

Aportes para el
desarrollo
curricular

2001

**UNA EXPERIENCIA
DE HISTORIA ORAL EN EL AULA**

LAS MIGRACIONES INTERNAS
EN LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula



ISBN 987-9327-93-4

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2001
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de Educación
de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

HAYDEÉ CHIACHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

G.C.B.A.

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Coordinación general: Susana Wolman

**UNA EXPERIENCIA DIRECTA DE LA HISTORIA ORAL EN LA ESCUELA:
las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930**

AUTORAS

Beatriz Aisenberg

Vera Carnovale

Alina Inés Larramendy

G.C.B.A.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middono.

Índice

PRESENTACIÓN 9

INTRODUCCIÓN 13

Intenciones 13

El contexto de la experiencia 13

Aclaraciones sobre los contenidos 14

CAPÍTULO 1. MARCO DISCIPLINAR (desde interrogantes didácticos) 15

LA HISTORIA ORAL EN LA CIENCIA 16

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS 18

LAS MIGRACIONES INTERNAS EN LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930 20

CAPÍTULO 2. MARCO DIDÁCTICO 23

LA HISTORIA ORAL EN LA ESCUELA 23

LOS PROPÓSITOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 25

LOS CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 26

DESAFÍOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA 27

Los conocimientos previos como herramientas para aprender
los nuevos contenidos 28

La articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales
de los contenidos 28

¿Qué significa enseñar conceptos? 29

CAPÍTULO 3. RELATO (y análisis) DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA 31

! BLOQUE A. CONDICIONES ECONÓMICAS DE LAS ZONAS
DE EXPULSIÓN Y DE ATRACCIÓN 33

! BLOQUE B. ANÁLISIS DE TESTIMONIOS DE MIGRANTES 34

! BLOQUE C. CRECIMIENTO DE BUENOS AIRES Y DEL GRAN BUENOS AIRES:
FORMACIÓN DE LAS “VILLAS MISERIA” 52

! BLOQUE D. ELABORACIÓN DEL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE DOS ENTREVISTAS 54

! BLOQUE E. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES 66

CAPÍTULO 4. MATERIALES PARA LOS ALUMNOS	75
ENTREVISTAS A MIGRANTES INTERNOS (FRAGMENTOS)	75
HISTORIAS DE DOS MIGRANTES INTERNOS	76
TEXTOS SOBRE DIFERENTES ASPECTOS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS	76
Entrevista a Alejandrina (<i>de Corrientes a Buenos Aires en 1950</i>)	79
Entrevista a Victorio (<i>de Entre Ríos a Buenos Aires en la década del '40</i>)	83
Historia de Aída (<i>de Catamarca a Buenos Aires</i>)	87
Historia de Jesús (<i>de Corrientes a Buenos Aires</i>)	89
Las cadenas migratorias (<i>la importancia de tener conocidos en Buenos Aires y las dificultades de no tenerlos</i>)	93
Las oportunidades laborales en Buenos Aires	95
Los migrantes internos tuvieron que afrontar el problema de la vivienda	97

AGRADECIMIENTOS

A Dora Schwarzstein, por habernos iniciado en el camino de la Historia Oral en el aula, y por el apoyo que nos brindó en este tramo. También, porque sus minuciosas observaciones y valiosos comentarios sobre la primera versión de este documento contribuyeron a enriquecerlo.

A Ana María Vangeli, directora de la Escuela n°10 del Distrito Escolar 19°, y a María Haydée Stábile, docente de 6° grado, por la calidez, la generosidad y la confianza con que nos recibieron en su espacio de trabajo.

A todos los alumnos de 6° grado B, curso 2000,* por su afecto, compromiso y entusiasmo; y porque sus actitudes, ideas y ocurrencias nos han hecho pensar, reír, animar y desanimar, re-pensar... volver a intentar.

A Aida y Jesús, nuestros entrevistados, por haber compartido con nosotros sus recuerdos. Sus testimonios nos permitieron (y permitirán) enseñar y aprender que la historia de cada uno, tan única, particular e irrepetible, es parte de la historia de todos, de "la Historia".

A todos ellos, una vez más, muchas gracias.

* Rocío R, Ana, Heidi, Pamela, Stéfanny, Rocío H, Alan, Alexis, Kevin, Ezequiel, Gastón, Matías, Roberto, Diego y Juan Carlos.

G.C.B.A.

Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados¹ debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular² en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

¹ Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.

² Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5º grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente "las interacciones entre los materiales y el calor", cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un

6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

Viviendas familiares para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

Juegos y juguetes para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física y La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido a enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*, el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

Formación

Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, "*Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado*", pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

Prácticas

del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

Introducción

INTENCIONES

Presentamos en esta publicación una experiencia de enseñanza realizada en un sexto grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de diferentes provincias argentinas a Buenos Aires, a partir de 1930.

LAS INTENCIONES QUE GUIARON NUESTRO TRABAJO FUERON LAS SIGUIENTES:

En primer lugar, nos propusimos avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza. Para ello, retomamos la experiencia y los lineamientos del Proyecto "La Historia Oral en la escuela. Una experiencia innovadora en Zonas de Acción Prioritaria", dirigido por la doctora Dora Schwarzstein y desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires en 1998 y 1999,¹ que ha dado muestras claras y alentadoras sobre la potencia didáctica de la Historia Oral.

En segundo lugar, buscamos concretar en el aula algunos aportes para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Segundo ciclo*,² entre dichos aportes, las propuestas de enseñar conceptos y de trabajar con testimonios orales en el aula.

En tercer lugar, intentamos diseñar e implementar una secuencia didáctica que ayudara a especificar algunas ideas acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que todavía no tienen suficiente contenido instrumental (Feldman, 1999);³ es decir, se trata de ideas generales que, si bien cuentan con fundamentos de diferentes disciplinas, dicen poco acerca de cómo enseñar.

Por último, nos propusimos difundir aquí, además de los avances en los aspectos recién detallados, algunos de los resultados obtenidos en el aula, con la idea de que ambas cuestiones pueden ser útiles a los docentes. Esperamos que así sea.

EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Pusimos en práctica la secuencia sobre "Migraciones internas" en un sexto grado (alumnos entre 11 y 13 años) de la Escuela N° 10, Distrito Escolar N° 19, de la Ciudad de Buenos Aires.

La Escuela, situada en el barrio de Nueva Pompeya, cuenta con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes y/o hijos de inmigrantes de países limítrofes; en general, la población escolar proviene de familias humildes y es elevado el índice

¹ Proyecto conjunto del Programa de Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Programa de Zonas de Acción Prioritaria de la Secretaría de Educación del G.C.B.A.; subsidiado por la Fundación Y.P.F.

² G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Segundo ciclo*, 1999.

³ Daniel Feldman, *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1999.

de repitencia. Asimismo, son frecuentes las inasistencias a clase y algunos alumnos se ausentan por períodos prolongados. Del total de 17 alumnos inscriptos en el grado en el que trabajamos hubo un promedio de 13 alumnos presentes por clase; a dos de ellos no los llegamos a conocer en los casi dos meses y medio que duró nuestra experiencia.

La secuencia fue construida y conducida en el aula por nuestro equipo.⁴ Comenzamos con una planificación general, que fue reajustada y especificada a lo largo del trabajo. En relación con las intenciones anteriormente mencionadas, buscamos recortar y encarar problemas que no sabíamos de antemano cómo resolver.

La implementación de la secuencia se inició el 11/04/00 y finalizó el 22/06/00. Incluyó un total de 18 encuentros; la mayoría de dos horas de clase. Trabajamos con una frecuencia de dos encuentros semanales (salvo en tres semanas, por feriados y por suspensión de clases debido a una inundación), uno por la mañana y el otro por la tarde.

Todas las clases fueron observadas (por una o dos observadoras); registradas por escrito y con

grabador. En algunas de las clases contamos con la presencia y la colaboración de la docente del grado, María Haydée Stábile.

ACLARACIONES SOBRE LOS CONTENIDOS

Respecto de los contenidos de la secuencia relativos al contexto histórico, el período considerado para la enseñanza de las migraciones internas ha sido el de 1930 a 1960 aproximadamente. En el capítulo 1 presentamos el marco teórico efectivamente utilizado en el desarrollo de la experiencia. En dicho marco, la explicación del contexto en el que se inician las migraciones se centra en los efectos de la crisis de 1930 en la Argentina y deja fuera otros factores, como el proceso de tecnificación del agro o los impulsos dados al desarrollo industrial en décadas posteriores. Para nuevas implementaciones de la secuencia estamos reconstruyendo un marco histórico más amplio, con el objeto de incluir distintos momentos de la industrialización en la Argentina y otros factores necesarios para explicar las migraciones internas.

⁴ - Beatriz Aisenberg: coordinadora del equipo. En 1999, como técnica de la Dirección de Currícula, fue asesora didáctica del proyecto de Historia Oral dirigido por Dora Schwarzstein.

- Vera Carnovale: miembro del equipo. Fue capacitadora del proyecto de Historia Oral dirigido por Dora Schwarzstein, en cuyo marco ya había trabajado con los alumnos del grado en el que implementamos la secuencia. A su cargo estuvo la conducción de la enseñanza.

- Alina Inés Larramendy: miembro del equipo.

MARCO DISCIPLINAR

(DESDE INTERROGANTES DIDÁCTICOS)

HEMOS ELEGIDO PRESENTAR PRIMERO EL MARCO DISCIPLINAR Y LUEGO EL MARCO DIDÁCTICO DE NUESTRA EXPERIENCIA (EN EL CAPÍTULO 2). ESTA DECISIÓN DERIVA DE LA NECESIDAD DE SEPARAR Y ORDENAR PARA ESCRIBIR, PERO NO REFLEJA UN ORDENAMIENTO EN LA TAREA REALIZADA. EL DISEÑO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA SUPUSO UN IDA Y VUELTA PERMANENTE ENTRE EL "MARCO DIDÁCTICO" Y EL "MARCO DISCIPLINAR", QUE SON INDISOCIABLES EN EL PROCESO REAL. LOS TRES APARTADOS QUE CONFORMAN EL PRESENTE CAPÍTULO SON "RESPUESTAS" DE LA HISTORIA A NECESIDADES DIDÁCTICAS, ESTRECHAMENTE RELACIONADAS CON LOS PROPÓSITOS EDUCATIVOS QUE DETALLAMOS EN EL CAPÍTULO SIGUIENTE.

EN EL PRIMER PUNTO, "LA HISTORIA ORAL EN LA CIENCIA", INTENTAMOS OFRECER UN PANORAMA GENERAL SOBRE EL CONTEXTO DISCIPLINAR EN EL QUE SURGE LA HISTORIA ORAL COMO METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.

EN EL SEGUNDO PUNTO, "CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS", EXPLICAMOS ALGUNAS CATEGORÍAS CONCEP-

TUALES QUE, A LO LARGO DEL TIEMPO, SE FUERON CONSTRUYENDO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL ESTUDIO DE MOVIMIENTOS MIGRATORIOS.

POR ÚLTIMO, "LAS MIGRACIONES INTERNAS EN LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930" CONSTITUYE, POR UN LADO, UN SOMERO RESUMEN DE PRODUCCIONES HISTÓRICAS –SE PRESENTA EN ESTA PÁGINA LA BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA QUE NOS SIRVIÓ DE REFERENCIA–;⁵ POR OTRO LADO, ELABORAMOS ESTE RESUMEN UTILIZANDO ALGUNAS DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EXPLICADAS EN EL PUNTO ANTERIOR.

CON LA INCLUSIÓN DE ESTOS TEXTOS INTENTAMOS DAR CUENTA DE LOS REFERENTES DISCIPLINARES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA, EN FUNCIÓN DE LOS PROPÓSITOS DETALLADOS EN EL CAPÍTULO 3.

LA HISTORIA ORAL EN LA CIENCIA

A lo largo de su existencia como ciencia, la Historia ha ido incorporando distintos objetos de estudio y métodos de investigación a su campo de saber. Hasta las primeras décadas del siglo XX el área privilegiada por los historiadores fue la de la historia política, entendida como la historia de los acontecimientos de Estado; y los personajes predilectos de la disciplina eran los grandes hombres vinculados al arte de gobernar. De ahí que los documentos estatales fueran las

fuentes fundamentales –y casi únicas– sobre las que se sustentaba la investigación y la producción histórica.

Fue a partir de la década de 1930 y, principalmente, de la Segunda Guerra Mundial que la Historia como disciplina comenzó a expandir las fronteras de su campo de estudio. Los historiadores se orientaron a una mayor variedad de temas y este ensanchamiento temático fue acom-

⁵ Aldo Ferrer, *La economía argentina*, Buenos Aires, F.C.E., 1993, cuarta parte, decimocuarta edición.

J. Fodor y A. O' Connel, "Argentina y la economía atlántica en la primera mitad del siglo XX", en *Desarrollo económico*, Vol. 13, N° 49, Buenos Aires, Abril-Junio, 1973.

A. O' Connel, "La Argentina en la depresión. Los problemas de una economía abierta", en *Desarrollo Económico*, Vol. 23, N° 92, Buenos Aires, Enero-Marzo, 1984.

L. A. Romero, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, F.C.E., 1994, capítulos III y IV.

J.C. Torre, "La ciudad y los obreros", en J. L. Romero y L.A. Romero, *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos*. Buenos Aires, Altamira, 2000, tomo 2.

Javier Villanueva, "El origen de la industrialización argentina", en *Desarrollo Económico*, Vol. 12, N° 47, Buenos Aires, Octubre-Diciembre, 1972.

Oscar Yujnovsky, "Del conventillo a la villa miseria", en J. L. Romero y L. A. Romero, *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos*. Buenos Aires, Ed. Altamira, 2000, tomo 2.

pañado, además, por una multiplicidad de enfoques y miradas. Así, la historia centrada exclusivamente en los asuntos de Estado fue cediendo terreno paulatinamente a una historia atenta a esferas más diversificadas de la actividad humana: las dinámicas económicas, el universo cultural de determinado/s grupos/s y/o clase/s social/es, la religión, la vida cotidiana, las ideas, los conflictos, etcétera.

Si la historia política del siglo XIX había colocado a los grandes hombres de Estado en el centro del interés historiográfico, estas nuevas dimensiones de análisis, estos nuevos recortes –y sus articulaciones–, implicaron el reconocimiento de actores sociales hasta entonces no contemplados por la disciplina. Este reconocimiento se materializó, a su vez, en la construcción de nuevos objetos de estudio (por ejemplo, el campesinado, la clase obrera, la burguesía, las mujeres, los clérigos, los artesanos, las élites, los sectores populares, etc.). Fue de este modo que los sujetos anónimos, en tanto miembros de un determinado grupo social, comenzaron a ocupar un lugar cada vez más importante en el interés de los historiadores. Y esto porque el estudio de sus conflictos, de sus estrategias –individuales o colectivas–, de sus intereses, etc., se ha vuelto necesario para dar cuenta de la dinámica y la complejidad de un determinado proceso o acontecimiento histórico.

Ahora bien, en tanto no todas las esferas de la vida humana quedan registradas en los documentos estatales, los nuevos y diferentes temas y abordajes que fueron imponiéndose en la producción historiográfica exigieron la incorporación de nuevas y diferentes fuentes sobre las cuales sustentar la investigación.

En este contexto –y principalmente a partir de mediados de la década del '60– surge, dentro de la disciplina, lo que se conoce como Historia Oral. Ésta es una metodología de investigación; consiste en la *producción* y la *utilización* de testi-

monios orales en la investigación historiográfica. Este testimonio nunca es espontáneo, sino que se obtiene mediante la preparación y la realización de *entrevistas*. El testimonio obtenido y registrado a través de una entrevista, e incorporado a la investigación del historiador es lo que se conoce como *fuentes orales*.

Toda producción histórica es el resultado de una investigación en la que el análisis de fuentes constituye una actividad fundamental. Existen fuentes de distinta naturaleza y cada una de ellas aporta un tipo particular y limitado de información. El criterio de selección de fuentes para una investigación está vinculado, fundamentalmente, a los problemas específicos que se pretende analizar.

Tomemos como ejemplo el estudio de un determinado proceso migratorio. El tipo de información que nos pueden ofrecer los registros de ingreso de personas a un país es sustancialmente distinto del que podemos obtener del análisis de la prensa de ese mismo país. El primer tipo de fuente es más pertinente para una investigación que busque establecer, por ejemplo, la cantidad de personas que entraron, su procedencia, la tasa de retorno, etc., mientras que el segundo tipo de fuente sería más útil y apropiado para un estudio de la opinión pública local en relación con los recién llegados. Incluso ambos tipos de documentación serían sumamente útiles para estudiar, por ejemplo, el impacto de ese proceso migratorio en la sociedad receptora. Mientras los registros de ingreso remiten a la dimensión cuantitativa de ese impacto, la prensa local remite a su dimensión cualitativa. Del mismo modo, los censos ocupacionales nos pueden servir para obtener un tipo de información, mientras las cartas privadas de los inmigrantes nos pueden brindar otra. Si con los primeros podemos establecer la inserción laboral de los inmigrantes, a partir de sus cartas podemos explorar, por ejemplo, su imagen de la sociedad receptora. Es decir, toda experiencia histórica es un hecho

complejo y de múltiples dimensiones (económicas, políticas, culturales, etc.) que se plasma, a su vez, en diversas formas de registro (las leyes, la prensa, el arte, etc.). La pertinencia de una fuente determinada (o de varias) dependerá no sólo del tema a investigar sino también del enfoque del investigador.

La Historia Oral recupera las experiencias directas de la vida de las personas, y esa es la riqueza fundamental de la fuente oral: que resulta particularmente apropiada para aproximarnos a la dimensión de la experiencia de los sujetos, a la de su perspectiva, de su subjetividad. La fuente oral nos permite adentrarnos un poco más en las complejidades de todo proceso histórico, en sus innumerables ribetes; nos permite visualizar mejor las formas en que un determinado contexto influye directamente en la vida de las personas, nos permite identificar las estrategias de las personas frente a esos contextos.

Actualmente, son cada vez más las investigaciones que recurren a esta metodología. En los párrafos anteriores hemos tomado como ejemplo el estudio de los movimientos migratorios por ser el tema de la experiencia de aula que aquí presentamos. Sin embargo, el uso de fuentes orales en la investigación histórica reconoce un amplio espectro temático, por ejemplo, historia de las mujeres, historia regional, del

mundo del trabajo, memoria de situaciones extremas. En rigor, se puede recurrir a la Historia Oral para el estudio de cualquier proceso o acontecimiento de la historia contemporánea; en todo caso, la pertinencia de esta metodología está determinada por los aspectos que se pretenda investigar.

Ahora bien, como toda fuente, la fuente oral encierra potencialidades y límites para la investigación histórica. En este sentido, no puede ni debe reemplazar ni ser reemplazada por otra fuente. En nuestro ejemplo anterior, si los documentos estatales nos ofrecían cierta información cuantitativa, al tiempo que la prensa evidenciaba las reacciones de la sociedad local, las fuentes orales nos permitirían explorar, por ejemplo, cómo estas personas percibieron dichas reacciones, cómo se vincularon con la sociedad receptora, cuáles fueron sus principales dificultades, qué formas encontraron de atemperarlas, en fin, cómo vivieron las distintas dimensiones de su experiencia migratoria. De este modo, si las fuentes orales otorgan un nuevo lugar al sujeto en la investigación histórica, el entrecruzamiento de los testimonios con fuentes de otra naturaleza resulta imprescindible para contextualizar las experiencias particulares, esto es, para poder relacionar la vida particular de un entrevistado con el contexto histórico en el que está inmersa.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

La movilidad geográfica de las personas ha sido una constante a través de la historia y ha dejado innumerables registros. Fueron, sin embargo, los grandes movimientos de población del siglo XIX los que concentraron la atención de los historiadores; y fue, principalmente, a partir del estudio de este período de migración masiva que se comenzó a sistemati-

zar y enriquecer el saber en torno a los movimientos migratorios.

Hoy, para abordar el estudio de estos fenómenos, se recurre a ciertas categorías de análisis construidas desde la disciplina. Estas categorías remiten a aquellos aspectos que caracterizan a los movimientos migratorios. Ordenan la diver-

idad histórica de los mismos, al tiempo que permiten identificar y explicar las particularidades de cada uno de ellos. Dicho de otra manera, se trata de marcos de referencia a partir de los cuales se pueden pensar y explicar los procesos migratorios.

Una de estas categorías remite a los motivos por los cuales las personas abandonan su suelo natal. Los motivos pueden ser varios y de diversa índole. Sabemos, sin embargo, que determinadas regiones, en determinados momentos, se vuelven "expulsoras" de población. Por eso, para explicar un fenómeno masivo como es un movimiento migratorio, resulta necesario identificar las condiciones económicas, sociales, religiosas y políticas que actúan como estímulos a la emigración. Es decir, para comprender el porqué una gran cantidad de hombres y mujeres emigran, en un momento dado, de su lugar de origen, es necesario, aunque no suficiente, identificar los **factores de expulsión** de esa región.

Ahora bien, todo movimiento migratorio supone el desplazamiento de personas de una región a otra; al tiempo que determinadas regiones se vuelven "expulsoras", otras representan un destino particularmente atractivo para la población migrante. De ahí la necesidad de establecer qué condiciones económicas, sociales, religiosas, políticas –de la región receptora– actúan, en ese momento particular, como estímulo a la inmigración. Nos remitimos entonces, a una nueva categoría, los **factores de atracción**.

Cualquier proceso migratorio supone la existencia tanto de factores de expulsión como de atracción; si bien el debate sobre la prioridad de unos y otros ocupó durante decenios a los estudiosos de las migraciones, ya parece haber perdido vigor. Hoy resulta más correcto –a la hora de establecer los determinantes de estos fenómenos masivos– considerar la fuerte interacción entre ambos tipos de factores.

Hasta no hace muchos años, para explicar los movimientos migratorios, la mayoría de los estudios ponía el acento en las condiciones económicas y sociales de los países o regiones de origen –los factores de expulsión– y en la de los países y/o regiones de destino –los factores de atracción–. Así, el proceso migratorio era analizado desde una perspectiva global, en la que los migrantes como actores prácticamente desaparecían frente al peso aplastante de los contextos económico-sociales.

