusión a qué cosa. A los inmigrantes. ¿De qué se trataba el texto ése? P.: De una italiana P.: Que viene a la Argentina P.: Y, ¿dónde paraban cuando venían? P.: En el hotel de los inmigrantes ¿Y cómo se imaginan que era ese hotel de los inmigrantes? P.: Era chiquito... Ahora vamos a ver cómo eran los hoteles y también los conventillos. Bueno ahí queríamos llegar, entonces qué vamos a hacer. En estos minutos que quedan, diez minutitos, son cortitos los textos. Le vamos a entregar dos textos a unos les va a tocar unos, a otros los otros. Uno tiene que ver con los conventillos y el otro con el Hotel de los Inmigrantes. ¿Qué vamos a hacer? Vamos a leer y vamos a ver explicar qué es lo que hemos entendido y qué es lo que no hemos entendido y además sacarnos las dudas acá de esto que decía la compañera si era chiquito el hotel o si albergaba una gran cantidad de personas. Entonces veamos así como están para no hacer demasiado ruido de a dos. Todos los textos que les vamos entregando no los pierdan. Tenemos diez minutitos. De a dos.	E.: De una italiana. E.: Que viene a la Argentina E.: Viene a hacer distintas cosas con sus hermanos E.: En un hotel de inmigrantes E.: Y era chiquito E2: Un conventillo E.: ¿Y de a cuatro? E.: Cuando uno se va de su tierra no lleva la tierra, la casa los montes los vecinos porque no puede, no cabe en el baúl que
--	--	--

	P.: Bueno, ya vamos terminando. A ver, este... hagamos silencio por favor (<i>y aplaude</i>). ¿A quién le tocó el tema del Hotel de los Inmigrantes, a quién le tocó, allá... ¿qué es lo que plantea el texto cuando llegan los inmigrantes? P.: Hagan silencio... Si... Bien, ¿era un hotel que albergaba bastantes personas no es cierto? P.: ¿Cómo hacían para desayunar, almorzar? P.: ¿Se iban digamos renovando la cantidad de gente no es cierto? ¿Y los niños? También eran por turnos pero no estaban ahí adentro no es cierto P.: ¿Y por qué creen que había eso? Porque las otras personas también tenían que hacer esas prácticas, ¿no es cierto? Para después ir a conseguir trabajo... y las mujeres ¿qué hacían? P.: Bien, bien... ¿por qué? si no había limpieza, ustedes saben las enfermedades... Había problemas. Bien ¿alguien más tiene sobre el hotel de los Inmigrantes? P.: Bueno a ver el otro texto que tiene que ver con el baúl ¿cómo dice? P.: Bueno, baúl con fondo, ustedes saben, nosotros ya hemos planteado en la clase pasada que muchas veces ... que no podían traer todas	tiene que llevar por eso abre bien los ojos y ve qué mete en él, todo lo que puede hasta que los ojos te duelan (...) se pusieron en un armario los viejos manteles los nuevos también, las sabanas (...) Los bulbos, no los bulbos de (...) no pueden llevar. E.: ¿Dónde te quedaste? ¿Acá? Mete los sombreros y los pañuelos (...) (<i>no se escucha la lectura por el ruido</i>) <i>Un estudiante comienza a hablar pero no se escucha por el ruido.</i> E.: Bueno había unas personas que coordinaban el hotel y los despertaban a las seis de la mañana E.: Y, bueno así se encargaban de los papeles, de los servicios de lavar y de buscar trabajo en las oficinas. Eran como mil personas E: Si Hablan varios y no se escucha. E.: Era por turnos, por cada turno había una cantidad de gente... E.: lavaban y limpiaban. E.: No E.: Baúl con fondo
--	--	--

	las cosas que querían traer, entonces traían algunas herramientas que tenían que ver con el trabajo pero también afectos ¿no? Y ahí aparecen algunos conceptos de alguna cosa que traían. ¿Qué por ejemplo? Que no conocen o no saben el contenido P.: El chamodar, ¿qué sería el chamodar? ¿Han buscado o no? P.2: Les doy una definición de Wikipedia, no estaba seguro pero quería cerciorarme. Chamodar es un recipiente metálico en forma de cafetera alta, está dotado de una chimenea interior o sea que ponen brasas abajo y sirven para hacer el té. P.: Sirve para hacer el té. Qué otra palabra aparece y no sabemos. P.: Cencerro. ¿A quién le ponen el cencerro? Bueno, una campanilla ¿no es cierto? Por ahí hay otra P.: ¿Qué es eso? P.: Bien, una pipa de agua, eso lo utilizan los indios no es cierto ponen, agua una manguerita y carbón. Bueno que más traen en el baúl Ustedes qué han dicho, se puede observar algo del baúl éste o no P.: Fotografías ¿no es cierto?, objetos personales objetos que tienen que ver... bien P. Bien, ¿qué vas a llevar si tenés que irte? P.: El novio, el celular, bueno el celular, ¿qué más llevarías si tendrías que irte a alguna lado? Lo único que llevan es la parte tecnológica. Se ríe. P.: Comida, bueno. Bueno y la última es el Inquilinato, bueno ¿a qué se refiere? P.: Hay una visión de la gente de acá con respecto al inmigrante, cómo lo ve al inmigrante ¿no? Por ahí se lo ve con desprecio, por ahí se lo ve con lástima.	E.: El chamodar E.: No <i>Varios estudiantes contestan, no se escucha</i> E.: Narguile E.: Una pipa de agua E.: Si no lo abre no se va a ver nada E.: La foto del novio, celular E.: Comida Todos hablan <i>Habla una estudiante pero no se escucha porque hay mucho ruido</i> E.: Tendrá que ver con esto de la ideología y de los conflictos obreros la forma en que lo ve la gente porque están pidiendo limosna, o sea que quiere decir que no estaban tan bien realmente aquí o sea que eran
--	---	--

	P.: ¿Cómo era el tema de las enfermedades? P.: Bueno, bien o sea que vivían hacinados ¿no es cierto?, vivían amontonados, tiene que ver con los conflictos, con los lugares de vivienda. Bueno como sé que existe una dispersión yo les voy a pedir que guardemos el material. Guardemos el material. Fin de la clase	objeto digamos de aquél que les da la limosna no... E2: Era insalubre la zona.
--	--	---

DATOS	4ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 19/06/2015 Hora: 17.50 hs. Curso: 5° año	P.: Necesitamos que hagan silencio para que... podamos hablar un poquito. La primera parte de la clase, vamos a tratar de hacer un cierre de lo que vimos, tratando de, no solamente de articular el contenido que abordamos en general del período que abarca entre 1880 y 1916, período que nosotros hemos denominado del orden conservador. Pero le hemos dado importancia fundamentalmente a las oleadas inmigratorias. Entonces, en función de eso, nosotros vamos a ir articulando lo político, lo económico, lo social y cultural, en función de la inmigración. PA: - Este es el momento en que tienen que estar más atentos que nunca. Porque estamos redondeando lo que después va a ser la integradora. P: Y es importante que podamos anotar algunas cosas, algunos conceptos, porque seguramente en algunos libros o en otras circunstancias no, no van a estar. Entonces, cosa de que lo podamos hablar, discutir, plantear las dudas, plantear los problemas. Cuando vinieron los españoles, fundamentalmente a estos lugares y a toda América, fue el inicio de la venida de los españoles. Hay dos momentos fundamentalmente, en la historia argentina, donde hay oleadas inmigratorias. Pero, estas oleadas tienen que ver con dos momentos de la historia: en primer lugar, la conquista y colonización de estos territorios y de América, pero a su vez la fusión que hubo ¿con quiénes? P: ¿Con quiénes se... se cruzaron, se mestizaron? Los españoles... ¿Quiénes habitaban acá? P: ¿Eh? Acá en este territorio P: Bueno. Sí, algunos hablan de indios, otros hablan de pueblos originarios, otros hablan de aborígenes, pero más o menos entendemos de qué se trata. Y así mismo, vinieron también en algún momento de la historia y fundamentalmente en el siglo XVIII los	E: Con... E: Los españoles E: Los indios.

	negros de África. Eso fue la primera instancia. A partir de 1820 en adelante, y ya con más profundidad a partir de la segunda mitad del siglo XIX en 1857, cada 20 años empezaban a venir oleadas inmigratorias. Tenemos que reconocer dos o tres cuestiones que tienen que ver con esto. En primer lugar, nosotros hemos visto que para poder darle sustento a este proyecto político, económico y social que empieza a gestarse a partir de la generación del '37, que nosotros hemos visto, durante la época de Rosas, pero se empieza a profundizar a partir de la sanción de la constitución en 1853. Aquí mismo habla, justamente en uno de sus articulados, que la Argentina iba a estar dispuesta a recibir una cantidad de todos aquéllos que quieran habitar el suelo argentino. Pero además de eso, en el proyecto económico, hemos visto que se necesitaba mano de obra, entonces empiezan desde el Estado a alentar que vengan las inmigraciones extranjeras, ¿principalmente desde dónde? P: España, Italia y Francia en tercer lugar. Esto está claro ¿no es cierto? P: Pero. ¿Cuáles serían aquéllas, aquellas leyes, aquellas gestiones que hace el Estado, para que vengan los españoles, los italianos, los franceses o cualquiera que quisiese venir acá? ¿Será el Estado el que empieza a alentar eso o no? P: ¿Cómo lo haría? P: Pero, claro... tiene que llegar... es decir, ¿Hay algo que les permita y los aliente a aquéllos que viven en Europa a venir para acá? ¿Qué piensan ustedes? PA: ¿Tenían expectativas o no? P: Si ¿no cierto? Si. En 1876 se da la sanción de una ley fundamental, que es la ley de inmigración. ¿Durante qué gestión sería eso? PA: Del último presidente de los fundadores, esos tres que habíamos visto ¿se acuerdan?, Mitre, Sarmiento y... PA: Avellaneda P: Bien. Avellaneda. Entonces en 1876 se da la Ley de Inmigración, con lo cual, por supuesto se alienta a que vengan, fundamentalmente de Europa. Y ustedes. ¿Qué piensan? Al principio ¿Qué pensarían	E: - España E.: Sí E.: Sí. E: Dándoles trabajo. E: - Avellaneda.
--	---	--

	los que estaban gestando esta norma y estas leyes que quieren que se venga cualquier tipo de inmigrantes o con algún tipo de característica? PA: Especialmente Sarmiento era uno de los que quería hacer esto que dice el profesor, ¿será que quería que venga cualquier tipo de inmigrante o alguno en especial? P: ¿Cualquiera que venga? PA: Si ustedes vienen de Europa, ¿cuál es la parte más desarrollada de Europa? PA: Inglaterra, bien. Porque se ha producido la revolución industrial y estábamos en la segunda fase de revolución industrial, en 1860-70. Por lo tanto los trabajadores supuestamente más aventajados eran los que venían del norte de Europa. La pregunta es: ¿llegaron mayoritariamente inmigrantes del norte de Europa? P: ¿De dónde vinieron los inmigrantes? P: ¿De dónde? PA: Del sur ¿de dónde? PA: De Europa. Y ¿de qué países? P: Los acabo de decir. PA: Bien ¿Y? P: Italia, muy bien. Entonces, son los que vienen ¿no es cierto? porque en realidad, lo que se quería alentar es que venga mano de obra calificada no cualquier mano de obra ¿no? Por supuesto que sí, allá están en proceso de la segunda parte de la revolución industrial, digamos, no iban a venir acá en gran cantidad, aquéllos que fueran ingenieros, aquéllos que tengan que ver con... con, digamos, con, con la parte industrial, ¿no es cierto? Si bien es cierto vienen, pero hay un momento donde viene esa gente. Pero posteriormente, ya a partir de 1900 en adelante, hasta 1914, que hay otro tipo de inmigración ¿no? Entonces, ahí ¿qué deberíamos nosotros preguntarnos? PA: Yo lo que quería preguntarles también es qué factores piensan ustedes, que si estamos hablando que en Europa están en la segunda parte de la	E: Inglaterra E.:-No E.: Del Sur E.: Del Sur E.: De Europa. E.: España, Francia. E.: Italia
--	--	---

	revolución industrial, con lo que conlleva al adelanto tecnológico y a la parte medicinal que han avanzado mucho, por eso la población vivía más y había más gente, había un crecimiento demográfico. ¿Qué los llevaba a expatriarse?, o sea salir de sus tierras, del lugar donde han nacido, donde tenían todos sus sentimientos, su gente y venirse prácticamente a la deriva. Aunque aquí se decía que los estaban esperando, pero ustedes ya han leído algunos textos y han visto que no era tan color de rosas la cuestión cuando llegaron acá. ¿Qué piensan ustedes que los expulsó de allá para venirse acá? P: No digamos, concretamente a cada uno, porque hay infinidad. En general, ¿por qué se venían los inmigrantes? ¿Por qué cuestiones? ¿Qué factores? ¿Había factores políticos? P: Bueno, bueno, si, por tema de la guerra. ¿Otros? ¿Por qué vendrían acá? ¿Escapando de qué? Factores económicos, factores religiosos, ¿sí? PA: ¿Todos han conseguido trabajo allá en las industrias europeas o sobraba alguna gente que no encontraba trabajo? PA: ¿No? Entonces, al no conseguir trabajo empiezan a querer luchar ¿no es así? Se van asociando, en gremios, empiezan a conocer algunas ideologías de la época, entonces en un momento dado deciden venirse acá. Y eran portadores de cultura, de una nueva cultura, ellos. Y aquí en la Argentina ¿qué pensaban encontrar? ¿Qué cosas pensaban ustedes que buscaban? PA: Trabajo, ¿qué más? Lo primero que buscaban, ¿qué era? Porque ellos ¿a qué se dedicaban antes de venirse acá? P: Tierra, muy bien, querían tener su propia parcela. PA: Bueno, ¿estaban bien informados según su punto de vista, sobre la posibilidad de conseguir hacia 1880 una parcela de tierra? P: ¿Sí? ¿La consiguieron? P: ¿Consiguieron esa parcela de tierra? P: Algunos si... Otros no, bien. PA: Claro. Como dicen que algunos no conseguían, había que arrendarlos hemos dicho ¿no?	E.: Algunos venían a Argentina por el tema de la guerra. E.: No encontraban trabajo. E.: Trabajo. E.: Tierra E.: Sí E.: Si, ¡ah no! E.: Algunos, sí.
--	--	--

	P: ¿Qué es arrendar? P y PA: - Ahh, bien, bien, bien PA: En las tierras ajenas, se las alquilaban, pagaban un canon que se llamaba y tenían que darle una parte de la producción al dueño de las tierras. Pero no eran pequeños propietarios rurales, sino que eran arrenderos, arrendaban. P: ¿Y el resto? ¿Qué hacían? P: ¿Se quedaban dónde? P: ¿Se quedaban en el campo? ¿O iban a qué otro lugar? P: A la ciudad, muy bien, al puerto. Es decir, a hacer otro tipo de trabajo que de alguna manera, no había estado pensado en principio cuando llegasen acá. ¿Cómo era esa llegada? ¿Era tranquila, era cómoda? O ¿había un momento de adaptación? ¿Cómo era? PA: ¿El viaje era bueno o no? P: ¿Era cómodo, venían en primera? P: ¿Venían en qué? P: En tercera clase ¿no cierto? Bueno y eso ¿qué implicaba? PA: Pero podían venir ¿no? Antes no podían venir, ¿por qué podían venir ahora? PA: No bueno, pero si se sanciona la ley aquí, yo no me voy a venir nadando desde Europa. (Risas) PA: Algo pasó en medio, ¿qué dijo el profesor que se produjo en la segunda mitad del siglo XIX en Europa? La segunda parte de la Revolución Industrial, y ¿en qué se basó esa segunda parte? En la revolución de los transportes: ferrocarril por un lado y ¿qué más? El barco... P: El barco ¿ah?... ¿Seguían siendo a vela? ¿Carabela? O ¿a qué? PA: ¡A vapor! P: ¡A vapor! ¡Muy bien! El barco a vapor. PA: Entonces... y eran barcos grandes, que además de transportar mercancías, podían transportar pasajeros, por eso aunque sea que venían en segunda o tercera clase, los inmigrantes tenían posibilidad de viajar y de venirse. O sea que hay condiciones tecnológicas que facilitan la llegada de los inmigrantes. Claro, porque los europeos no van a	E.: Sí E.: Trabajaban... como que alquilaban... E.: Trabajaban en la tierra de otros. E: Se quedaban en... E.: En... E A la ciudad E.: No porque... E.: No E.: En segunda. E.: Porque se sanciona la ley. E.: A vapor.
--	---	--

	P: ¿Para hacer qué tipo de actividad? P: Para que sean mano de obra. Eran mano de obra barata en realidad. PA: O sea que los inmigrantes ustedes los pueden ver bajo una dimensión económica. PA: Ustedes vienen, pero nosotros los necesitamos aquí para poblar el país, pero fundamentalmente los necesitamos para mano de obra, para que trabajen de peón rural, en las estancias ganaderas, para que trabajen de jornaleros y si no consiguen trabajo y no se quieren quedar en el campo, van a trabajar de changadores en el puerto, van a conducir los tranvías en la ciudad, van a construir los edificios públicos... P: Ésa va a ser la tarea, y ¿dónde estaba el atractivo mayor? ¿En qué zona? P: Pampa húmeda y en el Litoral. Porque no es solamente Buenos Aires, también el sur de Córdoba, Rosario... Ahora, ¿Cómo era la recepción, digamos, de la gente que vivía acá en relación a los inmigrantes? Algunos lo... Por ahí hay una anécdota que me gustaría que la escuchen. (Dejemos de chatear ahí con el celular por favor...Bullicio) Escuchen esto. Había grupos de los sectores de la élite, especialmente porteña, que decían “vamos a cazar gringos”, o sea como salir de cacería a cazar leones, como hacer cacería de cualquier tipo de animales, decían “Hoy salimos, los fines de semana a cazar gringos” (Bullicio) PA: ¿Quiénes son los gringos? P: ¿Quiénes son los gringos? Los inmigrantes que venían, especialmente españoles, italianos y que había un desprecio, absoluto, muchos sectores de la sociedad, a pesar de que se los necesitaba y utilizaba, era un desprecio tremendo. Entonces, organizaban personas que salían que trabajaban en los andamios, en la construcción; entonces era como un hobby hacer ese tipo de tareas, o sea que, la recepción que habían tenido los inmigrantes no era la mejor. PA: Mucha dificultad P: Mucha dificultad de adaptación en poder integrarse a la comunidad, y por otro lado aquéllos que ya se empezaban a asentar y también (no se	E.: Agricultura. E.: Sí E: En la pampa húmeda.
--	--	--

	las provincias del interior, porque el centro de la actividad económica no es en el norte, noroeste, sino en la pampa húmeda y entonces la gente se radica acá y no se radica en el noroeste. P: Desde el punto de vista político, ¿había participación de los inmigrantes? P: ¿Eran considerados ciudadanos? P: No, ¿por qué? P: Si querían ser partícipes de la política, ¿qué debían hacer anteriormente? P: Entonces adoptan como segunda opción la ciudadanía, en este caso argentina y ahí si podían. Pero en realidad, ¿cuál era la misión que tenían?, ¿cuál era el objetivo que ellos se plateaban?, ¿era quedarse definitivamente? P: Volverse PA: Una civilización que viene por las cosechas y luego se va. Viene en verano y se va en invierno. P: Como las golondrinas, trabajadores golondrinas ¿no es cierto?, venían, levantaban la cosecha, recibían su remuneración y se iban ¿verdad? En realidad, al Estado y a la clase dirigente no le importaba que los inmigrantes tuvieran derechos pero los inmigrantes se quedaron y éstos aceptaron de buena gana la paga o se empezaron a organizar para luchar por las reivindicaciones de mejores trabajos. PA: Supongamos, se enfermaba un chico y el Estado no le daba cobertura de salud, ¿qué empiezan a pensar ellos? Si el Estado argentino no nos da, ¿qué tenemos que hacer nosotros? Sociedades de Socorro Mutuo. Así surge la Sociedad Española de Socorro Mutuo, Sociedad Italiana de Socorro Mutuo, Unión Sirio Libanesa. En realidad esas sociedades son del año 1882, la española y la italiana de 1883 y la sociedad sirio libanesa de 1920 o sea que en algunos casos tienen más de 100 años. En estas sociedades se juntaban para darse ayuda y además eran lugares de reunión para conservar la identidad cultural. Después, la segunda generación empieza a verlo como un ámbito escolar, los chicos van a la escuela con los papás pero no quieren que los padres vayan a la escuela porque les da vergüenza. Los hijos ellos dejan de hablar la lengua del padre y del abuelo y empiezan a hablar el argentino, pero los primeros no,	E: No E: No E: Porque... E: Debían nacionalizarse. E: Volverse
--	---	--

	ya que les causaba nostalgia, extrañamiento ya que se habían ido de su patria. P: Acordamos que no había participación política, que se agrupaban y que formaron sociedades, que se ayudaban mutuamente pero a sí mismo en esa organización de obreros, se empiezan a generar conflictos, conflictos por la situación económica ya que hubo una crisis económica durante el 1890 que derivó de una crisis social y luego política y en ese momento es donde empiezan a actuar los grupos de inmigrantes que venían con un tipo de ideología. PA: Había que trabajar y si uno trabaja, ¿qué sistema económico pensaban que existía en la argentina en ese momento? PA: Hemos dicho que los estados nacionales no pueden tener otro sistema económico que no sea el capitalista, por lo tanto, ¿quiénes se oponen al sistema capitalista?, ¿el dueño de la fábrica o el proletario? O sea, el obrero; pero los inmigrantes eran los obreros, la mayoría eran obreros y no les gustaba trabajar con esas condiciones de trabajo; ya que podían infectarse con neumonía, tuberculosis; los salarios eran malos y trabajaban muchas horas. ¿Qué hacen entonces? PA: Claro, empiezan a protestar. P: A asociarse, a formar sindicatos, con ideologías que quieren mejorar las condiciones laborales. Por supuesto que acá vamos a ver la diferencia entre metodología en cuanto a la forma de lucha. Fundamentalmente, los socialistas, apuntan a que las reformas sean graduales y capaces de insertarse en el sistema político a pesar del caos; en cambio, habían otros sectores, mucho más radicalizados que pensaban que realizar estas modificaciones en reforma implicaría ir al fondo de la cuestión. Mientras que la única manera de ir al fondo de la cuestión, es a través de la huelga, en otros casos a través de atentados. PA: En la Argentina de ese momento, existían dos ideologías dominantes: la anarquista y la otra va a ser la socialista. Hasta 1914 la predominante va a ser la anarquista, ellos decían, cómo piensan cambiar el sistema y mejorar la situación si siguen gobernando los burgueses, los capitalistas, y el Estado lo que hace es favorecer a los capitalistas, por lo tanto hay que	E: Capitalista E: Empiezan a protestar.
--	--	---

	destruir al Estado. ¿Cómo se podía ir contra el Estado?, a través de la huelga general revolucionaria, a través de acción diaria, hacer atentados, para así hacer que se tomen medidas y se vea otro tipo de organización política que favoreciera a los trabajadores. En cambio los socialistas eran muchos más gradualistas, pensaban que había que educar a los ciudadanos, por eso es que crearon muchas bibliotecas populares; hasta las mujeres que eran muy discriminadas en esa época, se las tenía que educar a través de la lectura, había que general conciencia pero siempre dentro del sistema capitalista y dentro de las normas democráticas. Había que ganarle al sistema capitalista gradualmente y para eso ganar alguna elección, había que ir al Congreso y desde allí hacer alguna medida para favorecer a los obreros. PA: Los anarquistas tenían mucho más poder en ese momento porque... si alguno de ustedes les pregunto ¿qué harían en ese momento, esperar o ir al choque?; la mayoría me respondería ir al choque; pero esto a su vez trajo que sean los más perseguidos. Cuál era el principio que había planteado Julio Argentino Roca, “orden, progreso, paz y administración” y ¿estos grupos alentaban eso? PA: No, por lo tanto si no había orden obviamente no iba a haber progreso, entonces desde el Estado se toman decisiones, se hacen leyes que tienen que ver de alguna manera para combatir a los anarquistas. 1902 y 1910 son las dos leyes que se ponen en vigencia. P: ¿Qué se conmemora en 1910? PA: 1810 y 1910 PA: ¿Revolución de qué? PA: De mayo. PA: Los anarquistas empezaron a portarse mal, plantando bombas por ejemplo en el Teatro Colón. Primero la ley de residencia que dice que todo extranjero que sea sorprendido realizando un atentado u acción violenta, será deportado automáticamente a su país natal, o sea que los echan del país, esta ley salió en 1912. En 1910 que es el Centenario de la Revolución de Mayo se sancionó la Ley de Defensa Social.	E: No E: La revolución E: Revolución de Mayo
--	---	--

	PA: El anarquismo y el socialismo no comienzan de la nada, los mismos inmigrantes son los que lo traen con sus personalidades, entonces hay que saber cómo surgieron estas metodologías y que no salieron a la luz cuando ellos no vivían en la Argentina, sino que ya las traían con anterioridad. P: En 1914, es verdad que no lo tocamos al tema pero alguna idea. Se produce la Primera Guerra Mundial, por lo tanto, especialmente los varones que venían como inmigrantes a la Argentina, se va a frenar porque temían que quedaran con un puesto militar obligatorio. PA: Había mucha propaganda nacionalista en esos tiempos, se declara que la patria está en peligro. Los pensadores de izquierda hablaban del internacionalismo obrero, decían proletarios del mundo unido, o sea que los trabajadores decían ellos, no tenían que entrar en guerra porque los que peleaban eran los dueños de las empresas, los capitalistas; porque nos vamos a pelear los trabajadores de Inglaterra con los de Francia, si de última ambos somos trabajadores, si los que se pelean son los capitalistas ingleses y franceses. En cambio hay un sentimiento muy fuerte llamado nacionalismo, se toca la fibra nacionalista y estos inmigrantes dejan de venir acá y se quedan luchando allá pero siempre van a ver a la Argentina como un lugar de preferencia. P: ¿Hay alguna pregunta, alguna duda? PA: ¿O son todas dudas? P: Ustedes saben bien que desde que han ingresado a la escuela, tienen dos periodos, periodo de integración al cuatrimestre y periodo de integración en el segundo cuatrimestre. Vamos a tomar la corriente inmigratoria. PA: Y parece que no han leído nada ustedes. Tienen que llevar la materia al día.	E: No.
--	---	--------

FECHA/ESCUELA	4° OBSERVACIÓN CLASE-COLEGIO 1 (escrita)	APRECIACIONES PERSONALES
DATOS	Profesores titular y auxiliar	De Mercedes
Miércoles 10/06/2015 15 hs. a 16.20 hs. Datos escritos registrados por Mercedes 2 observadores- colaboradores	Tema: El orden conservador 1880-1916. El profesor T. comienza la clase haciendo un resumen de lo visto en la unidad. Repasó los movimientos migratorios. Los dos profesores les preguntan a los alumnos por los factores de salida de sus países de origen (los inmigrantes), con insistencia de los profesores, responden al mismo tiempo: por las guerras, por factores económicos y religiosos, porque buscaban trabajo, tierras que no consiguieron porque las arrendaban... Los profesores les preguntan, los alientan a participar, pocos responden. El profesor t. sigue explicando sobre el rol de la escuela, que intentó integrar a los inmigrantes, a través de la Ley 1420 que propone la educación gratuita, gradual y laica. Menciona la Ley Laínez. El profesor A. hace referencia al norte argentino, al desequilibrio regional, la macrocefalia, la no participación política de los inmigrantes, los trabajadores golondrinas, del tango que representa la nostalgia de los inmigrantes... Continúan explicando sobre los anarquistas y socialistas, sobre Roca, orden y progreso, los festejos de 1910, las huelgas, la Primera guerra Mundial que frenó la inmigración europea. Cuando finaliza el repaso los docentes les explican a los alumnos cómo tienen que hacer el trabajo integrador, que durará 15 días, en grupos de 4 personas y con la utilización del material bibliográfico que dejaron en la fotocopidora del colegio. Termina la clase 16.20 hs.	La clase parece estar atenta, callada. El profesor les indica que deben prestar atención y estar en silencio porque está haciendo un cierre de la unidad. En realidad algunos pocos le prestan atención y escriben en sus carpetas de Historia, otros chicos están con los auriculares puestos, otros escriben en carpetas de otras asignaturas, otros juegan con los celulares, comen chicles y hacen globos, se pintan las uñas, se duermen y se tiran papelitos. Otros se ríen, conversan, juegan con las birromes. Los alumnos festejan cuando responden correctamente. La atención sube y baja, muchos hablan mientras los profesores explican. Piden silencio y atención. Nuevamente se pierde la atención. Los profes explican, exponen, los chicos hablan entre sí de otros temas. El profesor pide silencio. Al murmullo interno se le suma el ruido externo, de una obra que están haciendo en el patio.

DATOS	5ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 12/06/15 Hora: 17.30 hs. Curso: 5° año Tres observadores	P.:- Si me escuchan, vamos a poder negociar y ver qué es lo que podemos hacer... Nosotros pensamos que hay que hacer las dos cosas porque en realidad uno tiene que cumplir medianamente con lo que hace y con el trabajo. P: - Bueno, pero nosotros no somos todos... ésa es la diferencia. Yo lo que digo es que, permítannos que nosotros hagamos esta red, que la podamos explicar por qué de última es la base del trabajo. Si nosotros entendemos esta red, la explicamos y nos atienden, no tenemos inconvenientes en que ustedes se vayan antes. Pero necesitamos que la entiendan y que la hagan, porque ésta es la base del trabajo que ustedes tienen que empezar a hacer. Y el trabajo tiene que estar presentado hasta el primero de julio, y son varias instancias, entonces si nosotros demagógicamente decimos “bueno chicos váyanse”... todos nos queremos ir a la casa mínimamente, pero si no cumplimos con esto los tiempos se nos acortan. Acuérdense que el miércoles que viene no tenemos clases, entonces nos queda el viernes 40 minutos y después llega el miércoles y hay que entregar. P: - Ah si no hagamos nada... Yo quiero que ustedes se pongan en el lugar nuestro y además es para ustedes no es para mí, ¿entienden? Entonces, yo lo que les pido es que si copiamos y nos atienden para que nosotros expliquemos lo más rápidamente posible y lo puedan entender, no tenemos inconvenientes en que se vayan antes, pero es necesario que hagamos este esfuerzo, por favor. ¿Estamos de acuerdo? P: A las 6:15 ya se pueden ir tranquilos, estamos diciendo 20 minutos, 25 minutos.	Varios alumnos piden silencio a sus compañeros Los estudiantes piden retirarse antes para poder hacer un trabajo práctico. E: - ¡No hagamos nada! La mayoría de los alumnos se ríen Hay murmullos en el aula. Los estudiantes charlan entre ellos. Todos hablan a la vez

	P: Capitales P: Esta red es la articulación entre lo económico, lo político y lo social, que es lo que ustedes tienen que hacer en la actividad número 1. Entonces, si podemos entender esto, es factible que nosotros lo podamos hacer de la mejor manera. P: -Este vendría a ser el modelo agroexportador... PA: -Esto es importante para el trabajo por eso le insistimos tanto porque esto está orientado a la evaluación... P: -Conservador PA: Por lo menos sáquele una foto y después se pasan la foto... P: - Vamos a ir explicando esto así... (Pide silencio). Eh... decía que esta red conceptual está vinculada con el aspecto o el nivel económico, el nivel social y el nivel político. Lo primero que nosotros hemos visto políticamente, hemos dicho que a partir de 1880 y hasta 1916 va a gobernar en Argentina, es un periodo en donde van a gobernar las élites ¿sí?, y nosotros hemos denominado a este periodo como “El Orden Conservador”, periodo que va entre 1880 y 1916, cuyo hombre más importante va a ser y fue Julio Argentino Roca, eso está claro ¿no cierto? Bueno, ¿Cuál ha sido su lema? Si bien no está escrito ahí, el lema de Julio Argentino Roca fue “Orden y Progreso”, “Paz y Administración” porque era la única forma... (pide silencio) de poder llevar a la Argentina hacia un modelo económico agroexportador que iba a ser dependiente de extranjeros ¿sí? Acá dice por ejemplo, modelo dependiente del mercado externo ¿por qué? Porque los precios los fijaba el mercado externo no lo fijábamos nosotros, sino en este caso, Inglaterra que va a ser nuestro socio. - Pero esta política llevada adelante por Julio Argentino Roca primero y luego por Juárez	E: - Profe qué dice ahí... Silencio prolongado Murmullos en el aula, los estudiantes charlan. Algunos estudiantes hacen bromas con el Profesor auxiliar mientas éste copia la red conceptual en el pizarrón, no se escucha bien. E: -Profe qué dice allá... Hay mucho ruido en el aula. Casi todos los estudiantes dialogan entre ellos. E: Si E: - Profe que dice ahí...
--	--	---

	Celman y luego por los otros presidentes que los van a suceder pero que tienen de alguna manera la misma raíz conceptual en cuanto a la política. La unidad de producción va a ser el latifundio, ¿qué es el latifundio? Las grandes extensiones de tierra en manos de pocas personas, fundamentalmente de esta élite que va a gobernar el país. - Ahora bien, el Estado va a ser un factor muy importante para poder diseñar estas políticas, ¿por qué? Porque son estos hombres de la generación del 80, estos hombres de la élite que estaban vinculados y asociados a las élites del interior los que le van a dar formato al Estado. Es el Estado el que va a intervenir, el que va a instar a no solamente pensar el latifundio como unidad de producción sino también a la intervención estatal, ¿de qué manera? Que vengan los capitales extranjeros, principalmente ingleses, ¿para qué? Para construir obras de infraestructura, ¿qué significa obras de infraestructura? Obras que estén vinculadas principalmente al modelo agroexportador, mejoramiento del pueblo, mejoramiento de todos los servicios, los caminos, ferrocarriles, el tema del correo, el tema del telégrafo, el tema del transporte interno en las grandes ciudades, los edificios en las ciudades, todo ese conjunto de construcción se va a llamar obras de infraestructura, pero a su vez eso significó que se necesite mano de obra, entonces esa mano de obra ¿cómo se va a conseguir? A través de alentar, por parte del Estado, la inmigración, la inmigración que va a ser mano de obra para poner en marcha ese modelo. Esto... ¿qué va a pasar? Va a pasar que estos inmigrantes se van a ir asentando fundamentalmente en lo que es la pampa húmeda, el litoral y el sur de Córdoba, por lo tanto va a haber desequilibrios regionales, ¿por qué? Porque fundamentalmente en el noroeste argentino la inmigración va a ser escasa en relación a esos centros poblados, a esos centros urbanos. - Ahora bien, ¿cuáles van a ser los factores de expulsión? Nosotros dijimos la otra vez que los factores de expulsión tienen que ver o están asociados con... ¿con qué cosa? Con que en	
--	--	--

	Europa había una situación muy difícil económicamente, con que había problemas religiosos, con que había problemas sociales, por lo tanto esos factores hacían que muchos inmigrantes se vengan acá. Por otro lado, ¿cuáles son los factores de atracción? Las expectativas, es decir, había una promesa de que se les iba a dar la tierra, que en muchos casos era contradictorio porque estos latifundios estaban ocupados por los hombres que tenían poder. Entonces, eh... también venían por un tema de salud. Cuando llegan los inmigrantes acá se van a empezar a asociar en las sociedades de socorro mutuo que nosotros hemos visto acá en Salta a partir de 1882 en el caso de la Sociedad Española, 1883 en el caso de la Sociedad Italiana y 1920 en el caso de la Sociedad Sirio Libanesa, que son sociedades que tienen el objetivo de nuclear a aquellos inmigrantes para ofrecerles su servicios, ofrecerles buscarle trabajo, asociarse, y agruparse para seguir manteniendo sus costumbres, que venían con esas costumbres que tenían que ver con Europa. - Ahora bien, estos inmigrantes se van a asentar mucho en el campo, se van a dedicar a trabajar la tierra como peones rurales, como jornaleros, en algunos casos van a arrendar la tierra, pero muchos de ellos van a recalar en las grandes ciudades, Buenos Aires, Córdoba, Rosario, que van a tener diferentes tipos de trabajos, algunos harán uso ¿de qué? De su situación, de lo que ya trabajaban en Europa, por ejemplo zapatero, sastre, comerciante, conductores de tranvías, trabajo en tendido de rieles, todo lo que tenga que ver con el trabajo de la infraestructura. Por otro lado esto fundamentalmente va a llevar a una creciente conflictividad social ¿por qué? Porque muchos de estos hombres que trabajaban en la ciudad se van a empezar a agrupar y van a empezar a formar asociaciones, y van a formar gremios, y que tenían algunas ideas... y que eran anarquistas por un lado y socialistas por otro. Anarquistas que tenían la metodología de la huelga fundamentalmente y de producir atentados, entonces, muchas veces se produjeron esos atentados sobre todo en 1910 cuando se celebró el centenario de la	E: Profe... Profe
--	---	--------------------------

	revolución. Y los socialistas pensaban que podían modificar esa situación a través de insertarse en la vida política, pero esto va a llevar ¿a qué? A que el Estado empiece ¿a qué cosa? A producir leyes que empiecen a frenar esta situación, como la ley de residencia en 1902 que expresaba a los extranjeros que realizaban actos violentos se deportaban del país y la ley de defensa social en 1910. ¿Cuál va a ser la articulación, digamos, de la política? Que en 1884 se van a generar leyes que tienen que ver con la laicización del Estado, influenciados por esas ideas europeas del positivismo van a generar y van a producir leyes que se sancionan que tienen que ver con la ley de registro civil, la ley de matrimonio civil y la ley de educación 1420, que la educación va a ser gratuita, obligatoria y laica, lo va a permitir a que mucho de los hijos de los inmigrantes pudieran acceder a la educación y posteriormente adquirir un título universitario que llevará a un ascenso y que va pronto, a partir de 1912 con la reforma electoral, van a empezar a disputarle el poder a estos conservadores con el ascenso social de la clase media, que se van a insertar en partidos políticos como el socialismo y como la naciente unión cívica radical. PA: - O sea que los tres puntos que ustedes tienen que visualizar para la integradora es, la inmigración está relacionada con la ley... en lo cultural, porque para ellos esa la ley ¿no es así?, está relacionada con la economía porque van a ser mano de obra, ¿sí?, y está relacionada con el desequilibrio regional porque en la pampa húmeda y el litoral están más y en el litoral hay poquitos, entonces esos son los tres resortes... P: -Nudos integradores... PA: - Claro, educación, mano de obra de la economía y desequilibrio regionales. P: - Esta es la red inicial que ustedes tienen que hacerla, acá está todo, acá está todo el trabajo... PA: - Pero no van a hacer la misma red...	E: -Profe qué dice allá...
--	--	--

	P: - Obviamente, no van a hacer la misma red porque justamente en los criterios de evaluación está puesto que ustedes tratar de articular esto... PA: - Porque además aquí están puestas cosas que se les piden en otros puntos, por ejemplo, cuando llegan ¿qué hacen? Van al hotel de los inmigrantes, después van a los conventillos... Ese es el itinerario, y ustedes tienen que trabajar con muy pocos conceptos en una red conceptual, a los inmigrantes relacionarlos con esto, con la educación y con los desequilibrios regionales, prácticamente con el positivismo... P: -Y después ustedes van a elegir las imágenes y van a sacar fotos, para poder hacer articulaciones entre el pasado y el presente es necesario que saquen fotos de la sociedad española, la sociedad italiana y la sirio libanesa, para hacer la articulación entre el pasado y el presente... PA: - Bueno... P: - ¿Está? PA: - Si... Fin de la clase	Los alumnos murmullan E: Bueno profe ya nos podemos ir... E: Si profe yo ya copié E: -¿Ya nos podemos ir profe?
--	---	--

DATOS	6ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 19/06/2015 Hora: 17.50 hs. Curso: 5° año	P.: - Van agarrar una hojita... shhhh... donde van a poner los nombres de las personas que van a trabajar. Hemos visto que para trabajar... de movida les hemos dicho que no pueden ser más de 4, 2 hasta 4 ¿por qué? Porque si no, no se aprende, se dificulta la tarea... Por favor, hay algunas actividades que no se han entendido o que no se han empezado a hacer. Si hacemos silencio vamos a poder explicar, sino se va a hacer difícil. No se olviden que nosotros debemos entregar las planillas antes del 3 de julio, de tal manera que vamos a necesitar que al día miércoles tengamos un montón de datos para que nos presenten y nosotros podamos asesorarlos P: Por qué no hacemos silencio así podemos explicar algunas actividades.... P: La primera actividad que tienen que hacer.... P: ¿Cuál es la primera actividad que tiene que hacer? Es hacer una red conceptual P: Si ustedes me siguen con la actividad, para que podamos nosotros seguirlos. PA: A ver atiendan por favor P: La primera actividad es realizar la red conceptual que relacione el proceso inmigratorio argentino entre 1880 -1916 con las medidas de lo político... PL: Silencio. ¡Por favor! P: En lo político, económico y cultural se relacione con dicho proceso. Quiero preguntarles si hay alguna dificultad en cuanto a entender este tipo... ¡por favor, chicos! ¡Por favor! Si hacemos silencio... después no van a entender lo que tiene que hacer, ¿no? Ahí compañeros. P: Esta red conceptual.... P: ... tiene que ver con el proceso inmigratorio. Lo que tiene que ver con lo político, lo económico, lo social y lo cultural es anexo. Es decir cómo se integra lo económico, lo social, lo cultural dentro de las inmigraciones. Nosotros	E: Sí E: No

	para eso hicimos en la clase pasada una red más o menos, que le pueda servir como modelo para que ustedes puedan empezar, con la lectura, a hacer una red. No se olviden que ustedes tienen que puntualizar cuáles son los conceptos de mayor inclusión y los de menor inclusión. Por otro lado, elegir los conectores que le vayan dando significado a esta red, no puede ser cualquier cosa. Ustedes tienen ahí el ejemplo que hemos hecho la clase del pasada ¿o no? PA: No pierdan de vista que el centro del problema es el proceso inmigratorio argentino entre 1880 -1916. Si estoy diciendo que es el centro del problema ¿dónde lo van a poner en la red? ¿En el costado? ¿En el medio? PA: En el medio. Pero lo que nosotros pretendemos es que ustedes relacionen el orden conservador desde lo político, lo económico, lo cultural y lo social con el proceso inmigratorio o al revés, el proceso inmigratorio ustedes lo relacionen con las medidas que se toman desde el gobierno del orden conservador. Vamos a poner un solo ejemplo para no hacerles toda la tarea. Supongamos, el régimen político del orden conservador ¿qué características tenía? ¿Cómo lo hemos definido nosotros? Es un régimen político ¿de qué tipo? PA: Oligárquico, o sea que una élite terrateniente era la que ejercía el poder, ¿sí? Entonces la pregunta relacionada entre el poder de la oligarquía y los inmigrantes ¿cuál sería? ¿Tenían participación política los inmigrantes? PA: ¿Por qué? P: De a uno, de a uno díganme por qué PA: Porque no estaban... nacionalizados PA: Por oposición diríamos que los extranjeros no podían participar políticamente. Salvo que se nacionalizara. Bueno ése es un ejemplo. Ahí hay una relación entre el orden conservador y la inmigración. A los inmigrantes no les interesaba demasiado que los dejen participar porque había muchas cosas que podían hacer, muchas cosas	E: En el medio E: - Oligarca E.: -Nada Varios E: No E.: - A: Por que no... E: Porque no los dejaban E: Porque todavía no formaban parte del Estado E: No formaban parte del Estado
--	---	--

	que ello querían hacer y además sabemos que había fraude electoral por lo tanto no era muy conveniente participar porque entraban en problemas y no ganaban nada. Salvo que se quieran quedar y digan, bueno la Argentina, me nacionalizo y ya soy un ciudadano, más que un habitante soy un ciudadano. ¿Se entiende eso? P: ¿Qué otra relación podemos hacer? Con otros elementos A ver alguien, si pueden dar un ejemplo así podemos entender todos P: Pero... ¿cómo lo podríamos relacionar? PA: ¿Con qué aspecto...? P: ¿Con qué aspecto...? P: Cultural PA: Cultural P: Bueno... lo podríamos relacionar. ¿Con lo económico? ¿Cuál era el modelo? P: Bueno, modelo agroexportador PA: ¿Y cuál era la característica del modelo agro exportador que les hemos dado nosotros? PA: Pero había... el mercado interno o el mercado externo PA: Era dependiente del mercado externo, ¿no es así? PA: Latifundios como unidad de producción PA: El intervencionismo estatal PA: Participación de capitales externos o extranjeros, ¿Qué más? PA: Bueno ahí llegamos al punto álgido P: Ahí tenemos. No, digo, antes después vamos a ver que la segunda actividad se va a relacionar con la tercera y tienen que ver con... La segunda actividad es que tienen que elaborar un mapa P: ¿Me escuchan? P: Tienen que elaborar un mapa, ustedes construyan un mapa porque hay diferentes, digamos... PA:: Vamos a hacer un gráfico. P: Información que da cuenta adónde se van a ubicar los inmigrantes cuando vienen. ¿Qué tipo de inmigración es la que viene? ¿De qué países son los que vienen? P: ¿Italia? P: España e Italia son los lugares de dónde vienen más. ¿Dónde se van a ubicar la mayor cantidad de estos inmigrantes?	E.:-El Tango E.: - Cultural E.: -Agroexportador E.: -El trabajo de la tierra Varios E: Externo E.: -Latifundios E.: - Intervención del Estado E.: -Participación de capitales externos E.: -Inmigración de extranjeros E.: - Sí E.:- Italia E.: -España E.: -Francia E.: -En la Pampa
--	---	---

	P: En la Pampa Húmeda ¿Verdad? Ahora bien, ¿cómo lo van a graficar ustedes? ¿Cómo lo graficarían? ¿Hay que hacer un mapa, no es cierto? PA: Sí, un mapa político de la Argentina y ustedes, por ejemplo, en la Pampa y en el Litoral está la mayor concentración de inmigrantes. ¿Entonces qué harían ustedes? Por ahí una sugerencia, con diferentes colores podrían poner muchos puntos. Supongamos que ellos sean los italianos, la referencia, ¿no? Otro tipo de color para los españoles y así van, o sea que el que está viendo esta zona ¿qué pasa? ¿Hay muchos o hay pocos? P: Hay una mayor concentración ¿verdad? PA:: En cambio si yo hago aquí, en el Noroeste que es otra parte del apunte que tienen, ustedes que han visto PA: ¿Serían menos o no? P: Menos ¿No es cierto? Esto es lo primero que hay que hacer en un mapa de la Argentina, que eso lo pueden incluir dentro del... PA: Power P: Power o no, eso ya lo manejan ustedes PA: Me alegro que ... (dice algo pero no se entiende) P: Claro, ahí ya mismo incluyen todo. Ahora, en base a la visualización de la distribución espacial de los inmigrantes, una vez que está hecho esto ¿verdad? En las diferentes regiones dice... en base a la visualización de la distribución espacial de los inmigrantes, establecer la relaciones que consideren pertinentes con las características del modelo agroexportador. PA: Bueno ahí volvemos al punto anterior. Estamos diciendo que la parte económica, los inmigrantes se relacionaban con el modelo agroexportador porque eran mano de obra ¿no es así? PA: Pero la pregunta que le están haciendo es una pregunta de inferencia. No está dicha P: No, no está dicha. PA: La tiene que deducir ustedes. Si yo digo que acá... acá hay mucha población en la Pampa Húmeda y el Litoral, mientras que en el noroeste que es lo que muestra el texto, hay poca ¿qué están viendo ustedes? ¿Cuál es una de las	E.: - Pocos E.: -Sí E.: -No E.: -Menos E.: -Ah
--	---	--

	características que... vos que estabas enumerando... cuál sería la última característica que vos tenías ahí? PA: Participación ¿de qué? PA: No, más abajo. ¿No tiene más? PA: Ahí está, esa palabrita ¿les dice algo o no? PA: Digamos que sólo el comercio ¿o la producción? Ya no ... PA: O sea que la actividad económica se concentra acá. ¡Por favor! ¿Entonces se entiende la relación que hay entre la visualización de dónde está concentrada la población con una de las características del modelo agroexportador o no? PA: Bueno, ustedes en el texto que lean van a ver ahí está puesto, en el de la geografía. P: Bueno, eso pueden integrarlo también en la presentación que hagan, el mapa y las preguntas que van a contestar. Ahí mismo lo pueden integrar... PA: Como una infografía pueden poner P: Claro... Ahora bien... eh... La actividad que viene a continuación, pueden... P: La actividad que viene a continuación ustedes pueden hacerla de diferentes maneras P: Dice “marcar un itinerario” pueden hacerlo con mapa, pueden hacerlo como un esquema, pueden hacer como un mapa conceptual. Y que tiene que... ¿qué tiene que contener este esquema o este mapa conceptual con este itinerario? Fíjense ustedes, dice: “realizar un esquema que represente el itinerario de los inmigrantes de dónde llegaban a la Argentina, teniendo en cuenta factores de expulsión, factores de inclusión, nivel de información sobre las posibilidades que brindaba el país receptor, servicios del Estado argentino a los recién llegados, características de la población	E.: Participación de capitales externos. E.: Participación de capitales externos E.: Intervención del Estado, latifundios, dependencia económica, desequilibrio regional E.: -Claro, porque hay mayor cantidad de personas que trabajan en Bs As, el comercio se centraliza ahí y pierden los productos regionales de acá. E.: -La producción E.: -Sí. E.: Silencio
--	--	---

	inmigrante, tipos de inmigración, zona de localización, ocupación y condiciones de trabajo, dificultades y formas de organización para responder a las mismas, formas de participación, ideología concreta o respuesta al establishment que no quiere decir que no puedan agregarse otras, ¿no? Este es...digamos, un inicio... PA: Son posibles... P: Son posibles este... PA: Aspectos de este itinerario P: Itinerario. Ahora, ¿cómo lo podemos graficar a eso? ¿Cómo lo podemos representar para que se entienda? Lo podemos hacer a través de un mapa conceptual, de un esquema, de un mapa volcado... PA: Hay que graficar una correlación... una correlación, un gráfico de flujo, supongamos, aquí llega, hace tal cosa, hace tal otra y así... P: Van al hotel de inmigrantes PA: Esto les va a servir la lectura que hicimos de los testimonios de los inmigrantes, que les hicimos leer, ¿se acuerdan? Cuando estaba en el hotel, se acuerdan... PA: ... el relato de la chica esa que llegaba, se acuerdan que contaba cómo fue la llegada... PA: Eso sirve para hacer el itinerario, además de la lectura de la bibliografía. P: Bueno, con respecto a la otra actividad, ésta es más fácil o no, depende. Seleccionar imágenes relacionadas con el proceso migratorio, colocar una breve referencia sobre la misma y acuérdense que nosotros también hemos solicitado que puedan sacar una fotografía o inclusive está dentro de... si ustedes buscan por ejemplo: sociedad italiana, sociedad sirio libanesa... PA: Sociedad de socorros mutuos, pongan. P: Está la foto ya, ahí en el portal, en el portal Salta y una breve reseña de cuándo empieza a funcionar, quién fue el primer presidente... PA: Pueden sacar de ahí nomás. P: Pueden sacar de ahí nomás. Sino tiene la posibilidad de ir al salón (no se entiende) PA: Para poder ir sacando las fotos P: Y dejarlo en el trabajo. Bueno, la penúltima actividad "Explicar brevemente la siguiente frase, atribuida por algunos autores a Octavio	E.: -Ah
--	---	-----------------------

	P: ¿Eh? P: Bueno sí. El asunto es que... P: ¿No hay ninguna duda? PA: No ninguna, no. Algunas Fin de la grabación	E.: -¿Podemos usar Prezi, profe? E.: -Prezi. Es como power point pero en internet Varios E.: -Noooooo. (Todos hablan)
--	--	--

DATOS	7ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 DESGRABACIÓN	
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	ESTUDIANTES
Fecha: 24/06/2015 Hora: 17.50 hs. Curso: 5° año Observadores: Mercedes y tres colaboradores	<i>(Se inicia la grabación con mucho bullicio y ruido de muebles. Los chicos conversan y se ríen y cada tanto se escucha a los profesores hacer comentarios en el medio del bullicio)</i> P: De ahí para allá.... <i>(Hay mucho ruido de bancos que se mueven)</i> PA: ... No hay ningún tipo de problema... no por eso.... Saquen el material... <i>(Les dice algo de los coordinadores del grupo)</i> P: Eh... te has cambiado.... <i>(No se entiende lo que dice)...</i> acá tiene la... P: ¡Silencio! <i>(Hablan del trabajo práctico)</i> <i>Los profesores hablan con algunos chicos pero no se entiende lo que dicen porque el bullicio es muy fuerte.</i> P: Voy. Quedate sentado.... P: Por favor, bajen el volumen... <i>(Algunos se ríen a carcajadas y a los gritos)</i> P: No, no, vos lo podés buscar... en la lectura <i>(hay un intercambio con un alumnos sobre la búsqueda de información pero no se entiende. Parece que el profesor les está explicando algo pero no se puede entender lo que hablan)</i> (11.45 min) Los profesores recorren los grupos explicando y orientando. Un observador registra el trabajo de un grupo de estudiantes.	E: Polo, Polo, hay que escribir todo. E: No, por internet lo saqué E: Agarrá esto... E: Vos te estás demorando E: Copiá, copiá E: Profe... E: Profe... E: Profe... E: Ésta es mi (no se entiende) de casamiento (se ríen) E: Han dejado toda la ropa... E: Ahí está la fotocopia... E: A buscar... E: ¿Puedo hacerle una pregunta? (Se dirige a un observador) Obs: No puedo participar mucho, pero... E: Claro, está observando... (Se ríe) no, lo que pasa que ... (dos chicas se ríen y conversan entre sí) Obs.: En el mapa tenés que marcar los caminos, creo, de la llegada de los inmigrantes E: En uno de la Argentina, no tengo de planisferio

		E: ... en base a la última que copiamos, pero... la estadística de los inmigrantes... E: Fue el viernes... Ah, la distribución espacial de los inmigrantes. En Argentina por supuesto ... la introducción al país E: Pasale un marcador y ya está... usando tres colores E: ¿Hay algo que haya que escribir o hay que hacerlo todo...? E: Parece que hay que hacer el cuadrito... E: No encontré la escala, b... (Se ríe) E: ¿Qué hago? E: No, no, no era eso lo que está marcado lo que ténes marcado, lo que había que marcar. E: Como se supone que hay que ir marcando así, el mapa. E: ¿Cómo? E: Hay que ir marcando el mapa... E: No, en realidad una red conceptual que relacione el proceso inmigratorio desde 1880- 1916 con las medidas en lo político, lo cultural y lo económico se relacionen con dicho proceso E: Eso lo tenemos en la carpeta E: Bueno, a partir de eso hay que hacer la red conceptual. Después dice: En un mapa político de la República Argentina... (lee las consignas del trabajo práctico) o sea hay que hacer una red conceptual donde... E: No sé, el profe dijo que todo lo que íbamos a hacer lo teníamos que hacer en un power point. E: O sea que lo del mapa conceptual lo vamos a trabajar ahora. E: Tengo un par de hojas de más E: Trazamos la líneas... 18XXX acá tengo mirá. E: 1916 E: Eso... eso... en la línea... E: No, no E: Aspectos políticos... Obs: ¿Con qué van a hacer el power? E: ¿Qué? Obs: Con qué ... E: Claro pero no
--	--	---

		E: Lo vamos a hacer en borrador y después lo vamos a pasar en power point E: ... o querés que lo haga así en cuadro? E: ¿Vos lo sabés hacer? E: Con esas palabras que dice ahí ya lo podés ir armando E: Claro E: El orden conservador sería el título general, ¿qué no? E: Claro E: Bueno ahí está E: Me parece fácil para ser un cuadro...pero lo hago, no tengo drama ¿o lo querés hacer vos? E: No, no así está bien, yo voy pasando la hoja... E: Solamente dictó el aspecto político o también... claro en varias partes está el título "El orden conservador" y varias veces está lo político, es como que volvemos a... (Otra chica habla pero no se entiende) E: Es esto E: Es lo que tenemos acá, pues E: El orden conservador, aspectos políticos; el orden conservador, régimen político, el orden conservador régimen político... E: Es que lo.... E: ¿Se hace con una sola hoja o?.... E: Va a haber que ir agregando varias E: ¿Solamente estamos hablando del aspecto político? E: No (hay murmullos) E: También aparece lo económico E: Ah E: En lo de cultural, tiene que ver con la militancia... E: Claro Obs: Se me ocurre que mejor es hacer primero una red conceptual y después hacer la línea en el power. Ahí en la red conceptual Uds. van a tener las relaciones hechas. E: Cuál era el programa en el que estaba... E: Ah... informática de.... Algo me queda, ¿ah?
--	--	---

	(Todos hablan) Fin de la grabación	E: Vamos, vamos... ¿vamos bien no vamos bien? (Se ríen) E: Dale cuando quieras
--	---------------------------------------	--

DATOS	7ª OBSERVACIÓN CLASE – COLEGIO 1 ESCRITA	APRECIACIONES PERSONALES
	PROFESORES (P: profesor titular- P.A.: profesor auxiliar)	De Mercedes
Fecha: Miércoles 24/06/2015 Hora: 15 hs. a 16.20 hs. Curso: 5º año Datos escritos registrados por Mercedes Dos observadores	Tema: Trabajo Práctico Integrador de la Unidad: El orden conservador 1880-1916. En esta clase no hay exposición de los profesores sino que los estudiantes se reúnen en grupos para trabajar las consignas del Práctico Integrador. El P. les había dado a toda la clase las consignas para realizar el T.P. Integrador, hace 15 días. Los dos profesores pasan por todas las mesas de trabajo para orientar a los grupos. Yo me integro a un par de alumnos (V y M). Leen el texto en voz baja. Una compañera de atrás le pide la fotocopia, yo le presto la mía. La alumna lee en voz baja y comienza a copiar en la red conceptual, los aspectos políticos, los inmigrantes y el agro. Me mira y me pregunta si está bien, le explico qué quiere decir “aspectos políticos, económicos, poblacionales, sociales”. El alumno le da su resumen de la carpeta, yo colaboro con la búsqueda de la información en los textos. Él lee sus resúmenes y encuentra lo que está en el texto, súper resumido. Se lo da a ella para que copie. Él se pone a conversar con otro grupo mientras ella copia. Llaman al P. y les explica cuáles son los aspectos políticos (ella había escrito en su carpeta “la condición del inmigrante”). El P. toma un lápiz y escribe en los apuntes de los chicos: Inmigración argentina: 1880-1916 Aspectos políticos: sin participación, conformación de gremios Modelo agro-exportador: en busca de trabajo: campo-ciudad; arrendatarios-peones A medida que escribía, les explicaba. Luego les leyó y les explicó cada una de las consignas. La alumna comienza a reformular la red conceptual en relación a lo que el profesor les explicó y escribió. Mientras tanto yo busco en la bibliografía los aspectos culturales para orientarlos en la búsqueda de información. Ella sigue escribiendo. Llaman al P.A. para que les explique los aspectos culturales. El profe les explica y les da las características de los inmigrantes. Les vuelve a explicar la Ley 1420. Mientras les explica, la alumna copia y el alumno le presta mucha atención	La clase está dividida en grupos de trabajo. El murmullo es constante, algunos trabajan, otros, no. El resto de la clase: algunos trabajan, otros miran, otros juegan con sus celulares, otros no hacen nada, se ríen, conversan, gritan... Ninguno de los alumnos había leído los textos, ni tenían intención de hacerlo. Los chicos que están enfrente a nosotros juegan a un juegoito grupal en sus celulares. Los grupos que están atrás están tirados en sus mesas, se ríen fuerte, gritan, no trabajan. El grupo que estaba jugando con los celulares dejan de hacerlo y les

	Tienen que completar aún los aspectos sociales y culturales. Me preguntan sobre la Ley 1420, los ayudo a buscar la información. Termina la clase 16.20 hs.	muestran al docente los mapas que ya trajeron de sus casas.
--	---	---

DATOS	8ª OBSERVACIÓN CLASE COLEGIO 1 ESCRITA	APRECIACIONES PERSONALES
	PROFESOR- P.A. (profesor auxiliar)	De Mercedes
Fecha: Viernes 26/06/2015 Hora: 17.50hs. a 18.20 hs. Curso: 5º año Datos escritos registrados por Mercedes Una observadora	Tema: Trabajo Práctico Integrador de la Unidad: El orden conservador 1880-1916. En esta clase no hay exposición de los profesores sino que los estudiantes se reúnen en grupos para trabajar las consignas del Práctico Integrador. El P.A. informa que se prorroga la entrega del T.P. Integrador para el miércoles 01-07-15. Cada grupo está trabajando con las consignas. El par de chicos que observé la clase anterior, conformaron un grupo de 3, (2 mujeres y 1 varón). Tienen una notebook y un compañero les indica dónde buscar el cuadro que pide la consigna. Una de las alumnas (la que escribía la clase pasada) empieza a escribir en la computadora pero ésta se “tilda”. Los dos compañeros se van, el trío se desarmó. El alumno se fue con otros compañeros a conversar y a jugar con los celulares. Las 2 chicas cerraron sus carpetas, se pusieron a conversar, a jugar con sus celulares y una de ellas escribía poemas. Los tres deciden reunirse en la casa del compañero, el sábado, para terminar el trabajo. El P.A. pasa por los grupos a explicar las consignas del trabajo. Algunos grupos avanzan en lectura y escritura del Práctico Integrador. Lllaman al profesor y consultan las dudas. Termina la clase 18.20 hs.	Los chicos están divididos en grupos, el clima es el de siempre, murmullo permanente. Pocos trabajan, algunos “hacen que trabajan”, se ríen, gritan, conversan, se levantan, muchos están con sus celulares, abren sus computadoras, (las notebook que da el Estado), son lentas, se tildan y no las pueden usar para el trabajo. No es buena la conectividad.