Ahora bien, lo anterior no alcanzaba para dar cuenta de la complejidad del fenómeno, puesto que si bien determinados contextos favorecen el movimiento de personas, los sujetos no responden mecánicamente a los estímulos externos. Ante una coyuntura desfavorable, no todos deciden partir. Del mismo modo, no todos los que parten lo hacen por idénticos motivos, ni se dirigen hacia el mismo destino. Es indudable que no puede comprenderse cabalmente este fenómeno social sin tener en cuenta la acción de los sujetos en el proceso de toma de decisiones. De ahí, la necesidad de entrecruzar las anteriores categorías de análisis con otras que recuperen a los migrantes en tanto sujetos activos.

En esta dirección los estudiosos del período de migraciones masivas analizaron y exploraron el universo de las estrategias de los propios migrantes, es decir, cómo decidían migrar en función de sus proyectos, de la información de la cual disponían y de sus relaciones sociales primarias (amigos, parientes, paisanos). En la búsqueda de objetivos prácticos, como la obtención de un trabajo o de un alojamiento, los migrantes recurrieron, según los estudiosos, a sus propias redes de relaciones. Este sistema recibió el nombre de **cadena migratoria**. Con la incorporación de este concepto al estudio de los movimientos migratorios, los migrantes comienzan a ser vistos como sujetos activos capaces de elaborar estrategias de

supervivencia y readaptación en contextos de cambio.

Otro foco de análisis que concentra la atención de los investigadores es el de las **relaciones entre la sociedad receptora y los migrantes**. El modo en que una comunidad se relaciona con otra reconoce varias dimensiones –económica, política, cultural, simbólica, etc.– y se manifiesta de múltiples maneras. Por ejemplo: el lugar que los migrantes ocupan en la estructura productiva, su impacto en el mercado de trabajo, sus espacios de sociabilidad, los derechos y deberes que desde el Estado se les asigna, la conservación de tradiciones y prácticas del lugar de origen, la apropiación de estas tradiciones por parte de la sociedad local, el lugar que ocupan los migrantes en el espacio urbano, los epítetos con los que se los designa, las representaciones que de ellos circulan, etc. Todos estos aspectos son reveladores de una relación compleja en la que, en general, los conflictos no están ausentes.

Finalmente, existe también la posibilidad de adentrarse en una dimensión más centrada en los **factores subjetivos**. No todos los que migran de una región a otra en un determinado momento histórico corren la misma suerte ni viven su experiencia migratoria de la misma manera. Las expectativas iniciales, las oportunidades, la ayuda de los paisanos, los rechazos, las dificultades, las estrategias, el azar; son muchos los factores que, conjugándose, determinan la

suerte de cada uno y el balance final de cada experiencia. Las historias particulares no son ajenas al devenir de los acontecimientos históricos: si bien es cierto que los contextos históricos influyen directamente en la vida de las personas, éstas elaboran estrategias, toman decisiones, actúan, modificando así, permanentemente, el mundo del que forman parte. Los aspectos subjetivos resultan importantes para pensar, por ejemplo, las tasas de retorno y de permanencia de un determinado movimiento migratorio. Ante los mismos resultados "materiales" y ante las mismas coyunturas económicas, hay personas que deciden volver a su tierra de origen y otras que, en cambio, deciden quedarse en el nuevo lugar. Lo mismo puede decirse de los procesos de cambio y conformación de identidades o de los conflictos con la sociedad receptora. Son muchos los aspectos de un fenómeno migratorio que nos exigen estar atentos a las subjetividades involucradas. La Historia Oral es, en este sentido, una metodología particularmente apropiada y necesaria, puesto que a través de los testimonios podemos explorar la dimensión subjetiva de estos procesos.

En síntesis, hoy en la Historia prevalece la voluntad de otorgarle a las distintas dimensiones de la experiencia migratoria un espacio en la investigación. Articularlas en un relato explicativo es el desafío. Se trata, en todo caso, de ofrecer una imagen más rica y compleja de los fenómenos migratorios.

LAS MIGRACIONES INTERNAS EN LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930

Los movimientos migratorios que tienen lugar dentro de las fronteras de un mismo país reciben el nombre de *migraciones internas*. En el caso de la Argentina, ya desde el siglo XIX se registra una importante movilidad geográfica de mano de obra. Esa movilidad tenía un carácter estacional

y estaba vinculada, principalmente, a los ciclos de las tareas agrícolas.

Es a partir de la década de 1930 que se inicia un nuevo proceso de migraciones internas de características muy distintas de los anteriores. Un

flujo continuo y creciente de personas del interior del país migró hacia Buenos Aires. Los 8.000 provincianos que anualmente recibía la Ciudad y su periferia en el período anterior al '30 aumentaron a 90.000 hacia finales de los años '40. Este fenómeno estuvo estrechamente relacionado con las profundas transformaciones que tuvieron lugar en la estructura económica del país a partir de 1930. En los párrafos que siguen nos centraremos, fundamentalmente, en la forma en que los factores estructurales –es decir, las condiciones económico-sociales de las regiones de origen y de Buenos Aires– intervinieron en este proceso.⁶

La crisis del capitalismo mundial de 1929 trajo como consecuencia, para la Argentina, el agotamiento del tradicional modelo agroexportador, que desde 1880 había permitido un acelerado crecimiento económico. Se lo denominó *modelo agroexportador* porque la producción agropecuaria destinada a la exportación constituía el núcleo dinámico de la expansión. Entre 1880 y 1930 la Argentina se integró al mercado mundial como proveedora de alimentos y materias primas. Con las divisas obtenidas, importaba los productos industriales que el país necesitaba.

En 1929 se desencadena una profunda crisis económica en los países centrales. Como resultado de esta crisis se produjo en el mercado internacional un desabastecimiento de productos industriales y una importante caída de los precios de los productos agropecuarios. Para salir de la depresión económica, los países centrales extremaron la protección de sus economías. Una de las primeras medidas proteccionistas consistió en reducir o suspender sus compras de alimentos y materias primas a los países periféricos. En esta línea, por ejemplo, Gran Bretaña, el

principal comprador de carnes y cereales argentinos, determinó una reducción sustancial de las importaciones alimentarias, provocando profundos impactos en la economía argentina. Se quebraba, así, el funcionamiento del sistema de división internacional del trabajo al que la Argentina se había incorporado medio siglo antes.

Estos cambios en el mundo marcaron en la Argentina el fin del modelo agroexportador como estrategia de crecimiento económico. Esto implicó, por un lado, una importante disminución de las actividades agropecuarias con la consecuente caída de la demanda de mano de obra. En las zonas agrícola-ganaderas un buen número de trabajadores rurales quedó sin trabajo. Por otro lado, surgió la necesidad de producir localmente los bienes industriales que hasta entonces se importaban, puesto que al reducirse –en cantidad y valor– las exportaciones argentinas, se reducía, paralelamente, la entrada de divisas provocando la caída de la capacidad de compra argentina.

De ahí que comenzaran a sustituirse productos industriales fabricados en el exterior por manufacturas elaboradas en el país. Este proceso de industrialización limitada recibió el nombre de *industrialización por sustitución de importaciones*,⁷ y contó con la participación tanto de capitales nacionales como extranjeros.

Las industrias que se desarrollaron a partir de esta iniciativa, en la década del '30, fueron, sobre todo, la textil y la alimentaria. A partir de mediados de la década siguiente –e incentivado por el nuevo contexto internacional de posguerra– este desarrollo involucró también otras ramas de la industria como la metalúrgica, la siderúrgica y la eléctrica.

⁶ Haremos hincapié en los factores de atracción y expulsión; otros aspectos de las migraciones internas en la Argentina se desarrollan en el capítulo 4 de este documento, “Textos sobre diferentes aspectos de las migraciones internas”.

⁷ Las nuevas contribuciones historiográficas acerca de la industrialización rescatan el hecho de que con anterioridad a 1930 ya existían algunas industrias en la Argentina. Por tanto, la crisis del '30 sólo estaría representando un nuevo y mayor impulso en este sector de la economía.

Todos estos cambios económicos provocaron profundas transformaciones en la sociedad argentina. Nos interesa rescatar aquí el fenómeno de las migraciones desde las provincias hacia la Capital Federal y conurbano bonaerense, donde se concentraron las nuevas fábricas y talleres.

La caída de la demanda de mano de obra en las zonas agrícolas afectadas por la crisis representó el principal factor de expulsión en este proceso migratorio, al tiempo que la necesidad de mano de obra de las nuevas industrias concentradas en Buenos Aires resultó ser el principal factor de atracción. Muchos pobladores, tanto de las zonas agrícolas como de las regiones del Noroeste del país, abandonaron sus lugares de residencia ante los bajos salarios, la falta de trabajo y la ausencia de perspectivas económicas. La mayoría de ellos se dirigió hacia las ciudades donde se estaban concentrando las nuevas industrias.

Este flujo migratorio continuó con el ascenso del peronismo al poder, puesto que al tiempo que se impulsaba una nueva etapa en la industrialización –acompañada por un aumento sustancial de los salarios industriales– la nueva legislación sobre el mundo del trabajo garantizaba beneficios económicos que actuaban como nuevos estímulos a la migración.

Buenos Aires ofrecía la diversidad de oportunidades laborales propia de una economía en expansión; y la integración económica de los migrantes da cuenta de ello. Sin embargo, en más de un aspecto, resultaba una ciudad hostil. Si el fenómeno de expansión de las "villas miseria" estuvo estrechamente vinculado al de las migraciones internas fue porque no hubo

una política de urbanización a largo plazo que acompañara el vertiginoso crecimiento demográfico que experimentaba la Ciudad. Así, mientras el conglomerado urbano se expandía y densificaba, las condiciones materiales de vivienda eran sumamente precarias para la mayoría de la población. En la Argentina, como en otras ciudades del Tercer Mundo, el fenómeno de las "villas" surgió, creció y se desarrolló como una de las alternativas de albergue de los sectores sociales de más bajos recursos.

Pero la poca hospitalidad de la Ciudad no se limitaba al problema de la vivienda. Las expresiones que los porteños acuñaron para referirse a los provincianos –"cabecitas negras"– o a su presencia en la Ciudad –"aluvión zoológico"– evidencian el fuerte rechazo cultural de una sociedad que creía percibir en los recién llegados una amenaza a su estilo de vida. "Como sucede con los estereotipos que responden a una base étnica, el de los cabecitas negras tuvo por función subrayar la diferencia, marcar la separación entre un nosotros y los otros, oponer, en fin, al proceso de integración en curso un proceso inverso, de segregación."⁸

Historia de villas y pensiones, de sacrificios recompensados y de frustraciones, de solidaridades y de rechazos, de trabajo, de nostalgia... la historia de las migraciones internas es la historia de una experiencia difícil. Miles de provincianos llegaron a Buenos Aires. En qué medida cada uno de estos hombres y mujeres habrá visto cumplirse sus expectativas es difícil de determinar. Tenemos, sin embargo, la posibilidad de indagar sus memorias.

■ ⁸ J. C. Torre, *op.cit.*

MARCO DIDÁCTICO

LA HISTORIA ORAL EN LA ESCUELA

La Historia Oral ofrece aportes que parecen pertinentes para abordar algunos problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y para avanzar hacia el logro de sus propósitos. Es decir, existen razones didácticas para recurrir a la Historia Oral. Veamos cuáles son.

En primer lugar, enseñar una historia que dé cuenta de la vida de las personas –y no sólo de la de los próceres–, y de las diferentes dimensiones de la vida social, resulta un desafío fundamental que deriva tanto de las nuevas concepciones de la Historia como de los propósitos educativos.

La Historia Oral es un medio privilegiado para el estudio de nuevas temáticas sociales –además de la política– y para acceder a la voz de los actores anónimos de procesos y acontecimientos históricos contemporáneos, para "(...) introducir la voz de hombres y mujeres comunes, mostrar la cara humana de la Historia (...)".⁹ En este sentido, brinda aportes para elaborar situaciones didácticas que ayuden a los alumnos a comprender "(...) que toda experiencia humana es relevante para el conocimiento histórico"¹⁰ y que la vida de todas las personas se encuentra atravesada por el contexto histórico en el que viven; en

⁹ Dora Schwarzstein, "La Historia Oral en la escuela. Guía de proyecto y entrevista", material elaborado especialmente para los docentes participantes del proyecto: Historia Oral en escuelas de las Zonas de Acción Prioritaria, Buenos Aires, marzo de 1998. Dora Schwarzstein, *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, (en prensa).

¹⁰ Dora Schwarzstein, *op.cit.*

suma, que "la Historia es gente" y no un saber desvinculado de la vida.

Un segundo desafío didáctico reside en la selección de contenidos de enseñanza que –al mismo tiempo que pertinentes desde el punto de vista disciplinar y de los propósitos educativos– sean significativos para los alumnos. En relación con las formas de presentación de los contenidos, los testimonios orales son materiales potentes para los alumnos de los primeros ciclos de la E.G.B. porque constituyen una "materia prima" que les permite construir representaciones de las situaciones históricas en estudio –en tanto los niños disponen de herramientas conceptuales para interpretarlos–. Las historias relatadas en primera persona, con descripciones ricas y vívidas, resultan "puertas de entrada" a los contenidos más significativas para los alumnos que las generalizaciones (como las de los textos que refieren, por ejemplo, a "los inmigrantes" o a "los sectores populares"); además, son propicias para que los mismos alumnos construyan las generalizaciones. Esto no supone desechar los textos con caracterizaciones generales para los primeros ciclos de E.G.B.; ambos tipos de materiales son necesarios y complementarios.

Un tercer desafío en la enseñanza es el diseño de situaciones que promuevan el aprendizaje de contenidos que integren aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales consistentes con los propósitos educativos.¹¹

La Historia Oral cuenta con técnicas para el diseño, la realización y el análisis de entrevistas

para la construcción del conocimiento histórico. No se trata de traspolar los "pasos" de la investigación o las tareas del historiador al aula, sino de considerar las prácticas de la Historia Oral como referentes para el diseño de situaciones didácticas al servicio del aprendizaje de los alumnos. Por ello, la Historia Oral en la escuela asume características propias y diferentes de las de la Historia Oral en la ciencia.

Las situaciones didácticas de análisis, diseño y realización de entrevistas¹² promueven el involucramiento afectivo e intelectual de los alumnos. El análisis de los testimonios les permite aproximarse tanto al mundo cultural de colectivos sociales, como a la multiplicidad de perspectivas de los actores particulares. A partir de estos análisis que los chicos se enfrentan con la variedad de puntos de vista de los entrevistados, con sus distintas experiencias, significados, estrategias, etc. Esta multiplicidad ofrece, a su vez, la posibilidad de indagar en las diversas relaciones entre micro y macro historia, entre una experiencia particular y el contexto histórico en el que se inscribe.

La entrevista es una situación cara a cara, diseñada y realizada para recuperar la experiencia del otro. La entrevista misma, y el testimonio que a partir de ella producen los alumnos, resultan especialmente propicios para promover el acercamiento a un punto de vista diferente. Por otra parte, los entrevistados son al mismo tiempo miembros de la comunidad y protagonistas de procesos o acontecimientos de la historia reciente. Esto es relevante tanto para acrecentar el conocimiento sobre el mundo social actual –conocer personas de diferentes edades, valores,

¹¹ Sobre esta cuestión se profundiza en el apartado "Desafíos didácticos para la construcción de la secuencia", en este mismo capítulo. En este documento se desarrolla, en relación con una secuencia didáctica específica, la idea de "(...) que conviene evitar la disociación injustificada entre dimensiones conceptuales y procedimentales de un mismo contenido (...)" expresada en el del *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 41.

¹² Nos referimos aquí (y en otros puntos del documento) en primer lugar al análisis de entrevistas y luego a su diseño y realización. Tal como se desarrollará en el capítulo 3, existen razones para comenzar la secuencia de enseñanza por situaciones de análisis de entrevistas hechas con anterioridad y luego abordar con los alumnos el diseño y la realización de entrevistas, que también serán analizadas.

culturas, etc.– como para aproximarse a la relación de la historia con el presente: el mismo entrevistado encarna esta relación en tanto revive el pasado, aquí y ahora.

En la experiencia de enseñanza que relatamos en el capítulo 3, caracterizamos situaciones didácti-

cas que incluyen el análisis, el diseño y la realización de entrevistas. Creemos que ellas ponen de manifiesto las características que asume la Historia Oral en la escuela.

LOS PROPÓSITOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La temática de los movimientos migratorios está incluida en el *Pre Diseño Curricular* para el Segundo ciclo. También fue un tema privilegiado en el Proyecto dirigido por Dora Schwarzstein. Cons-

tituye una temática relevante porque se relaciona con problemas candentes en la actualidad sobre los cuales la escuela tiene la responsabilidad de brindar conocimiento a los alumnos.

A LO LARGO DE TODA LA SECUENCIA BUSCAMOS GENERAR EN EL AULA SITUACIONES (ENTRE OTRAS, DE ANÁLISIS, DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS A MIGRANTES INTERNOS) QUE AYUDARAN A LOS ALUMNOS A:

- ⊙ avanzar en la construcción de conceptos relacionados con las características centrales de las experiencias migratorias;
- ⊙ establecer relaciones entre las vidas particulares de los migrantes internos y las condiciones políticas, económicas y sociales de los lugares de origen y de destino, a partir de 1930;
- ⊙ establecer relaciones entre las experiencias de los migrantes internos y las de los inmigrantes de los países limítrofes en la actualidad;
- ⊙ avanzar en el cuestionamiento de los prejuicios y de las propias actitudes discriminatorias hacia los inmigrantes y en su modificación;
- ⊙ sensibilizarse frente a las dificultades que afrontaron los migrantes internos y que afrontan los inmigrantes recientes en Buenos Aires, y desarrollar hacia estos últimos actitudes solidarias;
- ⊙ avanzar en la comprensión del carácter constructivo propio del conocimiento histórico.

LOS CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Los propósitos antes presentados aluden tanto a las migraciones internas como a la inmigración actual de países limítrofes, y a aspectos actitudinales frente a los inmigrantes. En cambio, los contenidos elaborados para la secuencia refieren a la temática de las migraciones internas. Esta decisión se relaciona con dos cuestiones, que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, la composición del grado en el que realizamos la experiencia (del total de 15 alumnos que participaron, 6 eran inmigrantes de países limítrofes) nos permitió anticipar –y luego corroborar– que, aunque el foco de estudio fuera el de las migraciones internas, surgirían en el aula comparaciones entre ambas experiencias migratorias; y que el análisis de los problemas de los migrantes internos pondría también en primer plano los de los inmigrantes en la actualidad.

En segundo lugar, la formulación de los contenidos resalta fundamentalmente sus aspectos conceptuales y procedimentales. Respecto de las actitudes y los valores, consideramos que es el conocimiento sobre "el otro" el que permite revisar y modificar las actitudes hacia él (profundizamos sobre esta cuestión en el capítulo 3). Más específicamente, elaboramos los contenidos desde la idea de que el conocimiento y la reflexión sobre las características de las experiencias migratorias (los factores económicos, sociales y políticos que las explican, y las vicisitudes, los sentimientos y los problemas que generan en las personas), llevaría a los alumnos tanto a respetar a los migrantes internos en general como a revisar sus prejuicios y actitudes discriminatorias hacia compañeros de diferentes nacionalidades.

LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LA EXPERIENCIA REALIZADA FUERON LOS SIGUIENTES:

- a | Los factores de expulsión en las migraciones internas. Sus relaciones con los efectos de la crisis de 1930 en la Argentina.
- b | Los factores de atracción en las migraciones internas. Sus relaciones con el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.
- c | Las relaciones entre las migraciones internas, el proceso de industrialización y el crecimiento demográfico y urbanístico de Buenos Aires. La formación del Gran Buenos Aires. El origen de las "villas miseria".
- d | Análisis, diseño y realización de entrevistas a migrantes internos para el conocimiento de las regularidades y particularidades en:
 - Los factores subjetivos de la experiencia migratoria.
 - Las manifestaciones de los factores de expulsión y de atracción en la vida particular de distintos migrantes.
 - Las estrategias desarrolladas por los migrantes para realizar su proyecto migratorio. Concepto de cadenas migratorias.

- La inserción de los migrantes en el mercado laboral de Buenos Aires: tipos de empleo, sus características.
- Modalidades en la resolución del problema de la vivienda.
- El impacto socio-cultural de los migrantes en la sociedad porteña. La discriminación.
- La adaptación al nuevo lugar: ventajas y problemas de la vida en Buenos Aires.
- El balance de la experiencia migratoria.

e | Aspectos técnicos para la construcción del diseño de una entrevista y para su realización.¹³

f | Establecimiento de relaciones entre las condiciones estructurales (a, b y c) y los testimonios construidos y/o analizados (d).

DESAFÍOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA

Son muchos los problemas que se presentan en la enseñanza de las Ciencias Sociales sobre los cuales todavía no tenemos respuestas claras.

Tal como hemos señalado, pareciera que la Historia Oral puede brindar aportes para avanzar hacia una enseñanza y aprendizajes significativos de las Ciencias Sociales, en las temáticas del área referidas a la historia contemporánea o a la actualidad. En la experiencia realizada intentamos explorar dichos aportes, apoyándonos en los avances realizados por el proyecto anterior dirigido por Dora Schwarzstein.

Además, para construir la secuencia –y en su implementación– prestamos especial atención a algunos problemas centrales en la enseñanza de

las Ciencias Sociales en la escuela primaria, planteándonos el desafío de buscar vías de solución.

Caracterizamos en este capítulo los problemas didácticos abordados, que se refieren a:

- 1 | cómo tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos durante la enseñanza;
- 2 | cómo lograr en la enseñanza y en el aprendizaje la articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales de los contenidos;
- 3 | qué significa enseñar conceptos.

¹³ Para profundizar en las orientaciones para el diseño y la realización de entrevistas, sugerimos la lectura de:

a) D. Schwarzstein, *op.cit.*

b) *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Segundo ciclo*, Capítulo "Prácticas del Lenguaje", *op. cit.*, págs. 667 y 668.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS COMO HERRAMIENTAS PARA APRENDER LOS NUEVOS CONTENIDOS

No es sencillo lograr en el aula un aprendizaje significativo de los contenidos de enseñanza. En función de investigaciones psicológicas sabemos que, para ello, es preciso "partir de los conocimientos previos de los alumnos". En la enseñanza esto suele concretarse con una exploración de las "ideas previas" relacionadas con el tema a desarrollar, antes de presentar los nuevos contenidos.

El problema que encontramos es que, luego de la exploración inicial, resulta difícil sostener la consideración de los conocimientos previos para el abordaje de nuevos contenidos. Se cae, entonces, en una disociación: al inicio de una secuencia hay un trabajo fuerte con las ideas de los alumnos y luego una centración en los contenidos, perdiendo de vista la actividad constructiva necesaria para aprenderlos.

Para evitar dicha disociación, en la secuencia implementada intentamos generar condiciones

para que los conocimientos previos de los alumnos funcionaran como marcos asimiladores para aprender los nuevos contenidos. No iniciamos la secuencia con una exploración de las ideas de los alumnos previa a la enseñanza.¹⁴ Buscamos generar, a lo largo de toda la secuencia, condiciones para que estas ideas se pongan en juego (esto ocurre necesariamente cuando los alumnos piensan por sí mismos los contenidos). Analizar las producciones de los alumnos (sean orales –afirmaciones, preguntas, dudas– o escritas), es decir, tratar nosotros de entender qué es lo que ellos entienden o no de los contenidos y cómo los entienden es una forma de explorar sus ideas (tanto las iniciales como las que se van modificando a lo largo de una secuencia). Dicho análisis es necesario para generar condiciones que ayuden a los alumnos a enriquecer sus ideas iniciales en dirección a los contenidos de enseñanza.

LA ARTICULACIÓN ENTRE ASPECTOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES DE LOS CONTENIDOS

Existe una tendencia a que en la enseñanza se produzca una desarticulación entre los llamados contenidos conceptuales y contenidos procedimentales.¹⁵

Desde hace al menos treinta años se está tratando de incluir en la enseñanza de las Ciencias Sociales contenidos relacionados con los modos de producción de conocimientos de la investigación científica, con distintas modali-

dades como "el método del historiador", "las metodologías de investigación" o "los procedimientos".

Sin embargo, cuando se escolarizan estos modos de producción de conocimientos, se transforman en contenidos en sí mismos, como técnicas o procedimientos sueltos, disociados de los conocimientos producidos o por producir, y en consecuencia pierden su función.¹⁶

¹⁴ Es posible que en algunas ocasiones sea pertinente iniciar una secuencia con una exploración de las ideas de los alumnos. Pero creemos que este no es un paso necesario para aplicar en la enseñanza de todos los temas del área.

¹⁵ Flavia Terigi, "Aportes para el debate curricular: sobre conceptos, procedimientos y actitudes", en *Novedades Educativas*, N° 64; Año 8, Buenos Aires, Abril/96.

¹⁶ Pilar Maestro, "Procedimientos versus metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica", en "Los procedimientos en Historia", *Revista Iber* N°1, Barcelona, Graó Educación, julio/94.

Según Pilar Maestro, son los marcos conceptuales los que dirigen y dan sentido a las operaciones de la investigación. Y agrega: "(...) no es mejor historiador ni aprende mejor quien usa más correctamente una técnica, por muy útil que ésta sea, sino aquel que hace preguntas más variadas, sabe ver los problemas fundamentales y plantearlos bien, o

aventura las hipótesis más sugestivas, dentro de una acción general coherente (Maestro, 1994)."

En suma, los procedimientos sólo tienen sentido si están dirigidos por y al servicio de la conceptualización. Profundizaremos esta problemática en el apartado siguiente.

¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR CONCEPTOS?

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

Podemos reconocer en los conceptos dos aspectos, que no son entidades separables: un aspecto "declarativo" y un aspecto "instrumental". El **aspecto declarativo** alude a lo que podemos decir sobre un concepto. Es un saber que podemos expresar a través de la palabra.

Tomemos como ejemplo los contenidos de nuestra secuencia. Podemos definir las migraciones internas o los movimientos migratorios en general. Pero saber un concepto no es enunciar su definición. Implica también poder explicar, por ejemplo, las categorías de análisis construidas por los historiadores para estudiar estos fenómenos, tal como se hace en el apartado "Categorías de análisis para el estudio de los movimientos migratorios", en el capítulo 1 de esta publicación: allí se explican las diferentes categorías, valga la redundancia, a través de la palabra escrita.

Un concepto se puede explicar, pero el concepto tampoco es la explicación. **Un concepto es fundamentalmente una herramienta**

de conocimiento. Saber un concepto social es tenerlo integrado en nuestros marcos de referencia y usarlo para comprender fenómenos sociales. El **aspecto instrumental** alude, justamente, a lo que podemos hacer con un concepto.

Guyon y otros¹⁷ definen los conceptos como herramientas para comprender situaciones, porque permiten seleccionar hechos e interpretar sus relaciones, pasar de lo particular a lo general –a través de la determinación de invariantes, de la identificación de lo análogo, lo distinto–. Construir un concepto no implica simplemente reconocer los rasgos comunes a diferentes situaciones, sino crear en un conjunto coherente las relaciones entre sus atributos.

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

¹⁷ S. Guyon, M. J. Mousseau, Tutiaux-Guillon, *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualizer*, Paris, I.N.R.P., 1993.

El valor de un concepto está en lo que nos permite hacer. En la enseñanza y el aprendizaje escolar es fundamental preservar este carácter instrumental para acceder a uno de los propósitos centrales de la enseñanza de las Ciencias Sociales; nos referimos al propósito de contribuir a que los alumnos "construyan una visión crítica de la sociedad que tenga en cuenta las

posibilidades de su transformación en un marco democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente".¹⁸

En el próximo capítulo retomaremos los problemas didácticos aquí caracterizados para analizar la experiencia de enseñanza realizada.

■ ¹⁸ *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Segundo ciclo, Capítulo Ciencias Sociales, op. cit.*

RELATO (Y ANÁLISIS) DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

ORGANIZAMOS LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA EN LOS SIGUIENTES BLOQUES:

BLOQUE A | CONDICIONES ECONÓMICAS DE LAS ZONAS DE EXPULSIÓN Y DE ATRACCIÓN (5 HORAS DE CLASE).

BLOQUE B | ANÁLISIS DE TESTIMONIOS DE MIGRANTES (6 HORAS DE CLASE).

BLOQUE C | CRECIMIENTO DE BUENOS AIRES Y DEL GRAN BUENOS AIRES; FORMACIÓN DE LAS "VILLAS MISERIA" (6 HORAS DE CLASE).

BLOQUE D | ELABORACIÓN DEL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE DOS ENTREVISTAS
(8 HORAS DE CLASE).

BLOQUE E | ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES
(6 HORAS DE CLASE).

SELECCIONAMOS, PARA RELATAR, ALGUNAS SITUACIONES DE LOS BLOQUES B, D Y E, QUE SON LOS QUE CONSIDERAMOS INTERESANTES PARA COMPARTIR. SOBRE LOS BLOQUES RESTANTES SOLAMENTE PRESENTAMOS UNA SÍNTESIS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS (PARA DAR UNA IDEA DEL CONJUNTO DE LA SECUENCIA IMPLEMENTADA Y DE SU ORGANIZACIÓN).

Condiciones económicas de las zonas de expulsión y de atracción

Bloque A

PRESENTACIÓN DEL MARCO HISTÓRICO EN EL QUE SE INICIAN LAS MIGRACIONES

<p>1. Diálogo guiado: Recuperación de los aspectos centrales del modelo agroexportador (estudiado por los alumnos de este grado el año anterior). Análisis de la concentración de la demanda de mano de obra en las zonas agrícola-ganaderas.</p>	<p>2. Exposición de la docente: Los efectos en la Argentina de la crisis de 1930 (disminución del valor y volumen de las exportaciones argentinas, caída de la demanda de mano de obra rural, reducción de la capacidad de importación del país).</p>
<p>3. Trabajo de escritura en parejas, con la siguiente consigna: “A partir de la crisis del '30, los países industrializados deciden comprar menos productos agropecuarios a la Argentina. ¿Qué cambios les parece que producirá esta decisión en nuestro país?” (Puesta en común en relación con 4.)</p>	<p>4. Exposición de la docente: El proceso de industrialización por sustitución de importaciones como intento de salida a los efectos de la crisis de 1930 (la instalación de empresas de capital nacional y extranjero en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, el aumento de la demanda de mano de obra industrial). Introducción del tema de las migraciones internas en relación con el contexto anterior.</p>

Bloque B

Análisis de testimonios de migrantes

Síntesis de actividades

<p>1. Trabajo sobre la historia de un migrante:</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. Lectura individual.1.2. Análisis conjunto en diálogo guiado.1.3. Producción escrita individual.	<p>2. Trabajo con entrevistas a migrantes internos:</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. Lectura individual (la mitad del grado lee la entrevista a Victorio; la otra mitad, la entrevista a Alejandrina).2.2. Comentarios sobre la entrevista en el pequeño grupo y selección de qué y cómo se contará a los compañeros que no la leyeron.2.3. Presentación de los grupos, al resto del grado, de la entrevista trabajada.2.4. Determinación de las semejanzas y diferencias entre los tres testimonios trabajados, en un diálogo guiado.2.5. Producción escrita por parejas sobre semejanzas y diferencias entre los tres testimonios.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Trabajo sobre la historia de un migrante

PROPONEMOS A LOS ALUMNOS LEER UN TEXTO QUE RECUPERA LA HISTORIA DE UN MIGRANTE, JOSÉ, QUE LLEGA A BUENOS AIRES EN 1944.

Una historia de la época*

Buscando un lugar

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

Tomamos el tren sin saber muy bien dónde nos quedaríamos. Durante el viaje hice changas en Córdoba y durante la cosecha de trigo, en el campo santafesino. Allí, la gente comentaba que en Buenos Aires había empleo fijo. Necesitaban obreros.

Con esa esperanza, seguimos viaje hacia la gran ciudad. Cuando llegamos a la estación de ferrocarril, no sabíamos en qué lugar podíamos pasar la noche. Finalmente, conseguimos alojamiento en una pensión de la zona.

A la mañana siguiente busqué a un amigo de Santiago que se había instalado en la villa del Bajo Belgrano. Tuve suerte: me ofreció una pieza para instalar a la familia. Al lado de su casa había un terreno libre: allí construí mi vivienda con chapas y cartones...

La fábrica

...Conseguí trabajo en Sudamtex, una fábrica textil. Los primeros días sólo llevé bobinas de hilo de una lado para otro. Pronto pude ubicarme en un puesto mejor.

De la fábrica me gustaban algunas cosas. Por ejemplo, llegar temprano a la mañana y compartir unos mates con los muchachos mientras contábamos chistes. Había obreros de todas partes: porteños, santiagueños, puntanos, riojanos... y también europeos. En la empresa nos daban media hora para almorzar. Como no tenía tiempo para tomar el tranvía hasta casa y

* Texto extraído del *Manual de Ciencias Sociales para 6º año de E.G.B.*, Buenos Aires, Estrada, 1997.

volver, me sentaba en la esquina y comía un poco de fiambre con pan. Aprovechaba para quedarme un ratito al sol y descansar del ruido de la fábrica.

Sin embargo, había dificultades. Principalmente con algunos porteños que pensaban que por ser del interior éramos tontos. Para hacernos enojar nos decían "cabecita negra" y nos trataban de analfabetos. ¡Y yo sabía escribir mucho mejor que ellos...!

Los cambios

La casa que levanté en la villa no era muy sólida. Con el tiempo pude mejorarla y hacerla con ladrillos y revoque. Mi mujer consiguió trabajo en una casa de familia todas las mañanas y los chicos iban a la escuela del barrio.

Ya conocíamos la radio, porque en Santiago un vecino tenía una. Pero en Buenos Aires era distinto. Había programas de todo tipo: radioteatros, audiciones cómicas, concursos de preguntas y respuestas... Cuando volvía del trabajo, toda la familia se ponía a escuchar la radio. A veces se armaban discusiones porque algún chico se ponía a hablar, interrumpiendo en lo mejor de la novela.

La música que pasaban cuando llegué no me gustaba mucho. Casi siempre eran tangos. Tuve que esperar varios años para que en las radios se dieran cuenta de que los del interior éramos muchos y se dignaran a llevar grupos folclóricos...

Las salidas

Al llegar el sábado, en el barrio se armaban reuniones. Llevábamos las guitarras y cantábamos chacareras hasta quedar afónicos.

Mi mujer se hizo fanática del cine. Todos los sábados íbamos a ver las series que se proyectaban por episodios. Lo peor de todo era que había que aguantarse sin saber el final durante siete días. ¿Qué le pasaría a Flash Gordon? ¿Quién salvaría a nuestro héroe favorito?

A mí me gustaban las películas norteamericanas, especialmente las de vaqueros. Mi esposa, en cambio, prefería las películas argentinas con Pepe Arias o Niní Marshall.

Cuando iba al cine o a la cancha, preparaba mi mejor (en realidad, el único) traje y me peinaba con gomina. Los domingos iba con mis hijos varones al fútbol. No es que me gustara mucho, pero para ellos ver a sus ídolos era una fiesta.

Durante la semana estaban siempre jugando a la pelota en el potrero. Y cuando lograban empujar la pelota (el ovillo de medias) entre las dos latitas que servían de arco, creían escuchar las voces de miles de hinchas que coreaban sus nombres.

RELACIONES ENTRE EL TESTIMONIO Y LOS CONTENIDOS

En este testimonio podemos reconocer algunos indicadores sobre **factores de expulsión**. José es un actor social de bajos recursos, cuyo trabajo en Santiago del Estero no le permite acceder a un nivel de vida satisfactorio.

Observamos, también, indicadores de los **factores de atracción**: la demanda de mano de obra en fábricas en Buenos Aires.

José busca a un amigo de su provincia, que lo ayuda a resolver el problema de la vivienda; lo cual remite a la categoría de **cadena migratorias**.

En el testimonio, también hay informaciones relativas a algunos aspectos que caracterizaron a las migraciones internas en la Argentina: los **problemas de vivienda y de discriminación** que tuvieron que afrontar los migrantes.

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

LOS ALUMNOS LEEN INDIVIDUALMENTE LA HISTORIA DE JOSÉ, EN SILENCIO Y CON MUCHA CONCENTRACIÓN. COMENZARON A LEER SIN NINGUNA CONSIGNA ESPECÍFICA, SÓLO DIJIMOS QUE LEERÍAN UNA HISTORIA RELACIONADA CON EL CONTEXTO HISTÓRICO EXPLICADO ANTERIORMENTE (VER BLOQUE A).

CUANDO TODOS TERMINAN DE LEER, LA MAESTRA ABRE UN DIÁLOGO CON PREGUNTAS MUY GENERALES: "¿QUÉ QUIEREN COMENTAR?"; "¿QUÉ LES PARECIÓ IMPORTANTE?"; "¿HAY ALGO QUE LES HAYA IMPACTADO DE LA HISTORIA DE JOSÉ?".

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

En la enseñanza usual de las Ciencias Sociales es frecuente entregar a los alumnos, junto con el texto a leer, un conjunto de preguntas específicas para responder, que se supone orientan y facilitan la lectura. En una investigación¹⁹ encontramos que esta modalidad (o sea, las preguntas dadas de inicio, junto con el texto) puede obstaculizar el trabajo intelectual que pretendemos que los alumnos realicen. Es decir, en lugar de generar que los alumnos interpreten el material, los puede llevar a hacer un "barrido" del texto buscando las respuestas de lo que al maestro le interesa.

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

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

¹⁹ B. Aisenberg, "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales", en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa, 2000.

señaladas. Comenzar trabajando con las interpretaciones de los alumnos es una forma de "partir de los conocimientos previos". Es una forma de explorar sus ideas –en función de las interpretaciones que logran–, pero no antes de enseñar, sino mientras las están usando para aprender.

¿QUÉ RECUPERAN LOS ALUMNOS DEL TESTIMONIO DE JOSÉ? ¿QUÉ ES SIGNIFICATIVO PARA ELLOS? SE CENTRAN EN ALGUNAS CUESTIONES

RELACIONADAS CON LAS CATEGORÍAS Y REGULARES MENCIONADAS, Y OTRAS QUE DESBORDAN LOS CONTENIDOS PREVISTOS.

LA CASA DE CHAPA Y CARTÓN ES LO PRIMERO QUE SURGE Y (JUNTO CON EL PROBLEMA DE LA DISCRIMINACIÓN, QUE ABORDAREMOS MÁS ADELANTE) LO QUE MÁS IMPACTA A LOS ALUMNOS. A CONTINUACIÓN PRESENTAMOS ALGUNAS INTERVENCIONES DURANTE EL DIÁLOGO:

VOCES

MATÍAS. — Señor, este hombre era pobre, ¿no?, porque acá dice "construí mi vivienda con chapa y cartón".

ROCÍO H.. — A mí lo que más me impresionó es ¡cómo pudo haber hecho la casa de cartón!

DOCENTE. — ¿Por qué te impresionó?

ROCÍO H.. — Y, porque si hay un huracán se iba todo ahí nomás... Y si hay una lluvia se moja todo el cartón y no sirve más.

ALAN. — Enseguida la fue mejorando.

MATÍAS. — Después la mejoró y la hizo con ladrillos y revolques (sic).

DOCENTE. — A ver, leamos la parte donde cuenta cómo hizo su casa... (relee y luego pregunta) ¿Por qué creen ustedes que José dice que tuvo suerte?

ESTA ÚLTIMA ES UNA INTERVENCIÓN "PUENTE", EN EL SENTIDO DE QUE SE APOYA EN LO QUE LOS ALUMNOS RECUPERAN DEL TEXTO Y AL MISMO TIEMPO APUNTA A QUE PROFUNDICEN SUS REFLE-

XIONES SOBRE UN ASPECTO RELEVANTE PARA LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR. LAS RESPUESTAS, QUE AHORA VEREMOS, MUESTRAN LA POSIBILIDAD DE LOS ALUMNOS DE DAR SENTIDO A LA INFORMACIÓN:

VOCES

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

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

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

LOS ALUMNOS ESTÁN USANDO SUS CONCEPTUALIZACIONES PARA EXPLICAR LAS RAZONES ECONÓMICAS POR LAS QUE ALGUIEN VIVE EN UNA VILLA; LAS EMPLEAN TAMBIÉN PARA RELACIONAR, POR UN LADO, LA CONDICIÓN SOCIAL CON LA MIGRACIÓN Y, POR OTRO, LA AYUDA DEL AMIGO CON EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA.

SON EXPLICACIONES QUE RESPONDEN A UNA INTERVENCIÓN DOCENTE. ES DECIR, PARTIMOS DE INTERPRETACIONES DE LOS NIÑOS, PERO NO NOS QUEDAMOS EN ELLAS. TAMBIÉN EN RELACIÓN CON LA VIVIENDA, OTRO ALUMNO DICE QUE LE LLAMÓ LA ATENCIÓN:

VOCES

EZEQUIEL. — (...) ²⁰ que él solo pudiera hacer la casa sin casi... sin ayuda, sin obreros, sin máquinas, ni nada. Pero lo que me impactó más fue cuando la hizo con ladrillos porque ponerlos, encastrarlos solo, sin máquinas. ¡¡Habría tardado un montón!!

LOS ALUMNOS DISCUTEN SOBRE CÓMO HIZO LA CASA Y CUÁNTO TARDÓ:

VOCES

ROBERTO. — (...) cuando llovía el cartón se deforma.

ALEXIS. — Sí, pero para eso está la chapa.

ROCÍO H.. — (...) ¿cómo la habrán construido para que se mantengan los cartones de pie? (...) Tenía que conseguir trabajo para hacer una casa de ladrillo.

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

EZEQUIEL. — Pero se caía todo abajo...

GASTÓN. — No, porque la chapa la ponés en la tierra (...). (Haciendo gestos con las manos indicando cómo lo haría.)

²⁰ Código de transcripción: los puntos suspensivos entre paréntesis indican intervenciones no transcriptas.

LOS NIÑOS IMAGINAN LA SITUACIÓN Y SE CENTRAN EN DOS CUESTIONES. UNA ES LA PRECARIEDAD DE LA CASA, QUE SE RELACIONA CON UNA DE LAS REGULARIDADES EN LA VIDA DE LOS MIGRANTES SELECCIONADAS COMO CONTENIDOS: EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA. PERO TAMBIÉN DAN IMPORTANCIA A UNA SEGUNDA CUESTIÓN QUE NOSOTRAS NO HABÍAMOS CONTEMPLADO: EL HECHO DE QUE JOSÉ CONSTRUYERA POR SÍ MISMO SU CASA (SEA DE CHAPA O LADRILLO).

EN PRODUCCIONES REALIZADAS LUEGO DEL DIÁLOGO, LOS ALUMNOS ESCRIBEN QUE LES GUSTÓ "QUE ÉL SOLO PUDIERA CONSTRUIR SU CASA" (GASTÓN), "QUE ÉL SALIÓ A BUSCAR SU CASA, TERRITORIO, Y NUNCA SE RINDIÓ" (ROCÍO H.).

ESTA CUESTIÓN FUE MUY SIGNIFICATIVA A LO LARGO DE LA SECUENCIA, PORQUE INFLUYÓ EN LA VISIÓN QUE LOS ALUMNOS CONSTRUYERON SOBRE LOS MIGRANTES; LOS NIÑOS ENCONTRARON POR SÍ MISMOS UNA RAZÓN IMPORTANTE PARA VALORARLOS: PENSARON A LOS MIGRANTES COMO PERSONAS QUE AFRONTARON SITUACIONES DIFÍCILES Y PUDIERON SUPERARLAS "CON SUS PROPIAS MANOS". ÉSTO ES CENTRAL DESDE LOS PROPÓSITOS DE LA SECUENCIA. VEMOS QUE LA VALORACIÓN SURGE A PARTIR DEL CONOCIMIENTO.

LOS ALUMNOS TAMBIÉN RECUPERAN DEL TESTIMONIO LAS ACTIVIDADES DE LOS FINES DE SEMANA:

VOCES

ANA. — Que... algunos sábados dice que se iban a...

ALAN (interrumpiendo). — A hacer reuniones de barrio y... (no se entiende porque se superponen las voces de varios alumnos).

ROCÍO R.. — Llevaban la guitarra y cantaban hasta quedar afónicos.

PAMELA. — Y después la mujer se hizo fanática del cine.

DOCENTE. — ¿Y él conocía el cine?

VARIOS ALUMNOS. — No, no.

ROCÍO R.. — No tenía ni idea lo que era.

KEVIN. — Le gustaban las películas... no me acuerdo (varios compañeros lo interrumpen).

ALAN. — Las de vaqueros.

STÉFANNY. — La mujer prefería las películas argentinas.

ANA. — Y los domingos algunas veces se iban a la cancha de fútbol... y a ellos les gustaba ver cómo jugaban...

ALAN (interrumpiendo). — No, a él no le gustaba mucho, a los hijos les gustaba...