OBSERVACIONES DE CLASE EN COLEGIO 2

	1ª OBSERVACIÓN DE CLASE- COLEGIO 2 DESGRABACIÓN	
	PROFESORA D.	ESTUDIANTES
Fecha: 11/06/15 Hora: 15:20hs. a 16:50 hs. Curso: 4° año 1 div. Observadores: Mercedes Vázquez y tres colaboradores	-Nosotros hoy vamos a trabajar específicamente el tema de la “Inmigración”, yo voy a tomar inmigración específicamente en una época de la Argentina, ¿sí? Yo me voy a remitir a eso. Entonces ponemos la fecha y vamos a poner: “La Argentina moderna” que era lo que estábamos viendo. Se acuerdan que tenemos un cuadro en la carpeta, este cuadrito yo ya se los hice, por eso, prefiero ponerlo de nuevo y habíamos puesto 1880 y 1916. Bueno “La Argentina moderna” Sí, se acuerdan que yo les había explicado que íbamos a cerrar categorías de análisis, entonces en la “cuestión económica” yo les había dicho que íbamos a ver un modelo económico que era el agroexportador, que ya lo habíamos empezado a ver en el período anterior, y habíamos dicho que era la cuestión económica. Después, yo les había dado material con respecto a la “cuestión política” y habíamos visto que se caracterizaba por ser una democracia restringida habíamos visto que, no yo no profundicé mucho “democracia restringida” porque ustedes van a ver bien ese tema en Ciencias Políticas. Entonces, qué era una democracia restringida, cómo era el tipo de sufragio, habíamos hablado del fraude, se acuerdan, ¿sí? Y después, esto lo veíamos en la “cuestión política” ¿sí?, en la “cuestión ideológica” habíamos visto cuáles eran las orientaciones que tenían, que eran liberales, ¿se acuerdan?; liberales en la cuestión económica, conservadores en la cuestión política, muy influenciados por el Positivismo, y yo les había puesto acá ideas, yo también les había explicado	- ¿A 1916, profe?

	que el grupo que gobierna este periodo, era conocido con el nombre de Oligarquía, ¿por qué se llamaba “oligarquía”? , eran los oligarcas, tenían un proyecto de país muy claro y que beneficiaba a un sector de la sociedad, y también beneficiaba a un sector de nuestro país, a una región, se acuerdan ¿cuál era la región? -La Pampeana, sí, se acuerdan...principalmente por el modelo económico que se va a implementar. También habíamos visto que para que funcione este modelo, en el período anterior, ¿se acuerdan?, con Mitre, Sarmiento y Avellaneda, había que implementar una serie de medidas, y en una de esas medidas, que era buscar, digamos, un cambio económico y social, era fomentar la inmigración. No cualquier tipo de inmigración, sino la inmigración europea. Este tema nosotros no lo habíamos profundizado, lo habíamos...lo vimos así al pasar. Entonces hoy vamos a trabajar específicamente, la inmigración europea; no nos vamos a remitir tan linealmente entre 1880 y 1916 porque se da antes, y bueno vamos a ver cómo se inicia, por qué se inicia, por qué el estado argentino ve la necesidad de fomentar la inmigración, qué se buscaba, cuáles eran los objetivos, y qué resultados tiene en nuestra sociedad en la población, en las políticas, etc. ¿Quedó claro entonces? ¿Alguna duda? -No, porque eso ya lo hice yo, no sé si vos te acordás, nosotros el último tema q vimos en el trimestre anterior, fue el modelo agroexportador... ¿otra pregunta? - Bueno vamos a trabajar de a dos, como siempre. Yo les traje material. Nosotros tenemos una linda biblioteca, pero hay una cosita, la mayoría acá no se hace socio, entonces como tengo dos horitas nada más a la semana, la profe siempre saca fotocopia. Bueno, ¿a quién le falta? Hoy vamos a trabajar la lectura, que es algo que venimos haciendo bien, bueno a ver cómo nos	-¡La Pampeana! -Profe, ¿eso lo vamos copiando o no?
--	---	---

	va. Entonces vamos a poner a continuación la fecha de hoy, y vamos a poner actividades. -El tema “La Inmigración”... “La inmigración europea, a fines del siglo XIX”. Acá don Guido, se equivocó al momento de armarme la fotocopia, nosotros vamos a comenzar donde dice “La inmigración y su impacto social” ahí vamos a empezar la lectura, y luego continuamos en la hoja siguiente, o sea me la ordenó mal; ¿quedó claro desde dónde tenemos que empezar? Desde acá. Primero, empezamos viendo qué es la inmigración y luego pasamos a ver cómo repercute en el espacio urbano y en las condiciones de vida. Bien, punto 1) como siempre, Leer atentamente el material fotocopiado, punto 2) Subrayar las ideas principales o lo que consideres importante, punto 3) Establecer, (cuando yo les planteo establecer, quiere decir qué es lo que quiero que destaquen primero antes de hacer las otras actividades); Establecer tiempo histórico-situación de la Argentina entre 1880 y 1914 (política y económica) –impacto social de este proceso. Cuando yo les digo ahí la situación de la Argentina, nosotros ya lo hemos visto, ¿sí? Yo les hice acordar un poquito, no hay mucho que decir porque el texto no lo dice específicamente, pero si me interesa ver cómo ese proceso va a impactar digamos, en nuestro país, que recién se está organizando, que tiene un modelo económico, bastante peculiar para la época. Nos damos un tiempo, son las 15:45hs, que les parece a las 16:20hs, vamos a trabajar solamente con esto que es cortito, re cortito. -Bueno, son las 15:50hs, a las 16:20hs, yo ya no voy a hablar van a hablar ustedes. <i>Empieza la lectura en los distintos grupos, se oyen murmullos, algunos estudiantes preguntan acerca de la consigna a la profesora.</i>	-¿Cuál era el tema profe? -Siempre dice lo mismo: “re cortito” ...
--	---	--

	-Recuerden ustedes que tienen que subrayar las ideas principales ¿no?, o sea, yo leo y re-leo, primero hago una lectura general y después vuelvo a re-leer, y ahí cuando hago la re-lectura ¿qué hago?, ¡recién subrayo! <i>Continúa la lectura en los distintos grupos.</i> -Bueno ¿podemos comenzar chicos? -Sí, cinco minutito y comenzamos por lo menos a hacer el comentario de lo que han subrayado de lo que han entendido en el primer punto...Bien comencemos... ¡Nos escuchemos! -A ver yo te pregunto, por qué la Argentina en esta época era tan este...no codiciada, sino era como un punto para elegir, porque Europa estaba en una crisis muy importante ¿sí?, dentro de todas esas crisis cíclicas que tiene el Capitalismo. -Sí, Europa Occidental ¿sí? Entonces cuando hay crisis mundialmente se produce la falta de trabajo ¿sí?, de empleo, entonces se produce lo que se llama “expulsión de población”, la gente se va, ¿sí? Nosotros lo hemos vivido, la Argentina también expulsó población, si yo me traslado más cerca en el tiempo, con las crisis del 2001, muchos se fueron a España, ¿sí?, o se fueron a Estados Unidos buscando mejorar su calidad de vida. Bueno esta gente, en Europa que había una crisis la mayoría ahí son agricultores, ven como destino, para mejorar su calidad de vida, a la Argentina, ¿por qué? Ahí hay una palabra que les está diciendo, por qué será la Argentina uno de los puntos elegidos por estas personas que no tienen trabajo, no tienen futuro, -Ahí hay una palabra por el “auge”...del Modelo Agroexportador. “Auge” quiere decir que está en expansión, es como si nosotros estuviéramos en un momento muy bueno, positivo en lo que hacemos, era la producción de materia prima: carnes y cereales; y más el Estado argentino había promocionado ¿sí?, había digamos	-No... <i>Un estudiante lee una porción del texto</i> -¿Europa? -¿Es por lo del Modelo Agroexportador...?
--	--	---

	podemos decir, “propagandeado” a la Argentina, como si necesitaría población, necesitaría mano de obra ¿sí?, yo les había contado a ustedes que ellos quieren un ideal de país y uno de los ideales es mejorar, ellos consideraban que el mestizo era uno de los motivos del estancamiento de la Argentina, entonces querían traer sangre nueva, principalmente europea, hasta ya decían de dónde de Europa, de Inglaterra, de Francia, y ¿qué tipo de inmigración va a venir? ¿Qué tipo de inmigrantes? ¿De dónde van a venir? -Pero ¿de qué parte de Europa? De Inglaterra... -Van a venir principalmente italianos y españoles, y ¿quién más? -Francia, en menor medida dice franceses, alemanes, rusos...y también vienen de otros lados no necesariamente de Europa, ¿de dónde más? -Bien. Otra pregunta que le hago a la clase, ¿por qué habla de “inmigración masiva”? -Bien. ¿Son miles los que entran? -¡Millones! Bien, vamos entendiendo entonces ¿sí? Por eso se habla de inmigración masiva, se habla del auge del modelo agroexportador, ¿sí? o sea que la balanza comercial nos beneficiaba muchísimo; entonces era atractivo el país como destino para mejorar la calidad de vida, para conseguir trabajo, para iniciar una nueva etapa ¿sí? Miren ustedes ¿no? junto con la Argentina hay otro país que también está viviendo el mismo proceso que es Estados Unidos, también Estados Unidos se abre a la inmigración, es un proceso parecido, ¿sí? Bueno, sigamos, ¿qué más? -Pero, claro, pero antes de ver eso, ya hemos visto que, hemos hablado de la inmigración masiva, hemos hablado del auge del modelo agroexportador y ahí hay algo llamativo, antes de	-De Europa. -De Alemania. -Los franceses -Del Imperio Otomano, de Turquía ¿sí? -Por la cantidad de personas. -¡Millones! <i>Un estudiante lee una porción del texto</i>
--	---	--

	hablar de ese sentimiento de rechazo, qué pasa con esos inmigrantes que vienen al país o sea esa cantidad inmensa de inmigrantes, porque cuentan las crónicas que los barcos bajaban, bajaban cantidades de personas que hablaban diferente, ¿sí? que tenían costumbres diferentes...¿a dónde se van a ir a vivir? ¿Dónde se van a asentar? ¿Qué van a buscar? -Pero ¿dónde? -Pero, dónde, ¿por qué les atraen las grandes ciudades? Ahí hay otra palabra clave. -Bien, por los puertos, ahí dicen que eligen ciudades portuarias, ¿sí? Por qué será por los puertos, si el modelo es agroexportador y nosotros nos dedicamos a la venta de materias primas: cereales y carne, ¿dónde va a estar en trabajo? -¡En el Puerto! Exacto. Yo no quiero irme al campo, yo no quiero volver a repetir lo que yo vivía, entonces ¿dónde me voy a quedar? -En la ciudad, pero ¿en qué tipo de ciudad? ¿Van a venir acá a Salta masivamente? -A ver ¡ciudades portuarias! -Buenos Aires sí, Córdoba no es portuaria vean el mapa de la Argentina, es una ciudad mediterránea...ahí que dice, ¿cuáles son las dos ciudades que nombra? -¡Buenos Aires y Rosario! ¿Dónde queda Rosario?... -¡No! -Queda en Santa Fe; y ¿cuál es la capital de Santa Fe?... -No!...es Santa Fe!... -No, son ciudades que han sido fundadas por las corrientes colonizadoras, son ciudades que se desarrollan; por este modelo hay ciudades que se desarrollan, las portuarias como Rosario, Buenos Aires, y otras que tienen producción de monocultivo, por ejemplo, Mendoza con la vid y	¡Trabajo! -En Buenos Aires. -¡Por los puertos! -¡En el Puerto! -¡En el Puerto! -¡En la ciudad!... -No, ¡a Córdoba! -¡Buenos Aires, Rosario, Córdoba! -¡Buenos Aires y Rosario! -¡En Buenos Aires! -En Santa Fe -Rosario -Ah... <i>Una estudiante realiza una pregunta a la profesora a lo que ella responde lo siguiente:</i>
--	---	---

	tenemos Tucumán con la caña de azúcar. En el norte una de las ciudades que más va a crecer con la inmigración es San Miguel de Tucumán, ¿sí? Y miren ustedes el ferrocarril va llegar primero a Tucumán y va a tardar en llegar a Salta, ¿sí? ¿Se acuerdan de que yo les dije que hablamos de la “División Internacional del Trabajo”?, hay países <i>centrales</i> que son industriales, que necesitan materia prima, y los <i>satélites</i>, que son los periféricos, que abastecen de esa materia prima; ¿dónde estaba la Argentina? Estaba dentro del mercado mundial, pero era un país satélite, periférico. Este modelo se repite en Argentina, ¿cuál sería el centro? La región pampeana ¿sí? que es la que crece, la que recibe mayor cantidad de inmigrantes, la que progresa; y ¿qué pasa con el resto? ¿Qué pasa por ejemplo con Salta con Jujuy que vivían de economías regionales?... se ven a afectadas por este modelo ¿no? Bueno eso vamos a ver más adelante. Sigamos...a ver ustedes chicas ¿qué más podemos decir? ¿Vos querés agregar algo? Les estoy preguntando a ustedes dos, dale. -Sí, les dije que 10 minutos antes de la clase. ¿Qué más puedo agregar? Dale, no nos dispersemos. -A ver si interpretamos de nuevo lo que dice ahí. -Volvamos a leer, a ver ¿qué dice? -Qué quiere decir esa frase, a ver. -¡Bien! O sea digamos los inmigrantes, esta cantidad de inmigrantes que van a ingresar al país son los que van a satisfacer la demanda de mano de obra ¿sí? ¿Quedó claro? Bueno a ver, ahí hay un apartado que dice, un subtítulo que dice: “Los chacareros llegaron de los barcos”.	-¿Profe tiene las notas? -Dice que “el 40% de la población económicamente activa y el 46% era extranjera”. -¡Yo! -Que...eh...que “el 40% de la población económicamente activa y el 46% era extranjera” -O sea que del 100% de toda la población argentina, el 40% era
--	--	---

	Acá, yo les voy a explicar un poquito, acá dice: “Historiadores y sociólogos han estudiado este fenómeno y hablan de una sociedad aluvional”; ese nombre le va a dar principalmente un historiador, que yo se los he citado ahí, José Luis Romero. Por qué habla de “sociedad aluvional”, aluvional, es un nuevo tipo de sociedad que va a empezar a surgir producto ¿de qué? De la inmi...inmigración ¿sí? Aluvional ¿sí? ¿De dónde viene la palabra? -¡No!...a ver ya que estamos desesperados con el celular, busquen la palabra “aluvional” en Wikipedia... -¡No! Buscala yo no les voy a decir...“aluvional”...a ver ¿encontraste la palabra? -A ver... -Bien y cuáles serán los aluviones que recibimos nosotros... -Nooo...pero si yo llevo esa palabra a una “sociedad aluvional”, a ¿qué se referirá? ¿Recibía aluviones de qué? ¿Oleadas de qué? -De extranjeros. Yo estoy hablando de la “sociedad aluvional” a ver vuelvo a reiterar, ¡leé! Escuchen, porque no les quedó claro, qué significa, has encontrado la palabra... -Bueno “aluvional” ¿qué querrá decir? -Que ingresan olas de...oleadas, bien y ¿por qué será que entonces será “sociedad aluvional”? -Bien, porque es una sociedad que se forma, se va a organizar, que se va a re- componer por una oleada de qué...	activa económicamente y de ese 40%, el 46% era extranjera. -De la Sociología... -Viene de “alivio” -No encontré...Profe, yo encontré “aluvial” solamente. -Dice: Se aplica al terreno que se ha creado por aluvión de materiales arrastrados por las corrientes de agua. -La lluvia. -De inmigrantes -La palabra “aluvial”: Se aplica al terreno que se ha creado por aluvión de materiales arrastrados por las corrientes de agua. -Que los extranjeros, los inmigrantes...
--	---	---

-Bien, de inmigrantes; por eso el historiador habla de “sociedad aluvional”, ahora ¿entienden? -Bien, vuelvo a reiterar, a ver ¿por qué se habla de “sociedad aluvional”? -Bien, a ver escuchemos. (Sacate la capucha porque acá...) A ver, no escucho nada...Bien y esas oleadas de personas, ¿van a transformar a la sociedad? -Si, por eso historiadores hablan de... -Bien, a ver, por ejemplo qué costumbres pueden ser de esa época, que nosotros sigamos teniendo, a ver...las costumbres en las comidas por ejemplo... - Las empanadas, bueno, españolas. -No el sushi más adelante. Más adelante (risas) La milanese a la napolitana, la pizza. -El arroz a la Valenciana -Es el arroz amarillo. -Bueno pero, a ver escuchen. A ver, a ver si aprendemos a escucharnos, nos escuchemos todos. Acá me dice uno pancho, el otro me dice sushi, o sea... -O sea, qué pasa con la Argentina, ¿sigue recibiendo migraciones? -Si -A ver, ¿por qué? -¿Pero hay una dinámica en la población de inmigración? -Sí, nosotros por ejemplo en el Norte, migración constante ¿de qué tenemos? -De los países limítrofes. Ustedes se ríen pero el 60% de la población de esta escuela descende de bolivianos.	-Porque entran muchos extranjeros. -De extranjeros -Si. -Porque recibió oleadas de gente. -Si. -Sí, los vocablos, costumbres... -Las empanadas. -El sushi. -El Locro -Ah... -¿Y ése? -Ah... (risas) -La cúrcuma -Albóndigas (risas) -Si -Pero ahora no es tan común como antes, o sea... -No es novedad -O sea, no es como antes. -Porque antes eran como dos millones, ahora no son siempre dos millones todos los años. -Si -De bolivianos (risas)
---	---

	-Ay ve, ahí hay un xenofóbico. -Aprendieron una nueva palabra. -Bueno, shh...ahí esta pregunta, ¿cuál sería el impacto social entonces? -Impacto, impacto, que digamos que transforma -Bien, la palabra cambia, impacta, ¿sí? -No, ¿cuál es el impacto? Hay muchos inmigrantes, perfecto, pero ¿cómo impacta en la sociedad? - Bien, la cambia, la transforma. -Bien, muy bien. A ver ¿qué más? -Bien, ¿qué más puedo agregar? Yo quiero ir a ese ítem que dice: “Los chacareros llegaron de los barcos”. Yo siempre les dije a ustedes que nuestra historia que nosotros trabajamos en la secundaria, muchas veces es hecha de Buenos Aires para el interior ¿no? En Historia Regional, podríamos hacer un trabajo sobre cómo llega la inmigración acá en el norte ¿no? ¿Quién leyó este párrafo? ¿Qué quiere decir? Los chacareros son tipo finqueros, que decimos nosotros finqueros. -Bien. ¿Qué producen?, ¿son dueños de grandes extensiones de tierra? No, no tienen muchas hectáreas, se llaman “chacra” No es chacarero porque comen el sándwich chacarero ¿no?...ojo eh en la prueba por favor... -Bien, ¿por qué? Hay un grupo, una cantidad de inmigrantes que ¿dónde se va a ir a vivir? -¿Qué les va a prometer el Estado cuando llegan? -Así el 10 se va a convertir en 1... (La profesora se enoja porque hablan y se ríen).	<i>Un estudiante menciona el apellido de otro compañero.</i> <i>Risas.</i> -Xenofóbicos hay en todos lados. <i>Risas.</i> -Profe ¿cuál es el impacto social? -Que transformaron a toda la sociedad... -Cambia -¿Transformaban la sociedad? -La cambia, la transforma. -Traían otras costumbres, vocablos... -Transportaban comidas, vocablos, costumbres. -Productores -Agrícolas -Eh... -Profe, ¿son los que les gusta las actividades agrícolas? -En el Chaco (Risas)
--	---	--

	-No...para qué dije que estaban ¿no? 10 minutos más...Ya vamos a hablar, bueno sigamos, no, no voy a leer nada hasta que me contesten esto. -Vuelvo a decir, por qué, para terminar, los chacareros llegaron de los barcos, ¿qué quiere decir eso? -Pero ¿cómo llegan ellos a acceder a la tierra? Luego de la Conquista del Desierto y una serie de medidas, hay muchas tierras fiscales ¿sí? Entonces para atraer al inmigrante, el Estado argentino ofrece muchas de esas tierras fiscales para comprarlas en cuotas ¿sí? Bueno hay inmigrantes que se van a arriesgar a que...en ir a vivir... ¿Qué dice ahí? -A ver lean. Vos quieres el 10, a ver leé bien y hacé intervenciones coherentes. -El título que dice ahí “Los chacareros llegaron de los barcos”, ¿quién me puede explicar? Y así cerramos ya la clase... -Volvé a leer...a ver explícamelo. -No. Acá en el norte no hablamos de chacareros... ¿hablamos de chacras? ¡No! Eso es en el sur...a ver, ¡lean! -Te estoy diciendo por qué el texto dice: “Los chacareros llegaron de los barcos”. Los chacareros son personas que trabajan la tierra, “aquellos productores de diverso origen, que realizaban actividades agrícolas eran denominados <i>chacareros</i>. Este nombre abarcó indistintamente a los colonos inmigrantes que habían llegado a ser propietarios como a quienes eran arrendatarios o medieros. Los chacareros explotaban unidades que podían llegar a ocupar hasta 300 hectáreas”, por eso yo les digo que son pequeños que...pequeños productores, no son dueños de miles de hectáreas, tienen pequeña cantidad de tierra ¿sí? Qué más... “sus condiciones de vida no eran de las mejores, en	-Yo no fui, yo no fui -Yo no fui... -Profe, ¿también la ubicación les dan? -Profe en ese tiempo existía el... -Profe ¿cuándo nos va a decir las notas? -¿Qué cosa? A ver yo le contesto... -Dice que acá en las zonas cerealeras ... -En los ranchos. -¿Qué es lo que preguntó profe? (Risas) -Los que se bajaban en Buenos Aires, se vinieron acá. -Oh profe yo no entiendo su pregunta...
--	--	---

	las zonas cerealeras habitaban en un rancho construido por barro y paja, la jornada de trabajo de la chacra podía llegar a unas 18 horas en tiempos de siembra y cosecha. Por otra parte los deseos de progresar del chacarero se veían limitados por la sequía y las plagas”, y no estoy hablando de las langostas de Egipto ¿no? Sino plagas y fundamentalmente por el sistema de arrendamiento, tenían que pagar sumas, digamos, elevadas de alquiler; cuando yo hablo de arrendar estoy alquilando. Bueno entonces porque titula acá que “los chacareros llegaron de los barcos”, a ustedes les cuesta entender porque acá en el norte no usamos la palabra chacarero, ¿sí? nosotros como le llamamos a la persona que tiene tierras, que es productor... -Finquero, ¿sí? por eso nos cuesta...pero qué quiere decir el título, así terminamos... -Bien. -Bien que muchos de ellos son inmigrantes -Bien y ese nombre era común ¿para qué? Para el que era dueño de la tierra o que alquilaba o trabajaba...Alguna duda, ¿alguna pregunta? -Bueno esto vamos a continuar la clase que viene ¿sí? No tiren la fotocopia, ahora les entrego las notas. FIN DE LA CLASE.	-Chacarero (risas) bueno no... -Finquero -Que son inmigrantes. -Oh... (Risas) -Abarcó todas las respuestas. -No....
--	--	---

FECHA/ESCUELA	1° OBSERVACIÓN CLASE ESCRITA- COLEGIO 2	APRECIACIONES PERSONALES
DATOS	Profesora D.	De Mercedes
Jueves 11/06/2015 15.30 hs.-16.20 hs. Datos escritos registrados por Mercedes Dos observadores-colaboradores	Tema: La Argentina Moderna 1880-1916. La clase comienza con la exposición del tema por parte de la profesora D. y luego escribe en el pizarrón un cuadro: Modelo Agropecuario—La Argentina Moderna (1880-1916) ---Ideas: liberales-conservadoras-positivistas--- Democracia restringida. Los alumnos copian el cuadro en sus carpetas. Luego la profesora les dicta las consignas de las actividades que tienen que realizar: Título: “La inmigración europea a fines del S XIX” 1- Leer atentamente el material fotocopiado. Texto para leer: “La transformación del espacio urbano” una hoja del libro Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX, de Carrozza, W. y otros Edit. Santillana, 2010 2- Subrayar las ideas principales o lo que considere importante. 3- Establecer tiempo histórico 4- Situación de la Argentina entre 1880-1914 (política y económica) 5- Impacto social de este proceso. La docente entrega de a pares, una hoja del Libro de Santillana. Hora 15.45 a 16.20 hs. Me acerco a un par de alumnas. Las chicas se turnan para leer. Una de ellas presta más atención cuando hay que contestar las consignas, toma el resaltador y subraya las ideas principales (sin consultar a su compañera). Marca entre 1881 y 1889. Ella pone en su carpeta: “Tiempo histórico, entre 1881...” A las 16.10 hs, la docente pide que lean los trabajos de cada par. Las alumnas de este par no terminaron y una de ellas avanza subrayando el texto, sola. Expone un varón, y la docente explica mientras él expone. Luego participa otra chica y otro varón. La alumna que yo observaba continuaba con el subrayado. Va completando en su carpeta con lo que está subrayado en la fotocopia. La compañera conversa con las chicas que están atrás. El trabajo no lo tienen que terminar en la clase de hoy sino para la otra semana. Un compañero pregunta qué es aluvional, la docente le dice que lo busque en su celular y le pide que relacione aluvión (palabra que encontró en el diccionario) con lo que dice el texto y luego explica. Una alumna pregunta cuál es el impacto social y todos contestan que son las palabras nuevas, las costumbres, que trajeron los inmigrantes.	La clase está en absoluto silencio cuando entra la docente. Todos se paran y la saludan, igual ella. Están sentados de a dos, usan uniforme marrón, a pesar de ser un colegio público. Hay clima de trabajo en el aula, al menos de calma y silencio. Después de exponer los alumnos le piden a la profesora las notas de sus pruebas. La docente sale a apagar las luces de su auto, que dejó prendidas. Algunos chicos se distraen. La profesora le pide a un alumno que se saque la capucha.

	La profe hace una pregunta y nadie responde, entonces ella les lee el texto y un alumno contestó a su pregunta. La profe explica cada vez que los alumnos exponen. Termina la clase 16.20 hs.	
--	---	--

	2ª OBSERVACIÓN DE CLASE- COLEGIO 2- DESGRABACIÓN	
	PROFESORA D.	ESTUDIANTES
Fecha: 18/06/2015 Hora: 15:20hs. a 16:50 hs. Curso: 4º año 1 div. Observadores: Mercedes Vázquez y tres colaboradores	(Se inicia la grabación con mucho bullicio y ruido de muebles) -Escuchemos ¿sí? A trabajar. En lo que se trabajó en la clase pasada, en lo que hay... no estoy en otra materia ¿no? A ver, Juan. No quiero escuchar. Si terminan antes yo les doy tiempo, pasan, copian, terminan... ¿sí? Se va a basar en lo que trabajamos, en el material que tienen y voy a darles para que lean un testimonio de vida, porque el tema de hoy es ¿cómo es que la inmigración europea repercute en la sociedad argentina principalmente en las ciudades? Recuerden que habíamos visto que la mayoría de las oleadas inmigratorias se quedan en las grandes ciudades. Las que más captan son la ciudad de Buenos Aires y la ciudad de Rosario en Santa Fe. Entonces, vamos a terminar con ese material y vamos a complementarlo con esta información. En hoja aparte van a trabajar de a dos, o sea que me tienen que entregar trabajos de a dos. Vamos a poner: “La inmigración europea, trabajo práctico” la fecha de hoy. -Hoy es 18. (Se escuchan murmullos) - Mirá... que me han salido mal. Bueno, ya les reparto a ustedes. Ponemos... tienen que tener la información todos para la evaluación. La fecha 18 de junio. -Si dios quiere, sí. Todo un tema... ¿hoy es miércoles o martes? 18 de junio - La inmigración europea... es que nos vamos a Cafayate la semana que viene. - Hasta ahora... Es que yo trabajo a la mañana en otro colegio y a ver si me dan permiso. “La inmigración europea, trabajo práctico”. Vamos a hacer el encabezamiento de siempre: Con la información de tu carpeta... - Con la información de tu carpeta, y material fotocopiado... “Con la información de tu carpeta y material fotocopiado”... <i>Se abre la puerta.</i>	-Ehhh -¿Cómo dijo el título? (Se escuchan comentarios de los alumnos) - No, así es peor - Uh ¿hace frío? - No, mentira - Ja ja ja (Alguien chista) - Argentina - Vení, sentate acá -¿Puedo sentarme acá? - No - Pucha - Profe ¿usted va con los otros profesores? - La inmigración europea, Tomás - ¿A dónde van? - ¿Cómo era?

	- ¿Por qué ingresan recién? -¿Por qué ingresan recién? Les estoy hablando - Rodríguez y Ríos - Realizá lo siguiente... - Realizá lo siguiente: a) <i>Definir los siguientes conceptos.</i> Definir los siguientes conceptos. Dos puntos, <i>Inmigración masiva, guioncito, modelo agroexportador</i> - En la fotocopia, en la carpeta... por eso hay que tener carpeta... <i>modelo agroexportador, sociedad aluvional.</i> - A-lu-vio-nal, con v corta... Sociedad aluvional... - Sí. <i>Sectores medios</i> - Sí, Sectores medios., <i>Conventillo</i> - Conventillo.... Conventillo, con ll - Con ven-ti-llo. Bien, punto b). - Punto b). <i>Enumera las ventajas</i> - Shhh. <i>Enumera las ventajas que les brindaba la Argentina a los inmigrantes. Enumera las ventajas que les brindaba la Argentina a los inmigrantes.</i> - Punto c). <i>Leer la información...</i> - <i>Leer la información que brinda el texto sobre la transformación del espacio urbano.</i> Sobre la transformación... <i>sobre la transformación del espacio urbano y establece, dos puntos, ciudades argentinas con mayor concertación de inmigrantes.</i> -Sí, Ciudades argentinas con mayor concentración de inmigrantes. Guioncito y punto aparte. - Punto aparte, un guioncito y otra. <i>Sectores sociales que surgen en las ciudades...</i> en las ciudades. Punto y aparte, otro guioncito, <i>Problemas que debían enfrentar los trabajadores en su vida diaria.</i> Punto e, último. - Punto d), perdón. Último. Leer - ...diaria. Punto d) y último: <i>“Leer el texto que se refiere a la vida en el conventillo”,</i> entre comillas a la vida del conventillo. - ... a la vida en el conventillo. - No. entre comillas - La vida en el conventillo. Punto y aparte, abajo. <i>Identificar lo que consideren más importante. Importante.</i> Guioncito. <i>Elabora una descripción de la misma.</i> Nada más. - Este trabajo se entrega ¿No? (<i>Bullicio de bancos y voces de estudiantes</i>) -¡Guardá el celular Ángel! Todas las clases te tengo que decir, guardalo. - Y si nos ponemos a hacer ahora te va a alcanzar el tiempo. ¡Dale! <i>La profesora Daniela se acerca a la observadora y le muestra la bibliografía con la cual están trabajando.</i>	-Buenas tardes. -Estaba en el baño (Se escuchan ruidos de sillas) -Copiá vos -¿Está en la fotocopia? -¿A? - ¿Aluvional? - ¿Seguido? - ¿Cómo? -¿b? -¿Cómo? -¿Cómo? - ¿Al lado? -¿Cómo? - ¿d)? - ¿En su vida? -¿Podría repetir? -¿Entre paréntesis? - Eso va entre comillas - ...La vida en el... -Es una banda...
--	--	---

	- Bueno, trabajemos, trabajemos con la carpeta con el juego de fotocopias. <i>Recorre los grupos.</i> - Guardemos ese celular. - ¿A quién le falta el juego de fotocopias de la clase pasada? - Bueno yo presto, y después le pasamos a la compañera. - Los sectores medios es lo que nosotros llamamos clase media, ¿sí? ¿Qué les dice ahí? ¡Lean! “Sectores medios”, ¿por qué serán medios? No son los pobres ni tampoco son ricos. La mayoría, todos trabajan ¿en dónde? En la ciudad. Es importante ver el tema de los sectores medios, porque de ahí después, ante la necesidad de ellos, van a salir otros partidos políticos. <i>Pasados varios minutos la profesora irrumpe.</i> -En alguna materia, chicos les pregunto, ¿van a trabajar la cuestión de las elecciones? <i>Continúan trabajando en grupo, varios minutos después la profesora irrumpe.</i> - Chicos, trabajemos, porque después van a decir que no les alcanza el tiempo. <i>Finalmente, luego de una hora de trabajo en grupo, concluye la clase.</i>	-Profe, es mucho para entregar ahora. -¡Profe! <i>Los estudiantes realizan la actividad. Hay bullicio.</i> - A mí me falta. -¿Profe quiénes son los “sectores medios”? -En ciencias políticas.
--	--	---

FECHA/ESCUELA	2º OBSERVACIÓN CLASE ESCRITA- COLEGIO 2	APRECIACIONES PERSONALES
DATOS	Profesora D.	De Mercedes
Jueves 18/06/2015 15.30 hs. a 16.45 hs. Datos escritos registrados por Mercedes Tres observadores- colaboradores	Tema: La Argentina Moderna 1880-1916. La clase comienza cuando ingresa la profesora al aula, pide silencio al grupo y que dejen de trabajar en otras materias. Comienza a dictar consignas de un trabajo práctico que realizarán sobre la inmigración europea. La profesora dicta: Con la información de tu carpeta y el material fotocopiado, realiza lo siguiente: 1- Definir los siguientes conceptos: inmigración masiva, modelo agro-exportador, sociedad aluvional, sectores medios, conventillos. 2- Enumera las ventajas que les brindaba la Argentina a los inmigrantes. 3- Leer la información que brinda el texto sobre la transformación del espacio urbano y establece: ciudades argentinas con mayor concentración de inmigrantes, sectores sociales que surgen en las ciudades, problemas que debían enfrentar los trabajadores en su vida diaria. 4- Leer el texto: “La vida en el conventillo” de Florencio Sánchez, obra de teatro La pobre gente, acto I, extraído del libro Ciencias Sociales. Conciencia Social. EGB 3 3º EGB/CBU- Edit. Aique Identificar lo que considere más importante. Elabore una descripción del mismo. Los alumnos copian las consignas en sus carpetas. Luego la profesora les da la fotocopia, los chicos se agrupan en pares y buscan material para trabajar en sus carpetas y con la fotocopia entregada. Me acerco a un par de alumnas, ellas miran sus carpetas y hablan muy bajito. Luego conversan con los compañeros de atrás y quieren hacer el trabajo los cuatro juntos. El compañero hace las preguntas y las chicas buscan en sus carpetas las respuestas. Tienen que buscar los conceptos, una compañera del grupo propone leer y copiar todo. El resto no participa, conversa de otros temas. Una de ellas le dice a la compañera: “Leé vos, yo tengo el cerebro hueco, tengo sueño”. La compañera lee la fotocopia y encuentra algunos conceptos. Las alumnas comienzan a trabajar, respondiendo la consigna 1, una de ellas le dice dónde copiar porque es “poquito” y ambas copian en silencio. El par	La profesora entra al aula, pide silencio y solicita que se saquen los gorros. Todos se paran y la saludan, igual ella. Dos alumnos llegan tarde, ella anota sus apellidos en un cuaderno y los reta. La profesora se retira a hablar con la celadora. Al rato la celadora llama a los chicos que llegaron tarde, de a uno. La profesora me explicó que habían fumado marihuana en los baños. Al rato vuelven los alumnos, la profesora se acerca a conversar con ellos, en voz baja. La docente es cariñosa con ellos, les explica, los orienta, aclara las dudas de todos. En realidad, cuando explica, les da las respuestas.

	retoma la lectura en silencio y la comentan con el compañero de atrás. La alumna del par de atrás resuelve sola el trabajo práctico. El par de alumnas vuelve a revisar lo subrayado en el texto, se indican entre ellas qué deben copiar y lo hacen en silencio. La profesora los orienta y aclara dudas del grupo. 16.20 hs, las dos alumnas aún no terminaron, ahora leen en voz alta y están buscando una respuesta (consigna 2). Una de ellas lee el texto del conventillo, busca la respuesta, se la indica a la compañera y ambas copian. Las dos leen textos diferentes. Una le indica la respuesta a la otra. El alumno del par de atrás, me pregunta por los sectores sociales, lo oriento a buscar en la copia, la compañera hace todo sola. Son las 16.45 hs. el par de alumnas termina rápido el trabajo práctico porque ya finaliza la clase. Los alumnos entregan sus prácticos al tocar el timbre. Termina la clase 16.45 hs.	Suena un celular, la docente reta al alumno, éste pregunta si puede atender y ella lo manda afuera.
--	--	--

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO 1

ENTREVISTA Nº 1 COLEGIO 1

DOS ALUMNAS: A1: (Hebe) Y A2 (Elia)

FECHA: miércoles 1 de julio de 2015

E1: ENTREVISTADOR 1 (Mercedes); **E2: ENTREVISTADOR 2:** colaborador

OBSERVADORA: colaboradora

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADAS
E1: Éste es uno de los textos que leyeron en clase, la idea es leerlo nuevamente para ver qué nos dice el texto.	A1: “El orden conservador, 1880-1916. El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra. La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo Faustino Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales. Creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”.
E1: Qué nos está diciendo este primer párrafo del texto...	A1: Que... bueno, que la inmigración fue un proyecto en base a que, digamos que, fue pensado gracias a la visión que tenía Domingo Faustino Sarmiento, que él tenía fe que la gente que viniera de afuera iba a poder progresar de forma positiva acá en el país... para tener una buena estabilidad económica
E1: ¿Todo eso dice el texto? A ver dónde dice que para que tengan una buena posibilidad económica...	A1: “Sus deseos de trabajar debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”.
E1: ¿... el ascenso social?	A1: El aspecto social, digamos que... ehh las distintas... A2: Subir, eh, subir en su- A1: Digamos, el ascenso social era, los inmigrantes así dicho- A2: Que no sean solamente rurales sino que empiecen a avanzar y a producirse mejor ellos digamos, para subir con la plata que se gana. Aspirar a un, a un ascenso social dice...
E1: A un ascenso social, salir de esa condición-	A2: De la pobreza, más que nada por lo que- A1: Para progresar, salir de la pobreza...