LOS ALUMNOS SE APROPIAN DE LA SITUACIÓN, ENTRE ELLOS VAN RECONSTRUYENDO EL CONTENIDO DEL TESTIMONIO. TIENEN PERMISO PARA RESPONDER A SUS COMPAÑEROS, SIN ESPERAR UNA PREGUNTA O UNA INTERVENCIÓN INTERMEDIARIA DE LA DOCENTE. Este permiso es una condición necesaria para promover las interacciones en el aula, aun cuando por momentos se pueda generar un "bullicio productivo".

ASIMISMO, TOMAN DEL TESTIMONIO CUESTIONES AFECTIVAS QUE SUPONEN VALORACIONES POSITIVAS; POR EJEMPLO, SEÑALAN "LA ATENCIÓN QUE LE PRESTABAN A SUS HIJOS", "QUÉ UNIDOS ERAN". ESTAS CONSIDERACIONES, ASÍ COMO LAS

REFERENCIAS A LAS ACTIVIDADES DE LOS FINES DE SEMANA, DAN CUENTA DE QUE LOS ALUMNOS, AL APRENDER HISTORIA, ESTÁN PENSANDO EN PERSONAS "DE CARNE Y HUESO".

LA DOCENTE, A LO LARGO DEL DIÁLOGO, VA INTRODUCIENDO PREGUNTAS RELACIONADAS, POR EJEMPLO, CON LOS FACTORES DE EXPULSIÓN. PERO TODAVÍA NO CON EL STATUS DE CUESTIONES MÁS IMPORTANTES QUE LAS QUE RECUPERAN LOS ALUMNOS, NI CON EXPLICACIONES EN EL NIVEL DECLARATIVO SOBRE ESTOS FACTORES. INTRODUCE LAS PREGUNTAS EN RELACIÓN CON LOS COMENTARIOS QUE LOS ALUMNOS VAN HACIENDO DEL TESTIMONIO:

VOCES

ROCÍO R. — Que ellos viajaban sin saber adónde y viajaron a cualquier lado, y entonces se dieron cuenta que llegaron acá. Y ellos no tenían... tenían ganas de viajar pero no sabían adónde... pero que haya trabajo.

DOCENTE. — ¿Por qué se va José de Santiago del Estero?

ROCÍO H. — Porque no había trabajo... en Santiago del Estero. No había trabajo. Entonces para encontrar más trabajo para su familia...

DOCENTE. — A ver, leé la parte donde dice que él no conseguía trabajo para su familia...

EZEQUIEL. — No, seño, no dice que no tenía trabajo.

ANA (leyendo). — ..."me dedicaba a cultivar la huerta y criaba unos pocos cerdos y corderos".

EN EL CONTEXTO DEL DIÁLOGO, LA DOCENTE VA INTRODUCIENDO PREGUNTAS QUE PROMUEVEN LA INTERPRETACIÓN DE ASPECTOS NO CONSIDERADOS

POR LOS ALUMNOS, POR EJEMPLO, RELACIONADOS CON LA CATEGORÍA DE SENTIMIENTOS (QUE NO ESTÁN EXPLICITADOS EN EL TEXTO):

VOCES

DOCENTE. — ¿Qué piensan de cómo se habrán sentido José, su esposa y sus hijos?

ALAN. — Habrán sentido así... haber dejado todo en Santiago del Estero, una casa... amigos... familia, todas esas cosas... Y venir acá que no conocían a nadie, hacerse una casa, ahí así... que no conocían nada de la Ciudad, nada, en cambio allá sí.

DOCENTE. — ¿Y cómo se sentirían?

ALAN. — Mal.

DOCENTE. — ¿Todos piensan que José y su familia se habrán sentido mal?

ALEXIS. — Capaz que mejor porque consiguieron trabajo. Y allá no tenían...

DOCENTE. — ¿Los demás qué piensan?

EZEQUIEL. — No, yo iba a decir cómo se iban a sentir con la casa. Por ahí pensaron "¡uy!, pasa un viento y me quedo sin casa".

DOCENTE. — Alan decía hace un ratito que José y su familia no se habrán sentido bien, porque no conocían a nadie, porque dejaron su casa, sus amigos en Santiago del Estero. Alexis dice que se pueden haber sentido bien porque José consiguió trabajo. ¿Qué piensan los demás?

GASTÓN. — Sí, pero a la vez también que consiguió trabajo, José se sentía mal por la discriminación que le daban los otros, los porteños; "cabe-cita negra" le decían...

ROCÍO H.. — Creo que le gustó porque al principio le... le costó un poco pero después le consiguieron amigos (sic), se fueron al cine (alguien agrega "tomaron mate"), comían en los trabajos, trabajaban (¿y vivían?)²¹ con los amigos.

EN ESTE SEGMENTO DE CLASE PODEMOS APRECIAR CÓMO LA DOCENTE PROMUEVE LA FORMULACIÓN DE DIFERENTES INTERPRETACIONES, Y LAS ACEPTA EN TANTO TODAS SE FUNDAMENTAN EN DATOS DEL TESTIMONIO. ADEMÁS, EL SEGMENTO OFRECE UN EJEMPLO ACERCA DE CÓMO LOS ALUMNOS RECUPERAN ESPONTÁNEAMENTE EL PROBLEMA DE LA DISCRIMINACIÓN, QUE CONSTITUYÓ OTRO ASPECTO "FUERTE" EN EL ANÁLISIS DEL TESTIMONIO, DIRECTAMENTE RELACIONADO CON LOS PROPÓSITOS DE LA SECUENCIA.

LUEGO DEL DIÁLOGO, PROPONEMOS A LOS ALUMNOS UN TRABAJO ESCRITO SOBRE EL TESTIMONIO DE JOSÉ, CENTRADO EN LOS ASPECTOS QUE LES RESULTARON MÁS RELEVANTES (CADA ALUMNO DECIDE QUÉ ASPECTOS INCLUIR). EN ESTAS PRO-

DUCCIONES, DOS TERCIOS DE LOS ALUMNOS SE REFIEREN A LA DISCRIMINACIÓN SUFRIDA POR JOSÉ; ESCRIBEN POR EJEMPLO: "*ME IMPACTÓ QUE LOS PORTEÑOS LOS INSULTEN*" (R.H.); "*LOS PORTEÑOS PENSABAN QUE POR SER DEL INTERIOR ERAN TONTOS Y PARA HACERLES ENOJAR LES DECÍAN CABECITA NEGRA*" (J.C.); "*LOS PORTEÑOS LOS DISCRIMINABAN SIN RAZÓN*" (R.R.).

Este trabajo escrito individual es una oportunidad para que cada alumno relea el texto y sistematice las ideas que pudo recuperar durante el diálogo conjunto. Además, la propuesta lleva a generar producciones que brindan al docente información sobre la comprensión alcanzada por cada uno de sus alumnos (que muchas veces se pierde cuando se trabaja solamente con el grupo total).

²¹ Código de transcripción: las palabras que están entre paréntesis y signos de interrogación indican dudas en la desgrabación.

2. Trabajo con entrevistas a migrantes internos

Luego de la historia de José trabajamos con dos transcripciones de entrevistas realizadas por otros alumnos en experiencias anteriores. La decisión de presentar, en primer lugar, relatos contruidos a partir de testimonios –como el de la historia de José– y, en segundo lugar, transcripciones obedece a razones didácticas que abordaremos a continuación.

Las transcripciones de entrevistas son textos particularmente complejos porque suponen el pasaje de una variedad del lenguaje a otra: de la oralidad a la escritura. Si bien en este pasaje se pierden y se alteran algunos rasgos propios del habla, al mismo tiempo se conservan otros. De ahí que el texto resultante no responda totalmente a las propiedades del lenguaje escrito (más sistemático, más planificado, más pulido). Por ejemplo, es muy común que en los relatos de los entrevistados aparezcan entremezclados

hechos de momentos diferentes. Es decir, lo narrado no necesariamente se presenta organizado en un orden cronológico lineal.

Éste y otros rasgos propios de la oralidad que se conservan en las transcripciones hacen de este tipo de texto un material más complejo para la lectura. A esto responde la decisión de presentar las transcripciones luego del análisis de textos contruidos a partir de testimonios (llamados aquí "entrevistas editadas") que resultan más sencillos para un primer acercamiento.

LA DOCENTE PRESENTA LAS ENTREVISTAS A DOS MIGRANTES INTERNOS,²² CITANDO SUS FUENTES. EXPLICA LOS CÓDIGOS QUE SE USAN EN LA TRANSCRIPCIÓN DE UNA ENTREVISTA. PROPONE QUE LA MITAD DEL GRADO LEA CADA UNA DE LAS ENTREVISTAS PARA LUEGO INTERCAMBIAR LAS HISTORIAS.

VOCES

DOCENTE. — Primero la van a leer para ver si entienden lo que cuentan Alejandrina o Victorio (...). Pueden comentar con el compañero de al lado si tienen alguna duda, pueden llamarme si tienen alguna duda. Y después vamos a pensar cómo organizarnos para poder contarle a los demás.

LOS ALUMNOS HACEN LA PRIMERA LECTURA DE LA ENTREVISTA INDIVIDUALMENTE, SIN NINGUNA PREGUNTA ESPECÍFICA. DURANTE VARIOS MINUTOS HAY SILENCIO ABSOLUTO EN LA CLASE. CUANDO ALGÚN ALUMNO LLAMA A LA DOCENTE, ÉSTA SE ACERCA Y RESPONDE EN VOZ MUY BAJA PARA NO PERTURBAR EL CLIMA DE CONCENTRACIÓN. TERMINADA LA PRIMERA LECTURA, LOS ALUMNOS COMIENZAN A COMENTARLA EN EL GRUPO, LLAMAN A LA DOCENTE PARA PLANTEAR DUDAS Y COTEJAR SUS INTERPRETACIONES.

DURANTE ESTA ACTIVIDAD OBSERVAMOS LAS SIGUIENTES CUESTIONES:

A) EL ANÁLISIS DEL PRIMER TESTIMONIO "MARCA" EL TRABAJO QUE REALIZAN LOS ALUMNOS. POR UN LADO, ELLOS, ESPONTÁNEAMENTE, PIENSAN LAS ENTREVISTAS "DESDE" LA HISTORIA DE JOSÉ. ES DECIR, SE REMITEN A SUS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LA EXPERIENCIA DE JOSÉ. POR EJEMPLO, UN ALUMNO DICE:

²² Ambas entrevistas se presentan en el capítulo 4, "Entrevistas a migrantes internos (fragmentos)". Recomendamos leerlas antes de continuar con el relato de la experiencia para una mayor comprensión de los fragmentos de clase que presentamos.

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

POR OTRO LADO, REAPARECEN LAS MISMAS PREOCUPACIONES DE LOS ALUMNOS:

HEIDI. — Yo no entiendo esto (leyendo la entrevista): "...pero sí había discriminación porque sobre todo del norte venía la gente morocha". Y yo no entiendo por qué tenían problemas con la gente morocha. Porque después de todo... todos somos iguales... y yo no entiendo por qué tenían problemas con la gente morocha.

B) LOS ALUMNOS SE INTERESAN EN LAS ENTREVISTAS Y LAS COMPRENDE. ESTO NO SIGNIFICA QUE ALCANCEN UNA INTERPRETACIÓN TOTALMENTE AJUSTADA DE MODO INMEDIATO.

VEAMOS, A MODO DE EJEMPLO, LA RECONSTRUCCIÓN QUE HACE UNA ALUMNA DE LA ENTREVISTA DE ALEJANDRINA, AL COMENTARLA CON SUS COMPAÑEROS:

STÉFANNY. — Cuando ella vivía en el campo (...) una familia, eh... la habían dejado con su abuela ¿no? Y cuando su abuela murió buscaba una casa (...) y estaba leyendo un diario y encontró un aviso donde decía que se necesitaba para que trabajen (sic). Y ella se quería ir a... a Buenos Aires, y no podía viajar porque no tenía documento ni la partida de nacimiento; y estuvo mucho tiempo para buscar su apellido. (Segundos de silencio, revisa el texto.) Cuando se iba a ir, cuando ya consiguió el documento, se iba ir a Buenos Aires. Lo llamó a la familia con la que iba a trabajar para que le paguen el boleto, así puede viajar. Y dice que se enojó con la señora porque le pagaba muy poco... y hacía muchas cosas. (Silencio.) Y dice que (...) se enamoró de un joven que estaba en una obra y dijo que ella quería volver, volver a... a Formosa, ¡no! a Corrientes. Y dice que su marido no podía (corrigiéndose) no quería viajar porque no le gustaba viajar.

LA IDEA QUE TIENEN LOS ALUMNOS ACERCA DE QUÉ ES UNA ENTREVISTA TAMBIÉN INFLUYE EN SU COMPRENSIÓN. UN ALUMNO, AL LEER LA ENTREVISTA DE VICTORIO, SE TRABA ANTE

LA SIGUIENTE INTERVENCIÓN DEL ENTREVISTADOR: "*DONDE USTED TRABAJABA, ¿HABÍA OTRAS PERSONAS DEL INTERIOR?*", Y PIDE AYUDA A LA DOCENTE:

VOCES

MATÍAS. — Señor, acá no contesta la pregunta porque dice (leyendo) "¿de adónde usted trabaja? (sic)". No contesta, nomás contesta ésta (señalando lo que está entre signos de pregunta).

DOCENTE. — Porque ésta (señalando la primera parte de la frase) no es una pregunta, es una afirmación. Dice (leyendo): "Donde usted trabajaba, ¿había otras personas del interior?"

MATÍAS. — ¡¡Ah!!

MATÍAS INTERPRETÓ QUE EN LA MISMA FRASE HABÍA DOS PREGUNTAS; PARECIERA QUE PIENSA QUE LO ÚNICO QUE PUEDE HACER UN ENTREVISTADOR ES FORMULAR PREGUNTAS. LA ACLARACIÓN DE LA DOCENTE (DIRECTAMENTE RELACIONADA CON EL PROBLEMA QUE SE ESTÁ PLANTEANDO EL ALUMNO) LE PERMITE AJUSTAR SU INTERPRETACIÓN.

C) EL ANÁLISIS DE TESTIMONIOS DE MIGRANTES LLEVA A LOS ALUMNOS A PREGUNTARSE POR LAS

EXPERIENCIAS DE LOS COMPAÑEROS INMIGRANTES, Y A ÉSTOS, A ESTABLECER RELACIONES CON SUS PROPIAS EXPERIENCIAS.

EN UN GRUPO DE TRES ALUMNAS –UNA PORTEÑA, UNA PERUANA Y UNA BOLIVIANA–, ESTÁN COMENTANDO LA PARTE DE LA ENTREVISTA A VICTORIO REFERIDA A CÓMO SE SINTIÓ AL LLEGAR A BUENOS AIRES Y CÓMO FUERON SUS PRIMEROS TIEMPOS:

VOCES

ANA –porteña– (a Heidi). — ¿Cómo te sentiste vos al llegar a Buenos Aires?

HEIDI. — Yo cuando llegué me sentí diferente, porque mis amigas a mí me habían contado (...) que no podías salir a ningún lado...

DOCENTE. — ¿Te da trabajo acostumbrarte?

HEIDI. — Sí, porque el cambio de la escuela acá (...) no es lo mismo. Acá hay algunas cosas... además en Sociales: acá te dan mapas de Argentina que yo no sé. Yo nací en Bolivia, yo me lo sé todo, pero de acá no.

ANA (volviendo a Victorio). — Yo entendí (...) que vino los primeros tiempos, o sea, ¿viste que no te acostumbrás?... Pero enseguida, enseguida en poco tiempo, había un trabajo y pagaban muy bien... en comparación a otras provincias.

PAMELA. — (...) y al segundo día llegó y se acostumbró... Y también que su adaptación era un poco difícil. Porque viste que uno, ya que viajas tanto, después un cachito, después ya no. Los primeros días sí, pero después ya no.

HEIDI. — Los primeros días son muy difíciles, pero poco a poco uno se va acostumbrando. Como yo también llegué y me fui acostumbrando poco a poco, poco a poco, poco a poco, y ya no me puedo acostumbrar más.

PAMELA. — Y también yo entendí que casi todas las personas venían del interior.

HEIDI. — Y también que la gente argentina, de Buenos Aires se llevaba mal con la gente morocha; ya que tenían una distinción como el color de la piel aquí. La gente del Norte era morocha y los de Buenos Aires era gente blanca, se llevaban mal con la gente morocha y nosotras con mis compañeras pensamos (...) que no sabemos por qué se llevaban mal... (...).

ANA. — Casi todas las personas vinieron del interior (...). En realidad la gente migraba para venir a trabajar, buscaba poder trabajar.

ERA LA PRIMERA VEZ QUE LOS ALUMNOS PREGUNTABAN Y HABLABAN SOBRE SUS PROPIAS EXPERIENCIAS MIGRATORIAS, HASTA EL MOMENTO ERA UN TEMA TABÚ DENTRO DEL GRADO; PARECIERA QUE EL PREJUICIO OBSTACULIZABA EL ACERCAMIENTO Y LA POSIBILIDAD DE CONOCER. ESTE TIPO DE DIÁLOGOS PUDO ENTABLARSE EN LA INTIMIDAD DE LOS PEQUEÑOS GRUPOS; EN LAS PUESTAS EN COMÚN DE TODO EL GRADO LOS

ALUMNOS INMIGRANTES NO SE REFIRIERON A SUS EXPERIENCIAS.

D) SI BIEN LOS ALUMNOS ESTÁN COMENTANDO UNA HISTORIA PARTICULAR, VAN INTERCALANDO REFERENCIAS QUE SUPONEN GENERALIZACIONES, HABLAN DE "LOS QUE MIGRAN". ESTO SE OBSERVA EN EL FRAGMENTO ANTERIOR, Y EN OTROS FRAGMENTOS DEL DIÁLOGO EN EL MISMO GRUPO:

VOCES

PAMELA. — Victorio vivía en Gualeguay, Entre Ríos. Era nieto de italianos. (...) Se venían a vivir porque no había mucho trabajo, allá. Después se vino acá, a la Argentina (sic) y dijo que necesitaban obreros.

HEIDI. — Y en ese tiempo también se usaba que venían de muchas partes...

ANA. — Sí, porque la gente empieza a venir, empezaba a migrar ya la gente.

PAMELA. — Que allá (sic) en Buenos Aires había mucho trabajo, y allá donde estaba no había tanto, porque había...

HEIDI. — Porque en ese tiempo, porque en su provincia no había mucho trabajo, la cosa estaba muy difícil...

TAMBIÉN EN ESTE OTRO EJEMPLO, SI BIEN ESTÁN ANALIZANDO LA HISTORIA DE VÍCTORIO, HABLAN EN PLURAL CUANDO INTERPRETAN:

VOCES

ROCÍO H. — (...) cuando llegaron se sentían muy tristes pero también... se sentían bien, porque habían conseguido trabajo al segundo día y tenían amigas [sic] y que conseguía más plata... le pagaban... mucho más que donde le pagaban antes, que antes trabajaba de... (buscando en el texto)... en las huertas.

E) EL ESFUERZO CENTRAL DE LOS ALUMNOS EN EL TRABAJO CON LAS ENTREVISTAS SE CENTRA EN COMPRENDER LA EXPERIENCIA DEL MIGRANTE. SIN EMBARGO, EL TEXTO "ENTREVISTA" ENCIERRA OTROS CONTENIDOS: LAS PREGUNTAS GUARDAN ESTRECHA RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS

QUE SE QUIERE ENSEÑAR. AL ANALIZARLAS, LOS ALUMNOS LAS VAN INCORPORANDO COMO TEMAS. POR EJEMPLO, CUANDO EN UN GRUPO ESTÁN DECIDIENDO QUÉ VAN A CONTAR A LOS DEMÁS COMPAÑEROS, SE APOYAN EN LAS PREGUNTAS PARA ENUNCIAR DE QUÉ VAN A HABLAR:

VOCES

MATÍAS. — Cómo se sintió al dejar su provincia...

ROCÍO H. — Cómo empezó todo, por qué eligió esta provincia y por qué se fue.

MATÍAS. — Y por qué vino a acá a Buenos Aires y no a otra provincia.

ROCÍO H. — Eso es lo que dije yo, eso lo voy a decir yo (...).

ROCÍO H. — Después... si recibió alguna ayuda.

MATÍAS. — Cómo fue su relación con los porteños (...).

ROCÍO H. — ¿Recibió alguna ayuda para poder venir y quedarse?

JUAN CARLOS. — Qué cosas de Buenos Aires le llamaron más la atención.

LUEGO DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS, SE INICIA EL INTERCAMBIO: LOS ALUMNOS QUE LEYERON LA HISTORIA DE VÍCTORIO LA CUENTAN; Y LUEGO LO HACEN LOS QUE LEYERON LA DE ALEJANDRINA.

LOS ALUMNOS ESCUCHAN CON MUCHA ATENCIÓN EL RELATO DE LA HISTORIA DE VÍCTORIO QUE HACEN SUS COMPAÑEROS. CUANDO FINALIZA EL RELATO, COMIENZAN A HACER PREGUNTAS PARA AVERIGUAR MÁS DETALLES:

G.C.B.A.

EZEQUIEL. — ¿En qué se entretenía? ¿Qué hacía en su tiempo libre?

MATÍAS. — Escuchaba música.

Rocío R. — Escuchaba música que era, eh tango o chamamé.

ANA. — Y algunas veces, los sábados se divertían en unas... bailantas, así, o formaban club.

ALEXIS. — ¿Dónde vivía?

VARIOS ALUMNOS. — En la Boca.

ALAN. — Pero ¿en qué lugar?

ROCÍO R.. — En una pieza que..., ya lo dijimos.

ALEXIS (con tono de extrañeza). — ¿Vivían cinco en una pieza?... ¿Y entraban?

ANA. — Sí, porque venían muchos..

HEIDI. — Y ya que no alcanzaba la plata para pagar tanto y vivían de a cinco, de a cuatro, se arreglaban.

ROCÍO R.. — Con una habitación se arreglaban cuatro o cinco personas y entraban porque, como no tenían tanta plata... Hasta que después todos empezaron a conseguir trabajo y después pudieron hacerse su propia casa.

EZEQUIEL. — ¿Cuántos años tenía?

ALUMNO.²³ — 24 ó 25.

ROCÍO H.. — Cuando llegó, 24 ó 25 años, y llegó en la década del '40.

GASTÓN. — En el trabajo, ¿lo trataban como a José? (siguen más preguntas).

LUEGO DEL INTERCAMBIO DE RELATOS, SE PROPUSO A LOS ALUMNOS PENSAR QUÉ HAY EN COMÚN Y DE DIFERENTE ENTRE LAS TRES HISTORIAS. ES UNA FORMA DE ORIENTARLOS PARA QUE BUSQUEN REGULARIDADES ENTRE LOS TRES TESTIMONIOS. SE TOMARON TAMBIÉN LAS DIFERENCIAS ENTRE ELLOS PARA NO CAER EN GENERALIZACIONES ESQUEMÁTICAS.

ESTO AYUDÓ A LOS ALUMNOS A "DESPEGARSE" DE LOS PERSONAJES, A AVANZAR HACIA EL RECONOCIMIENTO DE ELEMENTOS COMUNES A LAS DIFERENTES EXPERIENCIAS MIGRATORIAS. ES UN PASO MÁS EN EL TRABAJO DE CONCEPTUALIZACIÓN. LOS ALUMNOS YA NO HABLABAN EN SINGULAR DE JOSÉ O DE VICTORIO, SINO DE "LOS TRES", DE "TODOS".

■ ²³ Código de transcripción: utilizamos "alumno" cuando no logramos identificar al niño o niña que interviene.

A LO LARGO DEL DIÁLOGO, LOS CHICOS VAN ENCONTRANDO SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS, QUE LA MAESTRA REGISTRA EN EL PIZARRÓN.

VEAMOS EJEMPLOS DE LAS REGULARIDADES QUE ENCUENTRAN:

VOCES

INTERVENCIONES EN DIÁLOGOS:

EZEQUIEL. — ¡Ahora encontré algo de parecido entre los tres!: que los tres vinieron acá a Buenos Aires por el trabajo...(...)

MATÍAS. — Que todos venían a buscar trabajo.

ROCÍO H.. — Que tenían amigos.

ALUMNO. — Que vinieron en tren.

EZEQUIEL. — En los tiempos libres los tres escuchaban la radio, les gustaba escuchar radio.

GASTÓN. — Escuchaban música folclórica.

ROCÍO R.. — Yo no leí nada (de eso) en Alejandrina.

ALAN. — Que los dos, Victorio y José, trabajaban en una fábrica.

ALEXIS. — Sí, pero Alejandrina no.

GASTÓN. — En una casa de familia.

DOCENTE. — ¿Quién más trabajó en casa de familia?

ALUMNOS. — La mujer de José.

ROCÍO R.. — Los tres eran argentinos.

MATÍAS. — Venían de distintas provincias.

ROCÍO H.. — Discriminaban a los que venían del interior.

ROCÍO R.. — (...) les decían "cabecita negra".

VEAMOS IDEAS DE TRABAJOS ESCRITOS. CON EL SUJETO DE "LOS TRES" O "TODOS", LOS ALUMNOS ESCRIBEN:

- Vivían en el campo (...) los tres criaban animales.
- No encontraban trabajo en su provincia.
- Vinieron a Buenos Aires por trabajo.
- Vivían en villas.
- En Buenos Aires tenían: radio, cine, más comunicación.
- Se sintieron tristes al dejar sus provincias.
- Al primero, al segundo o tercer día consiguieron trabajo en Buenos Aires.
- Les gustaría volver a su provincia natal.

EN ACTIVIDADES POSTERIORES LOS ALUMNOS FUERON INCORPORANDO NUEVAS REGULARIDADES, COMO QUE LOS MIGRANTES "ERAN POBRES" O QUE "SE ENCONTRABAN CON GENTE DE LA

MISMA PROVINCIA". TAMBIÉN GENERALIZARON, CON Matices, EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA.

A SU VEZ, VAN SEÑALANDO DIFERENCIAS:

VOCES

STÉFANNY. — Cuando había viajado Alejandrina, había viajado con seguridad y José había viajado sin saber a dónde iba.

Retomemos los problemas didácticos planteados en el capítulo 2, “Desafíos didácticos para la construcción de la secuencia”, para revisar las situaciones de aula del bloque B.

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

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

Pensemos en el rol docente: propone leer materiales estrechamente relacionados con los contenidos a enseñar y al mismo tiempo significativos

para los alumnos; promueve que los alumnos los interpreten. La docente tiene, en sus marcos de referencia, las categorías de análisis para explicar los movimientos migratorios, las características propias de las migraciones internas en la Argentina. Desde este marco, pero a la vez en función de lo que los alumnos pueden interpretar, orienta la reflexión para promover aproximaciones sucesivas a los contenidos.

En este bloque, la docente no explica de modo sistemático categorías ni regularidades; es decir, no presenta todavía los aspectos declarativos de los conceptos en estudio. Pero se preocupa por enriquecer las conceptualizaciones que los alumnos usan en esa dirección.

Enfoquemos, ahora, el problema de la articulación entre aspectos procedimentales y conceptuales. Antes de diseñar y tomar entrevistas, los alumnos analizan entrevistas ya realizadas. Las usan para conocer las historias de los migrantes.

Si bien el eje está puesto en el conocimiento de la experiencia migratoria, es decir, en los aspectos conceptuales de los contenidos, al mismo tiempo los alumnos también están aprendiendo aspectos procedimentales; por un lado, el análisis: están analizando para conocer; por otro lado, los alumnos están aprendiendo qué es y para qué sirve una entrevista.

En las entrevistas leídas, además de la historia del migrante, está representada la interacción entrevistador-entrevistado, que también fue recuperada por los alumnos. Veamos un ejemplo, al leer la entrevista de Victorio:

MATÍAS. — Señor, acá se equivocaron... (señalando un párrafo de la entrevista).

DOCENTE. — ¿Por qué te parece que se equivocaron?

MATÍAS. — Porque él ya lo había dicho de qué trabajaba.

DOCENTE. — Pero vos decís que se equivocó... ¿Quién? ¿El entrevistador o el entrevistado?

MATÍAS. — No, el entrevistador, porque él dijo que él trabajaba en una fábrica, y él le preguntó de qué trabajaba y él ya lo había dicho de qué trabajaba.

Esta observación alude a un aspecto central de la dinámica de una entrevista: la necesidad de ajustar en el momento las preguntas prediseñadas en función de lo que el entrevistado va diciendo. Matías señala que el entrevistador no logró este ajuste.

Por último, en cuanto a los aspectos actitudinales, vimos que el análisis conceptual de las his-

torias de vida genera la construcción de valoraciones por parte de los alumnos: la comprensión de la experiencia migratoria da sustento a valoraciones positivas hacia los migrantes internos y los lleva a acercarse a los compañeros inmigrantes.

Crecimiento de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires: formación de las “villas miseria”

PROFUNDIZACIÓN DEL MARCO HISTÓRICO; SU RELACIÓN CON LAS HISTORIAS DE LOS MIGRANTES

Síntesis de actividades

<p>1. Análisis de un texto sobre el contexto histórico en que se producen las migraciones. Establecimiento de relaciones con los testimonios de los migrantes anteriormente trabajados (combinación de trabajo individual, por parejas y puesta en común).</p>	<p>2. Exposición de la docente: crecimiento de Buenos Aires y la formación del Gran Buenos Aires.</p>
<p>3. Lectura individual de un texto acerca de las posibilidades y problemas de vivir en la Ciudad. Discusión y producción escrita, en pequeños grupos, sobre las relaciones entre el contenido del texto y los testimonios anteriormente analizados.</p>	<p>4. Lectura de la docente (en parte textual y en parte comentada) de fragmentos del artículo "La ciudad residual", de Lidia de la Torre,²⁴ que aborda la formación de las villas miseria en Buenos Aires.</p>

²⁴ En J. L. Romero y L. A. Romero, *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, Altamira, 2000, tomo 2.

Antes de avanzar con el bloque siguiente, una observación sobre la estructura de la secuencia:

La secuencia se inició con una exposición sobre el marco histórico a partir de 1930 (Bloque A). Luego se trabajó con los testimonios de José, Victorio y Alejandrina (Bloque B). Y a continuación (Bloque C), antes de abordar el diseño de

entrevistas, se volvió a poner en primer plano el trabajo sobre el marco histórico, revisando los contenidos anteriores y presentando nuevos. Esta estructura responde a la idea de ir avanzando, a lo largo de la secuencia, en un "ida y vuelta" entre el contexto histórico y las historias particulares.

Bloque D

Elaboración del diseño y realización de dos entrevistas²⁵

Síntesis de actividades

1. Elaboración de preguntas para la entrevista por pequeños grupos.	2. Organización de las preguntas en función de temas.
3. Revisión y análisis de las preguntas para arribar al diseño de la entrevista.	4. Realización de la primera entrevista.
5. Análisis de la dinámica de la entrevista y ajuste del diseño para la realización de la segunda entrevista.	6. Realización de la segunda entrevista.

²⁵ Para profundizar en las orientaciones para el diseño y la realización de entrevistas sugerimos la lectura de:
a) D. Schwarzstein, *op.cit.*
b) *Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Segundo ciclo*, Capítulo "Prácticas del Lenguaje", *op.cit.*, págs. 667 y 668.

PROPUSIMOS A LOS ALUMNOS COMENZAR A ELABORAR LAS PREGUNTAS PARA REALI-

ZAR UNA ENTREVISTA. VEAMOS EL TRABAJO QUE, EN 15 MINUTOS, HICIERON DOS GRUPOS:

VOCES

DOS ALUMNAS DIALOGAN MIENTRAS ELABORAN LAS PREGUNTAS:

PAMELA. — ¿Cuántos años tiene? No, ¿cuál es su nombre?

STÉFANNY. — ¿Cuál es su nombre? ¿Por qué vino a este lugar?

STÉFANNY. — Estoy poniendo: ¿Por qué decidió venir a Capital?

PAMELA. — ¿Cuáles fueron... cuál es su trabajo?

STÉFANNY. — Eh... ¿cuál es su trabajo antes... eh...?, ¿cómo era su trabajo antes de venir acá?

PAMELA. — ¿Dónde vivía antes de venir acá?, mejor...

STÉFANNY. — Y después la que yo te digo...(..)

STÉFANNY. — Vamos a terminar ya. Éstas son las preguntas: ¿Cuál es su nombre? ¿Por qué eligió venir acá? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde vivía antes de llegar a la Argentina (sic)? ¿En qué trabajaba en su provincia? Y ¿en qué trabajó acá? Y... ¿cuál fue su..., por qué tomó la decisión de venir acá en vez de ir a otro lado?

VOCES

PRODUCCIÓN ESCRITA DE HEIDI:

¿De dónde es?

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

¿Cómo se sintió al llegar a Buenos Aires?

¿Consiguió trabajo al instante?

¿En qué año llegó a Buenos Aires?

¿Recibió ayuda para conseguir trabajo?

¿A qué casa llegó?

¿En qué vino a Buenos Aires?

¿Lo ayudaron económicamente?

¿De qué trabajó?

¿De qué trabajaba en su provincia?

EN ESTA TAREA LOS NIÑOS SE INVOLUCRAN; LAS PREGUNTAS SON PERTINENTES PARA CONOCER LA EXPERIENCIA MIGRATORIA EN ESTUDIO Y SURGEN CON FLUIDEZ.

¿Qué saberes subyacen a estas preguntas?: los alumnos buscan las razones de la migración, y de la elección del lugar de destino; tienen la idea de que el trabajo se relaciona con lo anterior. Pero esto no está explicitado; se trata de un saber en acción (pueden usarlo, pero no decirlo). Pareciera que el trabajo previo de la secuencia permitió a los niños construir un marco conceptual desde el cual elaborar las preguntas (con lo cual el aspecto conceptual estaría orientando al procedimental). En adelante, las intervenciones docentes se van a centrar, cada vez más, en la tematización y la sistematización de los contenidos en su nivel declarativo, siempre en relación con los saberes que los alumnos ya tienen.

A PARTIR DE LAS PRIMERAS PREGUNTAS ELABORADAS POR LOS GRUPOS, DESARROLLAMOS DISTINTAS ACTIVIDADES (CONJUNTAS Y POR PEQUEÑOS GRUPOS) PARA AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE LA ENTREVISTA. LAS ACTIVIDADES SE CENTRAN EN: A) ORDENAR LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO POR TEMAS; B) CARACTERIZAR LOS TEMAS; Y C) ANALIZAR LA PERTINENCIA DE LAS PREGUNTAS EN FUNCIÓN DE

LA INFORMACIÓN BUSCADA. PARA REALIZAR ESTAS ACTIVIDADES, SE ELABORÓ UN BORRADOR DE CUESTIONARIO, QUE INCLUÍA TODAS LAS PREGUNTAS FORMULADAS POR LOS GRUPOS.

Se trata de actividades que apuntan a reflexionar al mismo tiempo sobre el cuestionario y sobre la experiencia migratoria; suponemos que ayudan a explicitar, sistematizar y profundizar los saberes que los alumnos pusieron en acción para elaborar las primeras preguntas.

A) ORDENAR LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO POR TEMAS

LA DOCENTE EXPLICA QUE ENTREGARÁ A CADA GRUPO, PARA REVISAR, EL BORRADOR DEL CUESTIONARIO, DONDE LAS PREGUNTAS ESTÁN AGRUPADAS POR TEMAS. *“POR EJEMPLO, PUSIMOS JUNTAS TODAS LAS PREGUNTAS QUE USTEDES HICIERON PARA AVERIGUAR SOBRE LA VIDA DEL ENTREVISTADO EN SU PROVINCIA DE ORIGEN.”*²⁶

LA NECESIDAD DE ORDENAR EL CUESTIONARIO ES CLARA PARA LOS ALUMNOS, UNO DE ELLOS DICE: *“PARA NO CAMBIAR TODO EL TIEMPO DE TEMA DURANTE LA ENTREVISTA”*. LA DOCENTE ABRE UN DIÁLOGO CENTRADO EN LOS TEMAS DEL CUESTIONARIO:

VOCES

DOCENTE. — ¿Cuál es el primer tema sobre el cual le vamos a preguntar?

EZEQUIEL. — Datos personales.

Rocío H.. — Cómo se llama, de qué origen es...

DOCENTE. — Ahora vamos a ver los temas, no las preguntas. Primero le vamos a preguntar los datos. Después de preguntarle sobre sus datos, cuál sería el primer tema sobre el cual tendríamos que...

²⁶ En esta experiencia, debido a la necesidad de terminar el diseño antes de la fecha ya acordada para la primera entrevista, decidimos presentar este ordenamiento dado a los alumnos. En experiencias realizadas en el proyecto dirigido por Dora Schwarstein ya citado, este trabajo fue realizado en su totalidad por los alumnos: lograron elaborar temas en función de los cuales ordenaron el conjunto de preguntas, tal como surgieron de los primeros trabajos grupales.

ALEXIS (interrumpiendo). — ¿Cómo era su vida antes?

ALAN. — Después, después por qué se fue de viaje...

ALEXIS. — Cómo hizo para venir acá.

DOCENTE. — Claro, los temas siempre van a estar ordenados temporalmente, siguiendo la historia de esa experiencia.

ALAN. — Si pasó por alguna otra provincia.

B) CARACTERIZAR LOS TEMAS

ADEMÁS DE ORDENAR LAS PREGUNTAS EN FUNCIÓN DE ALGÚN CRITERIO LÓGICO, NOS INTERESABA SU AGRUPACIÓN POR TEMAS. LOS "TEMAS" QUE PROPONEN LOS ALUMNOS EN EL SEGMENTO ANTERIOR ESTÁN PENSADOS EN TÉRMINOS DE PREGUNTAS. BUSCÁBAMOS AVANZAR EN LA TEMATIZACIÓN A TRAVÉS DE LA DEFINICIÓN Y LA CARACTERIZACIÓN DE LOS TEMAS. POR ELLO, LA DOCENTE EXPLICA, YA A NIVEL GENERAL Y DE MODO SISTEMÁTICO, ALGUNAS DE LAS CATEGORÍAS, COMO LOS FACTORES DE EXPULSIÓN Y DE ATRACCIÓN, Y BALANCE DE LA EXPERIENCIA MIGRATORIA (VER "CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS", CAPÍTULO 1). EN LA EXPLICACIÓN, VA ESTABLECIENDO RELACIONES ENTRE TEMAS Y PREGUNTAS, Y VA PIDIENDO A LOS ALUMNOS QUE RELACIONEN LAS CATEGORÍAS EXPLICADAS CON LOS TESTIMONIOS QUE YA CONOCEN. (MÁS ADELANTE PRESENTAMOS EL DISEÑO DEFINITIVO CON TODOS LOS TEMAS Y PREGUNTAS.)

DE ESTA MANERA, ELABORAR EL DISEÑO NO ES UN TRABAJO SOLAMENTE "PROCEDIMENTAL", SINO UNA INSTANCIA PARA AVANZAR EN EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS. NO EXPLICAMOS AQUÍ TODAS LAS CATEGORÍAS. VARIOS TEMAS QUEDAN MÁS "PEGADOS", POR AHORA, A LOS RELATOS DE LOS MIGRANTES.

C) ANALIZAR LA PERTINENCIA DE LAS PREGUNTAS EN FUNCIÓN DE LA INFORMACIÓN BUSCADA

LOS ALUMNOS SE ENTUSIASMAN EN LA ELABORACIÓN DE PREGUNTAS Y LAS PROPONEN DE MODO MUY FLUIDO. ES NECESARIA LA ORIENTACIÓN DE LA DOCENTE PARA QUE LOS ALUMNOS SE CENTREN EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA INTENCIONALIDAD DE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS; ES DECIR: CUÁL ES LA INFORMACIÓN QUE PRETENDEMOS OBTENER Y QUÉ NOS APORTA PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA MIGRATORIA.

PARA LA REVISIÓN DEL BORRADOR INICIAL DAMOS A LOS ALUMNOS LOS DATOS BÁSICOS DE LA PRIMERA ENTREVISTADA: NOMBRE, PROCEDENCIA Y FECHA DE LLEGADA A BUENOS AIRES.

PARTE DEL TRABAJO DE CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CONSISTE EN SIMULACROS DE ENTREVISTA: LA DOCENTE ACTÚA DE ENTREVISTADA E INTENTA LLEVAR A LOS ALUMNOS A REFLEXIONAR SOBRE CÓMO CONVIENE FORMULAR LAS PREGUNTAS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN BUSCADA, Y SOBRE CÓMO REFORMULARLAS EN FUNCIÓN DE LAS RESPUESTAS DE UN ENTREVISTADO QUE NO CONOCE NUESTRO DISEÑO Y QUE, PROBABLEMENTE, NOS LO "DESORDENE".

VEAMOS CÓMO INTERVIENE LA DOCENTE EN EL TRABAJO DE REVISIÓN DE UNA PREGUNTA PARA QUE LOS ALUMNOS SE CENTREN EN LA INFORMACIÓN QUE SE DESEA OBTENER. PARA EL TEMA "VIDA EN SU PROVINCIA", LOS ALUMNOS HABÍAN PROPUESTO PREGUNTAR: "¿CÓMO ERA SU VIDA EN CATAMARCA?"

DOCENTE. — Supónganse que yo soy la entrevistada y ustedes me preguntan: "¿Cómo era su vida en Catamarca"? Yo les respondo: "Y, era una vida común".

GASTÓN. — No, está mal.

ROCÍO H.. — En ese caso hay que preguntarle por qué o cómo.

EZEQUIEL (superponiéndose). — Por qué...

DOCENTE. — "Y, no sé, era común..."

GASTÓN. — O, y si no, podría ser así, eh...

ROCÍO H.. — Esperá... Eh, "¿no se dedicaba a nada?"

DOCENTE. — Ahí vamos. Nosotros tenemos que tener bien en claro qué tipo de información queremos obtener. Nosotros queremos saber a qué se dedicaba, su actividad, ¿qué más queremos saber de su vida allá?

ROCÍO H.. — De qué trabajaba.

GASTÓN. — Qué actividad realizaba en Catamarca (...).

DOCENTE. — Ahora pasemos a analizar la pregunta ¿cómo era el lugar donde vivía?

GASTÓN. — Esa pregunta está bien.

DOCENTE. — ¿Qué es lo que ustedes quieren saber con esta pregunta? (Actuando de entrevistada): "Para mí era lindo".

ALAN. — Decimos: pero, ¿cómo lindo?, ¿de qué manera?

DOCENTE. — "Y, tenía muchos árboles y el clima era lindo".

ALUMNO. — Eso no nos importa.

DOCENTE. — ¿Y qué tipo de información sí nos importa?

ALAN. — Eh, si había, si había transportes, esas cosas.

MATÍAS. — Si era bueno el lugar donde ella vivía.

EZEQUIEL. — Si era una casa buena o...

ROCÍO H.(superponiéndose). — Si era pobre (...).

MATÍAS. — ¿Cómo vas a preguntar eso?

HEIDI. — Si tenía agua potable, luz, electricidad...

STÉFANNY. — ¿Cómo era la casa dónde vivía?

DOCENTE. — Esta información que ustedes están nombrando nos va a servir para comparar qué le pasa a ella cuando llega acá a Buenos Aires. (...) Todas esas cosas las vamos a poner en el cuestionario entre paréntesis. Si el entrevistado no las contesta con la primera pregunta "¿Cómo era el lugar donde vivía?", nosotros se las vamos a ir haciendo. Entonces vamos a poner (escribe en el pizarrón): transportes, servicios, ¿qué son los servicios?

EZEQUIEL. — Agua, luz, gas.

DOCENTE. — Bien. Vamos a poner vivienda.

EN EL PIZARRÓN QUEDA ANOTADO:

¿Cómo era el lugar dónde vivía? (transportes, servicios, vivienda).



EN EL TRABAJO DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DE LAS PREGUNTAS, TUVIMOS DIFICULTADES PARA CENTRAR LA REFLEXIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL SENTIDO DE LA INFORMACIÓN BUSCADA. CREEMOS QUE PARA ELLO ES NECESARIO ESTABLECER RELACIONES CON EL CONTEXTO HISTÓRICO EN ESTUDIO. POR EJEMPLO, A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE QUE LOS MIGRANTES, EN GENERAL, TENÍAN PROBLEMAS DE TRABAJO EN SUS PROVINCIAS DE ORIGEN, SE PUEDE PLANTEAR A LOS ALUMNOS: "*¿QUÉ PREGUNTAS PODEMOS FORMULAR PARA VER SI ESTO SE DA EN LA HISTORIA DEL ENTREVISTADO, Y PARA AVERIGUAR CON QUÉ PARTICULARIDADES?*".

SI PARTIMOS DE LA IDEA GENERAL DE QUE LOS MIGRANTES AL VENIR A BUENOS AIRES PUDIERON ACCEDER A ALGUNOS DE LOS BENEFICIOS DE LA GRAN CIUDAD QUE ANTES NO TENÍAN, SE

PODRÍAN ELABORAR PREGUNTAS SOBRE LAS CONDICIONES DE VIDA EN EL LUGAR DE ORIGEN, PARA VER SI ES CIERTO, Y EN QUÉ ASPECTOS.