	A2: Por lo que llegaban a buscar trabajo, por eso...
E1: Sigamos.	A2: “Este ascenso social se lograría según Sarmiento a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria, gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de la ciudadanía”.
E1: Bueno, a ver, ¿qué nos está diciendo ahora este párrafo?	A2: Bueno, que según Sarmiento a través eh, se lograría este ascen- eh, era un ascenso... A1: O sea por medio del ascenso social iban a tener varios beneficios digamos, por ejemplo... A2: La propiedad de la tierra y la educación obligatoria gratuita y laica... A1: Obligatoria gratuita y laica (al unísono con A2). A2: Las escuelas qué era para que no se enseñara religión en horas de clase (se superponen con A1). Sería para los chicos que venían de otros lugares. A1: Y que para eso se debía eh, obtener, debían naturalizarse, que es obtener la carta de ciudadanía.
E1: ¿Para qué cosa?	A2: Para poder... A1: Ser parte, digamos, ser tomados como parte de la sociedad argentina.
E1: A ver... leamos de vuelta eso...	A2: Y postularse como gobernador... A2: Dice: “para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos”.
E1: Entonces ¿para qué necesitaban la ciudadanía?	A2: Para tener una opinión sobre quién los iba a- A1: O para poder, claro, para poder ser parte de las opiniones y problemas del país, para poder tener decisión de lo que es el gobierno...
E1: ¿Cómo se llama cuando uno toma decisiones...?	A1: ¿Democracia?
E1: ¿Eh?	A1: ¿La democracia?

E1: Leamos de nuevo...	A1: “Elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos”...
E1: Entonces, ¿para qué necesitaban la ciudadanía?	A1: Para poder elegir a los gobernantes y postularse como... A2: Para que ellos mismos se pudieran postular también.
E1: Por un lado elegir gobernantes, y por otro lado...	A2: Postularse.
E1: Tenían que ser entonces...	A2: Nacionalizados.
E1: ¿Qué quiere decir nacionalizarse?	A1: Que ehh digamos con nuevo documento, con nacionalidad argentina.
E1: ¿Cómo se lograría el ascenso social?	A1: ¿El primer párrafo?
E1: Cuando empezaron ustedes....	A2: “A través de dos vías dice, el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria y gratuita”...
E1: ¿Qué quiere decir?	A1: Que digamos que para llegar al día de mañana poder postularse y tener idea más o menos de qué pasa en Argentina, eh, bueno tenían el estudio, que era gratuito, no les cobraban nada porque ellos digamos, como decía en un par de textos que leímos, ellos volvían, venían acá a la Argentina sin nada prácticamente, poco y nada, y... era laica porque para poder integrarse más digamos, por eso no se enseñaba religión en horas de clase.
E1: Eso en relación a la educación, y la otra vía de acceso ¿cuál era?	A1: Y la, y la otra es eh... A2: La propiedad de la tierra. A1: Propiedad de la tierra.
E1: El acceso a la propiedad de la tierra... ¿qué entienden?	A1: Que pudieran comprar, que pudieran conseguir comprar un pequeño- A2: Tener un terreno propio. A1: Un terreno para ellos. A2: Para ellos. A1: Para también poder asentarse.
E1: Uds. me dijeron que ascender socialmente es poder mejorar el estilo de vida, ¿algo así?	A1: Claro. A2: Sí.
E1: Para poder mejorar su estilo de vida ¿qué necesitaban?	A1: Ehhh ser propietario de una tierra...

E1: Ahá...	A1: Tener un propio terreno para sí mismo mejorar por así decirlo, instalarse y ahí empezar a avanzar y la ehhe el estudio... A2: La educación... A1: La educación, el estudio que era gratuito, y bueno...
E1: Sigamos...	A1: “En realidad estas cosas sucedieron de forma diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios. En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir. De este modo, se establecía un contrato de arrendamiento: cada parcela –de una extensión de alrededor 200 hectáreas- era entregada en alquiler a un inmigrante para que la trabajara durante años. El inmigrante arrendatario resultaba, entonces, un pequeño productor rural independiente, que llevaba adelante –casi siempre acompañado por su familia y por algunos jornaleros ocasionales- las tareas agrícolas, pero no era propietario de la tierra que trabajaba”.
E1: ¡Qué interesante lo que dice este párrafo!	A1: Sí.
E1: Entonces... ¿cuáles eran las vías de ascenso?	A1: Sí, y una de las vías era tener una propiedad, una tierra, y...
E1: ¿Y?	A2: Y ahora- A1: Claro, ahí ahí, está entrando más en detalle, digamos, no es que venían y decían bueno compro ésta, la pago y la tengo, sino que a otros, a otros inmigrantes yo creo que es así, se la alquilaban, para poder trabajarla dos años, digamos, ése era su principio, ésa era la base para que ellos empezaran... a trabajar, porque a, dice que a, de esa forma eran... pequeños productores rurales...
E1: ¿Por qué dice así: “En realidad estas cosas sucedieron de forma diferente”...?	A2: Porque no era lo que esperaban ellos, iban con, con una idea de trabajo, o de, o de vivienda que se había prometido, por así

	decirse, y por eso llegaban tantos inmigrantes. Y cuando llegaron ahí se dieron cuenta que no era lo que les habían prometido sino que era más complicado la situación...
E1: Acá no dice lo de la vivienda, ¿de dónde lo sacaron?	A2: Ehh es por lo que hemos estado viendo...
E1: Ahhh.	A1: Se había comentado también en clase.
E1: Era como que... les prometieron viviendas y trabajo a los inmigrantes.	A1: Ahá. A2: Sí, claro.
E1: Ahá.	A1: Bueno, pero ahí sale, en otro texto por ejemplo que leímos decía que ellos llegaban con eh con esa idea que le habían prometido y... y... con la idea de tener un trabajo, y algunos lo conseguían y otros tenían que hacer otros trabajos menos pensado, como también trabajar la tierra pero no con la misma calidad que tenían estas personas que alquilaban la tierra, o sea en cierta forma tenían un poco más de beneficios.
E1: Pero uds. en el párrafo anterior me dijeron que para ascender socialmente una de las vías era el acceso a la propiedad de la tierra, ¿qué quiere decir el acceso a la propiedad...?	A1: Que estuviera a nombre de las personas.
E1: Ser propietario.	A1: Claro.
E1: Y acá nos dice otra cosa... ¿no?	A1: Sí...
E1: ¿Fueron propietarios?	A1: No, no era propietarios... A2: No...
E1: ¿Por qué?	A1: Mmmm
E1: Volvamos a leer. Acá empieza diciendo “las cosas sucedieron de manera diferente”...	A1: ¿Desde el principio? A1: Claro...
E1: ¿Por qué?	A1: Porque...
E2: ¿Por qué dice acá “La producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios”...	A1: Mmmm bueno, los latifundios eran extensiones de tierra y... yo creo que es mejor porque al haber más espacio de lo que es la, la tierra para la plantación ehh tenían mejor

	resultado... mmm no sé si puedo dar un ejemplo, por ejemplo cuando ¿han visto que en el jardín están las flores y que hay algunos yuyitos que es como que las asfixian?
E1: Sí.	A1: Bueno, en este caso tener una propiedad, una ehh extensión grande de tierra hacía que fuera mucho mejor el tema del... de la cosecha después, en cuanto a los cereales por ejemplo. Y...
E2: ¿Con respecto a qué más?	A1: Y con respecto a la carne, bueno porque supongo que también digamos lo que tiene es que también plantaban y... de ahí se alimentaban... las vacas...
E2: ¿Y qué problema ocasionaba al acceso a la propiedad de la tierra ahí?	A1: ¿Qué problema ocasionaba esto a la tierra...?
E2: ¿El acceso de los inmigrantes a la propiedad de la tierra...?	A1: Ahh a que no pudieran... tenerla a su nombre, ése es... ¿puede ser?
E2: A ver... dice... “la producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios”... sigan leyendo.	A1: “En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir”.
E1: Entonces... los grandes latifundios eran...	A1: Extensiones de tierra grandes...
E1: Grandes extensiones de tierra que...	A1: Que no la subdividían para la venta, sino que las organizaban en parcelas digamos... no, no es que las subdividían y las vendían sino que ellos mismos teniéndolas, las rentaban, digamos...
E1: Ah	A1: Las rentaban o las rentaban en parcelas ehh con el fin de ponerlas a producir...
E2: ¿Quiénes eran “ellos mismos”?	A1: Ehhh... los... A2: Los...
E1: Qué dice...	A2: Los grandes propietarios... los...
E1: Claro, los dueños de los latifundios	A1: Claro... A2: Ahá... los dueños, los mismos dueños.

E1: Entonces... ¿“las cosas sucedieron en forma diferente”...?	A2: Que... A1: Puede ser que por ejemplo para el ascenso social decía el acceso a la propiedad de la tierra...
E1: Ahá...	A1: Por lo que uno entiende que cuando uno llega va a tener la propiedad, la tierra, pero ellos al llegar se dieron cuenta que no, que no era así, que tenían que arrendar para poder... trabajar, para poder trabajar...
E1: ¿Saben qué es arrendar?	A1: Alquilar.
E1: Entonces, ¿se hicieron dueños de las tierras?	A2 y A1: No, sino que las alquilaban...
E1: Las alquilaban, claro...	(Siguen leyendo el texto) A2: “Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela. Esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural. Si el inmigrante deseaba convertirse en pequeño propietario rural, tenía que pagar un precio exorbitante por una parcela”.
E1: ¿Y ahora que nos está diciendo el texto?	A1: Que bueno, que cuando finalizaba el contrato que era por dos años con, con el inmigrante podía renovarlo pero de seguro debía marcharse para buscar otra parcela, supongo que para tener un, un mayor ingreso económico posiblemente eh...
E1: Claro...	A1: Ehhh y que bueno, no lo favoreció porque, ehhh, digamos, ellos trabajaban la tierra, pero así como trabajaban eso que habían hecho se quedaba ahí..., no, no, no, seguían sin tener nada que fuera de ellos, que les perteneciera... y para que eso les pudiera pertenecer y decir bueno, yo vine, yo también trabajé acá y esto es mío, y esto me va a dar algo el día de mañana, tenía que pagar mucho para poder conseguirlo...
E1: ¿Eso es para comprarlo?	A1: Mmm ahá, para, para propietario... para convertirse en pequeño propietario...

E1: ¿Por qué creen que “no favoreció el establecimiento de la población rural”...?	A1: Dice... ¿por qué no favoreció...?
E1: Sí...	A2: Dice: “Si el inmigrante deseaba convertirse en pequeño propietario rural, tenía que pagar un precio exorbitante por una parcela”.
E1: Eso leyeron...	A1: La frase anterior dice que no lo, “no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural”.... Y porque les costaba, ahí creo que es como que se repite el tema de que venían sin nada entonces... se les estaba haciendo difícil porque ellos venían con una expectativa alta y se daban cuenta que... no estaban ganando mucho o mucha plata que digamos...
E1: A ver leamos de vuelta el párrafo...	A1: “Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela”. A1: Tal vez, dice, tenía la posibilidad de renovarlo, pero, ¿qué les pasaba? O... da la sensación de que no se lo renuevan, ¿o no? A1: Mmmm...
E1: A ver, piensen...	A1: Sí. A2: Claro. Dice, “ese trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo” ... claro, era algo que uno quería, si...
E1: Claro...	A2: Si no quería, se iba a buscar otro trabajo...
E1: Ahá...	A2: Pero sino tenía que- A1: Quizá no venían a, quizá iba por parte de la persona que los, que les arrendaban, si les creía que era útil podían llegar a renovarlo, pero si lo veían como que era el empleado más barato...
E1: Mmm no lo sabemos...	A1: Mmmm no, no lo dice...
E1: “Aunque muy probablemente debían marcharse en busca de otra parcela...y éste “debía marcharse”, parece que...	A2: Debía marcharse...
E1: ¿Debía marcharse a otro lugar?	A1: Claro.

E1: Entonces...	A1: No lo favorece...
E1: ¿Qué cosa?	A1: A la, la población.
E1: A ver, leamos de vuelta.	A1: No, eh, “esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural”.
E1: Ahh ...	A1: Ehh bueno, me parece que como dice itinerante es algo que lo tenían que hacer bastante, bastante, bastantes veces digamos...
E1: Itinerante es...	A1: Claro, claro... constantemente estaban con el tema ése de cambiarse de parcela.
E1: ¿Y?	A1: Entonces... ahí repite lo que dijimos hace un rato, eh, eh lo que ellos trabajaban y hacían se quedaba ahí, ellos no, no, no seguían avanzando, no podían avanzar porque todo el trabajo que ellos hacían quedaban en... en esos dos años y en esa parcela en la que estuvieron.
E1: Bien...	A1: Y cuando cambiaban de parcela por otros dos años era exactamente lo mismo, entonces por eso no los favorece, porque es como que tienen la misma realidad, no pueden avanzar.
E1: A ver, leamos de vuelta.	A1: “...en absoluto el establecimiento de la población en el área rural”. A2: ¿La mano de obra? A1: El establecimiento, el hecho de quedarse...
E1: Eso dice...	A1: Mmmm...
E1: El hecho de estar cambiando de parcela, de lugar en lugar...	A1: No les convenía.
E1: ¿No les convenía?	A2: No.
E1: No favoreció...	A1: El establecimiento...
E1: ¿Y qué nos quiere decir?	A1: Quedarse (no se entiende bien).
E1: Se iban de un lugar al otro, ¿no?	A1: Sí.

E1: ... Y si se quería quedar en un lugar ¿qué tenían que hacer?	A1: Y pagar un, un-
E1: Claro...	A1: Un precio muy muy grande...
E1: Sigamos.	A1: "Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario es decir inquilino y rotar de campo en campo o conchabarse..."
E1: Conchabarse...	A1: "en una estancia ganadera"... ¿quedarse?
E1: Quedarse.	A1: ...en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas".
E1: A ver... ¿qué nos dice ahora? E1: Conchabarse ¿entienden lo que es?	A1: ¿Quedarse?
E1: Sí, no sólo quedarse... emplearse en un lugar-	A1: Emplearse, claro. A1: Bueno, dice que ehh...
E1: Se presentaban alternativas...	A1: Claro, podían ser arrendatarios, es decir tenían que ser inquilinos (no se entiende) creo y rotar de campo en campo ehhh... yo supongo que es que de la misma, en la misma, en el mismo latifundio ir rotando las pequeñas parcelas... después, me acuerdo que en una clase de historia del año pasado, no me acuerdo bien el nombre de cómo se usaba ehhh ese estilo para... de cosecha que era por ejemplo si yo tenía mi ehhh mi la, eh latifundio y lo dividía en dos, usaba una parte para que el, el otro se mantuviera, y una vez que ya no había... digamos... ya lo habían utilizado y ya había cosechado todo, usaba el otro para que ese pudiera renovarse.
E1: La rotación de cultivos.	A1: La rotación de cultivos. Ahí tá. Ése era uno por ejemplo... después lo otro, conchabarse en una estancia ganadera como peón, más o menos estable, es decir, bueno, encontrar una estancia donde poder quedarse y trabajar... digamos, quedarse a cambio de trabajo...

E1: Entonces... eh eh ¿cuáles son las posibilidades que tenían los inmigrantes cuando llegaban a la población rural?	A1: Ser inquilino, arrendatario.
E1: Sí.	A1: Después eh rotar de campo en campo...
E1: Va rotando...	A1: Las parcelas y trabajando mejor y... el otro dice, conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable, es decir, conseguir la estancia para, para estar, quedarse a cambio de trabajo.
E1: Un jornalero...	A1: Los jornaleros que eran para, levantar solamente la cosecha.
E1: Sigamos.	A2: “En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de la cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transportes”.
E1: Entonces...	A1: Eh eh... A2: Bueno, que eh, dice que al principio las ciudades... y en- A1: Más que nada Buenos Aires. A2: En particular Buenos Aires ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural... bueno.... A1: Como pue-, eh eh por ejemplo, trabajar eh cada, trabajar cada tantos meses en la cosecha eh y el resto del año podían tener otro trabajo que era la construcción y le daban medios de transporte también. Eh sí, le, les facilitaban medios de transporte también para... para-
E1: ¿Todo eso dice?	A1: Ah no, perdón, trabajaban en los medios de transporte.
E1: Ahhh, a ver, entonces, por un lado estaba la actividad en el campo...	A1: Y por el otro lado... A2: La otra es ir a trabajar en la ciudad...

E1: ¿Las mismas personas?, dice: “Muchos trabajadores permanecían en el campo...”	A1: Aparte dice que es... A2: No, no... en el resto de la- ¡claro! ¡Los mismos! “Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción”... claro, que-
E1: Ah	A2: En la construcción de... viviendas
E1: ¿Y?	A1: De viviendas o edificios o en la red de transporte. A2: Edificios o en la red de transportes.
E1: Ah.	A1: Armando... eh... ... construyendo estem las vías o... A2: Claro, los, los que trabajaban en las vías...
E1: Caminos...rutas...	A2: Caminos, claro... A2: Sí, es lo mismo...
E1: Veamos qué dice el texto.	A1: Tienen una, tenían en el campo o también tenían en la ciudad.
E1: En el campo ¿en qué condiciones?	A1: Y eh... en condiciones medianamente bajas porque eh... A2: De inquilinos...
E1: Y... en, ¿en la ciudad?	A2: Y bueno, ahí ya sería más o menos un trabajo... algo sustentable, con el que podrían...
E1: ¿Cómo sabemos?	A2: ¿Cómo lo sé? Y bueno porque... A1: Dice “En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante...” en esa parte está diciendo que eh... el Estado le da al inmigrante otros medios de vida para la actividad rural... entonces les estaba diciendo que era más sustentable porque digamos no era solamente, no era solamente- A2: Claro, además con lo que a nosotros en la clase también nos dijeron que trabajar en el campo traía enfermedades... que había que comprar medicamentos y todo eso, y... no es algo que... los arrendatarios les pagaban... no tenían un... una cobertura médica por así decirlo, no la tenían... en cambio, más o menos en la construcción de edificios o en la

	red de transporte algo con lo que, más o menos con el... A1: Quizá no tenían un seguro médico pero (se superpone con A2 y no se entiende) A2: Más accesible para comprar... A1: Medicamentos... A2: Medicamentos. A1: Que hicieran falta.
E1: ¿Se los explicó así, como que el trabajo de la ciudad era mejor rentado, era más seguro....?	A1 y A2: Sí.
E1: Ah	A1: Y bueno, dice, según el profe era complicado, no es que vos venías y ya podías ir a trabajar a... a la ciudad. En realidad, era todo lo que conseguían y ahí... hay otro texto en el que dice que los inmigrantes venían con la intención de buscar un trabajo y los que no lo conseguían tenían que hacer trabajos no rentados... entonces lo que hemos tomado y lo que nos ha terminado de cerrar el profesor es que eh... llegaban con la idea de trabajar en algo como la ciudad, construcción de viviendas o red de transporte, y los que no conseguían ese trabajo eh iban a hacer trabajos no deseados o no pensados, que era ir a trabajar al campo...
E1: Ah ¿Y la recepción de los inmigrantes fue buena de parte de nuestro país?	A1: Sí, yo entiendo que sí, eh eh, di-.. eh... para pensar, bueno, el... se, se dio la, la educación que es gratui-, gratuita y laica, y también eh se hacían distintos eh grupos de apoyo, había uno que se llama el Socorro Mutuo, grupos eh... de Socorros Mutuos me parece, donde eh se juntaban, era como un... no había un, no sé bien si había un... ¿qué es la palabra, qué es la palabra que usó el profe?
E1: ¿Asociaciones?	A1: No, que era como esa casita chiquita. Que estaba en el campo. A2: Mmm no, no me acuerdo. A1: Mmm bueno, era como si yo hiciera un, un, un lugar, una casa a lo mejor, no me sale bien la palabra ahora y... digamos ahí se juntaban los inmigrantes y entonces se encontraba gente de Italia.
E1: ¿Inmigrantes...?	A1: Sí.
E1: Las asociaciones...	A1: Claro.

E1: De inmigrantes...	A1: Claro.
E1: Ah.	A1: Uno era por ejemplo la...
E1: La...	A1: La de Socorros Mutuos donde se juntaban... digamos los inmigrantes se juntaban y se encontraban gente de Italia...
E1: Colectividades...	A1: Claro.
E1: ¿Y eso para qué les servía a ellos?	A1: Para... eh... digamos, en parte, eh, en forma sentimental también les servía porque ellos llegaban desorientados y obviamente no se sentían de lo mejor en la parte sentimental porque estaban dejando muchas cosas de sus países, por el tema de... de represión, de... ¿cómo se llama...? de maltrato, de esclavitud... entonces... encontrarse con gente que venía de su misma tierra digamos, los, les hacía sentir... no sé si a salvo, pero un, un, un... sustento un poquito más... fuerte para poder seguir, y eso... y avanzar y venir...
E1: ¿En sus países había situación de esclavitud?	A1: Sí. Ehh...
E1: ¿Cómo es eso?	A2: No, eso lo de eh esclavitud... mm no, no me acuerdo eso dónde sería.
E1: ¿Fue la causa de expulsión de los países?	A1 y A2: Ahá.
E1: ¿De quiénes?	A1: Sí, italianos...
E1: ¿Esclavitud respecto a quién...?	A1: Mmmm no sé, me confundí...
E2: ¿Qué pasó entonces con el acceso a la propiedad de la tierra? ¿Pudieron acceder a la propiedad de la tierra...?	A2: Sí, pero trabajarla.
E2: ¿Cómo?	A2: Trabajándola, o sea no, el acceso a la tierra no... A1: Propio, propio no. A2: Propietario, no
E2: Propiedad es que sea propio.	A1: Por lo menos en esa parte del tiempo...
E2: ¿Pudieron acceder a la propiedad de la tierra?	A1: Según el texto y lo que dice la, en esa parte del tiempo lo que dice es que no... porque no... no aclara en ningún momento

	que se haya hecho, se hayan hechos propietarios, porque para poder serlo tenían que pagar y además para trabajarla ya de por sí les pedían más plata... y tenían que... trabajar... por acá dice eh... que, las... permiso, ¿no?... acá dice: ser arrendatarios, ehh rotar en campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola, digamos, ya le pedían bastantes cosas, estábamos hablando de explotación, de ser un, un peón que posiblemente pueda asentarse o no- (no se entiende).
E2: ¿Les pedían?	A1: ¿Les pedía...? Claro, les, no, bueno, les... era ehh, por así decirlo, el contrato que ellos tenían, para poder ser inq-, ser ehhh, trabajar en, en las parcelas... (Silencio)
E1: Realmente no pudieron acceder a las tierras, que uds. decían al comienzo que era la expectativa que...	A1: Que tenían cuando llegaban...
E1: Que, lo que dice ahí al comienzo, que la expectativa de ellos era... por un lado, la vía del ascenso era la educación, y la otra el... el ser propietario. ¿La educación, la lograron?	A1: Sí.
E1: La educación la lograron con la	A2: Y gratuita.
E1 y E2: ¡¡Gracias!!	A1 y A2: ¡¡Gracias, chau!!

ENTREVISTA Nº 2 COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: (A1) Benjamín y (A2) Florencia

FECHA: miércoles 29 de julio de 2015

Entrevistadora: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR: colaborador

*Entre comillas "" las partes leídas del texto

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
Si quieren leer en voz alta, la idea es ir leyendo y ver que van entendiendo, ver qué reconstruyen del texto, si quieren leerlo todo junto, si quieren vamos por párrafos, si quieren leerlo en voz alta o voz baja lo eligen ustedes, ¿qué prefieren?	A1: Eh... no sé para mí estaría bueno comenzar por párrafos y lo vamos sintetizando, rescatando los temas más importantes.
¿Quieren empezar?	A1: Eh... bueno "El orden conservador 1880 – 1916. El inmigrante frente al problema de la propiedad de la tierra"
Bien...	A1: "La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo F. Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales; creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar, debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social."
Bien, ustedes qué creen que nos está diciendo el texto ahí o este párrafo...	A1: ¿Querés comenzar vos o comienzo yo?
Si, cualquiera...	A2: Comenzá vos... A1: Bueno... Domingo Faustino Sarmiento, que fue uno de los primeros presidentes, que la idea que él tenía como para formar el país a base de trabajo y de medianos y pequeños agricultores rurales y que bueno... como mano de obra se podían utilizar a los extranjeros que también tenían un problema porque eran expulsados de alguna forma de sus países de origen y que bueno que... venían con ganas de trabajar y no sé...
¿Acá (en el texto) dice que fueron expulsados?	A1: No...
Ah... ¿y de dónde lo sacaste?	A1: Ah no... recordé del trabajo que hicimos, de los problemas de aceptación acá en el país y los

	problemas que tienen los países cuando lo expulsan...
O sea que estos inmigrantes que nombran acá vos decís que fueron expulsados de sus países de origen...	A1: Claro, yo digo que de alguna forma porque... tal vez no se sentían... como que no formaban parte de su sociedad en el país de donde eran y por eso querían venir a otros países...
Bien. ¿Llegaban al país contando sólo con sus brazos? ¿Qué quiere decir?	A1: Eh... que o sea cuando viajaban, viajaban en barcos y venía mucha gente y no podían traer muchas cosas, o sea sólo traían las cosas esenciales.
Eso no lo dice el texto pero si lo vieron...	A1: Si
Y acá, ¿y esto qué querrá decir? “Debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social”...	A1: Porque cuando comenzaban estaban como en una clase social baja que o sea podrían aspirar a más...
¿Acá, en Argentina?	A1: Claro en Argentina...
E: Bien...	A1: Bueno y eso ayudaría también al crecimiento del país
Bien. Sigamos. ¿Querés seguir?	A2: “Este ascenso social se lograría, según Sarmiento, a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatorio, gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía”.
A ver. ¿Qué entendieron?	A1: Que... las dos formas de que ellos se sientan adaptados y también para ayudar al país era que... bueno una...
Bien	A2: Que sean educados A1: Claro que sean educados porque antes sólo un porcentaje de la sociedad tenía acceso a la educación, y bueno otro es que también con la recuperación de las tierras en el sur del país se podían utilizar como zona para cultivar, el ganado y todo eso.
Este ascenso social se lograría por dos vías, entonces ese ascenso social... ¿qué era lo que vos habías dicho que era el ascenso social?	A1: Que... ellos llegaban así siendo pobres
¿Y cómo lograrían eso?	A2: Trabajando

	A1: Las dos vías que son la educación, primero la educación...
¿Qué tipo de educación? Fíjense...	A1: Eh... laica, gratuita y obligatoria
¿Qué querrá decir eso?	A1: Que... laica era que no tenga que ver mucho con la religión, y bueno gratuita para todos, o sea que todos los chicos estén instruidos en la educación.
Ésa es una vía para ascender socialmente ¿y la otra?	A1: Y la otra era que bueno tengan un terreno acá, para que bueno puedan tener su casa...
Y algo más, eso es la propiedad de la tierra... Y ahí algo más dice que requerían los inmigrantes...	A2: ¿Debían naturalizarse?
Eso, ¿qué es?	A2: Adaptarse a...
A ver leamos de vuelta, qué dice sobre naturalizarse	A2: "Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía" A1: Cuando llegaban no eran tomados como ciudadanos de Argentina
¿Por qué?	A1: Porque eran de otro lugar
Claro, eran extranjeros. Entonces...	A1: O sea no tenían acceso ni a voto ni a dar su punto de vista...
No podían votar, ¿y qué más no podían? Fíjense	A1: Y postularse como gobernantes
Claro, porque no eran ciudadanos argentinos. Sigamos...	A1: "En realidad, las cosas sucedieron de manera diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción de cereales y de carnes para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios. En general, los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir. De este modo, se establecía un contrato de arrendamiento: cada parcela –de una extensión del alrededor de 200 hectáreas- era entregada en alquiler a un inmigrante para que la trabajara durante dos años. El inmigrante arrendatario resultaba, entonces, un pequeño productor rural independiente, que llevaba adelante –casi siempre acompañado por su familia y algunos jornaleros ocasionales- las tareas agrícolas, pero no era propietario de la tierra que trabajaba."
Veamos qué nos dice este párrafo, qué podemos reconstruir de lo que dice.	A1: Si, y ahí nos podemos remontar a los primeros párrafos que decían que para que se

	forme una Argentina tendrían que... una de las dos formas es que, de las dos vías para llegar era que cuando llegaran los inmigrantes tuvieran un espacio propio.
Volvamos a leer, ¿dos formas para qué? Fíjate	A1: Eh... a través de dos vías se lograría el ascenso social...
Son dos vías de ascenso social, una cuál era entonces...	A2: La propiedad...
Bien	A2: y la otra... A1: La educación A2: Obligatoria
El acceso a la propiedad ¿qué quiere decir?	A1: Que tenga un terreno propio
Claro, eso, el acceso a la propiedad es poseer un terreno. ¿Y la otra?	A2: Era la educación obligatoria
Y este párrafo ¿a qué se refiere?	A2: De que cómo obtenían la propiedad los inmigrantes, o sea que se la alquilaban y que ellos la tenían que... o sea tenían que producir, algo así A1: O sea fue muy diferente a la idea principal, que en vez de que los inmigrantes tuvieran parcelas y fueran divididas éstas, había grandes latifundios que la dividían en sus partes más pequeñas y la arrendaban durante dos años y bueno y ahí van rotando.
¿Qué es arrendar?	A1: Que el... o sea el propietario le deje un terreno para que trabaje, bueno en este caso el inmigrante durante dos años, y el inmigrante de lo que gana le tiene que dar una parte al propietario.
Ahí dice un sinónimo de arrendar ¿no?	A1: Alquilar
Entonces, yo vuelvo atrás como dijiste vos, una de las vías de ascenso social habíamos dicho que era ser propietario de la tierra, y vos dijiste recién que no se dio eso, ¿por qué?	A1: Porque... eh...
Lo acabas de explicar	A1: Ah porque las cosas se desviaron o sea de la idea principal no fue lo que sucedió, porque bueno se concentraban más en grandes parcelas de latifundio.
¿Y quiénes eran los dueños del latifundio?	A1: Los grandes empresarios.
¿Eran los inmigrantes?	A1: No
Claro, entonces. ¿Qué hacían los inmigrantes?	A1: Los inmigrantes trabajaban un tiempo y ya tenían que moverse a otro lado.
Y... ¿Fueron poseedores de la tierra, dueños de la tierra?	A1: Solo temporalmente...
¿A cambio de qué?	A1: De... de trabajo o sea y bueno también tenían que pagarles ellos también.