Con este tipo de orientaciones puede plantearse la entrevista como una búsqueda de información en función de sus relaciones con el contexto histórico. Las orientaciones propuestas serían una forma de contrarrestar la tendencia que observamos en los alumnos: piensan en las preguntas como medios para obtener información, y ésta como un fin en sí mismo (y no como un medio para comprender una problemática histórica).

DESPUÉS DE TRES CLASES, QUEDA ELABORADO EL **DISEÑO DEFINITIVO PARA LA PRIMERA ENTREVISTA:**

CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA A AÍDA**A. PRESENTACIÓN DEL GRADO****B. DATOS PERSONALES:**

1. ¿En qué fecha nació?
2. ¿De qué origen es su familia?
3. ¿Está casada?
4. ¿Tiene hijos?

C. VIDA EN SU PROVINCIA (ANTES DE VENIR)

1. ¿Cómo era su vida en Catamarca?
2. ¿Qué actividad tenía? (¿Cómo eran sus ingresos?)
3. ¿Cómo era el lugar dónde vivía? (Transporte, comodidades, vivienda, pueblo o ciudad.)
4. ¿Cómo era un día común en su vida?
5. ¿Y un fin de semana?

D. FACTORES DE EXPULSIÓN

1. ¿Por qué decidió irse de su provincia? (¿Quién tomó la decisión?)
2. ¿Qué sintió al dejar Catamarca?
3. ¿Qué dejó allá?

E. FACTORES DE ATRACCIÓN

1. ¿Por qué eligió venir a Buenos Aires? (¿Por qué no eligió otro lugar?)

F. EL VIAJE

1. ¿En qué medio de transporte vino?
2. ¿Vino acompañada? (¿Con quién?)
3. ¿Cómo consiguió el dinero para viajar?
4. ¿Cómo fue el viaje?

G. LA VIDA EN BUENOS AIRES**a) sobre LA LLEGADA**

1. ¿Cuántos años tenía cuando llegó?
2. ¿Cómo se sintió al llegar a Buenos Aires?
3. ¿Tenía familiares acá?
4. ¿Cómo fueron sus primeros días en Buenos Aires?
5. ¿Tiene alguna anécdota para contarnos?

b) sobre LA VIVIENDA

1. ¿Dónde se instaló? (Barrio, villa, pensión, etcétera.)
2. ¿Cómo era ese lugar? (Descripción de la casa.)
3. ¿Cómo se sentía en ese lugar?

c) sobre EL TRABAJO

1. ¿Cómo hizo para conseguir trabajo?
2. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir?
3. ¿Qué trabajo consiguió?
4. ¿Cómo se sentía en el trabajo? ¿Cómo la trataban? (Quién.)
5. ¿Le pagaban suficiente para vivir?

d) sobre OTROS ASPECTOS

1. ¿Cómo la trataban los porteños? (¿Se sintió discriminada o conoció situaciones de discriminación?)
2. ¿Tuvo amigos de otras provincias? (¿A ellos los discriminaban?)
3. ¿Se acostumbró a Buenos Aires?

H. EL BALANCE O CONCLUSIÓN

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

LA ENTREVISTA ES UNA SITUACIÓN ESPERADA POR LOS ALUMNOS, GENERA MUCHAS EXPECTATIVAS. ES PRECISO PLANIFICARLA CON ELLOS CUIDADOSAMENTE.²⁷ ADEMÁS DE LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO, CONVERSAMOS CON LOS ALUMNOS SOBRE EL MODO DE TRATAR A LA ENTREVISTADA; LOS ALUMNOS ENSAYARON CÓMO SE PRESENTARÍAN Y CÓMO EXPLICARÍAN EL SENTIDO DEL TRABAJO.

REALIZAMOS DOS ENTREVISTAS, EN EL GRADO Y CON LA PRESENCIA DE TODOS LOS ALUMNOS. CASI TODOS QUERÍAN SER LOS ENTREVISTADORES, POR LO CUAL FUERON SELECCIONADOS POR SORTEO (DOS PARA CADA ENTREVISTA). IDEAMOS UNA MODALIDAD DE ENTREVISTA QUE DABA ESPACIO A TODOS LOS ALUMNOS PARA FORMULAR PREGUNTAS.

SEGÚN LO PLANIFICADO CON LOS ALUMNOS, LOS ENTREVISTADORES ERAN LOS RESPONSABLES DE CONDUCIRLA. INICIABAN EL DIÁLOGO SOBRE UNO DE LOS TEMAS DEL CUESTIONARIO, Y CUANDO ELLOS TERMINABAN DE HACER TODAS LAS PREGUNTAS PREVISTAS PARA DICHO TEMA, ABRÍAN LA PARTICIPACIÓN AL RESTO DE LOS COMPAÑEROS (“¿ALGUIEN QUIERE HACER OTRA PRE-

GUNTA SOBRE ESTE TEMA?”). ESTO DABA PIE A DIÁLOGOS MÁS ABIERTOS SOBRE UN TEMA ANTES DE PASAR AL SIGUIENTE.

ESTABLECIMOS ESTA MODALIDAD PORQUE (ADEMÁS DE DAR PROTAGONISMO EN LA SITUACIÓN A MÁS ALUMNOS) CONTRIBUYE A LA FLEXIBILIDAD DE LA ENTREVISTA: PUEDE OCURRIR QUE LOS “ENTREVISTADORES”, POR LOS NERVIOS QUE GENERA LA RESPONSABILIDAD DE ESTE ROL, SE ATEN AL CUESTIONARIO PLANIFICADO Y LES CUESTE INVENTAR Y/O ADAPTAR PREGUNTAS EN FUNCIÓN DE LO QUE EL ENTREVISTADO VA DICHIENDO. EN ESTOS CASOS, LOS DEMÁS ALUMNOS, MENOS TENSOS, ESTÁN AUTORIZADOS A INTERCALAR PREGUNTAS NO PREVISTAS QUE ENRIQUECEN LA INFORMACIÓN QUE SE OBTIENE, PIDEN ACLARACIONES AL ENTREVISTADO, CONTRIBUYEN A SOSTENER UNA VERDADERA INTERACCIÓN. EN LA PRIMERA ENTREVISTA, SI BIEN EN LÍNEAS GENERALES SE RESPETÓ ESTA DINÁMICA, HUBO CASOS EN QUE ALUMNOS NO ENTREVISTADORES PREGUNTABAN ANTES DE SU TURNO ESTIPULADO.

VEAMOS DOS FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA REALIZADA, DONDE EZEQUIEL Y PAMELA SON LOS ENTREVISTADORES:

²⁷ En las obras citadas de Dora Schwarzstein se incluyen orientaciones para la planificación de la entrevista.

EZEQUIEL. — ¿Cómo era su vida en Catamarca?

(Aída no entendió la pregunta, Ezequiel la repite.)

AÍDA. — Muy fea (silencio). Muy fea.

ROCÍO H. Y OTRO ALUMNO. — ¿Por qué?

PAMELA. — ¿Qué actividad tenía?

AÍDA. — La actividad mía era vivir en casa porque ya estaba casada, tenía una nena que era chiquitita y después yo... esto es feo contar pero se lo voy a contar, quedé separada muy jovencita y comencé a trabajar en casa de familia.

(Varios segundos de silencio, ¿clima de tensión?)

GASTÓN. — ¿Cómo eran sus ingresos?

AÍDA. — ¿Cómo eran qué?

EZEQUIEL. — Sus ingresos.

GASTÓN. — O sea, lo que le pagaban, si cuando trabajaba (se pierde la voz y se superpone la de Aída).

AÍDA. — Muy feo porque en aquel tiempo te pagaban lo que les agradaba, trabajabas mucho y poca plata. (...)

PAMELA. — ¿Cómo era un día común en su vida?

AÍDA. — Muy feo.

ANA. — ¿Por qué?

AÍDA. — ¿Por qué? Porque yo no tuve niñez, no tuve el gusto de... siempre trabajando... siempre trabajando.

ROCÍO H.. — ¿Desde chica trabajó?

AÍDA. — Sí, mi amor. Yo era la hija mayor de mi madre y trabajaba.

(Varios segundos de silencio.)

EZEQUIEL. — ¿Y un fin de semana?

AÍDA. — Trabajando.

EZEQUIEL. — ¿Alguien quiere... tiene otra pregunta?

ROCÍO R.. — ¿Por qué usted dice que su vida en Catamarca era fea?

AÍDA. — Fea porque vos trabajabas y no veías ningún porvenir. Tenías pocas monedas y trabajabas, eso era feo.

VEAMOS QUE, EN ESTE CASO, LOS ALUMNOS "NO ENTREVISTADORES" SON LOS QUE TIENEN MÁS POSIBILIDADES DE REPREGUNTAR EN FUNCIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LA ENTREVISTADA. EN LA SEGUNDA ENTREVISTA, LOS ALUMNOS ENTREVISTADORES FUERON MÁS FLEXIBLES: PUDIERON REPREGUNTAR ANTES QUE SUS COMPAÑEROS; EN PARTE, POR SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y,

EN PARTE, POR LA CLASE INTERMEDIA ENTRE AMBAS ENTREVISTAS (QUE SINTETIZAMOS MÁS ADELANTE) QUE PERMITIÓ ANALIZAR LOS PROBLEMAS Y ANTICIPAR MODOS DE AFRONTARLOS. VEAMOS UN FRAGMENTO DE ESA SEGUNDA ENTREVISTA (ENTREVISTADO, JESÚS; ENTREVISTADORES, ANA Y ALAN):

VOCES

ANA. — ¿Qué trabajo consiguió?

JESÚS. — ¿Qué trabajo conseguí? Metalúrgico.

ANA. — ¿Qué?

JESÚS. — Metalúrgico.

ANA. — ¿Qué es eso?

JESÚS. — Es fundición, es que se fabrica bañaderas, para, para obras sanitarias, para... Tapitas que hay afuera (inaudible), así, donde están los caños, los desagües... (...)

ANA. — ¿Cómo le trataban en la fábrica?

JESÚS. — ¿Cómo me...?

ALAN. — ¿Cómo lo trataban en la fábrica?

JESÚS. — Ah, en la fábrica, y... ¿los patrones o los compañeros de trabajo?

ALAN. — (Inaudible.)

JESÚS. — Bien. Los únicos que eran un poco malos eran los capataces, los patrones. Los demás eran como una familia.

ANA. — ¿Por qué eran malos los capataces?

JESÚS. — Y, porque exigían mucho. No te querían ver parado.

ANA. — ¿Le pagaban suficiente... para vivir de su trabajo?

JESÚS. — Sí, sí. Ya te digo que ganaba 10 centavos la hora, después 15. Era plata. Me compraba un pedazo de mortadela así (hace gesto), con un pedacito de pan y una coca (inaudible).

ALAN. — ¿Cuánto tiempo estuvo en ese lugar?

JESÚS. — Cuarenta y pico de años (...) Ahí me jubilé. Hay que estar ¿no?

LOS ALUMNOS VALORAN LAS ENTREVISTAS PORQUE SON SITUACIONES DE CONTACTO DIRECTO CON LA REALIDAD PRODUCIDAS Y DIRIGIDAS POR ELLOS MISMOS; MUESTRAN CUIDADO Y GRAN RESPETO POR LOS ENTREVISTADOS. EL "OTRO", DESVALORIZADO POR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VIGENTES, SE CONVIERTE EN LA FUENTE DE INFORMACIÓN. TODOS LOS ALUMNOS PARTICIPAN DE LA ENTREVISTAS: SIGUEN CON INTERÉS LAS RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS, MUCHOS HACEN PREGUNTAS.

Las entrevistas son situaciones en las que se aúnan y realimentan mutuamente el deseo de conocer y el respeto por el otro; los alumnos sienten la emoción del otro, se emocionan con él. Este tipo de acercamiento contribuye a generar actitudes de aceptación, que también son indisolubles del conocimiento.

AUNQUE ALGUNOS ENTREVISTADORES SE SINTIERON MOLESTOS TANTO CON SUS COMPAÑEROS ("PORQUE SE METÍAN ANTES DE TIEMPO") COMO

—POR MOMENTOS— CON EL ENTREVISTADO ("PORQUE SE ADELANTABA A LAS PREGUNTAS"), NO LO DEMUESTRAN DURANTE LA ENTREVISTA, EN LA CUAL SOSTIENEN UN TRATO CUIDADOSO Y CORDIAL.

LAS SENSACIONES E IMPRESIONES LAS EXPRESAN LUEGO DE LA ENTREVISTA; POR LO CUAL ES IMPORTANTE ABRIR UN ESPACIO PARA SU INTERCAMBIO Y PARA AFLOJAR LAS TENSIONES. LOS ALUMNOS COMENTAN CON SORPRESA SOBRE "LA CONFIANZA QUE NOS TOMÓ EL ENTREVISTADO" Y EXPRESAN EL IMPACTO POR LOS MOMENTOS "EN QUE SE EMOCIONABA AL RECORDAR SU VIDA". ASIMISMO, LOS ALUMNOS SE MUESTRAN MUY CRÍTICOS CONSIGO MISMOS: SEÑALAN LOS ERRORES QUE COMETIERON EN SU ROL DE ENTREVISTADORES.

UNA DE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE SIGUIENTE A LA PRIMERA ENTREVISTA FUE EL ANÁLISIS DE SU DINÁMICA, CON LA IDEA DE REVISAR Y AJUSTAR EL DISEÑO PARA LA SEGUNDA ENTREVISTA. EN ESTE TRABAJO, UNA ALUMNA COMENTA:

VOCES

ROCÍO R. — Nosotros le preguntamos cómo era un día de semana en su vida en Catamarca, y ella nos dijo "muy feo", porque tenía que trabajar todos los días. Entonces le volvimos a preguntar un fin de semana; y para qué le vamos a preguntar, si es feo o si es lindo, todos los días van a ser así.

ADEMÁS DE LOS ERRORES QUE SEÑALAN LOS ALUMNOS, LA DOCENTE INTRODUCE OTROS PROBLEMAS DE LA TOMA REALIZADA. POR EJEMPLO, EXPLICA QUE LAS PREGUNTAS DEL DISEÑO ALUDEN AL TRABAJO O A LA VIVIENDA (EN GENERAL)

Y LA ENTREVISTADA SE REFERÍA A DIFERENTES TRABAJOS Y VIVIENDAS QUE TUVO A TRAVÉS DEL TIEMPO. EN RELACIÓN CON LA SIGUIENTE ENTREVISTA A REALIZAR, Y CON EL OBJETO DE MEJORAR SU DINÁMICA, LA DOCENTE SEÑALA:

DOCENTE. — Si el próximo entrevistado habla de varios trabajos y ustedes le preguntan "¿cómo se sentía en el trabajo?", sin ninguna aclaración, no sabemos a qué trabajo se refiere la respuesta. Con lo cual, escuchen muy atentamente y traten de especificar las preguntas.

ANA. — Digamos, ¿cómo se sentía en la fábrica?, ¿cómo se sentía en el quiosco?, ¿así?

DOCENTE. — Bien. Lo importante es que estemos seguros de que quien pregunta y el que responde estén hablando de lo mismo, del mismo trabajo, de la misma casa...

ANA. — Y si habla del trabajo, le preguntamos cuál.

EL ANÁLISIS DE LA DINÁMICA DE LA PRIMERA ENTREVISTA SIRVIÓ PARA AJUSTAR Y MEJORAR LA TOMA DE LA SEGUNDA. ANA FUE UNA DE LAS ENTREVISTADORAS, Y A LO LARGO DEL DIÁLOGO INTRODUJO ESPECIFICACIONES. POR EJEMPLO, MODIFICÓ EN EL MOMENTO LA PREGUNTA DEL DISEÑO: "¿TIENE ALGUNA ANÉCDOTA PARA CON-

TARNOS?", POR LA PREGUNTA: "¿TIENE ALGUNA ANÉCDOTA DE BUENOS AIRES, CUANDO LLEGÓ, LOS PRIMEROS DÍAS?". ASIMISMO, EN LUGAR DE PREGUNTAR: "¿CÓMO SE SENTÍA EN EL TRABAJO", VA PREGUNTANDO EN RELACIÓN CON LOS TRABAJOS QUE MENCIONA EL ENTREVISTADO: "¿CÓMO SE SENTÍA EN LA FÁBRICA?, ¿Y EN EL MERCADO?"

Bloque E

Análisis de las entrevistas y elaboración de conclusiones

Síntesis de actividades

1. Lectura de fragmentos de las entrevistas realizadas.	2. Búsqueda de indicadores relacionados con las categorías previamente explicadas.
3. Explicación de nuevas categorías en relación con los datos de los testimonios producidos.	4. Establecimiento de relaciones entre los diferentes testimonios y con el contexto histórico.
5. Elaboración de conclusiones sobre las diferentes categorías trabajadas.	

INICIAMOS EL ANÁLISIS LA CLASE SIGUIENTE A LA PRIMERA ENTREVISTA, Y LO CONTINUAMOS OTRAS DOS CLASES LUEGO DE LA SEGUNDA ENTREVISTA. COMO PRIMERA ACTIVIDAD PROPONEMOS LEER FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS. PARA ELLO, ENTREGAMOS A LOS ALUMNOS COPIAS CON LA DESGRABACIÓN DE

LOS FRAGMENTOS MÁS RELEVANTES. EN SEGUNDO LUGAR, LA DOCENTE RETOMA LAS CATEGORÍAS YA EXPLICADAS (DURANTE LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO DE LA ENTREVISTA) Y PIDE A LOS ALUMNOS QUE BUSQUEN EN EL TESTIMONIO PRODUCIDO INDICADORES DE LAS MISMAS. VEAMOS UN EJEMPLO:

VOCES

DOCENTE. — Busquen, en la entrevista de Aída, qué párrafos o qué oraciones están relacionados con los factores de expulsión.

LOS ALUMNOS, RELEYENDO EL TESTIMONIO, RESPONDEN:

VOCES

EZEQUIEL. — "¿Por qué decidió irse de su provincia? Por ese motivo, que no tenía trabajo".

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

DOCENTE. — (...) No encontrar un porvenir o no encontrar una buena oportunidad de vida en el lugar de origen es lo que hace que mucha gente decida irse. (...) Ahora busquen datos relacionados con los factores de atracción.

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

EN CIERTO SENTIDO, ES UN TRABAJO INVERSO AL REALIZADO CON LOS PRIMEROS TESTIMONIOS (BLOQUE B): EXIGIMOS A LOS ALUMNOS QUE "MIREN" EL TESTIMONIO DESDE CATEGORÍAS CONCEPTUALES PREDEFINIDAS; PERO SABRIENDO QUE ELLOS, A SU MODO, LAS COMPRENDEN, QUE ESTÁN INCORPORADAS EN SUS MARCOS DE REFERENCIA.

EN TERCER LUGAR, LOS ALUMNOS COMENTAN SOBRE OTROS ASPECTOS DE LA ENTREVISTA, RELACIONANDO

CON LOS TESTIMONIOS ANTERIORES. EN FUNCIÓN DE ESTOS COMENTARIOS, Y DE CONOCIMIENTOS COMPARTIDOS QUE YA VENÍAN "CIRCULANDO" A LO LARGO DE LAS CLASES, LA DOCENTE EXPLICA Y SISTEMATIZA NUEVAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS (VER CAPÍTULO 1, "CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS").

PARA EXPLICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS A PARTIR DE LAS CATE-

GORÍAS PROPUESTAS EN LOS CONTENIDOS, SE VA REALIZANDO CON LOS ALUMNOS UNA SÍNTESIS DE LAS MISMAS EN FUNCIÓN DE LOS TESTIMONIOS TRABAJADOS, Y SE ESTABLECEN RELACIONES CON

EL CONTEXTO HISTÓRICO. VEAMOS UN EJEMPLO SOBRE LA CATEGORÍA "TRABAJO DE LOS MIGRANTES EN BUENOS AIRES":

VOCES

DOCENTE. — Comencemos a pensar en la categoría del trabajo de los migrantes en Buenos Aires. ¿Qué trabajo consiguió José?

ALUMNOS. — En una fábrica textil.

DOCENTE. — ¿Y Victorio?

EZEQUIEL. — En una fábrica de ladrillos.

ALAN. — Todos en fábricas.

MATÍAS. — No, mirá Alejandrina...

DOCENTE. — ¿Jesús dónde trabajaba?

EZEQUIEL. — En una fábrica de...

ALAN. — En una fábrica metalúrgica...

HEIDI. — ...que hacía metalurgia.

ALAN. — Tenemos otro más: que cargaba al hombro bultos en el, en el...

EZEQUIEL. — En el Abasto.

DOCENTE. — Sí, en el Mercado de Abasto, y luego consiguió en una fábrica. Yo les pregunto: ¿por qué creen que todos los entrevistados, con todos los testimonios que hasta ahora tienen (...), son hombres que consiguieron trabajo en fábricas?

ALAN. — Porque esa era la época que se estaba industrializando la Argentina...

EZEQUIEL. — Era, era la época de la "industrialización por sustitución de importaciones" (...) Y por eso había fábricas acá.

DOCENTE. — Vamos a anotar (en el pizarrón) la categoría "Trabajo", para ir completando. Vamos a poner "hombres", vamos a poner "fábricas"... (inicia un esquema).

EZEQUIEL. — Y las mujeres, amas de casa.

DOCENTE. — ¿Por qué decís eso Ezequiel?

EZEQUIEL. — Porque Alejandrina fue ama de casa, qué hacía..., los llevaba a los chicos a la escuela...

HEIDI. — No, trabajó en una casa de familia, no era ama de casa. (...) Y Aída también. (...)

DOCENTE. — La mayoría de las mujeres consiguieron trabajo en casas de familia, como empleadas domésticas. ¿Todas las mujeres que aparecieron en las entrevistas trabajaron como empleadas domésticas?

HEIDI. — Sí.

ALAN. — Sí, todas.

DOCENTE. — Hay una, en la entrevista de Jesús que no trabajaba como empleada doméstica.

EZEQUIEL. — Ya sé, señor, eh, cómo se llama, la cocinera de la fábrica metálgica.

DOCENTE. — En general en este período, las mujeres tienen mayores posibilidades de encontrar trabajo como empleadas domésticas, pero también hay muchas fábricas que utilizan mano de obra femenina. ¿Qué quiere decir mano de obra femenina?

EZEQUIEL. — Cocineras, que laven, que laven los instrumentos de trabajo...