A ver ser dueños de la tierra es poseerla, ¿fueron dueños de la tierra?	A2: No A1: No
Porque vos decís temporalmente.	A2: Trabajaban A1: Claro, trabajaban
¿Pero eran dueños?	A2: No A1: No
¿Qué hacían?	A1: La trabajaban y la alquilaban.
Y la alquilaban, eran arrendatarios. ¿Y por qué eran latifundios? Porque acá dice, “la producción de cereales y de carnes...”	A2: “se encaraba a través de grandes...”
Claro	A1: Era más rentable.
Era más rentable tener grandes tierras...	A1: Si, y dividir las en parcelas más pequeñas...
Alquilándolas.	A1: Si
¿Y por qué se iban? ¿Por qué dice 2 años?	A1: Porque estaba también en un contrato...
Trabajaban la tierra dos años...	A1: Y ya luego se tenían que ir y bueno llegaba otro inmigrante que también la trabajaba.
¿Cómo termina el párrafo?	A1: Que mayormente ellos trabajaban con sus familias y con algunos jornaleros ocasionales.
Y...	A1: Que hacían las tareas agrícolas pero no eran propietarios de la tierra.
Se entiende ¿no?	A1: Si.
Sigamos...	A2: “Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela. Esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural.”
Acá explica mejor, ¿no?	A1: Si
Entonces ¿cómo termina la historia?	A2: O sea que si ellos querían seguir viviendo ahí donde alquilaban tenían que pagar más...
A ver ¿así dice?	A1: No, el contrato podía ser renovado pero casi nunca se daba, y tenían que bueno trasladarse a otro lugar y que bueno por eso no favoreció la mano de obra porque bueno el establecimiento de la población en el área rural no se daba porque se seguían trasladando, y que para que ellos tengan una parcela propia tenían que pagar precios muy altos que no podían por el estatuto social que tenían.
Fíjate en la última oración, ¿qué dice? “Si el inmigrante...”	A2: “Si el inmigrante deseaba convertirse en pequeño propietario rural, tenía que pagar un precio exorbitante por una parcela”.
Si quería ser propietario ¿qué tenía que hacer?	A2: Pagar
Claro, pagar.	A1: Eh... claro si, de lo que tenían que marcharse si o si a otra parcela porque ninguno, no en muchas ocasiones se daba de que podían

	renovar el contrato y mantenerse en esa propiedad.
Saben por qué es eso...	A1: Eh... yo creo, supongo que puede ser por la forma de trabajar no sé, es una idea mía.
Por la forma de trabajar... ¿Por qué lo decís?	A1: Eh no sé, capaz que producía menos y hay otros que le querían también alquilar y capaz que producían más...
Puede ser, no lo explica ¿no?	A1: Claro, yo la doy porque yo también tengo una finca y bueno, en algunas partes como el terreno es extenso también le arrendamos a algunos lugareños.
¿Y se rota?	A1: Claro, no depende, en nuestro caso no, ya tenemos unos (no se entiende la palabra) que arreglamos varios años pero si no con los mismos con los que arreglabas te dicen quién puede, saben, se conocen y trabajan bien y te cuidan todo...
Es como que vos elegís quién va a trabajar y si trabaja mejor lo contratas, una cosa así...	A1: Si.
¿Puede ser no?	A1: Claro porque es distinto el tratamiento que le dan tanto a la tierra como la importancia que le dan a la producción.
¿En el mismo cultivo decís?	A1: Eh... ponele... eh disculpe.
Si, por favor (risas)	A1: En una hectárea un hombre cosecha 10 toneladas de... cómo es que se llama ésta...
Soja...	A1: Bueno de soja, y cuando terminan esos dos años la tierra no queda fértil y tiene que descansar. Bueno ahí otra gente la puede, puede producir menos, pero al cuidarla más a la tierra la puede volver a trabajar sin dejarla descansar a la tierra... eso es algo que nos pasó a nosotros.
¿Con otro cultivo o cómo se hace?	A1: Mayormente cuando se produce en algún lado soja, también se produce soja cuando viene otro, porque son distintos tipos de tierra los que se necesitan para distintos cultivos.
Pero si vos la dejás descansar, viene otro y ¿también produce soja?	A1: Claro, puede ser, sí.
Pero no descansa entonces la tierra o ¿cómo es?	A1: No o sea, si el terreno se trabaja arduo y se produce mucha cantidad hay que sí o sí dejarlo descansar, si se produce menos cantidad, se riega más y todo eso...
Se lo cuida mejor...	A1: Claro, el tiempo en el que es fértil la tierra es mayor.
¿Y ustedes renuevan los arrendamientos?	A1: Si.
O sea que se entendería por qué ellos se van.	A1: Si.
Claro. Bueno seguimos con el otro.	A1: "Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario (inquilino) y

	rotar de campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas”.
A ver qué nos dice entonces...	A1: Que... bueno como se dio la situación, las formas como para tratar este problema era que sea siempre arrendatario el inmigrante y que debería convertirse en un peón, o sea que recibía órdenes de otros.
A ver, volvamos a leer si siempre es así porque, fíjense cómo empieza... “por estas razones...”	A1: “las alternativas”... o sea hay varias alternativas
Entonces veamos cuáles son las alternativas. Una sería...	A1: De convertirse en peón...
¿Otra?	A2: Ser arrendatario...
Arrendatario, que quiere decir....	A1: Inquilino
Alquilar una parcela	A1: Si A2: Y rotar de campo en campo...
Eso es lo explicaste vos recién, se rota de campo en campo, ¿o sino?	A1: Ser peón en una estancia...
Porque ahí dice “o”. Sería la otra alternativa...	A1: “Conchabarse en una estancia ganadera como peón más o...”
Se ríen todos	A1: “(...) menos estable o en una explotación agrícola como jornalero” O sea podía ser jornalero también.
A ver, veamos las diferencias.	A2: Ser arrendatario A1: Ser inquilino
Y entonces cuando es inquilino ¿qué hace?	A2: Rota de campo... A1: Rota de campo en campo.
Bien. La otra...	A2: Ser peón... A1: Ser un peón más o menos estable, o sea que trabajaban siempre en el mismo lugar.
¿Y la otra?	A1: Era ser jornalero
¿Qué es jornalero?	A1: Eh... que era un pequeño propietario rural... no, esa es otra.
Porque hace una diferencia...	A2: Arriba también habla de jornaleros ocasionales...
Jornalero. ¿Saben qué es un jornalero? Que se les paga...	A1: ¿Por día?
Claro, el jornal. Ahí dice “conchabarse...” ¿Saben qué es?	A1: Debe ser mantenerse en un lugar...
Algo así, es como depender en una estancia...	A1: Rural, en una finca
Claro, pero ganadera...	A1: Sí
En una estancia ganadera, ahí el inmigrante trabajaría...	A2: Como peón...
Como peón...	A1: Estable

En cambio fíjense la otra, ¿qué dice? La tercera alternativa...	A1: Realizaban una explotación agrícola como jornalero, o sea que podía trabajar un día acá, otro día en otro lado...
E: Y con un trabajo específico...	A1: Que... era para levantar las cosechas.
A ver las tres diferencias cómo serían...	A1: Eh... bueno, 1: arrendatario o inquilino... A2: Que va rotando de campo en campo... A1: Claro, el otro era... A2: Peón más o menos estable A1: Si, y el otro...
Un peón trabajando...	A2: De las cosechas...
A ver, leamos de vuelta.	A2: En una estancia ganadera
¿Y la tercera?	A1: Esteee... realizaban una explotación agrícola como jornaleros. A2: Para levantar las cosechas.
Bueno, esa serían las tres alternativas que tuvieron en el campo. Y a ver la última parte...	A2: “En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”.
Bien, entonces...	A2: Que sólo se quedaban... en el campo cuando había qué cosechar y después se iban a la ciudad a trabajar en construcciones.
La construcción...	A2: Para hacer viviendas, edificios públicos o redes de transporte urbano.
Es decir, no sólo trabajaban en el campo...	A1: Eh sólo iban al campo en la época de la cosecha, y que el resto del tiempo se mantenían en las ciudades principalmente trabajando para levantar viviendas, en la construcción específicamente.
Si yo les tuviera que preguntar qué les queda del texto acerca de los inmigrantes, su trabajo y su relación con la tierra, ¿cómo lo explicarían?	A2: O sea que tenían varias alternativas los inmigrantes para trabajar en el campo, o sea... y que era muy difícil que lleguen a ser propietarios porque siempre iban rotando de campo en campo. Y... sólo hacían eso en tiempo de cosecha y después se iban a Buenos Aires a trabajar en construcciones.
Y respecto a las expectativas de los inmigrantes...	A1: Eh... para mí la idea central estaba muy buena, pero que debido a los acontecimientos se fue como disolviendo esa idea y se realizaron diferentes cosas a lo que estaba planeado, y bueno de esa forma se tuvieron que adaptar tanto los inmigrantes como los habitantes de Argentina.

¿La idea de quién era muy buena?	A1: Eh... de Domingo Faustino Sarmiento, de cómo para levantar a la sociedad y a la Argentina, y bueno que... no estuvo tan bueno para los inmigrantes porque bueno tuvieron que trabajar y no se pudieron mantener en un mismo lugar y bueno su vida era trabajar siempre, y que tampoco recibían este... tanta aceptación porque no podían votar y bueno tenían que reagruparse de distintas formas.
Bien, eso lo complementaste con otra lectura me parece ¿no? ¿Qué hacían los inmigrantes para no estar solos?	A1: Eh... se reagrupaban como acá en la sociedad italiana, sirio libanesa...
Claro si, gracias por la colaboración. ¡Muchas gracias!	

ENTREVISTA Nº 3 COLEGIO 1

DOS ALUMNAS: (A1) Eluney (A2) Sandra

FECHA: miércoles 29 de julio 2015

E: Entrevistadora: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR colaborador

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO
E: La idea nuestra es ver qué comprenden cuando leen un texto de historia, este texto está seleccionado porque nosotros vimos que el profe se los dio para el práctico, si no lo recuerdan o si no lo leyeron lo leemos ahora, la idea es ésa, ustedes pueden leerlo en voz alta o leerlo en voz baja, si quieren vamos viendo párrafo por párrafo, cómo ustedes quieran, o si lo leemos todo y después quieren decir de qué trata el texto, lo que ustedes prefieran...	A1: Cómo quiera usted profe...
E: Y vamos cortando...	A1: Bueno... A2: Bueno...
E: Bueno, empecemos...	
E: ¿Querés que empecemos leyendo el título? Porque por ahí nos va a orientar bien, ustedes tenían muchos textos, miren, casi todos tienen el mismo formato...	A1: Casi todos trataban de los inmigrantes...
E: Ah... ¿ven? Todos tratan de lo mismo, de los inmigrantes. Vamos, de vuelta.	A1: “El orden conservador 1880 – 1916. EL inmigrantes frente el problema de la propiedad de la tierra. La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo F. Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales; creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar, debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social. Este ascenso social se lograría, según Sarmiento, a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria, gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía En realidad, las cosas sucedieron de manera diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción

	de cereales y de carnes para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios. En general, los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir. De este modo, se establecía un contrato de arrendamiento: cada parcela –de una extensión de alrededor de 200 hectáreas– era entregada en alquiler a un inmigrante para que la trabajara durante dos años. El inmigrante arrendatario resultaba, entonces, un pequeño productor rural independiente, que llevaba adelante –casi siempre acompañado por su familia y algunos jornaleros ocasionales– las tareas agrícolas, pero no era propietario de la tierra que trabajaba. Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela. Esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural. Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario (inquilino) y rotar de campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas. En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”
E: Bueno, a ver, ¿qué es lo que nos está diciendo el texto?	A1: Que no se cumplían las expectativas de Sarmiento hacia los inmigrantes, porque él quería que todos fueran productores propios pero ellos no tenían las tierras.
E: Ah... ¿cuáles eran las expectativas de Sarmiento?	A1: Que quería que sean... los inmigrantes sean propietarios rurales, que tengan sus tierras para producir, pero no había...

E: A ver... veamos dónde dice Sarmiento eso	A1: Acá dice "Domingo F. Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales..."
E: Ah... ¿y por qué no se dio eso?	A2: Según nos explicaban decían que ya tenían dueño y los dueños no querían venderlas...
E: ¿Y cómo se llaman esas grandes tierras?	A2: Latifundios
E: ¿Por qué no querían venderlas?	A1: Porque... eran de su propiedad... (Se ríen las dos alumnas). Porque era "mi tierra".
E: No querían vendérsela, ¿y qué hacían?	A1: Como que las alquilaban, por un precio ellos cosechaban pero luego tenían que cambiarse de campo... A2: ¿Cada dos años que no? Acá dice que lo hacían cada dos años, que rotaban de parcela en parcela ¿puede ser que dice?
E: Entonces el inmigrante ¿a qué se dedicó?	A1: A cosechar pero como que eso no le alcanzaba para subsistir entonces buscaban en la ciudad otros empleos.
E: ¿Y qué encontraban?	A1: En construcción, como vendedores...
E: ¿Vendedores?	A1: Eh... mmm no, propietarios de negocios...
E: ¿A dónde dice eso?	A1: Ah no en el texto no lo dice, el profe nos había explicado...
E: Ah...que se dedicaban en la ciudad a....	A1: A vender o eran sastres o algo así.
E: Y en el campo ¿de qué trabajaban? Algo nos dice el texto...	A1: Ser arrendatario...
E: Ser arrendatario, es...	A1: Ser inquilino
E: Trabajar una parcela	A1: Y la otra era rotar de campo en campo...
E: Eh... ustedes explicaron recién que cuando eran inquilinos rotaban, ella había dicho recién cada dos años. ¿La otra cuál era?	A1: Eh... conchabarse que no sé qué significaría eso... A2: Si ¿qué significa eso?
E: Es... depender, estar empleado quiere decir. Conchabarse en una casa es trabajar en una casa...	A1: Trabajar como un peón dice, en una estancia ganadera... A1: En una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas...
E: ¿Son tres la alternativas?	A1: Ser arrendatario o jornalero, la otra sería trabajar como peón y la otra sería...
E: ¿Peón en dónde?	A1: En las estancias de ganadería.
E: ¿Y la tercera?	A1: Convertirse en un pequeño propietario rural.
E: ¿Así dice?	A1: La explotación agrícola...eh... (se ríen l) Vuelven a leer.
E: Quiere decir que se cumplió el sueño entonces...	A1: No, no se cumplió...
E: A ver...	A1: Arriba, pero no ese dice, o sea si el inmigrante deseaba convertirse (en propietario rural) tenía que pagar...
E: Ah...	A1: Sí me subí para arriba (se ríen)
E: Si el inmigrante deseaba convertirse en propietario...	A1: Tenía que pagar

E: ¿Pagar cómo?	A1: ¡Mucho!
E: ¿Y lo pudo hacer?	A1: No.
E: Entonces...	A1: En peón, arrendatario o no sé... jornalero.
E: Jornalero...	A2: ¿Qué es jornalero?
E: Que trabaja el jornal, que trabaja ese trabajo precario e itinerante, ¿Qué hacía el jornalero? Fíjense qué hacía.	A1: Levantar cosechas
E: Claro, terminaba la cosecha y se iba, eso es un jornalero...	A2: ¿Y no tenía más trabajo?
E: Ah pero ustedes dijeron cuáles eran las otras alternativas de trabajo.	A1: ¿En las ciudades...?
E: Fíjense cómo dice el último párrafo.	A1: Ah... que eran empleados de construcción...
E: Ustedes lo leyeron...	A1: “permanecían en el campo nada más que durante los meses de cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”.
E: Entonces...	A1 y A2: Se iban a la ciudad.
E: ¿Se quedaban sin trabajo?	A1 y A2: ¡No! A1: Tenían que subsistir...
E ¿Cuál era la idea de Sarmiento?	A1: Que todos sean propietarios de sus tierras.
E: ¿Se cumplió?	A1 y A2: ¡No!
E: Porque...	A1: Esas tierras que él quería, que había prometido, tenían dueños, y los dueños no querían darlas...
E: Hay un párrafo que tiene relación con lo que dicen, nos explica cómo podían ascender socialmente, como podían lograr ascender socialmente...	A2: Por la educación y la propiedad de tierra, educación obligatoria, gratuita y laica.
E: La primera entonces ¿cuál era?	A1: Es la del acceso a la propiedad de la tierra.
E: Eso es lo que ustedes acaban de explicar que es el nombre del artículo, ¿y la segunda?	A2: Era la educación...por la ley 1420.
E: Acá no dice la ley 1420 ¿cómo lo saben?	A2: Porque me acuerdo que el profesor lo explicó.
E: ¿Y qué era esa Ley 1420?	A2: Era la ley para que los inmigrantes puedan... todos tengan una educación gratuita, obligatoria y laica y no haya discriminación entre la educación y todos la pudieran tener de igual manera.
E: Gratuita...	A2: Gratis
E: Obligatoria...	A2: Que sí o sí tienen que hacer eso...
E: Claro	A2: Laica... que no influya la religión ni nada de eso.
E: Si tenemos que cerrar ¿qué dirían? Una idea de los inmigrantes, qué podrían decir...	A1: Eh... que no pudieron cumplir sus deseos...

E: ¿Cuáles?	A1: De tener una propiedad y ascender socialmente pero con lo de la educación sí podían pero no lo de la propiedad propia.
E: ¿Qué pudieron lograr?	A1: Establecer sus negocios, construcciones, tener una fuente de trabajo.
E: La fuente de trabajo una era la construcción y...	A1: La de trabajar en el campo...
E: No como propietarios sino como...	A2: Jornaleros...
E: Sí...	A1: Peones
E: Muy bien chicas gracias por colaborar chicas.	A1: De nada. A2: De nada.

ENTREVISTA Nº 4 COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: A1: (Iván) Y A2 (Jonatan)

FECHA: 05 de agosto de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADORES: 2 colaboradores

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
Queremos indagar sobre las interpretaciones y reconstrucciones que ustedes hacen sobre los textos de historia. Ustedes ya han leído el texto sobre la propiedad de la tierra, y la pregunta que queremos hacerles es ¿Qué interpretaron del texto? Puede comenzar cualquiera de los dos.	A1- Yo creo, que por la parte ésta dice, sobre migraciones, dice que la migración es un proyecto que estaba pensando sobre la clase vigente y que pretendía transformar a una sociedad; y después dice sobre Domingo Faustino Sarmiento, que él imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios. A2-Bueno, ahora lógicamente, lo que sucedía con los inmigrantes, venían a lo que sería la Argentina; entonces D. F. Sarmiento, él pretendía transformar a estas personas que venían, de tal manera, que se conviertan en parte de la sociedad, y formen parte de todas las personas. Entonces, lo que él les pedía que hicieran a ellos, o sea, lo que quería hacer era darles un terreno en donde ellos pudieran trabajar y darles la educación de una forma gratuita y libre; y otra forma más, que él quería que también ellos pertenecieran a esta sociedad, era dándoles la carta de ciudadanía. A1: -Claro, que les quería otorgar a todos ellos para que puedan participar en las votaciones y en las elecciones a candidatos a presidente y gobernador. Después habla sobre el acceso social, ascenso social, que logran, a través de dos vías, dice, el acceso a la propiedad de la tierra y la educación, obligatoria y gratuita; qué más puedo decir. A2: - Después también vimos que, hablaban un poco de los campesinos, cuando iban los inmigrantes a trabajar a la zona rural, los dueños de estas tierras, de todas estas parcelas, les daban una parcela de aproximadamente 200 hectáreas, en donde los hacían trabajar a ellos, y podían, de ahí, pagar sus alimentos y mientras trabajaban tenían ciertas ganancias y eso era en la época de cosechas, y después, el resto del año iban a la ciudad a trabajar, haciendo construcciones, y todo eso era, a lo que más se dedicaban. A1: También, sobre las tareas agrícolas, eso que decía ahí, pero no eran propietarios de las tierras en las cuales trabajaban, trabajaban pero no eran sus propiedades.
¿Eran arrendatarios?	A1 -Claro.

¿Y pudieron acceder a la propiedad de la tierra?	A1: -Algunos, sí pudieron comprar, hubieron unos cuantos que sí pudieron comprar, pero la mayoría no lo pudo hacer, entonces andaban de campo en campo trabajando. En cambio, algunos sí pudieron hacerse dueños de esas tierras. Fueron muy pocos, en realidad, los que pudieron lograr comprarlas.
¿Y a qué se debía ese problema?	A2: -Es que ellos venían con las manos vacías, pero claro, eran inmigrantes. Sólo eran asesorados bien a trabajar y a buscar un lugar donde trabajar, y no traían nada más; entonces no tenían dinero para comprar una tierra, ni nada de eso, sino con el tiempo podían hacerse de su dinero.
¿Qué otras cosas han interpretado del texto?	A2: -Que al principio, la ciudad de Buenos Aires le ofrecía al inmigrante, un medio de vida complementario, sobre la actividad rural, y la mayoría de los trabajadores permanecían en el campo, nada más que durante meses de la cosecha, y ahí es, como dice él, después iban rotando de campo en campo. A1: -Bueno, lo que yo creo que, cuando ellos llegaron les daban varias alternativas, aunque no eran muy buenas, sino, simplemente los tenían como unos trabajadores más, mano de obra, que es a diferencia de lo que veía Sarmiento, que él podía ver a las personas como parte de la sociedad y no solamente, mano de obra.
¿Qué relación pueden hacer con los latifundios?	A1: -¿En qué parte dice los latifundios? A2: -Sobre los latifundios, era que organizaban en parcelas con el fin de poner a producir, creo que mandaban a los inmigrantes para que trabajen las tierras en grandes parcelas.
¿Qué interpretan en ese párrafo?	A2: -Nos habla sobre las producciones de cereales y de carnes, a través del mercado externo, que era más rentable si se les encaraba a través de los grandes latifundios. Dicen que ellos usaban sus tierras para producir, no las querían vender en realidad, sino que, las utilizaban como método de ganancia constante, no que las vendían y listo. A1: -Claro, no les convenía venderlas ya que hacían trabajar ahí a las otras personas y obtener mayores ganancias. A2: -También dice acá, que el inmigrante arrendatario resultaba ser un pequeño productor rural, es como lo que dice que metían a los inmigrantes a trabajar en sus tierras y ellos ganaban plata en los latifundios, mientras que los inmigrantes serían pequeños productores que llevaban adelante, casi siempre, acompañado por su familia y algunos jornaleros ocasionales, sobre las tareas agrícolas, pero no eran propietarios de la

	tierra, o sea, trabajaban en las tierras de los latifundistas.
¿Qué pueden decir del cuarto párrafo?	A2: -Dice, que los trabajadores terminaban, o sea, parece que les hacían contratos sobre el tiempo que trabajaban en sus tierras. Terminaban el contrato, digamos que era de un mes, y los inmigrantes veían si podían renovar, o si les dejaban renovar el contrato para que siguieran trabajando, pero ya en otras tierras, en otras parcelas. A1: -Claro ellos, iban cambiando de parcela en parcela, sólo por un tiempo trabajaban distinto. Y bueno, después dice que no favoreció a que la población se estableciera en un área rural debido a que iban cambiando y no se mantenían en un solo lugar, y cuando ellos querían comprar o convertirse en un pequeño propietario rural, los precios a los que se vendían eran muy grandes y muy costosos.
¿Y del quinto párrafo?	A2: -Creería, que también está sobre el contrato que les hacían, porque les daban ciertas alternativas, opciones alternativas, y esas opciones del inmigrante, era ser arrendatario, o sea un inquilino, que rotaba de campo en campo, y ese era su contrato. A1: -Ojo, ojo, también en una estancia ganadera como peón. A2: -Les daban ciertas opciones alternativas, pero les decían, podés hacer esto, es decir, trabajar poco tiempo o tener un tiempo más estable como jornalero, pero eran simples tareas, no eran importantes.
¿Qué pueden decir del último párrafo?	A1: -Dice acá, que en principio, las ciudades, diferentes ciudades, y en particular Buenos Aires, le ofrecían al inmigrante medios de vida a través de la actividad rural, o sea, les daban un trabajo a los inmigrantes que venían de afuera, en especial Buenos Aires le ofrecía un medio de vida complementario a la actividad rural. A2: -Dice también, que muchos de ellos, como permanecían por un tiempo en los campos, en la época de cosechas, después lo que hacían era trabajar en construcciones de viviendas, de edificios públicos, o la red de transporte.
¿Qué otras cosas pueden agregar de lo que interpretaron del texto?	A2: -Bueno, yo creo que lo que hay que resaltar, es que a los inmigrantes, les gustaba mucho tener un terreno o una propiedad donde ellos podían instalarse permanentemente; pero siempre tenían que estar cambiando de lugar, en donde vivir y en donde realizar sus actividades de trabajo y sus diligencias.

	A1: -Claro, ellos entraban como inmigrantes a la Argentina, y venían, dispuestos a trabajar, para juntar plata, y comprarse un terreno, pero después, cuando ellos querían comprar el terreno, aumentaban el precio y era muy caro, que ellos no podían comprar, porque no les pagaban el suficiente dinero para poder comprar esas tierras, que salían caras. A2: -Además, no les convenía vender sus tierras, y mucho menos a los inmigrantes, porque se iban a adueñar y los otros perdían sus latifundios.
Les agradezco haber tenido la gentileza de acceder a esta entrevista.	

ENTREVISTA Nº 5 COLEGIO 1

DOS ALUMNAS: A1: Magalí Y A2 Aldana

FECHA: viernes 5 de agosto de 2015

ENTREVISTADOR: colaborador

OBSERVADORA: colaboradora

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADOS
Queremos indagar qué interpretan de la lectura de un texto que Uds. ya han leído en clase.	A1: Bien A2: Bien
Les doy para que lean entonces...	
Bueno, la pregunta es qué han entendido de la lectura del texto.	A1: Entendimos que... que traían inmigrantes... a la Argentina.... Para hacerlos trabajar, para que se independicen acá...
A ver, qué han entendido del primer párrafo.	A1: Que... Sarmiento tenía... A2: Que la inmigración pretendía que ellos vinieran, los inmigrantes vinieran para hacer la América. Llegar a otra clase social a partir del trabajo rural.
¿Dice ahí que ellos venían a hacerse la América?	A1: no (no se entiende) A2: no
De dónde lo...	A1: Habían textos que nos dio el profe que hablaban sobre los inmigrantes, sobre una familia que había venido en un barco y en todo ese viaje venían con la esperanza de venir a hacer la América. Trabajar, subir de clase social, trabajar la tierra.
Bien...	A2: Pero no fue así porque tuvieron que, vinieron en el barco de inmigrantes y se fueron a... tenían que dormir también en el hotel de inmigrantes, donde estaba lleno de camas y eran todos amontonados. No era lo que ellos esperaban.
Bien. ¿Y qué más dice el primer párrafo?	A2: Que Sarmiento quería el acceso a la educación libre y gratuita.
Si...	A1: Que Sarmiento quería la educación gratuita para los inmigrantes y a través de la ley laica que no haya religión, eso se planteaba... A2: Claro, porque ellos venían de otros países y eran de diferentes religiones y querían que también fueran parte de acá así que no incluía la religión en los colegios.
¿Qué más dice el texto? ¿Sólo habla de la educación?	A2: Habla de que los inmigrantes trabajaban en pequeñas parcelas y que no era lo que ellos esperaban, o sea, ellos trabajaban como... eran ehh trabajaban en el área rural. Y no... o sea ellos trabajaban... no era que ellos iban a tener, porque les habían dicho que iban a tener su

	tierra y todo pero no, todo era como que la alquilaban, ellos la trabajaban y después se tenían que ir. Podían renovar el contrato y seguir trabajando ahí o ir a trabajar en otra. Pero si querían comprarla les iba a salir más caro. Y además no les pagaban tampoco bien...
¿Qué me pueden decir del proyecto de Sarmiento del que se habla en el texto?	A1: ¿Del ascenso social? Eso es que los inmigrantes se pudieran postular como candidatos en el gobierno, en algún puesto ahí en el gobierno y para que tengan la carta de ciudadanía. Que puedan ser parte de la ciudad, los inmigrantes.
Bien, eso es parte del proyecto de Sarmiento, ¿no?	A1 y A2: Sí...
¿Qué dice luego?	A2: Habla sobre... que los inmigrantes que querían volver a trabajar, tenían la posibilidad pero se tenían que ir a otra parcela. Y si querían convertirse en propietarios tenían que pagar pero era un monto grande.
¿Tenían la posibilidad de qué?	A2: De ser propietarios. Mmm no. De quedarse acá y seguir trabajando.
¿De quedarse en la misma parcela que estaban trabajando o irse?	A1: Trabajar siempre, en la parte del área rural. A2: Del área rural, aunque si iban a Bs. As. Los recibían en la construcción.
¿Qué más han interpretado del texto?	A1: Que los inmigrantes pensaron que los iban a tratar de una manera diferente a lo que pasó antes de llegar... tenían que trabajar de esa manera para seguir ahí porque en su lugar natal había problemas por eso venían acá... A2: Claro, pensaron que acá iba a hacer mejor que allá porque les habían dicho algo así pero en realidad no.
¿Qué más?	A2: Que además tenían alternativas. A1: En el área rural. Como ser arrendatario que se queden ahí en las tierras pero tienen que pagar un impuesto... rotar de campo en campo o como peón.
Uds. dijeron recién que ellos venían porque se les había dicho algo pero se dieron cuenta que no era así, ¿por qué no era así?	A1: Porque tenían pocas ganancias y no terminaron con tierras, con parcelas para poder vivir.
¿No terminaron con tierras?	A1: Claro que no tenían... A2: No tenían un lugar donde vivir.
O sea, no lograron...	A1: No. Se encontraban en el hotel de inmigrantes o sino andaban de tierra en tierra, trabajando... A2: Rotaban hasta terminar el trabajo. O tenían que hacer otras cosas también, tenían que ser costureras, los niños también.

¿Y eso de costurera...?	A2: Eso dice en otro texto.
Ahh eso estaba en otro texto.	A2: jaja.
¿Qué pasaba con la familia?	A2: Ehh lo acompañaban también en la pequeña parcela. Que la familia acompañaba al arrendatario mientras trabajaba en las pequeñas parcelas.
¿Qué se entiende con que lo acompañaban?	A2: Que iban con el que trabajaba ahí...
O sea también la familia trabajaba la tierra... ¿a eso se referirá?	A2: No, yo creo que ellos vivían allá no más...
¿Ellos vivían en dónde?	A2: En las parcelas... ellos tenían que volver a donde él también...
¿Ellos vivían en hoteles o en las parcelas donde arrendaban, dónde vivían?	A1: En un comienzo en los hoteles. Después de eso ya entraban a ver la manera en que podían venir y encontrar un lugar cercano. (no se entiende)
¿Se establecían en el lugar donde trabajaban?	A1: Sí se establecían en la parte, en el área rural.
	A1: Claro (no se entiende)
¿Qué más dice el texto?	A2: Que en Bs. As., también tenían otro tipo de trabajo en el área de la construcción, algunos meses trabajaban en el área rural y después se iban a Bs. As., para hacer el trabajo de la construcción y construían viviendas y edificios.
Terminando, ¿qué dice el texto con respecto a la propiedad de la tierra?	A1: Que no eran capaces de obtener una tierra...
¿No eran capaces?	A1: No, no la podían obtener tan fácilmente.
¿Por cuáles motivos?	A1: Porque los precios eran altos A2: Y no se les pagaba mucho tampoco para... A1: Para poder obtenerla...
O sea no pudieron acceder a la tierra...	A1: No, y si lo podían hacer eran muy pocos.
Bien. Bueno, muchas gracias, muy amables.	A1 y A2: Chau.

6° ENTREVISTA EN COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: A1: Martín Y A2: Facundo

FECHA: miércoles 12 de agosto de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR: colaborador

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
La idea es saber, con la bibliografía en mano, qué es lo que entienden de un texto que manejaron en clase, qué nos dice el autor, qué nos está diciendo este texto.	A1: La inmigración.
¿Qué nos dice de la inmigración?	A2: Que forma parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente de la Argentina
¿Por ejemplo?	A2: Domingo Faustino Sarmiento
¿Cuál era el proyecto de Sarmiento?	A1: Quería que los inmigrantes que llegaban al país que debían tener una oportunidad en el ascenso social, dice.
¿Y qué iban a hacer esos inmigrantes?	A1: Trabajar en la tierra. A2: Y tenían 2 vías de acceso, la propiedad de la tierra y la educación obligatoria.
	A2: Dos vías al acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria.
Dos vías para...	A1: El acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria, gratuita y laica.
¿Y qué iban a lograr con eso?	Ambos: Un ascenso social.
¿Qué quiere decir ascenso social?	A2: Ser dueño de una parcela de tierra pero tendría que pagar para tener esa parcela.
¿Qué quiere decir ascender socialmente?	A2: Ser dueños
Bueno... ¿Ser dueño de qué, de una tierra? Un poco lo que nos dice acá ¿no es cierto? Ascender socialmente ¿qué entienden por eso? ¿Cómo eran los inmigrantes cuando venían?	A1: Pobres
¿Eso lo vieron en clase? Porque acá no nos dice nada.	A2: Sí, en clase lo vimos
Entonces ascender socialmente ¿qué querrá decir?	A2: Subir de categoría digamos, clase media hasta llegar a clase alta.
Algo así, entonces para poder ascender socialmente ahora si retomemos lo que dice el texto, había dos vías ¿cuáles eran?	A1: El acceso a la propiedad de la tierra
¿Qué es acceso a la propiedad de la tierra?	A1: Terrenos
Poseerlos ¿no? ¿O trabajarlo no más, qué creen ustedes?	A2: Primero lo tenías que trabajar y después podías acceder a la tierra.