DOCENTE. — Y obreras, y también obreras.

VARIOS ALUMNOS (con tono de asombro). — ¿Obreras?

DOCENTE. — Sí, obreras. No leímos experiencias de mujeres trabajando en fábricas, pero hay muchas. Sobre todo en la industria textil...

ALAN (interrumpiendo). — Cosen las medias, los pantalones.

ROCÍO R.. — ¿Y ponemos cocinera? (Se refiere al esquema de trabajos de migrantes que están elaborando en el pizarrón.)

EN EL SEGMENTO DE CLASE ANTERIOR, OBSERVAMOS QUE, INCLUSO DENTRO DE UNA FÁBRICA, LOS ALUMNOS CONCIBEN EL TRABAJO DE LA MUJER VINCULADO A LAS TAREAS HOGAREÑAS; ES DECIR, "APLICAN" LOS TRABAJOS QUE CONOCEN DE LAS MUJERES —LIMPIAR, LAVAR, COSER— AL ESPACIO FÍSICO DE UNA FÁBRICA. ÉSTA CONCEP-

CIÓN (VINCULADA, CREEMOS, A ESTEREOTIPOS SOCIALES) OBSTACULIZA EL PENSAR A LAS MUJERES COMO OBRERAS: A PESAR DE LA INFORMACIÓN QUE DA LA DOCENTE, TERMINAN PROPONIENDO INCLUIR EN EL ESQUEMA A LAS MUJERES COMO COCINERAS.

LA CLASE SIGUIENTE SE RETOMA EL TEMA. LA DOCENTE DA UNA EXPLICACIÓN GENERAL SOBRE LOS TRABAJOS DE LOS MIGRANTES EN BUENOS

AIRES.²⁸ CUANDO PROPONE SINTETIZAR LOS TRABAJOS DE LAS MIGRANTES, REAPARECEN LAS MISMAS IDEAS QUE LA CLASE ANTERIOR:

VOCES

EZEQUIEL. — Las mujeres como cocineras, que lavaban los utensilios.

ALUMNO. — Como amas de casa.

HEIDI. — No.

DOCENTE. — Las mujeres consiguieron también trabajo en fábricas, trabajo igual al trabajo de los hombres.

HEIDI. — En fábricas de costura.

DOCENTE. — En fábricas de costura o en cualquier otra fábrica. Miren, la esposa de Jesús²⁹ (...) ella apenas llegó trabajó muchos años en una fábrica de pomadas para zapatos; se llamaba "Pomadas Washington".

A PESAR DE ESTA NUEVA INFORMACIÓN QUE BRINDA LA DOCENTE, EN UN MOMENTO POSTERIOR DE LA CLASE, CUANDO SE ESTÁ TRABAJANDO SOBRE CÓMO LOS MIGRANTES AFRONTARON EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA, UN ALUMNO PREGUNTA: "Y LAS COCINERAS, ¿DÓNDE SE INSTALABAN?"

En este ejemplo, al igual que en muchas situaciones en las clases de Ciencias Sociales, vemos que los alumnos, en función de sus conocimientos previos –en este caso, su idea sobre los trabajos de las mujeres–, tienen dificultad para asimilar una información que desde el punto de vista adulto parece sencilla. Por ello, a lo largo de una secuencia, es preciso generar instancias para "volver" sobre los mismos contenidos: son ocasiones para conocer los alcances y los límites de la comprensión de los alumnos sobre los conte-

nidos, para brindar nuevas aclaraciones que los ayuden a profundizar su comprensión.

EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INCLUYE INSTANCIAS DONDE LA DOCENTE EXPLICA Y SISTEMATIZA CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS O REGULARIDADES A NIVEL GENERAL, DE MODO DESPERSONALIZADO. UNA DE LAS REGULARIDADES, LA DEL PROBLEMA DE LA VIVIENDA, ES TRABAJADA A PARTIR DE LA LECTURA DE UN TEXTO (VER EN EL CAPÍTULO 4, "TEXTOS SOBRE DIFERENTES ASPECTOS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS").

LAS CATEGORÍAS FINALES INCLUYERON TANTO CATEGORÍAS GENERALES PARA ESTUDIAR LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS, COMO REGULARIDADES PROPIAS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS.

²⁸ En nuestra experiencia, las caracterizaciones de las diferentes categorías se presentaron por medio de exposiciones de la docente, salvo en el caso del problema de la vivienda. En este documento (capítulo 4, "Textos sobre diferentes aspectos de las migraciones internas") incluimos textos para los alumnos sobre estas caracterizaciones con la idea de que pueden ser útiles para los docentes que quieran implementar una secuencia sobre el tema de las migraciones internas.

²⁹ Habíamos previsto la realización de una tercera entrevista, con una migrante interna que trabajó como obrera en una fábrica. Por razones de salud esta persona no pudo asistir a la entrevista; y por razones de tiempo no pudimos fijar otro encuentro.

FUERON LAS SIGUIENTES: FACTORES DE EXPULSIÓN, FACTORES DE ATRACCIÓN, CADENAS MIGRATORIAS, EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA, EL TRABAJO DE LOS MIGRANTES EN BUENOS AIRES, EL PROBLEMA DE LA DISCRIMINACIÓN, EL BALANCE DE LA EXPERIENCIA MIGRATORIA Y LOS SENTIMIENTOS PROPIOS DE LOS MIGRANTES.

COMO TRABAJO FINAL DE LA SECUENCIA, PROPUSIMOS A LOS ALUMNOS QUE ELABORARAN POR ESCRITO UNA CARACTERIZACIÓN GENERAL DE CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS TRABAJADAS, A MODO DE CONCLUSIÓN. LOS ALUMNOS NO ALCANZARON "LA VERSIÓN DISCIPLINAR" DE ESTAS CATEGORÍAS, LA DISTANCIA ENTRE CONTENIDOS ENSEÑADOS Y CONTENIDOS APRENDIDOS ES INEVITABLE. PERO SÍ AVANZARON EN SU DIRECCIÓN.

PRESENTAREMOS UNA DE ESTAS PRODUCCIONES, SOBRE LA CATEGORÍA DE "SENTIMIENTOS". BAJO ESTA DENOMINACIÓN TRABAJAMOS CON LOS ALUMNOS CÓMO JUEGAN EN LA EXPERIENCIA MIGRATORIA LOS FACTORES SUBJETIVOS (CATEGORÍA EXPLICADA EN EL CAPÍTULO 1, EN EL APARTADO "CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS", E INCLUIDA EN LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA). LA AMBIVALENCIA ENTRE LA TRISTEZA Y LA ESPERANZA, LA DUDA, LA INSEGURIDAD, LOS TEMORES, SON SENTIMIENTOS RECURRENTES EN LOS MIGRANTES, QUE INFLUYEN EN LA DECISIÓN DE MIGRAR, DE QUEDARSE O RETORNAR.

POR OTRA PARTE, ESTA CATEGORÍA GUARDA UNA RELACIÓN PARTICULAR CON LOS ASPECTOS ACTITUDINALES INVOLUCRADOS EN LOS PROPÓSITOS Y LOS CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA. TAL COMO INDICAMOS, BUSCÁBAMOS BRINDAR A LOS ALUMNOS CONOCIMIENTOS PARA CUESTIONAR LOS PREJUICIOS HACIA LOS INMIGRANTES DE PAÍSES LIMÍTROFES EN LA ACTUALIDAD.

Los alumnos con los que trabajamos conocían "el discurso" de la discriminación, decían que es algo "malo", que no hay que discriminar. Pero, conocer este "discurso" no es suficiente para modificar las actitudes discriminatorias.

De acuerdo con Novaro,³⁰ una condición para respetar la diversidad es conocerla; en consecuencia, los aspectos actitudinales de los contenidos deben sustentarse en los conceptuales. Reflexionar sobre los sentimientos de los migrantes (y sus razones) es una forma de conocer al otro. Este aspecto adquiere especial relevancia en escuelas en las que se vive el problema de la discriminación.

Realizamos la experiencia con quince alumnos, casi todos de familias humildes. De los quince, tres son peruanos, dos bolivianos, uno uruguayo y uno misionero; el resto son porteños. Es un grado donde son frecuentes las actitudes de marginación y desvalorización hacia migrantes e inmigrantes.

Nuestra experiencia no eliminó mágicamente este problema, pero creemos que sirvió para que los propios alumnos lo pusieran en evidencia y para que comenzaran a "mirarse" entre sí de otra manera. En puestas en común de todo el grado, cuando se analizaba en los testimonios la discriminación que sufrían los migrantes, surgieron espontáneamente acaloradas discusiones entre los alumnos en torno a sus propias actitudes discriminatorias. Por ejemplo, en una clase discutieron si "cabecita negra" es o no un insulto –en relación con los testimonios de los migrantes–, lo cual derivó en una discusión (sostenida fundamentalmente por alumnos porteños) acerca de si los apodos que ellos mismos usan para denominar a sus compañeros ("peru", "bolita") son o no insultos:

³⁰ Gabriela Novaro, "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18, Presidencia de la Nación, Secretaría de Cultura, Buenos Aires, 1998/99.

ROCÍO H.. — Era como un insulto porque...

ALAN (interrumpiendo). — Pero no decía que era un insulto (se refiere al texto).

ROCÍO H.. — Pero para que se enoje le decían "cabecita negra"; o sea que sí, es un insulto (...). Si a vos te dicen "cabecita negra" en un lugar que sos nuevo, te vas a enojar.

EZEQUIEL. — Es lo mismo que si yo le digo "peruana" a Stephany, no le va a gustar.

ALEXIS Y ALAN (con tono fuertemente cuestionador). — ¡¡Y si siempre le decís!!

EZEQUIEL. — Pero "peruana" no es un insulto, es un adjetivo gentilicio. (...) casi en toda esta escuela casi todos le dicen "boliviano" y piensan que es una mala palabra y no... (varios compañeros lo interrumpen y se desarrollan discusiones simultáneas, por lo cual no se entien- de la grabación).

ALGUNOS ALUMNOS LLEGARON A RECONOCER LA EXISTENCIA DE ACTITUDES DISCRIMINATORIAS AL INTERIOR DEL GRUPO, OTROS "RESISTÍAN" (NEGANDO LA INTENCIONALIDAD PEYORATIVA QUE CONLLEVAN LOS APODOS UTILIZADOS). ROCÍO H., QUE SOSTUVO DESDE UN INICIO QUE "CABECITA NEGRA" ES UN INSULTO, EN UNA DE LAS ÚLTIMAS CLASES DE LA SECUENCIA COMENTÓ

QUE A SU MAMÁ TAMBIÉN LE DECÍAN "CABECITA NEGRA" CUANDO DE JOVEN LLEGÓ A BUENOS AIRES.

VEAMOS, POR ÚLTIMO, LA CONCLUSIÓN ESCRITA POR ANA Y ROCÍO, AMBAS PORTEÑAS, SOBRE LA CATEGORÍA DE "SENTIMIENTOS":

"LAS PERSONAS QUE MIGRARON A BUENOS AIRES TUVIERON **SENTIMIENTOS**, COMO: MIEDO, ESPERANZA, DUDAS, TORMENTO, ALIVIO, TRISTEZA.

"EN ALGUNOS CASOS TUVIERON **MIEDO**, PORQUE CUANDO ESTABAN EN SUS PROVINCIAS, SE COMENTABA QUE EN BUENOS AIRES ROBABAN CRIATURAS.

"EN OTROS CASOS TUVIERON **ESPERANZA**, PORQUE ALGUNOS MIGRANTES NO TENÍAN TRABAJO EN SUS PROVINCIAS, Y TENÍAN ESPERANZAS DE QUE EN BUENOS AIRES HABÍA TRABAJO FIJO.

"ALGUNAS PERSONAS CUANDO ESTABAN EN VIAJE A BUENOS AIRES, TENÍAN DUDAS QUE SI EN BUENOS AIRES HABÍA MEJORES POSIBILIDADES DE PROGRESAR QUE EN SUS PROVINCIAS.

"ALGUNAS PERSONAS SINTIERON **TORMENTO**, POR LA GRAN DIFERENCIA QUE TIENE BUENOS AIRES, A COMPARACIÓN DE SUS PROVINCIAS.

"LAS PERSONAS QUE SINTIERON **ALIVIO** FUE PORQUE EN SU PROVINCIA NO SE SENTÍAN CÓMODOS O BIEN, CON SU FAMILIA, Y PENSABAN QUE SI SE IBAN, SE SENTIRÍAN MÁS LIBRES.

"LAS PERSONAS QUE SINTIERON **TRISTEZA** FUE PORQUE EXTRAÑABAN A SU PROVINCIA.

"EN GENERAL, TODOS SENTÍAN **TRISTEZA Y DUDAS**. PORQUE CUANDO UNO SE VA DE SU PROVINCIA, SIEMPRE HAY ALGO QUE EXTRAÑA, POR EJEMPLO: SU FAMILIA, SU CASA, SUS COSTUMBRES...

"ALGUNAS PERSONAS CUANDO IBAN EN EL TRANSPORTE, SIN SABER A DÓNDE IRÍAN, SENTÍAN **DUDAS**, PORQUE NO SABÍAN A DÓNDE PODRÍAN LLEGAR PARA ENCONTRAR TRABAJO, BUEN ALIMENTO, BUENA EDUCACIÓN, ETCÉTERA."

EN ESTA PRODUCCIÓN LAS ALUMNAS PUDIERON "METERSE EN LA PIEL DEL OTRO". EN ELLA SE PLASMAN, EN FORMA INTEGRADA, ASPECTOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES DE LOS CONTENIDOS ENSEÑADOS. CONCEPTUALES, PORQUE HAY UNA COMPRENSIÓN DE LAS REGULARIDADES EN UN ASPECTO DE LA EXPERIENCIA MIGRATORIA QUE LAS ALUMNAS NO TENÍAN ANTES DE LA ENSEÑANZA, Y QUE SUPONEN UNA DESCENTRACIÓN PARA ADOPTAR EL

PUNTO DE VISTA DEL OTRO. PROCEDIMENTALES, PORQUE ESTE TEXTO ES PRODUCTO DEL TRABAJO DE ANÁLISIS, DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS Y PORQUE LA ESCRITURA MISMA ES UN MODO DE CONSTRUIR CONOCIMIENTO SOCIAL.³¹ POR ÚLTIMO, ESTA PRODUCCIÓN INCLUYE ASPECTOS ACTITUDINALES: PODEMOS RECONOCER EN ELLA UN ACERCAMIENTO AL "OTRO" DESDE EL RESPETO Y EL CONOCIMIENTO, Y NO DESDE EL PREJUICIO.

A MODO DE CIERRE

Señalamos, en la introducción, que la intención de este documento es compartir reflexiones en torno a una experiencia concreta de enseñanza con la idea de que puede ser de utilidad para los maestros, para pensar su propia práctica. Tal vez algunos quieran, a su modo, reproducirla; tal vez tomen sólo algunas ideas –o un testimonio o un texto– para trabajar con sus alumnos.

Nuestra experiencia no fue una experiencia "modelo": tuvo aciertos, pero también dificultades. Los alumnos lograron aprendizajes signifi-

cativos, pero seguramente no fueron los mejores posibles. Respecto de las dificultades que no pudimos superar, la que más nos preocupa se refiere a los trabajos de lectura sobre el contexto histórico. No logramos que la mayoría de los alumnos alcance interpretaciones significativas de los textos. No sabemos si esto se debió a las características de los textos utilizados, a los modos en que propusimos las lecturas, a ambas cosas, o también a otros motivos. En contrapartida, todos los alumnos lograron interpretaciones ricas y significativas en las lecturas de los

³¹ M. Scardamalia, C. Bereiter, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, N° 58, 43-64, Madrid, Aprendizaje S. L., 1992.

testimonios y entrevistas de los migrantes. Esto corrobora la potencia de la Historia Oral como referente para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las dificultades señaladas con los textos sobre el contexto histórico (por ejemplo, sobre las consecuencias de la crisis del '30 en la Argentina) repercutieron –negativamente– en la calidad y la

profundidad de las relaciones que los alumnos lograron establecer entre los testimonios analizados y el contexto histórico general. Este problema didáctico debiera ser un foco de atención en las nuevas implementaciones de esta secuencia u otras similares, para seguir avanzando en la búsqueda de mejores formas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

MATERIALES PARA LOS ALUMNOS

EN ESTE CAPÍTULO OFRECEMOS MATERIALES QUE PODRÍAN UTILIZARSE EN LA ENSEÑANZA DEL TEMA DE LAS MIGRACIONES INTERNAS EN LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930. INCLUIAMOS, EN PRIMER LUGAR, TRANSCRIPCIONES DE FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS A MIGRANTES INTERNOS, UTILIZADAS EN LA SECUENCIA; EN SEGUNDO LUGAR, "ENTREVISTAS EDITADAS"; Y, POR ÚLTIMO, TEXTOS INFORMATIVOS SOBRE DIFERENTES ASPECTOS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS.

ENTREVISTAS A MIGRANTES INTERNOS (FRAGMENTOS)

En este apartado presentamos una selección de fragmentos de dos entrevistas a migrantes internos realizadas por alumnos en el marco del proyecto "La Historia Oral en la escuela. Una experiencia innovadora en las Zonas de Acción Prioritaria", dirigido por la doctora Dora Schwarzstein. Una de las propuestas de este proyecto fue la de iniciar un archivo con las entrevistas realizadas por los alumnos para que

puedan seguir siendo utilizadas en diferentes escuelas. Ambas entrevistas fueron tomadas en ese contexto y seleccionadas por nuestro equipo para incluirlas como testimonios en el desarrollo de la secuencia de enseñanza relatada en esta publicación. A continuación explicaremos los criterios utilizados para transcribir las entrevistas.

Los criterios de transcripción de testimonios orales son variados y dependen de la finalidad y el contexto de su utilización. En nuestro caso, para transcribir las entrevistas citadas articulamos principios de la Historia Oral con decisiones didácticas. Al transcribir:

- Incluimos las preguntas del entrevistador.
- Respetamos el ordenamiento que tienen los hechos en los relatos de nuestros entrevistados.

- Excluimos sólo aquellos rasgos de la oralidad que entorpecen la lectura fluida (reiteraciones, muletillas –"bueno...", "este...", "qué te iba a decir...", "viste..." –, etc.) transcribiendo textualmente el resto del relato.

- Seleccionamos fragmentos cuya información resultara pertinente para el aprendizaje de los contenidos de la secuencia.

HISTORIAS DE DOS MIGRANTES INTERNOS

En este apartado presentamos las "entrevistas editadas" a dos migrantes internos, Aída y Jesús, entrevistados por los alumnos en el desarrollo de la experiencia relatada. Ambas entrevistas fueron realizadas en junio de 2000. A partir de su desgrabación construimos un relato de sus experiencias migratorias con la idea de ofrecer un texto testimonial que respete las propiedades del lenguaje escrito. Tal como señaláramos, este tipo de material parece más pertinente que las transcripciones para un primer acercamiento.

Para editar estas entrevistas utilizamos los siguientes criterios:

- Anulamos las preguntas de los entrevistadores.

- Seleccionamos fragmentos cuya información resultara pertinente para el aprendizaje de los contenidos de la secuencia.

- Ordenamos los párrafos seleccionados temática y/o cronológicamente.

- Respetamos el vocabulario y la forma de expresión de nuestros entrevistados.

- Excluimos aquellos rasgos de la oralidad que entorpecen la lectura fluida (reiteraciones, muletillas –"bueno...", "este...", "qué te iba a decir...", "viste..." –, etcétera).

TEXTOS SOBRE DIFERENTES ASPECTOS DE LAS MIGRACIONES INTERNAS

La importancia de la lectura como actividad inherente a la construcción de conocimientos sobre el mundo social supone la necesidad de contar con textos adecuados para trabajar con

los alumnos. Con este propósito incluimos tres textos de nuestra elaboración pensados como material de lectura sobre algunos de los contenidos de la secuencia.³²

³² El texto sobre el problema de la vivienda fue utilizado en la experiencia que presentamos en esta publicación.

Para su uso en el aula, sugerimos tener en cuenta la siguiente problemática. En la enseñanza de las Ciencias Sociales es frecuente la naturalización del conocimiento social; es decir, se presenta el conocimiento como algo dado, desvinculado del contexto de su producción y, por lo tanto, se identifica el conocimiento con la realidad misma. El conocimiento social es producto de la construcción de personas y, como tal, representa visiones particulares que intentan dar cuenta de ciertos aspectos de un objeto esencialmente complejo, que admite distintas miradas y niveles de análisis. Es necesario que

los alumnos se apropien de este carácter constitutivo del conocimiento social y para ello es preciso –entre otras cosas– explicitar las fuentes del conocimiento que les estamos presentando. En este caso, al trabajar estos textos sugerimos citar el presente documento, como también, reparar en las citas bibliográficas que constituyeron nuestras propias fuentes. Mencionar el o los autores de un texto, dar datos –si los conocemos– acerca del mismo, reparar en las referencias bibliográficas, etc., contribuye a construir una visión del conocimiento social más cercana a su naturaleza.

G.C.B.A.

Entrevista a Alejandrina* De Corrientes a Buenos Aires en 1950

Entrevistadores: alumnos de 6° grado de la Escuela n°3,
Distrito Escolar 19°.
Fecha: noviembre de 1999.

E.¹ — Hola, somos Sofía y Julio de sexto, y le vamos a hacer una entrevista. Nosotros estamos trabajando en un Proyecto de Historia Oral y en este momento estamos estudiando la migración interna y por eso le vamos a hacer la entrevista a usted.

A.² — Bueno, yo me llamo Alejandrina Moreira.

E. — ¿Qué edad tiene?

A. — 66 años.

E. — ¿Y dónde vive?

A. — Vivo en Villa 20, Lugano.

E. — ¿Cómo era su vida antes de venir a Buenos Aires?

A. — Antes de venir a Buenos Aires yo me crié en el campo, un campo muy distanciado de la capital (se refiere a la capital de Corrientes), de la ciudad. El pueblito más cerca estaba a un día de camino. Y, bueno... ahí me crié, un poco con mi madrina, un poco con mi papá y después me trasladaron con mi abuela, más cerca del pueblo. Y ahí se criaba vacas, gallinas, pavos, chanchos, de todo. A los 5 años yo ya sabía lo que era trabajar y cocinar.