¿Cómo se accede a la tierra?	A2: Pagando unas porciones de parcelas.
Comprándola ¿no es cierto? ¿Y la segunda vía?	A1: Educación A2: La educación es obligatoria
Ustedes vieron eso en clase ¿no? Vieron la ley obligatoria, gratuita y laica	A2: Que los inmigrantes podían estudiar mientras que en horas de clase no hablen de su religión y procedencia.
A eso se refiere ¿laica y gratuita?	A2: Sin pagar.
Bueno, entonces el gran proyecto era de Sarmiento, ¿qué fue lo que hizo con los inmigrantes?	A2: Darles trabajo y que ellos aspiren a un ascenso social.
¿Ahí dice Sarmiento que les dio trabajo?	A1: No
¿Qué dice? Léanlo, si lo necesitan, lean de vuelta la cosa es en entender. ¿Qué dice Sarmiento?	A2: Una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales.
O sea imaginaba, “imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales” Entonces ¿qué es lo que imaginaba él con los inmigrantes?	A2: Que tengan un poco de propiedades acá en la Argentina, necesitaban un lugar.
Claro eso es lo que está diciendo, “imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios” propietarios no es trabajadores ¿no? ¿Qué quiere decir?	A2: Dueños
Entonces Sarmiento imaginaba que los inmigrantes podían ser...	A2: Dueños
Dueños de nuestras tierras. Eso es lo que nos está diciendo el primer párrafo. El segundo ya lo explicaron, que había dos accesos para ese ascenso social y ustedes dijeron que ascenso social es pasar de clase pobre a clase media ¿no? Ahora veamos el tercer párrafo qué nos quiere decir el autor ahí. Si quieren lo pueden leer en voz alta.	A2: Dice que lo que imaginaba Sarmiento no fue como... fueron diferentes porque la propiedad rural fue muy limitada, no todos pudieron acceder a un poco de tierra.
¿Quiénes eran los propietarios?	A2: Los latifundios
¿Qué son los latifundios, saben?	A2: Eran los dueños de las parcelas
Los dueños se llaman latifundistas y los latifundios son parcelas gigantes, muchos terrenos. O sea ellos eran los dueños de las tierras ¿y qué paso con los inmigrantes? ¿Qué hicieron los inmigrantes, pudieron comprar esas tierras?	A2: No
¿Por qué?	A1: Porque eran pobres A2: Porque el mercado era muy externo y más rentable
Y no tenían plata como él dice ¿no?	A1: Claro eran pobres
Entonces no los pudieron comprar y ¿qué tuvieron que hacer?	Ambos: Trabajar

Trabajar ¿en dónde?	A2: En los terrenos
En los terrenos, ¿por toda la vida? ¿Cómo era el contrato?	A1: Dos años
Trabajaban 2 años en las parcelas ¿Qué quería decir arrendatario? ¿Saben? El inmigrante arrendatario ¿Qué es arrendar un terreno?	A2: El que pasa las maquinillas ésas para plantar las semillas.
Eso es un peón pero arrendar un terreno, yo te voy a arrendar mi terreno...	A2: Ah ¿encargado?
Se llama pagar un alquiler, es como inquilino, eso es arrendatario, o sea el inmigrante arrendatario ¿qué quiere decir? Si no es dueño ¿qué hace?	A2: Renta
Alquila, el sinónimo sería alquila. Entonces Sarmiento quería que fueran dueños y acá dice que no, que no se dio lo que dijo Sarmiento sino que finalmente los inmigrantes trabajaron ¿en dónde?	A2: En el campo
En el campo, en parcelas y él dijo por 2 años, por 2 años eran los contratos. Y a ustedes por qué les parece, en el próximo párrafo dice porque no podían comprar las parcelas, a ver sigamos, el cuarto párrafo	A1: Dice que la mano de obra no favoreció eso, en absoluto dice, a la población. A2: Porque algunos inmigrantes querían convertirse en propietarios del terreno.
Pero ¿por qué no lo fueron?	A2: Porque tenían que pagar un precio alto.
Altísimo ¿no? Exorbitante quiere decir altísimo.	A2: Por una parcela
Por una parcela, entonces no podían comprarla y entonces, ¿qué hacían?	A2: La alquilaban
La alquilaban, y lo que vos estabas queriendo decir recién fijate lo que dice “esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento la población del área rural” ¿qué quiere decir itinerante?	A2: ¿El horario?
No, el itinerante es el que un día esta acá después pasa a otro lado después...eso es itinerante, que no puede quedarse.	A2: No tiene lugares fijos, los inmigrantes golondrina, que vienen para la cosecha.
Algo así. Esta condición de ir de parcela a parcela es lo que vos decías ¿qué es lo que no favoreció?	A1: El establecimiento de la población
O sea ¿qué quiere decir eso?	A2: Que no se podían quedar en un lugar fijo.
No podían establecerse en un lugar fijo ¿por qué?	A2: ¿Por el trabajo?
Por el trabajo, por este contrato que ustedes dijeron recién que cada dos años tenían que	

cambiarse de una parcela a otra parcela, y no pudieron comprar las tierras como dijeron ustedes. El otro párrafo que dice “por estas razones...” Explica cuáles son las alternativas de estos trabajadores rurales.	A1: Arrendatario A2: Ser inquilino
Ser arrendatario que es ser inquilino de la parcela ¿y siendo arrendatario qué hace?	A2: Digamos hacerse cargo
Si ¿y?	A1: Trabajar en la parcela
Sí y rotar de campo en campo ¿qué quiere decir? Es arrendatario y rota de campo en campo dice ¿qué es rotar de campo en campo?	A2: Que cambien el campo de trabajo
Trasladarse lo que decíamos recién y la otra posibilidad ¿Cuál era?	A2: Era ser peón más o menos estable
Peón más o menos estable	A2: Que digamos se quede
Ustedes saben lo que es un peón ¿no es cierto? ¿Qué hace el peón?	A2: Que levanta las cosechas
Que trabaja la tierra ¿no? ¿Y la otra?	A1: Jornalero, ése que sólo levanta las cosechas.
Y el peón fíjense dice que realiza otra actividad que no es solamente la agrícola ¿no? ¿Cuál es?	A1: ¿Ganadera?
Claro.	A2: La que se encarga de las vacas A1: La carne
Claro del ganado, del cuidado del ganado, del alimento del ganado. Bueno el último párrafo ¿qué nos dice?	A2: Que la ciudad de Buenos Aires (no se entiende) al inmigrante le dio un medio de vida complementario a la actividad rural que a muchos trabajadores les parecía (no se entiende) de cosecha, que serían los inmigrantes golondrinas.
Entonces cuando terminaba la cosecha ¿Dónde iban?	A2: Otra vez a sus...a Europa
Veamos bien lo que dice fíjense “las ciudades...” lean otra vez... “las ciudades y en particular la de Buenos Aires ofrecieron...	A2: “Medio de vida complementario, muchos trabajadores pertenecían al campo nada más durante meses de cosecha, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”
¿Se iban a Europa?	A2: No, se iban a construir viviendas o edificios públicos o red de transporte
¿En dónde?	A2: En Buenos Aires

Es como un trabajo complementario dice el texto, por un lado, el trabajado del inmigrante era...	A1: Trabajar en el campo
Y cuando no había trabajo en el campo...	A2: Se iban a la ciudad a trabajar, en viviendas y edificios públicos.
¿Qué hacían con la vivienda?	A2: Se la quedaban
Mmmm. Fíjense ¿cuál era el trabajo que tenían en Buenos Aires? Porque no era que les daban vivienda gratis.	A2: En la construcción de viviendas.
O sea...	A2: Ellos alquilaban las casas.
¿Alquilaban? ¿Cómo se llama el trabajo de las personas que construyen viviendas?	A1: ¿Arquitecto?
No tenían estudios...	A1: Obreros
Claro, albañiles. Entonces, ustedes dijeron que no tenían estudios, eran pobres, recién se promulgó la ley gratuita y obligatoria para la primaria. Entonces trabajaban en el campo y ...	A1: En las ciudades
¿Y allí?	A2: Construían viviendas
Construían...	A1: Edificios públicos y red de transporte
¿Cómo por ejemplo?	A2: Las vías del tren
Bien los caminos, las vías del tren. El sueño de Sarmiento era que los inmigrantes fueran propietarios de la tierra, o sea dueños, y al final ¿qué ocurrió?	A2: No se cumplió el sueño
No se cumplió porque terminaron...	A1: Trabajando
Gracias chicos	

7° ENTREVISTA COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: A1: Franco Y A2: Matías

FECHA: miércoles 12 de agosto de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR: colaborador

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
Queremos ver qué nos quieren decir estos autores sobre el texto leído.	A1: Bueno acá en el primer párrafo nos quiere decir que la inmigración fue pensada por un grupo de dirigentes que pretendían transformar la sociedad.
Bien ...	A1: Estaba Domingo Faustino Sarmiento
¿Qué pensaba Sarmiento?	A1: Que los inmigrantes no solamente venían a buscar trabajo, o sea que vengan a buscar trabajo y también que crezcan socialmente.
¿Qué es lo que imaginaba?	A2: Debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social
Sarmiento imaginaba...	A1: Una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales.
¿Qué quiere decir eso?	A1: Que tengan, o sea que se forme una sociedad rural y que tenga cada uno su propiedad.
Soñaba que los inmigrantes fueran ellos los propietarios de la tierra ...	A2: Que fueran dueños
¿Qué quiere decir un ascenso social?	A1: Hacerles tener una mejor vida, digamos, tener más plata, poder tener la educación que necesitan.
¿A qué venían los inmigrantes a la Argentina?	A2: A buscar trabajo
¿Eran una clase pudiente?	A1: No
¿Eran propietarios los que venían acá a trabajar?	A1: No, eran pobres
¿Ascender socialmente, como vos decías, es tener más plata?	A2: Una mejor condición de vida
¿Y cómo se lograría esa mejor condición de vida?	A1: Con el estudio, con la educación obligatoria, gratuita y laica y la propiedad de la tierra.
Expliquen un poquito eso que acaban de decir...	A1: Que es bueno la propiedad de la tierra que cada uno tenga su parcela de tierra para poder trabajarla digamos.
Bien	A1: Y después la educación obligatoria, gratuita y laica
¿Qué es eso?	A1: Que es gratis
¿Laica?	A1: Que no tiene... que no es religiosa digamos.
¿Y?	A2: Que es una obligación
¿Qué podían hacer si se educaban?	A1: Se podían ocupar de grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse. A2: Iban a conocer tipo sus derechos.

¿Y qué pasó? A ver sigamos leyendo	A1: Que las cosas fueron diferentes
¿Por qué?	A2: A los inmigrantes les daban una pequeña parcela para trabajarla por dos años y después decidían si quedarse ahí. A1: Alquilaban esa parcela.
¿Se hicieron dueños?	A1: No
¿Por qué no?	A1: Porque estaban muy limitados por las tierras.
Y pero ¿por qué no podían comprarlas?	A2: Por el hecho de que eran inmigrantes.
Por algo más...	A2: El precio era muy exorbitante.
Es decir...	A1: Que eran muy caras
Entonces, arrendaban dijeron ustedes y los contrataban...	A2: Por dos años
Y el hecho de que el inmigrante fuera itinerante o sea iba de un lugar al otro ¿Qué no les permitía?	A1: “No favorecía en absoluto el establecimiento de la población en el área rural”
¿Qué quiere significar?	A1: Que los inmigrantes no se quedaban ahí en un solo lugar, digamos
Y...	A1: Iban rotando, se iban
Entonces uno de los sueños de Sarmiento era que fueran propietarios y acá qué dice que las cosas fueron diferentes ¿se cumplió?	Ambos: No
Ahí dice cuáles fueron las alternativas del trabajador rural	A1: Era arrendatario
¿Qué quiere decir?	A1: Que es un inquilino
¿La otra?	A2: Conchabarse en una estancia ganadera como peón.
Eso ¿qué quiere decir?	A2: Trabajaba en una zona agrícola y él cosechaba todo eso.
Ganadera dice	A2: Animales
Conchabarse ¿saben qué es?	Ambos: No
Emplearse, eso es un peón ¿y la tercera?	A2: Explotación agrícola como jornalero
¿Y qué hace el jornalero?	A1: Las cosechas
Entonces fueron...	A1: Empleados, inquilinos, trabajadores
Peones y...	A2: Jornaleros
Y cuando no tenían cosechas ¿qué pasaba?	A2: Tenían que buscar otra cosa
¿Y dónde lo encontraban?	A1: A Buenos Aires
Y ahí ...	A1: La actividad rural
¿En Buenos Aires?	A2: Construcciones de viviendas
Lean nuevamente el último párrafo a ver...	A2: “En principio las ciudades, en particular la de Buenos Aires ofrecieron al inmigrantes medios de vida complementarios de la actividad rural”
Complementarios	A2: “Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de la cosecha, éstos el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transporte”
Bien entonces...	A2: Trabajaban en la construcción...

En la construcción de...	A1: Trabajaban haciendo vías, por ejemplo
Entonces cuando no tenían cosecha o ya las habían levantado, se iban...	A1: A Buenos Aires
A...	A1: A trabajar en la construcción A2: De viviendas y edificios públicos
Si tenemos que reconstruir el texto, qué dirían...	A1: Que no pudieron... que no fue como él quiso, los inmigrantes no pudieron tener su parcela de tierra, no pudieron ser propietarios de la tierra y tampoco tenían la educación obligatoria, gratuita y laica.
No pudieron ser propietarios...	A1: No
Eso de la educación ¿lo vieron en clase?, acá no dice.	A2: Eso es parte de las escuelas públicas ¿Qué no?
Lograron educarse pero no lograron...	A1: Ser propietarios de la tierra
Y terminaron...	A1: Trabajando A2: Siendo inquilinos, peones
Trabajando en la zona rural ...	A1: Si no había cosecha se iban a otro lugar a buscar trabajo.
Muy bien chicos muchísimas gracias por la colaboración.	

ENTREVISTA Nº 8 COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: A1: Agustín y A2 Agostina

FECHA: miércoles 19 de agosto 2015

Entrevistadora: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR colaboradora

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
¿Listo?	A.1: Si A.2: ¿Qué es latifundio? Siempre me olvido qué es
Grandes terrenos, grandes extensiones de tierra	A.2: ¿Qué es conchabarse?
Depender de otro, cuando te contratan. ¿De qué trata el texto?	A.1: Se trata de... A.2: El problema de los inmigrantes
¿Cuál problema?	A.2: Dónde podían quedarse cuando llegaban a Argentina. A.1: Yo creo que la primera idea que tenían los que incitaron la inmigración es que sólo venían para trabajar no para establecerse.
¿De quién era esa idea?	A.1: De Sarmiento, y cuando llegan los dueños de las tierras no les vendían las tierras, les hacían alquilar por dos años para que ellos trabajen.
¿Por qué no les vendían las tierras?	A.1: Porque las dividían en parcelas para producir cosas específicas de la tierra.
No querían vender las tierras, ¿por qué?	A.1: Porque generaban más generando varios productos en un mismo tiempo de los que se encargaban los inmigrantes.
¿Así dice?	A.1: Eso es lo que entiendo
A ver vamos a leer este párrafo...	A.1: "A la propiedad rural fue muy limitado"
O sea ...	A.2: "La producción de cereales y carnes para el mercado externo era más rentable si la encaraba a través de grandes latifundios" A.1: "En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no las subdividían para su venta más que las organizaban en parcelas para... (no se entiende)"
Entonces ¿por qué no las vendían?	A.2: Porque era una forma para que ellos ganen más producción
¿A dónde iba esa producción?	A.1: A los terratenientes
Volvamos a leer...	A.1: Ah al mercado externo
¿O sea?	A.1: A Inglaterra
Producían cereales y carnes ¿para qué?	A.1: Para venderlos
Entonces ¿qué hicieron con los inmigrantes?	A.1: Le dieron para que trabajaran en esas tierras por dos años y después los iban rotando de parcelas.

	A.2: Tenían la opción de rotar en el campo. A.1: O quedarse en la que tenían, pero generalmente se rotaban las parcelas.
Los inmigrantes ¿sólo trabajaron la tierra?	A.2: La educación
En el segundo párrafo qué dice	A.1: Que las promesas de Sarmiento eran una tierra propia.
No es sólo trabajarla entonces...	A.1: Es un lugar donde se supone que podrían hacer lo que quieran pero para trabajar
¿Propia?	A.2: Que es tuya
Una era ésa ¿y la otra?	A.2: La educación obligatoria, gratuita y laica.
¿Qué significa?	A.2: Que sea una obligación que ellos no falten.
¿Qué más?	A.2: Que no tengan que estar pagándole a alguien más.
¿Y laica?	A.1: Que no sea para ninguna religión.
Entonces ésos eran los dos ideales de Sarmiento, por un lado que sean propietarios de la tierra y por otro lado que se eduquen ¿Por qué necesitaban educarse?	A.2: Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales y elegir gobernantes también postularse ellos mismos como candidatos debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía. A.1: Para votar
¿Qué es la ciudadanía?	A.2: Como si ellos hubieran nacido en ese lugar.
Los ideales de Sarmiento ¿se cumplieron?	Ambos: No
¿Por qué?	A.1: Porque los dueños de las tierras no querían venderlas.
¿Pudieron comprarlas?	A.1: No las alquilaban, podían pero eran muy caras.
Continúa el texto que al finalizar el contrato o lo renovaban o se iban a otra parcela y mudarse de un lado al otro ¿por qué no les favorecía?	A.1: Que se establezcan en un solo lugar en el campo, explica al final creo que trabajaban en el campo y después se iban a Buenos Aires a vivir, o a pasar el resto de sus días
Dice que terminaron trabajando ...	A.2: En el área rural
¿Qué hacían?	A.2: Eran inquilinos, y rotaban en el campo A.1: Cuidaban animales
¿Y la tercera opción?	A.1: Agricultores A.2: Explotación agrícola.
Jornaleros ¿qué hacía el jornalero?	A.2: ¿Jornadas?
Trabaja por jornadas, eso es, no es un peón, el peón está contratado, en cambio el jornalero...	A.2: Sólo para levantar las cosechas.
O sea ...	A.1: Ser inquilino.

	A.2: Otra conchabarse en una estancia ganadera. A.1: Cuidar animales.
Como peón de campo, y ...	A.2: Trabajar en jornadas para levantar las cosechas.
Las cosas no sucedieron como quería Sarmiento, no pudieron comprar las tierras y terminaron trabajando...	A.2: En las parcelas.
Sigamos...	A.1: Dice que básicamente se quedaban ahí en la época de cosecha y el resto del año se iban a trabajar a Buenos Aires.
¿Qué hacían en Buenos Aires?	A.1: Construían casas, todas construcciones. A.2: O una red de transporte. A.1: Las vías ferroviarias.
¿Dice que vivían en Buenos Aires?	A.1: Que iban a trabajar.
Complementaban el trabajo	A.2: Se acomodaban.
Cuando terminaban la cosecha ¿qué hacían?	A.2: Siempre buscaban plata.
¿Qué más pueden decir de los inmigrantes?	A.2: En Europa no podían estar y tuvieron que venir acá a buscar trabajo
¿Algo más?	A.2: Eran de clase baja. Estaban como esclavos.
¿Esclavos?	Ambos: No
Ustedes vieron algo del baúl. Eso no lo dice este texto.	A.2: Tenían un baúl y tenían que traer lo más importante que tengan.
¿Y qué más?	A.2: Viajaban algunos en barcos escondidos, apenas podían viajar, era muy dificultoso.
Y luego... ¿dónde fueron?	A.1: Al hotel de los inmigrantes por un par de meses y después tenían que buscar un lugar donde quedarse.
¿Y ellos estaban solos?	A.1: Crearon las sociedades. A.2: La sociedad italiana, francesa, española y... A.1: Sirio-libanesa.
¿Para qué?	A.1: Compartir la cultura que tenían entre ellos, hablar de los problemas que tenían.
La soledad, el idioma...	A.2: No se sentían tan solos de esa manera.
Si ustedes tienen que decir algo de la vida de los inmigrantes, ¿qué dirían?	A.2: En parte fue malo porque no podían estar en un solo lugar, no podían quedarse en un solo lugar y no tenían una buena educación. Y por otro lado creo que sería bueno porque conocen gente, conocen otro lugar. A.1: Después en esa época fueron enfrentando a la política y no les fue muy bien.
¿Se quedaron?	A.1: Algunos se quedaron y otros se volvieron.
¿Y?	A.2: Sólo para buscar trabajo más que nada, era como la base de lo que pensaban hacer al venir A.1: Trabajar y volver.

Algunos querían trabajar y volver con su familia y al final...	A.1: Se terminaron quedando
Y ¿quién vino a la Argentina?	A.2: La familia
Y cuando el jefe de familia conseguía trabajo ¿qué hacía con su familia?	A.1: La traía para acá
Bueno chicos gracias	

9° ENTREVISTA COLEGIO 1

DOS ALUMNOS: A1: Leopoldo y A2 Nicolás

FECHA: miércoles 19 de septiembre de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes

OBSERVADORA: colaboradora

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADOS
Que lo empleen en algún lugar, depender, que lo contratan para trabajar en algún lugar.	A2: ¿Qué quiere decir conchabarse?
¿De qué trata el texto?	A1: Sobre el proyecto que tenía en la mente Domingo Sarmiento
¿En qué consistía el proyecto?	A1: De que todos tengan, como se decía, estudio gratis.... A2: El proponía para los inmigrantes, escuela gratuita y laica.
¿Por qué quería Sarmiento que vinieran inmigrantes?	A1: Para levantar la sociedad, naturalizándose con la cultura.
¿Cómo se lograría?	A2: Que la educación sea gratuita y laica.
¿Qué quiere decir?	A1: Que sea gratis.
¿Laica?	A1: Que sea para las distintas religiones. A2: Que no se enseñe religión.
¿Y?	A1: Que tienen que asistir.
Ésa era una vía, ¿y la otra?	A2: Quería que trabajen.
¿Qué trabajen nada más?	A2: En el campo. A1: Y que se postulen.
Para postularse, ¿qué necesitaban?	A1: Se nacionalicen. A2: Pero lo que proponía era entregarles tierras a los inmigrantes. A1: Trabajar y prepararla para poder hacer cosechas.
Lean el párrafo, Sarmiento quería lograr esto a través de dos vías.	A2: Era la educación obligatoria
¿Y la otra?	A2: El acceso a la propiedad de la tierra
¿Qué quiere decir?	A2: Que tengan su propio terreno
Ustedes me están diciendo el trabajo, ¿es lo mismo eso?	Ambos: No
Una cosa es poseer o tener el terreno y otra es trabajar en el terreno	A2: La idea en un principio creo que era tener el terreno, pero eran muy limitadas las...
La idea de Sarmiento era que tuvieran su terreno y que tuvieran educación ¿por qué?	A2: No estaban adaptados al tipo de sociedad.
¿Por qué?	A2: Venían de Italia
¿Dónde más?	A2: Inglaterra.

Libaneses, sirios, hablaban árabe, entonces la educación ¿qué les iba a proveer?	A2: Tipo para que se... A1: Puedan adaptar.
¿Qué cosas sobre todo?	A2: Su cultura y aprender la nuestra.
A través...	A2: Del español.
Los ideales de Sarmiento ¿se cumplieron?	A1: No, porque eran limitadas las posibilidades porque era muy grande el número de inmigrantes.
¿Dónde dice todo eso? ¿Por qué no accedieron a la tierra?	A1: Las tierras las usaron para hacer cosechas.
“El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue limitado” ¿Pero por qué?	A2: ¿Por qué eran muy grandes?
Las extensiones de tierras eran grandísimas	A1: Latifundios
¿Y los dueños de los latifundios?	A2: No las dividían las utilizaban todas para realizar cosechas.
¿Ellos las vendieron?	A2: No
¿Por qué?	A2: Porque las querían usar para que les den plata a ellos.
“En general los propietarios de las grandes extensiones no las subdividían para su venta” Si las subdividían ¿para qué?	A1: Para hacer cosechas
Parcelas	A2: Se las daban a los inmigrantes para que las trabajen.
¿Cómo se llama cuando yo te doy algo pero no te lo vendo?	A1: Alquiler
Ello se llaman arrendatarios ¿Y por qué no las vendían?	A1: Que el trabajo de los inmigrantes genera más plata que vendiéndolas.
¿A quién vendían los cereales y la carne?	A1: Al mercado externo.
Se las alquilaban...	A2: Por un año o dos.
¿Y después qué hacían?	A1: Se iban a trabajar a la ciudad. A2: O renovaban.
“Renovaban el contrato, cada parcela era entregada en alquiler, se la trabajaba durante dos años, el inmigrante arrendatario llevaba adelante casi siempre acompañado por su familia las tareas agrícolas pero no era propietario de la tierra”	A1: Era inquilino
Una vez que terminaban los dos años...	A1: Podían renovar el contrato o ir a trabajar a la ciudad.
Renovaban el contrato o podían marcharse...	A2: A otra parcela
Y esto de ir de un lado al otro, ¿les favorecía a los inmigrantes?	A1: Establecerse en un área rural
¿Podían establecerse?	A1: Pasaban de parcela en parcela
¿A qué se dedicaban en esas parcelas?	A1: Arrendatarios, que era inquilino.
¿La segunda?	A1: Peón. De estancia ganadera.
¿Qué es?	A2: Caballos.

	A1: Que se dedica al ganado. A2: Animales.
¿Y la tercera?	A1: Lo de jornadas A2: Jornalero
Jornalero ¿qué quiere decir?	A1: De jornada
¿Cuál era el trabajo que hacía el jornalero?	A1: La explotación agrícola. A2: Levantaba las cosechas.
Fíjense de querer ser propietario, que era el ideal de Sarmiento, terminaron haciendo ¿qué cosa?	A1: Trabajando
Trabajando en parcelas que no eran de ellos. ¿Qué dice después?	A1: “En principio las ciudades y en particular en Buenos Aires ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarias de la tierra. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más durante los meses de la cosecha, éstos el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre la construcción que podían ser de viviendas, de educación pública o de red de transporte”
¿Qué comprenden de lo leído?	A2: De que ellos si se les terminaba el contrato se podían ir a trabajar a la ciudad. A1: De albañil casi siempre.
En la construcción	A2: De viviendas, edificios. A1: Y redes de transporte. Los tranvías
Las redes, las vías del ferrocarril, las rutas, los caminos. Se iban...	A2: A la ciudad
¿Qué pasó entonces con el objetivo de Sarmiento?	A1: No se cumplió
¿Qué más?	A1: Que fue una falsa ilusión para la gente.
¿Cómo llegaron acá?	A1: En malas condiciones.
¿Por qué venían?	A2: Por trabajo y por tierras.
¿Allá no tenían trabajo?	A1: No sé. A2: Si, si tenían pero allá es diferente a lo que es acá.
Ellos venían a buscar...	A2: Más trabajo.
Más trabajo...	A1: Era un país recién formándose.
¿Se acuerdan por qué más venían, por ejemplo, los árabes?	A2: Por el tema de la guerra. Algunas personas que no eran del país
La ilusión de ellos era ...	A1: Librarse de todo eso y conocer otro tipo de cultura. A2: Empezar de nuevo.
¿Y se cumplió?	A2: En parte sí.
Y en parte no ¿por qué?	A1: Porque vinieron a trabajar como contratados.
Bueno chicos gracias por colaborar	

10ª ENTREVISTA COLEGIO 1

DOS ALUMNAS: A1: Lilia Y A2: Florencia

FECHA: miércoles 2 de septiembre de 2015

E: ENTREVISTADORA: Mercedes

OBSERVADOR: colaborador

Las alumnas leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADAS
Cuando lo terminen me avisan...	A1: ¿Estás esperando que yo hable? (risas)
No, pueden hablar las dos, aportar, complementar.	A2: Bueno se habla sobre los inmigrantes, de que la inmigración fue parte de un proyecto, que Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales.
¿En dónde?	A2: En Argentina.
¿Y la imaginaba con quién?	A2: Con los europeos.
¿Cómo llegaron esos inmigrantes?	A2: Sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar.
¿¿Qué quiere decir que llegan con sus brazos?	A2: Que no traían muchas cosas
¿Se acuerdan algo de lo que se explicó en clase?	A2: No
¿Cómo vinieron?	A2: En barco. Más o menos.
Venían en barco y traían...	A2: Nada, o sea pocas cosas y su familia.
Bueno ahí no dice que traían pocas cosas pero...	A2: Te lo sugiere. A1: Y bueno el hecho de trabajar para poder sobrevivir. Y también dice que tenían que tener la oportunidad de aspirar a acenso social.
¿Qué querrá decir el acenso social?	A1: O sea que sean de una clase más alta, igual a la de los argentinos.
Y porque ellos eran...	A1: Clase baja. Y bueno para aspirar al acenso social debían tener el acceso a una propiedad de la tierra y la educación obligatoria que era gratuita y laica.
¿Se acuerdan que quería decir eso?	A1: De que los obligaban, o sea que si o si tenían que estudiar. Que todos podían acceder, o sea que no había que pagar nada.
¿Y laica?	A1: No sé
¿No se acuerdan?	A2: No
¿Qué es lo que no se da en las escuelas que si lo dan las iglesias?	A2: Religión
Claro eso es laica, que no se adhería a ninguna religión. Bueno eso era una vía para el ascenso social, ¿y la otra vía?	A1: La propiedad de la tierra
¿Eso qué quiere decir?	A1: Que tenían que tener un lugar donde vivir.
Propiedad ¿qué quiere decir?	A1: Propio, un lugar propio.
Entonces para poder ascender socialmente, tenían que tener educación y ...	A1: Un propio terreno para ellos.
Pero...	A1: Pero era muy caro.
¿Qué pasó, se dio eso al final?	A1: No porque o sea ellos no tenían tanta plata para comprar un terreno por eso alquilaban un

	terreno, el contrato era por dos años y ellos lo tenían que trabajar durante épocas de cosecha.
¿Y por qué rotaban?	A1: No sé
¿Trabajaban en grandes terrenos?	A1: No, eran parcelas
Ahí dice porque no se las querían vender ¿Qué les convenía a los propietarios...	A2: Alquilarlas
Les convenía alquilarlas. Fíjense lo que dice acá “el acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado, la producción de cereales y de carnes para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios” ¿Qué quiere decir eso?	A2: No me acuerdo esa palabra
¿Latifundios? Grandes terrenos. Latifundio es una tierra extensa. ¿Qué es lo que les convenía entonces a los propietarios?	A2: Alquilar porque se iba produciendo en distintos lugares
En distintas parcelas y ellos no querían ...	A2: Venderlas
Vean lo que dice acá “la producción de cereales y carnes para el mercado externo” ¿Qué quiere decir para el mercado externo?	A2: Para venderles a los otros.
A otros países, era más rentable ¿qué quiere decir más rentable?	A1: No sé. Ganaban más.
“Si se la encaraba a través de grandes latifundios” ¿Qué les conviene?	A2: Alquilarlos
Alquilarlos y mantener los grandes terrenos,, para vender afuera ...	A2: Los cereales y la carne
En el párrafo anterior decía que había dos vías para el ascenso social ¿se acuerdan?	A1: La educación obligatoria
¿Y la otra?	A1: La propiedad de la tierra
¿Y acá que nos explica entonces?	A1: De que no era fácil acceder a un terreno propio.
Porque era muy caro y porque no se los querían vender, dijeron ustedes. Sigamos...	A1: Al finalizar el contrato dice que ellos tenían la posibilidad de renovarlo y no era muy probable.
Y se iban...	A1: Se iban a Buenos Aires.
A ver, leamos: “muy probablemente debían marcharse en busca...	A1: De otras parcelas
Y si vos te mudás de un lado al otro ¿qué es lo que no favorecía?	A1: No podés ser propietario de ninguna.
Eso por un lado porque no las podían comprar, pero si se marchaban de una parcela a la otra...	A2: Itinerante la mano de obra no puede... A1: El establecimiento de la población.
¿En dónde?	A2: En el área rural.
¿Qué quiere decir el establecimiento?	A1: No sé.
Si hoy vos vivís acá, mañana allá, pasado más allá, si sos itinerante ¿qué es lo que no favorece?	A2: ¿El establecer en una sola parte? A1: Que no te acomodás.

Claro nunca terminan de acomodarse en un solo lugar, o sea de quedarse, de traer a su familia, de poder vivir en un solo lugar porque se están mudando. ¿Qué hacían los inmigrantes en el campo?	(No se entiende)
¿Qué era arrendatario?	A1: Inquilino
Alquilaban, y lo que acaban de decir, rotaban de parcela en parcela, el segundo ¿qué era? Eran varias alternativas, 3 alternativas dice acá	A1: Peón
Peón ¿de dónde?	A1: De una estancia ganadera.
Ganadera ...	A2: Animales.
Ese peón ¿cómo es, cómo es el trabajo de ese peón?	A2: Más o menos estable.
¿Y la tercera alternativa?	A1: Como jornalero.
¿En dónde?	A1: En una explotación agrícola.
¿Qué es?	A2: Cultivos.
¿Y qué hacía ese jornalero?	A2: Cosechaba, levantaba la cosecha.
¿Saben lo que es un jornalero?	A2: Más o menos como un peón.
Si pero jornalero ...	A2: Con jornadas, le pagaban por jornadas.
Ahí lo decía como peón...	A2: Más o menos estable.
¿Tenía un poco más de estabilidad en su trabajo el jornalero?	A2: No, era por día
Era un jornal.	A1: Ah de que sólo trabajaban en el campo en tiempo de cosecha y si no se iban a Buenos Aires.
¿Cuándo?	A1: Cuando ya no había cosecha.
¿¿Y qué hacían en Buenos Aires y en las otras ciudades?	A1: Se quedaban ahí y buscaban trabajo en la construcción que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de transporte.
¿Vías de transporte?	A2: Los ferrocarriles.
Ferrocarriles, rutas caminos. Entonces cuando terminaban la cosecha ...	A2: Se iban a buscar a las ciudades
¿Entendieron al texto?	A2: Si
¿Se acuerdan algo de los inmigrantes?	A2: No (risas)
¿Por qué se iban de sus tierras?	A2: Porque no tenían... iban a hacer, iban a trabajar.
¿Y no había trabajo en sus tierras?	A2: No sé
Yo les pregunto si se acuerdan, eso no está en el texto. El proyecto de Sarmiento respecto a la propiedad de la tierra, ¿se llevó adelante?	A2: No, al final no.
¿Con la educación?	A1: Creo que sí.
Se acuerdan cómo era la educación	A1: Educación obligatoria.
Y en las tierras no se dio ¿por qué?	A1: Porque eran muy caras y aparte los propietarios no las querían vender porque no les convenía.
Claro así que solamente las alquilaron y las trabajaban. Bien chicas, muchas gracias.	

11ª ENTREVISTA COLEGIO 1

DOS ALUMNAS: A1: Valeria Y A2: Anahí

FECHA: miércoles 2 de septiembre de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR: colaborador

Las alumnas leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADAS
Ahora cuéntenos de qué trata el texto	A1: De que Domingo Faustino Sarmiento se encargaba de la inmigración de los europeos
¿Se encargaba?	A2: No, no se encargaba pero acá decía.
¿Qué es lo que quería Sarmiento?	A1: Que vengan los inmigrantes extranjeros
¿Para?	A2: Para trabajar
¿Para trabajar en dónde?	(No se entiende, ruidos de fondo)
¿Cómo venían estos inmigrantes?	A1: Sólo con sus brazos y deseos de trabajar
¿Qué quiere decir sólo con sus brazos?	A2: Con nada
¿En qué venían a la Argentina?	A1: En los barcos
¿Qué traían en los barcos de sus países?	A2: No, nada
¿Y qué más pensaba Sarmiento sobre los inmigrantes?	A1: Que lleguen a la vida social, que les den la carta, algo de una carta. Parte de (no se entiende). Del problema nacional
¿Qué quería que logaran esos inmigrantes?	A2: Acceso a la propiedad de la tierra y la educación
¿Qué quiere decir eso?	A1: Que puedan tener un lugar donde vivir y educación gratuita, laica y obligatoria
¿Qué quiere decir gratuita?	A2: Que sea gratis, accesible
¿Laica?	A1: Sin religión en los horarios de clase
¿Y obligatoria?	A1: Que los obliguen a ir a estudiar
Entonces por un lado Sarmiento decía que tenían que educarse y por el otro estos inmigrantes ¿qué podían lograr?	A2: Tierra, parcelas
¿Qué quiere decir ser propietario?	A2: Que sean dueños
¿Y qué pasó?	A1: Fueron diferentes, el acceso de los inmigrantes fue limitado.
¿Por qué? ¿Fueron dueños de las tierras?	A2: No, porque se las rentaban como que ellos eran inquilinos.
Arrendatarios, ¿no las podían comprar?	A1: No, porque los llevaban para trabajar nomás porque ahí producían la materia prima, ¿latifundios se llaman?
Claro, latifundios son las grandes extensiones de tierra, entonces los dueños de los latifundios ¿se las querían vender a las tierras?	A2: No, porque ellos de ahí sacaban para ellos.
¿Qué es lo que producía esa tierra?	A2: Carne, va materia prima
Y cereales ¿y qué hacían con esa carne y cereales?	A1: Las exportaban para obtener los productos manufacturados.
Los inmigrantes ¿podían comprarlas?	A2: No, porque no tenían la plata
Las dos vías o los dos planes...	A1: Que quería lograr Sarmiento

¿La educación la lograron?	A2: No, va si
La educación finalmente terminó siendo obligatoria, ¿y la propiedad de la tierra?	A1: No
No pudieron comprarla, entonces ¿a qué se dedicaba el inmigrante?	A2: En los latifundios
¿El dueño de los latifundios, se los daba?	A1: No
¿Los dividía?	A2: Si, los dividía
¿En qué?	A2: En parcelas
¿Y cuánto tiempo trabajaban en cada parcela?	A1: ¿Diez años?
Ahí dice fíjense a ver “los organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir, se las entregaban en alquiler a un inmigrante para que las trabajara...”	A2: Dos años
Y después de esos dos años ¿qué hacían? ¿Se volvían a Europa?	A1: Era productor rural independiente.
Se mudaba a otra parcela ¿qué era lo que no los favorecía?	A2: Tenía que pagar un precio exorbitante
Para comprarla, tenía que pagar un precio altísimo	A1: Pero si los cambiaban de un lugar a otro no los cambiaban ya como que...
Cambiarse de un lugar a otro ¿qué es lo que no favorecía?	A2: El establecimiento de la familia
¿Qué quiere decir eso?	A2: Que no son estables
Y después este otro párrafo explica a qué se dedicaban en el campo, había varias alternativas	A1: A la cosecha
Una, ser...	A2: Inquilino
Inquilino o arrendatario, ésta es una de las posibilidades, lo que ustedes dijeron recién trabajaban en la parcela, otra posibilidad ¿Cuál era?	A2: Levantaban la cosecha
¿Cómo qué?	A1: Jornaleros
¿Qué es jornaleros?	A1: Que trabaja por jornadas
Y había una tercera posibilidad una es arrendatario, la otra jornalero y ...	A2: ¿Ganadería?
Si ¿Cómo se llama el que trabaja ahí en la estancia ganadera?	A2: Peón
¿Y cómo es el trabajo de ese peón?	A1: Es más estable que los otros
El jornalero trabaja por jornadas, en cambio el peón, vieron que dice conchabarse quiere decir emplearse, se emplean en una finca y ahí si trabajan como peón más o menos estable. Entonces son tres alternativas...	A2: La cosecha de día y que trabajaba como jornalero
Arrendatario, después dedicarse a la ganadería como un peón más o menos estable y la tercera el jornalero ¿Y a qué otras cosas se dedicaron?	A1: Se empleaban en la construcción en Buenos Aires

¿En qué momento? Si ellos estaban en el campo	A2: Pero ellos pertenecían al campo durante los meses de cosecha
¿Y después?	A1: Se iban a Buenos Aires
¿Qué hacían en las ciudades?	A2: Y cuando se mudaban a Buenos Aires también tenían que buscar ellos.
Y ahí ...	A1: Donde los recibían
¿Qué trabajo encontraban en la ciudad?	A2: De construcción
¿Construcción de qué?	A1: De viviendas, de servicios públicos, de transporte.
¿Ustedes recuerdan algo más sobre los inmigrantes? ¿Se cumplió lo que quiso Sarmiento?	A2: En parte
¿Qué se cumplió?	A1: La educación y a trabajar
¿En el trabajo que ellos querían?	A2: No
Porque el proyecto de Sarmiento ¿Cuál era? ¿Qué tuvieran sólo trabajo?	A2: Una propiedad, una tierra
Y eso ¿se dio?	A2: No
¿Recuerdan algo más?	A1: Que cuando venían para ellos era muy difícil porque tenían que venir todos en el barco y que venían por clases sociales.
Y en qué condiciones...	A2: Difíciles
¿Quiénes venían?	A1: Los hombres
¿Cómo buscaban compañía?	A2: Algunos tenían familiares ya acá y otros se iban a eso de los conventillos
¿Y se juntaban?	A2: Con los de su tierra
Formaban asociaciones ¿se acuerdan de eso?	A1: Si
Bueno gracias chicas	

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO 2

1° ENTREVISTA COLEGIO 2

DOS ALUMNOS: A1: (Luciana) Y A2 (Lucas)

FECHA: jueves 20 de agosto de 2015

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADOR: colaborador

Los alumnos leen el texto en voz baja

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
¿Listo? Queremos saber qué entendieron, si quieren vamos por partes, qué nos está diciendo este texto seleccionado	A1: Sobre la migración y la inmigración.
¿Qué cosas nos dice de la inmigración por ejemplo?	A2: Que hubo un periodo de inmigración masiva a partir de 1880. A1: Que llegaban cantidades grandes de personas, o sea que inmigraban, y también emigraban, acá dice que emigraban mucho más pero llegaban más.
¿O sea?	A2: Eran pocos los que se iban y más los que llegaban.
Más los que quedaban	A1: Fue una crisis eso.
¿Se acuerdan de esa crisis? Porque acá no la explica, que hubo una crisis en 1890	A1: Creo que si
¿De qué se trataba esa crisis?	A2: Cuando le quitaban las tierras a los..., no creo que...no era eso.
Era una crisis que ocurrió en 1890	A1: Era la crisis económica, también entra eso de las expresiones de xenofobia. Después también ahí entra lo del conventillo que habían, en el conventillo vivían más de diez familias y que eran todos de distintos... ponele había turcos, había árabes, había tanos, gringos, gallegos y a eso le llamaban los conventillos y empezó por esto que dije.
1890 hubo una crisis importante...	A1: Y en 1880 eran las migraciones, las inmigraciones.
Las migraciones, vos estabas diciendo de dónde provenían.	A2: España, Francia...
¿Nombra a Francia?	A2: Ah! Italia
La mayoría eran de...	A2: España e Italia
¿Otros?	A2: Francia, Alemania, Suiza y Rusia
Y ...	A1: Gringos, gallegos
Ésos son españoles, además de los países que nombraron venían de qué otros lugares, vos recién los nombraste.	A1: Turcos

	A2: Los libaneses
Sirio-libaneses, lo que le llamaban el imperio otomano. Bueno volvamos atrás, entonces la gran inmigración comienza en el 80 como dijeron y quedaban más de los que salían. ¿Qué registraba el censo?	A2: Un 30% más de extranjeros.
Y ¿qué más?, fíjense	A1: 40% de la población, 46% eran extranjeros.
¿En relación con qué?	A2: Con el trabajo
Fíjense bien, Lucas dijo que se registró una proporción de 30% de extranjeros en el censo y en cuanto al trabajo hay otro porcentaje.	A2: Del 40% al 46 eran extranjeros. A1: Dice el 40% de la población económicamente activa.
Casi la mitad de los trabajadores eran extranjeros. En el otro párrafo qué es lo que nos está diciendo	A2: A dónde se radicaban
Por ejemplo	A2: Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Formosa. A1: Entre Ríos, La Pampa también. A2: Principalmente querían ir a las provincias que tenían puertos.
¿Por qué?	A2: Porque servía para la exportación.
Las más codiciadas fueron las portuarias...	A2: Buenos Aires, Rosario.
El otro párrafo...explica eso que vos me preguntaste	A2: (No se entiende lo que expresa).
¿Qué nos quiere decir el autor?	A2: Que a causa de los inmigrantes la Argentina empezó a tomar nuevas costumbres, nuevas formas de vida. A1: Comidas. A2: Y bueno y de ahí salieron... A1: Generó las expresiones de xenofobia. A2: Pero eso era solamente de los que tenían poder en la Argentina, la gente con dinero.
¿Cómo es eso?	A1: Ellos ya tenían sus costumbres, estaban acostumbrados, a las comidas, y de un momento para otro ya era otra cosa.
Están como invadidos...	A1: Y a eso le llamaron la xenofobia.
¿La xenofobia es como la discriminación?	A1: Pero dice, algunos miembros de la élite argentina.
La gente adinerada empieza a descalificarlos, ¿cómo?	A2: Les ponían apodos. A1: Gringos, tanos, judíos, turcos o gallegos.
¿Por qué les parece que es despreciativo, por ejemplo, decir “gallegos”?	A2: No me acuerdo porque era eso en España, ¿en España era eso no?
Los gallegos son pobladores de una provincia de España que se llama Galicia, pero a todos los que	

venían a la Argentina, a todos los españoles, les decían gallegos	A1: ¿Y era como un insulto?
Claro porque Galicia era una provincia poco desarrollada en España, como los más atrasados.	A2: O sea que hizo que abarque a todos los españoles cuando llegaron acá...
A todos los españoles les decían gallegos, aunque fueran catalanes, vascos, madrileños..., lo usaban de forma despectiva.	A1: Igual que gringos. A2: Pero a la gente con plata que venía de España ¿también les decían gallegos?
¿A vos te parece que venía gente con plata de España?	A1: No, venían a buscar trabajo. A2: Algunos, tenía entendido, que venía gente que tenía y sabía que podía comprar terrenos.
En la época de los inmigrantes la mayoría de la gente venía a...	A1: A buscar trabajo.
Sigamos el texto. ¿En qué trabajaron?	A1: En la agricultura, en la artesanía.
¿Acá dice que compraron tierras y que fueron poseedores de tierra?	A2: Es lo que había entendido yo.
A ver leamos	A2: “Aquellos productores de diverso origen que realizaban actividades de agricultura eran denominados chacareros, este nombre abarcó elitistamente a los...”
Colonos inmigrantes	A2: “Que habían llegado a ser propietarios como quienes eran arrendados”
¿Y?	A2: Por eso yo decía, “este nombre abarcó indistintamente a los colonos inmigrantes que habían llegado a ser propietarios”.
Ah, entonces...	Ambos: arrendatarios A2: O medieros
O sea que algunos fueron propietarios	A2: Eso es lo que había entendido yo.
Algunos de los inmigrantes fueron propietarios, algunos, ¿pero la mayoría? ¿Qué dice el texto?	A2: Trabajaban para ellos.
¿Qué son arrendatarios?	A2: Los que trabajan las tierras.
¿Arrendar qué es? ¿Se acuerdan? Este texto no lo dice pero los terratenientes argentinos no querían vender las tierras	A1: Claro las alquilaban.
Así ganaban más...	A2: Pero ellos esas tierras se las habían quitado a sus antiguos dueños, creo ¿no?
Mucho antes...	A1: Pero eso es ya otra cosa.
Se están trasladando a otras épocas...	A1: Si nos explicaron eso. A2: Los terratenientes tenían como forma de pago de unas deudas creo les quitaban las tierras.

	A1: Claro o había gente que esas tierras no tenían nombre y se las adueñaban y esas tierras eran de ellos, y tenían que hacerlo en el cabildo ¿puede ser? Unos papeles, escribían algo en el cabildo y esas tierras ya eran de ellos. Porque mayormente las tierras eran heredadas por el hijo mayor.
Pero ustedes se están remontando unos cuantos años antes...	A2: Pero yo a lo que me refería, que los terratenientes le quitaban a los campesinos, no a la gente que estaba acá en América cuando llegó Colón, sino después.
¿Y qué hacían estos mismos terratenientes?	A1: Las alquilaban, y ganaban mucho.
Sigamos con el texto. ¿Qué hacían con la cosecha?	A2: La exportaban.
Entonces los terratenientes ganaban exportando las cosechas, el cuero, la carne.	A1: Trabajaban 18 horas
¿Quiénes, los inmigrantes?	A2: Terminaron trabajando
¿Terminaron apoderándose de las tierras argentinas, los inmigrantes?	A1: Sí
¿Todos? Volvamos a leer, incluso dice cómo vivían.	A2: En casas de barro y paja
Y también dice cuánto duraba la jornada de trabajo.	A2: 18 horas, en tiempos de siembra y cosecha, pero no podían progresar porque se requiere la plata. (No se entiende lo que dice).
Sí, y ¿además?	A2: Un sistema de arrendamiento
¿Qué quiere decir eso?	A2: ¿Ya no se las alquilaban?
Veamos lo que dice el texto, que no podían progresar porque no las podían comprar, sino ¿qué hacían?	A2: Seguían alquilando A1: Y no ganaban nada, por la sequía, y perdían.
Claro porque había sequías, plagas, pero igual tenían que pagar...	A2: El alquiler
Y, ¿qué pasa?	A2: No tenés plata
O sea ¿Cuáles eran las condiciones de estos inmigrantes, generalmente?	A2: Dependían de la tierra, de la cosecha.
Es decir, vinieron en busca de trabajo, ¿lo consiguieron?	A2: Sí A1: Por un tiempo.
Y ¿en qué condiciones?	A2: Malas A1: Bueno y después de eso, lo que yo digo después de eso la mayoría se hicieron artesanos.
¿Dónde dice eso?	A1: Se iban con toda su familia y trabajaban en las artesanías, vendían cosas para la casa, cosas de barro.
¿Ustedes se acuerdan un poco cómo vivían los inmigrantes?	A1: Ah los conventillos, ellos venían del campo, del campo se iban a la ciudad y vivían en conventillos, en una casa podían vivir hasta diez

	familias, y así trabajaban ellos, vendían artesanías. También decía que ninguno hablaba porque todos hablaban diferentes idiomas.
¿Qué más?	A2: Cuando llegaban que vendían las carnes y leches, ¿o no?
¿Se agrupaban?	A1: Se vestían de una forma. A2: La sociedad de socorro. A1: Ninguno hablaba español, los chicos no estudiaban porque no sabían el idioma.
Estas asociaciones lo que hacían era juntar a los españoles por un lado, árabes por otro y hacerlos sentir un poco más familiar en esta tierra tan difícil para ellos ¿Algo más dice el texto sobre los inmigrantes?	A2: ¿Algo económico? Argentina exportaba todas sus cosas a países del primer mundo. Ahí se empezó a ver a Argentina con otros ojos digamos. Como que se podía sacar buenos frutos de Argentina.
¿Y eso a quién atrajo?	A2: A los extranjeros, sabían que había trabajo
Bueno chicos, gracias, eso es todo	

2ª ENTREVISTA COLEGIO 2

DOS ALUMNOS: (A1) Delfina (A2) José

FECHA: jueves 03-09-15 15.45 hs

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

OBSERVADORA: colaboradora

Los alumnos leen el texto en voz baja. Entre comillas, las partes leídas del texto.

ENTREVISTADORA	ENTREVISTADOS
¿Listo? A ver ¿qué nos quiere decir el autor sobre la inmigración?	A2: Qué sucedió en 1880 en nuestro país, hubo una fuerte oleada, o sea que, entraron muchos inmigrantes. También algunos se fueron porque les era favorable a lo que dejaban.
¿Se fueron más de los que quedaron?	A2: No, vinieron más de los que se fueron.
¿Y qué hacían esos inmigrantes?	A2: Algunos eran agricultores.
Es lo que dice acá se dedicaban a la agricultura, en un momento dice en relación al 40% de la población que trabajaba...	A2: “Que eran activos económicamente el 46% era gente extranjera”
Y dice por qué venían a la Argentina	A2: Llegaban de países europeos y algunos del imperio otomano.
¿Cuál es el imperio otomano?	A2: Los turcos, los sirios, los libaneses
¿Y de qué otros países?	A1: Francia, Alemania, Rusia
¿Y otros países?	A1: Mendoza, Córdoba A2: Alemania
Fíjense bien. Países	A2: Italia y España
Ahora sí ¿dónde es que se ubicaron?	A1: En Mendoza, Córdoba y Entre Ríos
¿Y dónde más, dice el texto?	A1: Buenos Aires, Rosario. A2: En Rosario y en Buenos Aires la mayoría por lo que estaban los puertos ahí.
¿Por qué?	A2: Porque llegaban los barcos, llegaban también los chacareros.
Llegaban en los barcos y se establecían ahí cerca del puerto...	A2: Esto también era malo para algunos de la élite argentina porque como que los trataban de forma despectiva.
¿Por qué?	A2: Porque uno que venía de España le decían gallego, a los italianos los tanos.
¿Quiénes eran la élite argentina?	A2: La gente más importante, los políticos y las familias de plata.
Les molestaba esta gente inmigrante, ¿por qué?	A1: Eran gringos. A2: Algunos eran que venían a conseguir un trabajo y otros que venían a invertir.
¿La élite trataba de manera despectiva a los que tenían mucho dinero?	A2: No, a los que venían para eso.

La élite argentina no los consideraba como habitantes de este país por eso les decía despectivamente estas palabras. Y, ¿qué condiciones tenían de vida?	A2: Eran condiciones muy precarias, vivían todos juntos en ranchos hechos con paja o barro.
Así era en el campo ¿y qué hacían en ese campo?	A2: Trabajaban la tierra, la explotaban.
¿Las compraron? Leamos en el último párrafo, “ocupaban unidades que podían ocupar hasta 300 hectáreas, sus condiciones de vida no eran de las mejores” eso habías dicho, ¿no? “En las zonas cerealeras habitaban en un rancho de barro y paja” y fíjense ahora ¿en qué condiciones trabajaban?	A2: Tenían jornadas de trabajo de muchas horas, de 18 horas.
Sigamos, ¿pudieron salir adelante?	A2: Algunas veces no, por la sequía y esas plagas.
Y fíjense que dice las sequías, las plagas atacaban las cosechas y fundamentalmente por el sistema de arrendamiento, ¿se acuerdan qué es eso?	A2: Las alquilaban.
Eso es arrendar	A2: Las explotaban.
Si venía una plaga, una sequía ¿qué pasaba con la cosecha?	A2: Vendían poco.
Pero si vos arrendás, a pesar de perder ¿qué tenés que hacer?	A2: Tenés que seguir pagando un alquiler.
Por eso dice que las condiciones no eran las mejores. Luego el autor menciona a la sociedad aluvional ¿se acuerdan qué es eso?	A2: Cuando viene mucha gente de muchos lados.
Entonces...	A2: Decían que ya se habían integrado a la sociedad las personas que venían.
Vinieron así como aluviones de inmigrantes. ¿Y qué hacían para no sentirse solos?	A1: Buscar compañía.
Se formaron asociaciones...	A2: De ahí salieron los gitanos, todo eso...
Se formaban asociaciones, la asociación italiana, la asociación española...	A2: Se juntaban todos los que venían de ese país en un lugar.
Formaban esas asociaciones, que todavía están en Salta. ¿Y qué nos dejaron?	A2: Las comidas, algunas costumbres.
¿Por ejemplo?	A1: La sirio-libanesa es una comunidad de gente árabe, ellos tienen una iglesia también.
¿Qué hacen?	A1: Bailan.
La música, el baile... ¿qué tuvieron que hacer viniendo a la Argentina?	A2: Se adaptaron a nosotros.
¿Y nosotros?	A2: A ellos.

Se incorporaron en la cultura argentina muchas cosas de la cultura extranjera, por ejemplo, ¿alguna comida?	A1: Árabe, la empanada
Bien...	A1: Las masitas dulces que no me acuerdo los nombres.
Y de Italia...	A2: Milanesas
	A2: Pastas A1: Pizzas
¿Y ustedes qué más pueden decir de los inmigrantes?	A1: Si yo iría a otro país me sentiría re sola, con otra cultura y ellos ves que hacen otras cosas que yo hago en mi país que es diferente.
¿Y qué nos habrán aportado?	A1: Las nuevas costumbres.
Y vinieron ...	A2: A trabajar.
¿Recuerdan quiénes promovieron la llegada de los inmigrantes?	A2: No, no me acuerdo ¿Sarmiento?
¿Qué quería Sarmiento?	A2: Algo de europeizar
Europeizar la Argentina ¿por qué?	A2: Que la gente de afuera era más culta que nosotros.
¿Y se dio así?	A2: No sé
¿Cómo era la gente que vino a Argentina?	A2: Tenían la cultura del país que venían.
Promovió la educación	A2: Cómo le agradezco
Gracias a la ley 1420 la educación se convirtió en obligatoria y ahí estos inmigrantes fueron a la escuela. ¿Para qué iban a la escuela?	A2: Se adaptan
¿Qué aprendían?	A2: Historia, lengua
¿Qué más?	A2: Español
¿Qué estudian ustedes en la escuela?	A1: Inglés A2: La historia de nosotros
La historia nuestra, imagínese que ellos vienen de otros países con otras historias, entonces en ese momento la escuela era importante para eso, para que conozcan la historia de nuestro país, el lenguaje, nuestras costumbres. Por eso la escuela se volvió obligatoria, era un medio para integrar a estos inmigrantes que venían de tan lejos y con otras culturas. Bien chicos ¿quieren decir algo más sobre el texto? Bueno eso es todo, muchas gracias	Silencio

ENTREVISTAS A DOCENTES

ENTREVISTA AL PROFESOR - COLEGIO 1

FECHA: miércoles 22 de octubre de 2015- 16.15 hs.

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

ENTREVISTADORA	PROFESOR ENTREVISTADO
La idea es saber cómo conciben la lectura en las clases de historia. Hay un grupo de preguntas similares. Queremos saber qué pensás sobre la lectura en las clases de historia, si te parece relevante la lectura, qué papel cumple, para qué propones a tu alumnos que lean en las clases de historia.	En realidad me parece que la lectura de los textos de historia es crucial, fundamentalmente es crucial, en el sentido de que a través de la lectura de los textos históricos podemos apropiarnos de la información principalmente para luego poder explicar y poder comprender momentos de la historia. Lógicamente yo creo que nos falta enseñar a leer textos de historia, que eso es otra cosa, tal vez los tiempos no nos dan para eso, pero sí en algunos casos hemos intentado hacer una lectura de textos históricos, que tiene que ver con las consignas fundamentalmente. Generalmente qué se hace, un texto de historia, después son cuestionarios, o micro-cuestionarios, cuestionarios más cerrados, que ellos puedan pescar la información y contestar la información, no está mal, el tema es tratar de ver que las consignas sean mucho más abiertas que les permitan a los estudiantes poder hacer hipótesis, poder leer, releer y escribir, digamos lo que se les está pidiendo. Y en el caso del trabajo de inmigración, en algunos casos sí pudimos hacerlo porque se dio la clase teórica, se dio la lectura, se los orientó en cuanto a qué es lo que tenían que leer después expusieron y esa fue la mecánica. Pero yo creo que fundamentalmente nosotros cuando hacemos un trabajo –los docentes de historia-, trabajamos con textos de historia entonces ésa es la herramienta fundamental que necesitamos.
Contame lo que te parezca relevante, qué función te parece que cumple, cómo y para qué les proponés a los alumnos que lean	

	Porque a partir de la lectura nosotros podemos trabajar, no solamente los contenidos de la historia, sino el trabajo intelectual que hacen los chicos, a través de eso se pueden dar las inferencias, es decir las relaciones entre pasado y presente y el futuro, las permanencias, las continuidades, y después, que es un trabajo intelectual, les permite a los chicos poder apropiarse del contenido de la historia. Nosotros creemos fundamentalmente que a los chicos les cuesta ir hacia el pasado, porque es un pasado, tal vez no muy lejano, pero ellos viven en la presentificación de sus vidas, entonces les cuesta muchísimo, ellos viven el presente, entonces llevarlos al pasado cuesta bastante, esa ida y vuelta, pero digamos la parte cognitiva creo que eso es importante, a través de los textos de historia nosotros podemos ir acercando las herramientas conceptuales, las cognitivas que les permita a ellos apropiarse de los contenidos de historia.
¿Cómo se plantea la lectura en tus clases? ¿Qué les pedís a los alumnos a partir de la lectura de un texto?	La lectura de los textos hay diferentes formas de abordar la lectura hay lecturas que son guiadas, hay lecturas que son más abiertas, todo depende de la consigna, si la consigna está muy estructurada está abierta para que les permita a ellos trabajar, si yo creo que hay un inconveniente, hay una dificultad para poder ver eso, en primer lugar el momento y contexto en donde vivimos, que los chicos hoy por hoy no les gusta la lectura, se les hace difícil la lectura. En realidad nos gustaría que cada alumno tenga su propio material de lectura, para que después lo pueda compartir en el grupo, se hace muy difícil trabajar, a pesar de que nosotros insistimos que el trabajo grupal no es solamente que uno monopolice la palabra pero eso cuesta muchísimo, el tema de las ganas, y eso dificulta mucho el tema de la lectura. Y lo otro es que a ellos les cuesta mucho, como hay un capital cultural que no es vasto sino que es más bien acotado eso dificulta mucho poder entender el pasado. La historia es una de las materias más difíciles que hay, tenés que ver economía, política, cultura, tiempo, la sociedad, poder descubrir dónde está y eso que nosotros no

	tocamos en algunos casos sí otros no, por ejemplo el tema de las personas, porque las historias personales ya sería inmenso, más bien es más general, la vida cotidiana. Hay historias de las personas, es decir, cómo metaboliza, cómo vive cada individuo en ese contexto, no es lo mismo una persona que ha sido un inmigrante cómo ve a una persona de la élite que recibe un inmigrante. Eso sería bueno que lo hagamos, una es el tiempo, otras las lecturas, otra es el contexto y bueno ellos están más preocupados por el celular y por la vida cotidiana, por la del presente.
Entonces en relación a esto de la dificultad de la lectura que presentan los chicos hoy...	Que no es que no lo puedan hacer, es como una barrera que hay...
¿Cuál es el papel de la lectura en la enseñanza y aprendizaje de historia? ¿Considerás que se puede enseñar historia sin textos?	No es posible, imposible porque el texto es la materia prima de la historia, los documentos, sí ahora las imágenes, nosotros hicimos un año el tema de las lecturas de las imágenes, les enseñamos a leer las imágenes, porque muchas veces uno, eso les hacíamos ver nosotros, que tiene que ver con el tema del marketing y el tema visual, porque ponen determinadamente, porque juegan con los colores, me acuerdo que les habíamos puesto la propaganda de la camioneta Chevrolet, la Meriva y era como que parecía un cohete en el espacio y que daba vuelta ahí porque tenía la última tecnología etcétera, etcétera y entonces accediendo a ese bien parecía que estaba en un mundo del futuro, y a quién está dirigido eso, a todos los sectores, a qué sectores, quiénes pueden acceder a eso, quienes pueden comprar eso, también tiene que ver con la ropa. Entonces les enseñamos a leer mínimamente el tema de las imágenes, y en la historia también tiene que ver el tema de las imágenes. Por ahí nosotros un año estamos viendo la campaña del desierto y veíamos un cuadro que tiene que ver con las cautivas y cómo los llevaba y qué simbolizaba eso de un aborigen, un indígena en un caballo cabalgando, de tez bien morocha cabalgando con personas de tez blanca, una mujer y encima llevando la cruz y un rosario, bueno eso tiene un

	simbolismo, y así hay diferentes tipos de lecturas que se puede hacer lo que pasa es que también tiene que ver con lo que te digo, el tiempo.
¿Es función de la escuela secundaria enseñar a leer?	Sí, sí, yo creo que ese es el desafío más grande que tenemos nosotros, bueno yo actualmente estoy como jefe en el departamento de historia y una de las tareas que siempre estamos insistiendo, ahora se están armando jornadas de lectura, porque si no sabés leer no se puede hacer nada, absolutamente nada, estás atado a todo, y lectura no es solamente historia, en todas las materias tenés que saber leer, tenés que saber interpretar.
¿Cómo enseñan a leer entonces en el secundario, porque uno imagina enseñar a leer en la primaria?	Porque además hay una resistencia a la lectura, eso es otra cosa, por ahí nosotros planteamos, a ver tenemos un texto corto vamos leyendo la historia y entonces hacemos leer y paramos en un punto bueno ¿qué entendés por esto?, no profesor tendría que leer, solamente que leer no, que interprete ni que diga nada, o sea hay una resistencia absoluta a la lectura y eso yo creo que hay que trabajarlo, por eso insistimos nosotros con estos talleres de lectura, para los alumnos. Mañana viene la gente de Patricia Bustamante a hacer un taller de lectura con los quintos y los sextos. A hacer lectura, creo que también van a hacer títeres, teatro leído, yo creo que esas cosas nosotros tenemos que hacerlas desde los primeros cursos ¿por qué? Porque se va complejizando lo que vamos pidiendo nosotros y cuando llegamos a quinto y sexto año ya la realidad y el abordaje de los contenidos es mucho más amplio, más complejo, entonces cómo hacemos, cómo hace el alumno, él mismo se pregunta, cuál es lo principal, cuál es lo secundario, es tanta información o desinformación que hay algo que es sustantivo y hay otro que no, que uno puede identificar pero cuál es lo sustantivo, y yo creo que esas cosas no se están haciendo y por eso se van perdiendo, entonces complica muchísimo y eso después lo articulamos con la universidad porque salen de acá, van allá, entonces vos les das un texto y bueno se les viene el mundo encima. Nosotros les decíamos a ver chicos lean esto, por qué me

	hace leer a mí, qué hice yo, pero si no te estamos queriendo castigar, cuando en realidad debería ser una cosa normal, cotidiana, bueno yo creo que eso hay que enseñarlo, hay que enseñarlo de la historia, de la geografía, de las diferentes ciencias, porque así la matemática tiene su contenido, su lenguaje y las consignas. Yo creo que una de las dificultades es el tema de la consigna.
¿Cuáles son las dificultades que ves en este curso, en la lectura de textos de historia?	Por ahí la consigna no llegan a poder apropiarse, comprenderla, poder explicitar lo que en realidad uno les está preguntando. En el trabajo, por ejemplo, ellos tenían que hacer una secuencia de cuando llegaban los inmigrantes y hacer todo ese recorrido, primero, después nos dimos cuenta qué es secuencia, entendés, cada palabra, cada concepto tenemos que explicárselo y no dar por supuesto de que saben y hay cosas que al no tener una experiencia, bueno, que sé yo. Imaginate, hotel de los inmigrantes, cómo hotel de los inmigrantes.
O preguntaban qué es latifundio	Cuando en realidad nosotros sí lo hemos dado.
¿Qué es exorbitante?, preguntas que por ahí dificultan la comprensión de los textos.	Y otra cosa, una cosa es el marco conceptual del alumno o la referencia o la no referencia sobre algunos conceptos y sobre la vida cotidiana o sobre determinados contenidos de historia y otra cosa lo que uno pretende dar, entonces ahí hay un choque, no solamente generacional sino, por supuesto que el profesor sabe más, pero eso sí nosotros entendemos que nunca hay que dar por supuesto que ellos saben. Tenés que reiterarles, decirles y la consigna no quedarse con que... bueno ya les di la consigna ya está, no, tenés que volver a revisar y ahí lo que faltaría el tema de la escritura, relectura, reescritura, bueno eso sí lo hicimos, cada vez que venían cuando tenían que hacer trabajos, - no, esto está mal revisá, entonces volvé otra vez. En ese sentido no somos, bueno ha hecho mal ya está la nota, no, a nosotros nos interesa que ellos puedan aprender, no tiene sentido decir - ah no sabés bueno listo ya fuiste, entonces hacerlo de nuevo, rehacerlo, hasta que uno considera que puede estar más o menos bien, es una lucha.
¿Qué importancia tiene dar los inmigrantes?	

	Nosotros consideramos que la inmigración y sobretodo en la Argentina ha sido muy importante, es decir este es un país de inmigrantes, sigue siendo un país de inmigrantes, inmigrantes que vinieron en determinado momento , por determinadas causas, de Europa, fundamentalmente de España, Italia bueno Francia, etcétera, y también la inmigración Siria que ha sido muy importante y últimamente la inmigración de los países vecinos, hay una gran cantidad de peruanos, bolivianos, paraguayos, yo no sabía que acá por ejemplo en Salta hay más de 30, 40 mil chilenos, nunca pensé, yo sé que en la Patagonia hay muchos chilenos pero acá en Salta no, la colectividad paraguaya también es muy importante acá, entonces creíamos que la mayoría de una forma o de otra forma, son muy pocos los que son descendientes de pueblos originarios tal vez no sé si será un 10% un 5% pero la mayoría de los chicos si tienen alguna descendencia de inmigrantes ¿no? Eso está plasmado en el tema de las costumbres de su cultura, de la comida, en fin de todas las cosas que fuimos nosotros construyendo, entonces nosotros, éste es un país que se ha ido construyendo con los inmigrantes, entonces hay una mezcla de culturas, y el tema de la identidad, cuando a vos te dicen sos argentino, bueno argentino de dónde del noroeste, de Buenos Aires, de la Pampa húmeda, del litoral, de allá de Cuyo, del Sur, somos diferentes en ese sentido.
Ustedes le dieron mucha importancia dentro del tema, y no llegaron a la inmigración actual pero le dieron mucha importancia a este proceso.	En realidad da el tema para mucho más. No llegamos a la inmigración actual. Este proceso estaba dentro de lo que era el proyecto liberal de la oligarquía pampeana fundamentalmente, es decir ya con Sarmiento con Echeverría que habíamos puesto las bases fundamentales para poder lidiar un país moderno y un país que necesitaba personas, gente para poder poner en práctica ese modelo agroexportador de gran cantidad de producción y que acá no estaba, eso yo creo que ellos no han dimensionado lo que venía porque yo siempre les ponían algunos

Muchas gracias.	ejemplos otros años que les digo imagínense que ustedes acá en Salta que somos supongamos 500 mil habitantes y que en 2 años vengan un millón de habitantes pero de otros lados, nos vamos a sentir invadidos, te viene gente de todos lados, no podés caminar, con otras culturas, con otras formas de vida y yo creo que eso es lo que pasó, o sea no han dimensionado la cantidad de inmigrantes 5 millones de habitantes en unos cuantos años, entonces cómo el Estado tuvo que empezar a dar respuesta a eso, primero tratar de integrarlos, muchos se iban, y esos mismos inmigrantes después han vuelto y te empiezan a disputar políticamente, entonces a partir de eso el tema de la inmigración es importante, nosotros pensamos que el tema como eje puede disparar un sinnúmero de problemáticas, que tiene que ver con lo político, con lo social, con lo cultural, con lo económico, y bueno nosotros siempre tratamos de plantear algún problema, a partir de ese problema ya desarrollarlo porque si no se hace como medio aburrido, todos los años seguir con lo mismo
------------------------	--

ENTREVISTA AL PROFESOR AUXILIAR - COLEGIO 1

FECHA: miércoles 22 de octubre de 2015- 15.30 hs.

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

ENTREVISTADORA	PROFESOR ENTREVISTADO
La idea es saber cómo conciben la lectura en las clases de historia. Hay un grupo de preguntas similares. Queremos saber qué pensás sobre la lectura en las clases de historia, si te parece relevante la lectura, qué papel cumple, para qué propones a tu alumnos que lean en las clases de historia.	Yo creo que la lectura, el proceso de la lectura en las clases de historia comienza con la forma en la que uno estructura la clase expositiva porque de la estructuración que uno hace de la clase expositiva más o menos marcando un contexto del tema histórico que se está por abordar, un desarrollo de esto, matizándolo con anécdotas, con cuestiones de la vida cotidiana, uno va avanzando en una línea argumental y siempre tiene que tratar de cerrar de alguna forma esa línea argumental sacando alguna conclusión. Entonces creo yo que ahí empezamos cuando el chico empieza a darse cuenta de que está siguiendo una historia con cierto grado de estructuración después, no digo que automáticamente eso se transfiera a la lectura, pero los textos en muchos casos están estructurados de esa forma, especialmente cuando uno elige textos apropiados ¿no?, porque también hay que hacer un análisis situacional, hay que saber cuál es el auditorio, cuáles son las competencias de comprensión lectora que tienen, cuál es el léxico que tienen, cómo leen, si leen con fluidez, todas esas cosas. Pero por ejemplo en ese sentido a mí me parece tan importante la lectura como acceso al sentido, al conocimiento, que a mí me gusta muchas veces construirlos yo a los textos, basándome en textos de otros pero sabiendo que tengo un objetivo en la clase y que sé que hay que estructurarla de alguna forma porque el chico, al comienzo principalmente, es muy necesario que el chico vea que hay un cierto orden expositivo, porque eso también lo va ordenando a él. Y al ordenarlo a él yo creo que cuando lee también va queriendo hipotetizar. Nosotros lo trabajamos, por ejemplo así cuando

	hacemos lecturas. A mí no me gustan los textos demasiados cortos, porque como los procesos históricos son procesos complejos y largos, me gusta, que no sean tan largos tampoco los textos, pero sí que sean de amplitud en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones y de sacar inferencias. Por ahí por eso me gusta escribirlos a los textos dejando algunos vacíos a propósito para que cuando se lea el texto se puedan hacer las inferencias. Porque hay cosas que faltan pero vos las podés inferir del contexto, de las frases, de las oraciones. Entonces yo considero que la lectura para mí es muy importante. Yo te contaba alguna vez que con otros chicos de idiomas hicimos un taller para los jefes de departamentos sobre comprensión lectora y tipologías textuales donde abarcamos desde la descripción hasta la argumentación porque nos parece que una de las cosas que hay que mejorar mucho y hay que generar hábitos de lectura, es a través de la ejercitación, y no solamente, como siempre les decimos, no sólo el idioma nacional. Lo que les tienen que enseñar, eso es transversal a todas las disciplinas. O sea que la lectura para nosotros es fundamental y nosotros sabemos que hay dificultades en la lectura.
¿Por qué proponés leer en clases de historia y cómo se plantea la lectura en tus clases, qué les pedís a los alumnos a partir de la lectura?	En primer lugar yo les pido, cuando les doy un texto para que ellos lean, que si es una lectura guiada por ejemplo no vayan respondiendo pregunta tras pregunta sino que primero tengan una visión de conjunto, una lectura sintética que más o menos les anoticie sobre lo que dice el texto poniendo énfasis en lo para-textual, por ahí hay algunas anotaciones al margen en los textos, el título del texto, esto que se llama la macro estructura semántica, muchas veces está expresada en el título del texto, lo que quiere decir el texto, adonde va apuntando la fuerza del texto. Entonces uno les pide eso que hagan esa lectura de conjunto primero y que recién veamos por párrafos. Muchas veces uno se da cuenta de que ellos leen palabra por palabra, entonces al leer palabra por palabra van eso de la memoria de corto plazo que es la memoria de trabajo que permite que vos articules esa micro-

	estructura textual, no la tienen, les cuesta mucho. Entonces yo siempre hago hincapié en eso, de que podamos entender el sentido conjunto de la frase y después vayamos jerarquizando esa frase. Dentro de toda esa frase que vamos entendiendo dónde creen ustedes que está el centro del sentido de la frase, porque después se la puede reducir a esa lectura del texto a una o dos oraciones centrales que es lo que queda después de toda la hojarasca de letras, de palabras que hay. Pero siempre hay algunas cosas que son las que, y además como te digo si son textos que están contruidos con una intención determinada, no digo yo para influenciar en un determinado sentido no es esa la intención, sino para esto que hablan algunos cuando hablan de la comprensión lectora, el lector novato y el lector ya avanzado, cómo hay que ir generando la posibilidad de que los chicos puedan llegar a irse construyendo tanto como lectores como escritores porque también los procesos de escritura son diferentes a los procesos de lectura pero sin embargo cuando uno aprende a leer de una determinada forma con estos andamiajes que se les pone, uno creo que va construyendo ciertos marcos de referencia, ciertos esquemas conceptuales que después les permiten saber que cuando se habla de un hecho histórico hay que datarlo, hay que ponerle una cronología, que cuando uno está por explicar un problema de tipo histórico hay que marcar algún antecedente, de dónde viene el problema, cómo se plantea el problema, qué tipo de acciones se toman desde los gobiernos para solucionar esos problemas y eso tiene que estar estructurado en el texto de forma tal que sus esquemas, que sus mapas mentales de referencia se vayan interiorizando. Por eso yo varias veces hice trabajos sobre, no hablaba de matrices sino hablaba de configuraciones conceptuales, porque yo considero, en ese sentido soy medio piagetiano, que hay ciertas operaciones del pensamiento y ciertas configuraciones que tienen que estar presentes para que realmente se puedan articular y cuando los chicos agarran ese tipo de esquemas, no para que sean fijos porque después se los puede ir modificando, por
--	---

	eso configuraciones y no matrices que te dan una idea de algo duro, cerrado, anquilosado sino configuraciones que pueden irse desconfigurando para configurarse de otra forma, ésa es la idea.
Entonces la pregunta era si ¿considerás que se puede enseñar historia sin textos?	Yo creería que se podría transmitir algo de la cultura histórica, pero los textos son importantes, porque la historia nació de la lectura de los documentos, hay una preceptiva histórica, hay formas de leer la historia que se basa en los documentos, partiendo de la idea que los documentos tampoco tienen la verdad absoluta, sino que hay que contextualizarlos quién los escribió, con qué intención lo escribió, cuándo lo escribió. Pero hay una preceptiva que a vos te permite ver los giros de la época, contextualizaciones o convergencias de textos diferentes para ver si el hecho histórico que te está narrando tiene coherencia y tiene algún viso, no digo de verdad pero si de verosimilitud o de construcción de sentido. Además por qué es importante la lectura de textos, porque es la labor del historiador y una de las cosas que también nos proponemos cuando enseñamos historia es darle algunos instrumentos básicos de cómo investigan el que construye, porque los chicos por ahí tienen la idea que la historia es algo que está escrito desde siempre, es una cuestión que ya está dada para siempre y no perciben que es una cuestión digamos de construcción y eso supone un trabajo de investigación histórica, reuniendo materiales, resumiendo materiales, haciendo fichaje de textos, o sea que la lectura de textos escritos siempre va estar, lógicamente ahora se ha ampliado con la memoria, la historia oral, con todas las posibilidades que dan las tic, las fuentes visuales, se han potenciado en los últimos tiempos, pero yo creo que el instrumento textual, los escritos es fundamental además por la lectura misma, se lee mejor, se construye mejor desde los textos escritos.
¿Y vos creés que es función de la escuela secundaria enseñar a leer?	Yo creo que sí, la lectura en todos los niveles hay niveles de responsabilidad, pero la lectura en la secundaria sí porque además uno se da cuenta

	que en la universidad hay planes introductorios de comprensión lectora, lo cual está marcando de que muchas veces en la secundaria, no porque tengan el título los chicos ya está la alfabetización académica y la lectura es un proceso que dura toda la vida y cuando uno le va agarrando el gusto y va aprendiendo a leer mejor es cuando más lee, cuando más se interesa por las cuestiones. O sea que yo creo que sí que la escuela secundaria, y más pasando por el momento histórico-cultural de la época ésta donde se dice que se lee menos, o se lee de otra forma.
¿Cuáles son las dificultades que vos decías que hay ahora en los chicos en la lectura?	Yo creo que muchas de las dificultades tienen que ver con la concepción de tiempo que se tiene también en esta época, si nosotros tomamos las ideas que tienen por ejemplo los teóricos de la temporalidad en la época actual Bauman te habla de un puntillismo, de que pasas de un punto a otro. Si hablamos de un Paul Ricoeur, por ejemplo te hablan del espacio de experiencia del horizonte de expectativas y del espacio de la acción y que ellos dicen que muchas veces se presentifica la realidad y se pierde contacto con esa experiencia y con esa visualización de una acción futura, entonces por qué digo que en lo temporal la lectura significa discurrir, discurrir de un lugar a otro, es un viaje de un espacio a otro, por supuesto que hay escrituras que te hacen ir de un lado para otro, si vos tomás como ejemplo a Cortázar te da un libro como Rayuela que se lo puede leer desde diferentes lugares por lo tanto rompe la linealidad del tiempo. Pero eso no quiere decir que cuando uno trabaja con procesos históricos donde hay cierta multicausalidad en cuanto a la explicación de los hechos que no haya que seguir una línea directriz, entonces yo creo que sí, que las dificultades pasan por esta idea de la articulación, del discurrir, del razonamiento, de articular lo que ya se leyó con lo que viene porque si no estamos, como te decía recién, leyendo palabras sueltas, oraciones sueltas en el mejor de los casos, pero que no logramos hacer el silogismo, la premisa, un término medio y una conclusión, vos para eso has discurrido, has

	utilizado la temporalidad, un tiempo de articulación. Entonces yo creo que las dificultades pasan fundamentalmente, bueno también la ejercitación, los hábitos de lectura, esas lecturas desinteresadas que se hacen que son tan importantes, que son las que uno, sin darse cuenta, es donde va adquiriendo más cosas, uno se da cuenta cuando lee cuentos policiales o novelas, de pronto empezás a tener una percepción de la realidad mucho más rica y no lo estás haciendo obligatoriamente ni de un texto que pretenda ser verídico, sino que estás generando un mundo posible y esos mundos posibles se van dando sobre esquemas de comprensión del mundo que son los que les hace falta a los estudiantes, no solamente para leer literatura sino para leer historia también, por eso muchas veces no se entiende que uno ponga textos de lectura ficcional, novela histórica, no porque uno crea que la novela histórica, ya su nombre es un oxímoron, novela histórica, la historia es una ciencia, la novela es una ficción, por lo tanto la junta de las dos no es (no se entiende) que es como un oxímoron, pero sin embargo uno no pretende que eso sea la historia, la historia tiene que constatar por lo menos que los hechos que vos estás narrando han existido y la ficción no tiene esa obligación, ese objetivo. María Rosa López nos explicaba, son dos formas de registro diferentes pero sin embargo con eso uno en la distancia temporal que existe, para los chicos estudiar el feudalismo por ejemplo si vos les lees algún texto, les haces ver una imagen es muy probable que se creen un escenario, un modelo situacional que se llama (Van Dijk habla de un modelo situacional), cómo se va representando mentalmente el chico que lee, lo que lee o lo que escucha en la clase expositiva porque también por eso es importante en la clase expositiva que estén los mapas, que estén ciertas láminas, si no tenés, cañones, imágenes.
¿O sea vos ves que ahí radica la dificultad de los chicos?	Claro, yo creo que la percepción de la temporalidad influye en cuanto a esa posibilidad de articulación de las diferentes proposiciones y la dificultad que tienen para seguir una historia porque los articulan. La ejercitación por otro

	lado, por ahí en algunos casos tienen un léxico bastante acotado.
Nos pasó en las entrevistas que nos preguntaban sobre algunas palabras , como latifundio	El latifundio, les hemos explicado millones de veces, grandes extensiones de tierra concentradas en manos de pocas personas.
O no vendían las tierras porque eran cantidades exorbitantes, nos preguntaban qué es exorbitante.	No forma parte de su existencia, de su vida cotidiana, hablar de exorbitancia que está fuera de órbita. Yo no estudié latín y griego, pero a mí me encanta la etimología de las palabras, yo cuando veo las palabras empiezo a investigar de dónde vienen, que será qué quiere decir, ellos no, ellos tienen un lenguaje pragmático para el uso que muchas veces son las cosas que el mercado les propone que ellos tienen que saber, están alfabetizados, para eso son muy buenos ellos.
No tener incorporados algunos términos resulta una dificultad al leer...	Y además como otra cosa también que dificulta, relacionado con lo anterior, que por ahí uno pretende modelos de lectura por parte de los alumnos que no condicen muchas veces con la forma que nosotros estructuramos las clases, por eso le doy tanta importancia yo a eso. Cómo pretendemos que el chico, además qué teoría de lectura estoy aplicando yo cuando el chico lee. Supongamos yo puedo partir de la idea de que en el texto está la información que el chico tiene que extraer, en muchos casos el chico actúa de esa forma, cuando vos le das una guía de lectura, no lee el texto completo sino que dónde está la respuesta a esa pregunta, es muy conductista eso, estímulo-respuesta. En cambio si vos pensás en una teoría transaccional de la lectura donde se supone que el que lee tiene algo para confrontar con aquello que está siendo leído y que de esa transacción, Louise Rosenblatt es una teórica de esto que decía eso y Borges creo que lo graficaba muy bien a esto diciendo “el sabor de la manzana no está en la manzana sino en el paladar que la saboree” entonces también la lectura creo que no está en el texto sino en todo lo que vos llevás a confrontar, a compartir, a cruzar con el texto, y lo que sale después ya de esa transacción es un texto diferente, esto que

	llama Chartier la <i>lectio</i> que son las lecturas individuales que cada uno hace que Rosenblatt también dice, tampoco quiere decir que nosotros no vamos a transar de cualquier forma con el texto porque sino ya sería inventar, sería otra cosa. Hay un núcleo en ese sentido que sí se mantiene pero las formas en las que vos podés interactuar, las miradas son diferentes.
¿Por qué les parece importante que los chicos aprendan el tema inmigrantes dentro de esta unidad grande que era el orden conservador?	Nos pareció importante en primer lugar por una cuestión de metodología, porque decíamos siempre vemos el conjunto y dentro del conjunto vemos la parte de inmigración y en realidad digamos hemos hecho un proceso inverso, hemos ido de la parte al tratar de apropiarnos del contexto entonces, ésa fue la idea. Además el tema de la inmigración es tan fuerte a partir del 80 que es la era aluvional, vienen por aluviones, que es un fenómeno que define muchas cosas, aumenta la población, la cultura cambia, el mercado interno de consumidores, las ideologías que traen, las formas de vida, todos los consumos culturales, es fundamental, el movimiento obrero, las ideologías, los anarquistas, los socialistas, nos parece que desde allí se puede tender líneas para entender todo lo demás como contrafigura, por eso nos pareció importante hacerlo. Ya habíamos pensado en otros temas desde otros lugares trabajarlo, pero la inmigración era un centro inclusorio o articulador perfecto para trabajar el orden conservador porque hacía ver todas las posibilidades al mismo tiempo que las fisuras que tenía el sistema. Porque las posibilidades de una ley 1420 para el ascenso social que después se les va de las manos a los mismos que la promueven y también las restricciones que eso suponía y todas las construcciones que se van haciendo tratando de que los inmigrantes queden en un segundo plano, esto de potenciar la figura del gaucho desde el patriciado para contrarrestar la eficacia de la cultura.
Gracias, muchas gracias.	

ENTREVISTA A LA PROFESORA - COLEGIO 2

FECHA: 17 de mayo de 2016

ENTREVISTADORA: Mercedes Vázquez

ENTREVISTADORA	PROFESORA ENTREVISTADA
- ¿Qué importancia tiene para vos la lectura en el aprendizaje de la Historia? .	-Para mí es fundamental, la lectura y la relectura donde los chicos...a ver, como lo practicamos acá, es leer en voz alta aprender a escucharse y luego hacer una re-lectura para ir interpretando el texto. Yo les digo a ellos "que hay que hacerse preguntas, a medida que vas avanzando". A medida que pasan los años esto se hace cada vez más difícil. Son chicos muy visuales, están muy atentos a su celular; es más, yo en la reunión que tuvimos a principio de año, sugerí ver qué hacemos con las ventanas, que también crean una dispersión muy grande. Entonces se te hace "cuesta arriba" el tema de decir "vamos a leer". O sea, para mí, es fundamental leer y re-leer; porque ellos te pueden leer, pero no interpretan, no saben lo que dice el texto, bueno hagamos una re-lectura una, dos y tres veces, para ver si podemos interpretar, ¿no?
-¿Qué función te parece que cumple?, ¿cómo y para qué les proponés a los alumnos que lean?	-Y...una por el tema de que para Historia la lectura nos abre un poco la cabeza, yo no me puedo quedar con lo que ofrece el docente cuando explica. También, la lectura me permite enriquecer mi vocabulario, al ser tan visuales, han acertado su vocabulario, y hay palabras que vos antes las dabas por entendida, porque decías "bueno, ya entienden su significado" y ahora no la entienden.
-Como "aluvión"	-Claro, como "aluvión" que vos decís "bueno, ¿entienden lo que es un aluvión?" pero no, no entienden lo que es un aluvión, y tenés que hacerles dar ejemplo, y así puse todos los días palabras que vos decís, "bueno están en tu vocabulario cotidiano" pero ellos tienen otro vocabulario. Mirá yo te doy un ejemplo, hemos recibido una nenita que es de acá, pero vivió

-¿Para qué proponés leer en la clase de Historia?	mucho tiempo en Buenos Aires; entonces en 3er año estábamos viendo la fundación de Salta y todo eso; y ella no hablaba y de repente para que entremos en contacto, salió un tema fuera de lo que estábamos viendo, y ella empezó a hablar y en vez de decir “chango” o como ellos lo dicen, que ya no se usa la palabra “pibe”, es el “chabón”, ¿sí? Y son palabras que ya no están en tu vocabulario, y que no lo tienen ellos y bueno porque el “chabón” de allá y el “chabón” de acá. Y bueno hay que ir explicándoles o relacionarlo, por ejemplo, hoy yo, con otro curso, leíamos sobre la “Sociedad Incaica” y ahí les describe que los nobles usaban grandes aros, que expandían el lóbulo de la oreja, y bueno les tuve que explicar que es el “lóbulo”, y les digo: - “Es lo que vos usas como expansor, vos, o sea, si estarías en esa época serías de la nobleza incaica, nada más que tendrías que usar oro. Ahí recién ellos te interpretan quienes eran los de la sociedad incaica. Si vos no haces la interpretación, solos no pueden leer, y esa es una gran dificultad, donde ellos solitos no pueden leer, y no solamente es en primer año sino también en segundo y tercero donde tenés que intervenir para ayudarlos porque si no se pierden en la lectura. -Bueno es lo que yo te decía, yo siempre pienso que Historia te abre la cabeza, me ayuda a comprender e interpretar y muchas veces reflejarme la historia nuestra de todos los días, la historia y política de la Argentina, la historia mundial; y yo como les digo “no podemos vivir en una burbuja, tenemos que saber”. En 4to año es una lucha, porque cada vez están más encapsulados en su mundo. Te doy un ejemplo, tengo un changuito que es cubano, “uy, les digo, acá vamos a trabajar la revolución cubana”, y se ve que la mamá allá, porque él hace dos años que esta acá, lo tuvo en una burbuja, porque no tiene idea de lo que aconteció en su país; entonces se ve que este
--	--

-¿Cómo se plantea la lectura en tus clases? -¿Qué se les pide a los alumnos a partir de la misma? -¿Cuál es el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? - ¿Lectura fluida o interpretación?	tema de no leer y de vivir en “un mundo”, es global. -Y bueno, yo siempre acudo a los libros de biblioteca, tenemos una muy buena biblioteca. Si hago un estudio dirigido, no soy de decir “voy a innovar”, porque los grupos de chicos que yo tengo acá, sí o sí necesitan tu guía, si fuera otra institución, bueno. Usamos el libro de biblioteca, yo explico y pasamos a leer. Y siempre les doy algunas guías de preguntas para que puedan ayudarlos en la lectura, y después yo hago la re-lectura cuando hago la revisión oral. A mí me encanta hacer la revisión oral, porque ahí yo voy viendo si ellos han interpretado, si saben las palabras, y ahí es donde empiezan a salir las dudas. Bueno esa es mi manera de trabajar desde hace años, medio tradicional, pero me resulta, me resulta. -Y bueno, mejorar su vocabulario, saber expresarse, este año he decidido no hacer tantas evaluaciones escritas, sino estoy trabajando la oralidad, eso nos hemos puesto de acuerdo como departamento; entonces es contestar las preguntas en forma oral y hacer pequeñas lecciones orales, entonces de esa manera ver, si ellos pueden incorporar algo de vocabulario que vos les estás pidiendo. -Bien, es fundamental. O sea, para mí, es lo primordial que el chico sepa leer. Nosotros este año, tenemos una gran dificultad en 1er año, que nos hizo hacer una reunión, en forma particular, para tratar el tema, porque el chico no sabe leer, no sabe leer, vino de la Primaria sin los elementos necesarios para leer. O sea que nosotros tenemos que... - Claro, claro, lectura, que no sabe leer; y lo que nosotros usamos en Historia, que es “decodificar el texto”, porque en Historia es eso, vos tenés que decodificarlo; pero si vos no sabés leer, o sea, leer de corrido, saber lo que es una coma y un punto, no puedo avanzar. Y eso es lo que hemos notado este año en los
---	---

- Consideras que se puede enseñar Historia sin texto? -¿Considerás que es función de la escuela secundaria enseñar a leer? - Y para vos ¿qué sería enseñar a leer?	1ros años, una gran falencia de práctica de lectura en la escuela. Y yo no las critico a las maestras, quizás por alguna situación está pasando esto, pero eso nos hizo replantear cómo vamos a trabajar este año; y mirá con lo que nos conformamos: leer, leer en voz alta y que el chico te aprenda a hacer resumen; en 1er año, que vos ya en 1er año muchas veces ya hacías cuadro sinóptico, mapas; no podemos llegar a eso, porque al no saber leer no decodifican el texto. - Si se puede enseñar, pero yo lo utilizo cuando yo estoy cerrando ya un texto, a través de la imagen, puedo pasar una película, puedo pasar imágenes, pero es algo incompleto, yo necesito que lean, porque es el vocabulario, la interpretación, la imaginación, porque vos te imaginás lo que estás leyendo, no le puedo dar yo todo en imágenes, y yo sé que se está dando, porque eso es la secuenciación y todo lo que vos quieras, pero yo no estoy de acuerdo. - Y ahora sí, (risas) lamentablemente ahora sí, nos tenemos que tomar tiempo, principalmente las que son de Ciencias Sociales y Lengua, que tienen un laburo, de detenerte a enseñarles a leer en voz alta, decirles lo que es una coma y un punto, de aprender a escucharse, porque no se saben escuchar, no escuchan al otro. Cada vez se hace más difícil; yo creo que este avance tecnológico es beneficioso, pero también está generando gente que es analfabeta, sí, es analfabeta, y te dice “yo tengo la palabra, yo sé, pero no me sale”, y bueno eso es la falencia de vocabulario; yo me acuerdo que cuando era chica mi mamá me mataba leyendo novelitas. - Y bueno ya lo dije, es empezar a enseñar lo que es decodificar el texto, porque nosotros en Historia decodificamos el texto, o sea, vamos por parte, vamos viendo lo que a nosotros nos interesa, usando las categorías de análisis, que hasta eso les tenés que explicar, “bueno ¿qué entiendo yo por organización política?”,
---	--

- Muchas gracias.	porque no saben y “en la actualidad ¿quién gobierna?” bueno eso es... Y bueno te toma tu tiempo, y vamos del presente al pasado constantemente, hay chicos que, si están muy interesados en la cuestión de la realidad argentina, pero otros no, o sea, no les interesa o no es su mundo.
--------------------------	--

TEXTOS UTILIZADOS EN LAS ENTREVISTAS

EL ORDEN CONSERVADOR (1.880-1.916)

EL INMIGRANTE FRENTE AL PROBLEMA DE LA PROPIEDAD DE LA TIERRA

La inmigración fue parte de un proyecto de algunos pensadores de la clase dirigente argentina que pretendían transformar la sociedad. Domingo F. Sarmiento imaginaba una sociedad de pequeños y medianos propietarios rurales; creía que los inmigrantes europeos que llegaban al país contando sólo con sus brazos y sus deseos de trabajar, debían tener la oportunidad de aspirar al ascenso social.

Este ascenso social se lograría, según Sarmiento, a través de dos vías: el acceso a la propiedad de la tierra y la educación obligatoria gratuita y laica. Para que los inmigrantes pudieran ocuparse de los grandes problemas nacionales, elegir gobernantes y también postularse ellos mismos como candidatos, debían naturalizarse, esto es obtener la carta de ciudadanía.

En realidad, las cosas sucedieron de forma diferente. El acceso de los inmigrantes a la propiedad rural fue muy limitado. La producción de cereales y de carne para el mercado externo era más rentable si se la encaraba a través de grandes latifundios. En general los propietarios de grandes extensiones de tierra fértil no la subdividían para su venta; más bien las organizaban en parcelas con el fin de ponerlas a producir. De este modo, se establecía un contrato de arrendamiento: cada parcela -de una extensión de alrededor de 200 hectáreas- era entregada en alquiler a un inmigrante para que la trabajara durante dos años. El inmigrante arrendatario resultaba, entonces, un pequeño productor rural independiente, que llevaba adelante -casi siempre acompañado por su familia y por algunos jornaleros ocasionales- las tareas agrícolas, pero no era propietario de la tierra que trabajaba.

Por eso, al finalizar el contrato, este trabajador tal vez tenía la posibilidad de renovarlo, aunque muy probablemente debía marcharse en busca de otra parcela. Esta característica itinerante de la mano de obra no favoreció en absoluto el establecimiento de la población en el área rural. Si el inmigrante deseaba convertirse en pequeño propietario rural, tenía que pagar un precio exorbitante por una parcela.

Por estas razones las alternativas que se les presentaban a los trabajadores del área rural eran las siguientes: ser arrendatario (inquilino) y rotar de campo en campo o conchabarse en una estancia ganadera como peón más o menos estable o en una explotación agrícola como jornalero sólo para levantar las cosechas.

En principio, las ciudades, y en particular la de Buenos Aires, ofrecieron al inmigrante medios de vida complementarios de la actividad rural. Muchos trabajadores permanecían en el campo nada más que durante los meses de la cosecha. Éstos, el resto del año se acomodaban en Buenos Aires empleándose sobre todo en la construcción, que podía ser de viviendas, de edificios públicos o de la red de transportes.

(Extraído de "Historia de la Argentina Contemporánea, desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días", de Privitellio, L.; Luchilo, L.; Cattaruzza, A.; Paz, G.; Rodríguez, C.)

La Argentina, América Latina y Europa entre fines del s. XVIII y comienzos del s. XX - Carrozza - Ed. Santillana

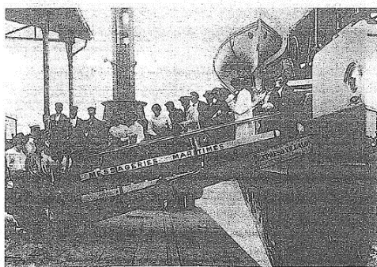
La inmigración y su impacto social

A partir de la década de 1880 se dio en el país lo que los historiadores denominan "período de la inmigración masiva".

Entre 1881 y 1889, la entrada de inmigrantes alcanzó proporciones excepcionales. Durante esos nueve años inmigraron 979.256 personas y emigraron 154.663, lo que dejó un saldo favorable de 824.593. La crisis de 1890 causó una sustancial baja pero, superada la situación, comenzó un paulatino aumento que se extendió hasta 1914. Entre 1903 y 1913, época de oro del auge agroexportador, ingresaron en el país 2.895.025 inmigrantes y salieron 1.356.785, con un saldo favorable de 1.538.240. Este período fue el de mayor caudal migratorio en la historia argentina.

El Censo Nacional de 1914 registró una proporción de 30% de extranjeros. Ahora bien, en el grupo de varones de más de veinte años, los inmigrantes superaban en todo el país a los argentinos. En cuanto a su ocupación, la mayoría de ellos declaraba ser agricultor. La importancia del aporte migratorio a la economía argentina se nota al analizar otros datos del censo de 1914: del 40% de la población económicamente activa, el 46% era extranjero.

Gran parte de los inmigrantes que llegaron al país a partir de 1880 se radicó en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe (un tercio de su población fue de origen extranjero entre 1895 y 1914), Mendoza, Córdoba y Entre Ríos. Hacia 1914, el Territorio Nacional de La Pampa también comenzó a atraer la atención de los recién



Doc. 14 Desembarco de inmigrantes en el puerto de Buenos Aires, hacia 1912. En el ángulo superior izquierdo podés ver parte de la estructura metálica del desembarcadero construido en 1907.

llegados. En cuanto a las ciudades, las más codiciadas fueron las portuarias, principalmente Buenos Aires y Rosario. La mayoría de los inmigrantes procedían de Italia y de España. Sin embargo, estos también provenían de otros países europeos (Francia, Alemania, Suiza, Rusia) y del Imperio otomano, de donde llegaron turcos, sirio-libaneses, árabes y armenios.

El arribo masivo de inmigrantes a las ciudades y al campo transformó profundamente a la sociedad argentina, que asimió nuevas comidas, vocablos y costumbres. Esto generó expresiones de xenofobia entre algunos miembros de la élite argentina, que calificaron despectivamente a los recién llegados, a quienes se llamaba "gringos", "tanos", "judíos", "turcos" o "gallegos".

Historiadores y sociólogos han estudiado este fenómeno desde diversas perspectivas. Una de ellas sostiene que hubo una rápida integración de los inmigrantes, por lo que se formó una sociedad abierta, nueva (llamada "sociedad aluvional", para diferenciarla de la criolla) y marcada por la movilidad social ascendente.

Los chacareros llegaron de los barcos

Aquellos productores de diverso origen que realizaban actividades agrícolas eran denominados **chacareros**. Este nombre abarcó indistintamente a los colonos inmigrantes que habían llegado a ser propietarios como a quienes eran arrendatarios o medieros.

Los chacareros explotaban unidades que podían llegar a ocupar hasta 300 hectáreas. Sus condiciones de vida no eran de las mejores. En las zonas cerealeras habitaban en un rancho, construido con barro y paja. La jornada de trabajo en la chacra podía llegar a unas dieciocho horas en tiempos de siembra y cosecha. Por otra parte, los deseos de progresar del chacarero se veían limitados por las sequías, las plagas (langostas) y fundamentalmente por el sistema de arrendamiento.

ACTIVIDADES

21. Señalá qué ventajas les brindaba la Argentina a los inmigrantes.
22. ¿De dónde venía la gran mayoría de los inmigrantes? ¿En qué regiones del país buscaron asentarse? ¿Por qué creés que habrá sido así?
23. Enumerá los problemas que obstaculizaban el progreso del chacarero inmigrante.

PLANIFICACIONES DOCENTES

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LAS CLASES

TRABAJOS PRÁCTICOS DE LOS ESTUDIANTES