E. — ¿A qué se dedicaba?

A. — Y... me dedicaba a llevar los animales al campo, a ordeñar las vacas, y también a moler el maíz con un molino para darle de comer a los pollitos más chiquitos; y después de ahí, teníamos que hacer el mate cocido para los peones. Y yo tenía que subirme a una sillita porque no alcanzaba el fogón. Antes se llamaba fogón a un estrado, ahí se ponía la leña y la olla estaba colgada con un gancho porque no se podía bajar al fuego. De ahí se la ponía a un costado y de ahí se servía la comida cuando ya estaba la comida. Así

¹ Entrevistadores.

² Alejandrina,
entrevistada.

* La entrevista a Alejandrina fue realizada por alumnos de 6° grado, de la Escuela n°3, Distrito Escolar 19°, dentro del marco del proyecto "La Historia Oral en la escuela. Una experiencia innovadora en las Zonas de Acción Prioritaria".

también se hacía el mate cocido para llevarle a los peones. Bueno, no le llevábamos a los peones, sino que levantábamos una bandera, los peones veían que la bandera estaba arriba, entonces dejaban de trabajar y venían a tomar el mate cocido.

E. — ¿Cómo era el lugar donde vivía en Corrientes?

A. — Bueno, primero viví en el campo. Después me dieron a una familia para que yo vaya a trabajar de niñera. Ahí era un poco mejor porque empecé a conocer gente. Antes no había conocido mucha gente, solamente animales y los parientes míos. Porque eran todas estancias distanciadas, entonces no nos conocíamos como acá en la capital que vos salís a la vereda y te saludás con tu vecino. Allá no.

E. — ¿Por qué decidió irse de Corrientes?

A. — Bueno, un poco fue porque yo no tenía familiares prácticamente. Cuando se murió mi abuela tuve que empezar a emigrar y me tuve que escapar de la familia que me tenía. Me tuve que sacar el documento porque yo no sabía ni cómo era mi apellido. Tampoco tenía partida de nacimiento. Estuve más de un mes yendo de un registro civil a otro buscando el apellido. Hasta que un día conseguí el apellido de mi papá y saqué el documento. Y ahí me vine para Buenos Aires.

E. — ¿Por qué eligió Buenos Aires?

A. — Vine por un aviso en el diario. La gente decía que se ganaba mejor en Capital (se refiere a la ciudad de Buenos Aires), decían que había más trabajo, más posibilidades para las chicas. Entonces me vine por el aviso del diario. Les digo que yo no sabía ni leer ni escribir, pero sí sabía hablar. Entonces, me vine con el aviso y los que iban a ser mis patrones me esperaban en Once. Y yo aparecí en Retiro, porque se desató una gran tormenta y el micro se quedó; entonces nos trasladaron en tren hasta Retiro. Cuando yo llego a Retiro, bueno, tenía el recorte del diario y me tenía que dirigir a esa dirección. Había una cola inmensa para tomar los taxis y viene un señor y me dice: "*¿Usted está sola?*". Sí. Le dije la dirección y él me dice: "*Bueno, de ida la dejo*". Y bueno, tomé el taxi con este señor. Siempre encontré buenas personas. Dicen que las luces de Buenos Aires antes tragaban a las chicas. Yo hace casi 50 años que estoy en Buenos Aires y nunca me tragaron las luces de Buenos Aires. Y eso que yo era analfabeta, atrasada y todo. Y bueno, así llegué a lo de mis patrones. Ellos eran artistas. Los artistas traían a Buenos Aires chicas del interior del país para que trabajaran acá en sus casas.

E. — ¿Cómo hizo para viajar?

A. — Para viajar, me comuniqué con la familia esta, ellos tenían parientes en Corrientes. Me dieron plata para el boleto. Y bueno, vine con el aviso del diario en la mano y el boleto que ellos me pagaban, porque ni siquiera tenía dinero para viajar.

E. — ¿Dónde se instaló?

A. — Me instalé en el centro, en la casa de mi patrón. Fui con cama adentro. Así que tenía que hacer de lavandera, de niñera, de planchadora, hacer los mandados, llevar los chicos al colegio... Eran tantas las cosas que tenía que hacer que me enfermé.

E. — ¿Qué sintió cuando llegó a Buenos Aires?

A. — Y... cuando llegué a Buenos Aires lo único que sentí fue un alivio. Yo no conocía el cine. Ahora los chicos conocen el cine, el teatro, los dibujitos, conocen la radio. Yo, por lo menos, no sabía lo que era una radio, no sabía lo que era un cine. Me acuerdo que unas chicas me llevaron a un cine y cuando empezaron los tiros yo salí disparando del cine; así que imagínate cómo quedaron ellas... ¡la vergüenza que habrán pasado! Yo recién ahora me doy cuenta de eso, pero antes no. Porque ya te digo... sin leer, sin escribir, no sabía lo que era el patio de un colegio, nada. Y eso es feo, muy feo es. Se pasa muy mal.

E. — ¿Cómo hizo para conseguir trabajo después de ahí?

A. — Bueno, me enojé con la señora porque me daba 300 por mes. Eso antes era mucho pero el trabajo era demasiado. Entonces, yo tenía una amiga que había conocido en el viaje que me dio su teléfono, pero la señora no me dejaba hablar por teléfono con nadie. ¿Por qué? Para que yo no me comunique con otra gente que me diga "*Mirá en tal lugar vas a estar mejor, te pagan más, vas a estar más aliviada, vas a tener descanso...*". Un buen día pude hablar con mi amiga y me dice "*mirá, mi patrona sólo necesita cocinera*". Tenía que cocinar, nada más. Así que me fui corriendo. Nunca me costó conseguir trabajo. Las puertas se me abrían porque sabía trabajar.

E. — ¿Conocía a gente de otras provincias?

A. — ¡Sí! Muchas.

E. — ¿Cómo las conoció?

A. — Y las conocía en la plaza... mientras estaban jugando los chicos, se me acercaba alguien, acariciaba un chico, o yo le preguntaba algo... y así me hice muchas amistades. Yo tengo muchas amigas de todas partes que hasta el día de hoy me escriben. Me he hecho una cadena de amistad incomparable. Para mí, venida de una provincia muy lejana, de un estado muy caótico, sin saber nada, para mí eso es enriquecimiento para mí misma. Soy muy feliz.

E. — ¿Cómo la trataban los porteños?

A. — Bueno, mirá: como yo los trataba bien, ellos me trataban bien. Ojo: sí reclamaba mis derechos cuando no me los querían dar. Más de una vez con mis patronas tuve grandes enfrentamientos pero reclamando mis derechos. Porque antes se sacaba la Libreta de Trabajo, la Libreta Sanitaria, y ahí te decía cuánto te correspondía a vos para descansar, cuánto para trabajar... y entonces tenía que haber un respeto mutuo entre la patrona y la empleada.

E. — Nos gustaría que nos cuente cómo formó su familia.

A. — Bueno, yo estaba trabajando en Barrancas de Belgrano, me quedaba sola, y un día conocí a un joven que trabajaba enfrente en una obra. Y bueno, empezamos a noviar ahí... a salir... él era de San Juan. Fijense qué contraste: él de San Juan y yo de Corrientes. Se juntaban dos puntas ¿no? Y, bueno, nos simpatizamos, fuimos a vivir juntos, a los 5 años nos casamos, y no podíamos tener familia. Entonces optamos por adoptar chicos.

E. — ¿Volvería a Corrientes?

A. — Sí, volvería con orgullo. Porque acá yo me especialicé en cosas que en Corrientes nunca me hubiera especializado. Principalmente a ser solidaria. Hasta ahora no volví por mi familia. Al principio porque a mi esposo no le gustaba viajar, después los chicos...

E. — Bueno, muchísimas gracias.

A. — No, por favor, gracias a ustedes por invitarme y cuando gusten me llaman.

Entrevista a Victorio*

De Entre Ríos a Buenos Aires en la década del '40

Entrevistadores: alumnos de 6° grado, turno tarde de la Escuela n°9,
Distrito Escolar 4°.

Fecha: noviembre de 1999.

E.¹ — Buenos días, somos alumnos de 6° grado y queríamos saber si le podemos hacer una entrevista porque estamos trabajando en un proyecto de Historia Oral con el tema "Migraciones".

V.² — Bueno, yo me llamo Victorio de Melchiori, nací en Gualeguay, Entre Ríos. Soy nieto de italianos que habían venido en la década, más o menos, de 1860. En ese tiempo venían de muchas partes, entonces se afincaron en esa zona que se fue engrandeciendo (...). En la zona donde vivía yo éramos quinteros, o sea, sembrábamos las verduras y las frutas para abastecer al pueblo. Y llegó un tiempo en que éramos mucha gente y entonces se empezó a emigrar. Y yo fui uno de ellos, que migré para acá, para Buenos Aires (inaudible) porque en ese tiempo había mucho trabajo acá, estoy hablando de la década del '40. Terminaba la guerra en Europa y acá había muchísimo trabajo. Entonces yo empecé en una empresa norteamericana que se dedicaba a hacer ladrillos refractarios, (...) porque como no venía nada de afuera, entonces había que fabricar todo acá. Y bueno, había muchísimo trabajo. Después seguí trabajando un tiempo en el puerto...

E. — ¿Por qué se fue de su provincia?

V. — Porque estaba muy difícil los medios de vida, porque ya éramos mucha gente y no había trabajo para todos. Entonces no quedaba más remedio que migrar del campo. Y así lo hice yo.

E. — ¿Cómo se sintió al dejar su provincia?

V. — Y bastante triste; pero también al venir acá y encontrar mucho trabajo (inaudible), entonces me acostumbré muy bien.

E. — ¿Por qué vino a Buenos Aires y no a otra provincia?

V. — Porque acá era donde más se conseguía trabajo. Estaban todas las grandes industrias que se habían instalado acá en Buenos Aires y sus alrededores (...).

¹ Entrevistadores.

² Victorio, entrevistado.

* La entrevista a Victorio fue realizada por alumnos de 6° grado, de la Escuela n°9, Distrito Escolar 4°, dentro del marco del proyecto "La Historia Oral en la escuela. Una experiencia innovadora en las Zonas de Acción Prioritaria".

E. — ¿Cuándo llegó a Buenos Aires?

V. — En la década del '40.

E. — ¿Recibió ayuda para poder venir y quedarse?

V. — No, prácticamente no. Acá se conseguía pieza para alquilar, me instalé acá en la zona de La Boca. Y venían muchos, muchos. Entonces se juntaban 4 ó 5 en una pieza y vivían de esa manera.

E. — ¿Cómo se sintió al llegar a Buenos Aires?

V. — Un poquito atormentado por la gran diferencia del movimiento de acá.

E. — ¿Cómo fueron sus primeros tiempos en Buenos Aires?

V. — Bueno, los primeros tiempos fueron un poquito difíciles pero... enseguida (¿mejoré?) porque había mucho trabajo, pagaban muy bien en comparación con lo que se conseguía en las provincias.

E. — ¿Consiguió trabajo en Buenos Aires?

V. — Sí, al segundo día que llegué acá ya estaba trabajando.

E. — ¿De qué?

V. — En una fábrica de ladrillos refractarios. Porque, por ejemplo, esas eran todas cosas que venían del extranjero y como estaban en guerra en esa época... no venía nada. Entonces había que fabricar todo acá. Tanto eso como, lo mismo, los frigoríficos trabajaban a gran escala porque era lo que mandaban en las (¿exportaciones?) para la gente que estaba en guerra.

E. — ¿Cómo fue su adaptación a Buenos Aires?

V. — Fue un poco difícil. Era mucha la diferencia que había en la manera de vivir. Allá había mucha libertad, espacios grandes, árboles, entonces era muy lindo en comparación con cómo se vivía acá. Pero no había otro recurso.

E. — ¿Qué cosas en Buenos Aires le llamaron más la atención?

V. — Y lo que más me llamaba la atención eran las aglomeraciones de gente en todas partes.

E. — ¿Cómo fue su relación con los porteños?

V. — ¡Ah! Enseguida yo me hice amigos. Había, inclusive mucha gente italiana que venía de Italia, que venían a instalarse acá porque allá no tenían muchos recursos. Y también de las provincias, venían de todas partes (...).

E. — Donde usted trabajaba ¿había otras personas del interior?

V. — Y... casi todas.

E. — ¿De dónde eran?

V. — Bueno... de distintas provincias. Por ejemplo, de provincias del norte, de Córdoba... de todas esas partes. En general la gente migraba para venir a trabajar, porque estaba todo el trabajo acá.

E. — ¿Le gustaría volver a su provincia?

V. — Sí, me gustaría. Me gustaría por la (¿diversidad?) de espacio que hay. Si no me he trasladado todavía es por familiares que quedan acá... mis hijos, mis nietos. El proyecto está, pero ya se me vienen los años encima y se hace realmente muy difícil (inaudible). Pero ya te digo, las dificultades de tener que dejar a la familia...

E. — Cuando usted llegó a Buenos Aires, ¿cómo se divertía, adónde salía? Por ejemplo, los sábados ¿qué hacía?

V. — Y bueno, había muchos salones que se bailaba. O se formaban clubes (inaudible), ahí se encontraban los provincianos. Entonces yo me divertía de esa manera.

E. — ¿Qué música escuchaba?

V. — Se escuchaba mucho tango. Chamamé también se escuchaba.

E. — Esos ladrillos que ustedes hacían ¿qué?, ¿no se importaban más?

V. — No, no se podía porque las fábricas de allá les quedaron todas cerradas (...) tanto es así, que se hacían los ladrillos acá y no había combustible para las máquinas. Hasta un tiempo quemaban maíz y esas cosas. Las aprovechaban para calefacción, para hacer andar las calderas ¿no? (...) Y donde trabajaba yo la leña costaba muchísimo conseguirla porque había que traerla del Chaco, del norte...

E. — ¿Tuvo algún problema para quedarse en Buenos Aires?

V. — No, no tuve ningún problema. Nosotros, que éramos del interior del país, éramos gente muy... digamos... familiar.

E. — ¿Sufrió alguna discriminación de parte de los porteños?

V. — No, no, yo no. Pero sí, había discriminación. Porque, por ejemplo, del norte venía la gente morocha (...).

E. — Sí, a un señor en el trabajo le decían "cabecita negra" y le decían que no sabía ni leer ni escribir.

V. — Sí, les decían así. Y cuando empezaron a venir, coparon prácticamente todos los trabajos. Así que tenían una... tirantez. Ya les digo, en mi persona no sucedió... quizás porque yo tenía otras características. Pero a la gente que venía de La Rioja, de Santiago del Estero, de Jujuy, de Córdoba... toda esa gente tenía... Yo venía de una zona donde eran casi todos inmigrantes, hijos de inmigrantes, nietos de inmigrantes (...).

E. — ¿Qué eran eso que usted dijo de "quinteros"?

V. — Eran los que sembraban las verduras, las frutas y sembraban todas las cosas para llevar al pueblo. Por ejemplo, (...) vos tenés la ciudad, alrededor están las quintas y las huertas que es donde se cosechan todas las cosas y al otro día bien temprano, a primera hora, se llevan al pueblo. Un poquito más afuera están los campos donde sacaban la leche (¿en los tambos?) y, más lejos de todo, estaban ya las colonias donde sembraban trigo, lino, avena, maíz... entonces ya ahí es cualquier cantidad de campo (...).

E. — ¿Cuántos años tenía cuando llegó?

V. — Y tenía... 24 ó 25 años.

E. — Bueno, muchísimas gracias por habernos dado esta entrevista. Le agradecemos muchísimo.

V. — No... no hay de qué.

Historia de Aída* **De Catamarca a Buenos Aires**

Yo nací y crecí en Catamarca, la capital de mi provincia. Aunque en mi familia hay españoles y árabes, yo soy bien argentina. Nací en el año 37. En Catamarca teníamos una casa grande y allí nos criamos todos juntos, con mis hermanos y mis padres. El lugar donde vivía era muy lindo, porque mi provincia es muy bonita. La vida era muy tranquila. En la ciudad no usábamos transporte, recorríamos el centro caminando.

Sin embargo, mi vida en Catamarca no era buena. Yo era la hija mayor de la familia y trabajé desde muy chica. No tuve una niñez como la de otros chicos: siempre trabajando y trabajando. Era muy feo porque, en aquel tiempo, te pagaban lo que les agradaba. Trabajabas mucho y te pagaban poca plata, tenías poquitas monedas, entonces no veías ningún porvenir. Yo trabajé en casas de familia, trabajaba por hora, por mes... Tenía trabajo, pero la plata no me alcanzaba.

Me casé en Catamarca y tuve una hija hermosa, pero después me separé. La situación estaba muy mal, entonces tomé una decisión. Le escribí una carta a mi hermana Margarita. Ella se había ido a vivir a Buenos Aires y había encontrado trabajo allí, en una casa de familia. Mi hermana me consiguió trabajo en otra casa, en Moreno, provincia de Buenos Aires. Como no tenía plata para el boleto, Margarita juntó el dinero y me lo mandó a Catamarca para que yo pudiera hacer el viaje.

Con mi hijita de cinco años me vine para Buenos Aires, en la Chevallier. En Catamarca dejé a mi madre y mis hermanos, fue muy triste. Durante el largo viaje en el colectivo pensaba: “¡Ay!, ¿quién me tocará?, ¿a dónde me iré?” Tenía miedo, sufría.

Al llegar a Buenos Aires, en el año 63, me sentía muy asustada y extrañaba mucho a mi provincia. No lo demostraba, pero lloraba todos los días.

Al principio trabajé en Moreno, muy retirada de mi hermana. Ella en la Capital y yo allá. Después Margarita me consiguió empleo en la casa donde ella trabajaba. Entonces estábamos todas juntas. Gracias a su ayuda pude venir a Buenos Aires y después yo me traje a mi madre y mis hermanos.

En Buenos Aires trabajé en muchas casas de familia. No tenía una casa estable. Trabajaba aquí, trabajaba allá. Como trabajaba con cama adentro

* Historia escrita a partir de la entrevista a Aída, realizada por los alumnos de 6º grado B, Escuela n°10, Distrito Escolar 19º. Junio, 2000.

vivía en la casa de mis patronas y me sentía muy incómoda, porque nada era mío. Además, algunos de mis patronas me trataron mal. En fin, muy duro, muy duro...

Entonces me avivé: empecé a trabajar por hora. Tenía muchísimo trabajo. Andaba en una casa, en otra; llegué a tener 17 o 18 casas para trabajar. Me fui a vivir a una pensión y puse a mi hija en un colegio de monjas. Como tenía tanto trabajo, manejé bastante dinero: tenía para pagar la pensión, el colegio de mi hija y hasta nos quedaba plata para comer afuera. Yo sacaba a la nena del colegio el viernes a la tarde y la llevaba el domingo, estábamos juntas y salíamos a pasear. A mí no me gustaba que ella viviera en una pensión y, por eso, la puse en ese colegio. Una vez fuimos con mi hija a una feria y compramos un número para un sorteo. El premio era una bolsa con pollo, vino... ¡y lo saqué! Entonces nos fuimos y le digo a mi hija: "Mama, ¿dónde lo preparamos?". Y nos echamos a reír por la calle. Y regalamos el pollo porque no teníamos dónde prepararlo.

También tuve otro trabajo. Era una actividad muy bonita: bordaba, vainillaba, levantaba los ruedos de los pantalones, cambiaba cuellos, puños. Me habían enseñado ese trabajo y me gustaba. Pero lo tuve que dejar porque no me rendía mucho.

En una de las casas donde trabajé conocí a una señora muy buena, se llamaba Sara. Como era una señora mayor y yo estaba tan lejos de mi familia, me apoyé mucho en ella. La señora Sara me consiguió trabajo en una escuela, de portera. Tuve que tener paciencia pero, después de un tiempo, me salió el nombramiento titular y también la casa para vivir, que era parte del edificio de la escuela. Así me evité pagar la pensión. Bendita sea esa familia que tanto me ayudó.

En Buenos Aires conocí mucha gente del interior, gente buena. He tratado con muy pocos porteños. Si me preguntan cuál es el porteño, no sé, porque acá somos todos "cabecitas".

En esta ciudad me casé de nuevo y tuve otra hija. Ella también trabaja en la escuela, como yo. Tengo nietos y hasta voy a ser bisabuela. Ya hice más de la mitad de mi vida acá porque vine cuando tenía 22, 23 años. Lo único que no hice y me duele en el alma, hasta ahora, es no tener una casita mía.

Me acostumbré a Buenos Aires y la quiero porque acá tengo a mi familia. Pero cuando me jubile voy a alquilar una casa en Catamarca. Me voy a quedar a vivir en mi provincia. Lo único que lamento, que me duele, es que voy a dejar a mis hijas, porque no me quieren seguir.

Historia de Jesús*

De Corrientes a Buenos Aires

Yo me llamo Jesús y nací en el año 1934. Soy de Santo Tomé, un pueblito muy lindo de la provincia de Corrientes. Mi pueblo era muy chico y tranquilo. Tenía escuela, banco, municipalidad, negocios. En ese tiempo, los únicos medios de transporte eran el sulky o el caballo.

Yo vivía en una casa grande en un barrio muy humilde. No teníamos luz eléctrica, eso era para los que tenían plata. Nos alumbrábamos con farol y también con algo que era muy fácil de hacer: en una latita de sardina, con un poquito de grasa, poníamos una trencita hecha con un pedacito de trapo y la prendíamos. Teníamos una hermosa luz, la luz que hay en la provincia de Corrientes para la gente pobre. Mi hermano se recibió estudiando con esa luz. En mi casa no había agua corriente, teníamos agua de pozo. Se llama así porque se saca con un balde de un pozo muy profundo. En ese pozo también enfriábamos la bebida, porque no había heladera.

Como todo chico, pasaba los días jugando en mi pueblo. A los doce años empecé a trabajar. Yo trabajaba de pintor y también me llamaban para arreglar alguna cosita. Uno iba, le daban unas pocas moneditas y ya estaba. No se podía pedir mucho porque lo que había, se hacía. En el pueblo había mucha pobreza.

Busqué trabajo en otras partes. Me fui a Misiones y trabajé en una carnicería, tenía doce o trece años. Era un trabajo lindo y triste a la vez, porque no tenías domingo, no tenías fiesta, no tenías nada. Yo estaba como esclavo, trabajaba por la comida. Repartía la carne en bicicleta, casa por casa, de madrugada. Como en Misiones no tenía a dónde ir, vivía en la casa de los patrones. Pero me trataban mal, me mandaban a comer a un rincón. A veces me daban ganas de llorar, de tirar todo, de no seguir laburando. Pero seguía. Cuando tenía 18 ó 19 años, trabajé en una cantera. Ahí estuve un tiempo. Pero yo quería progresar, estar un poquito mejor.

Todos decían que en Buenos Aires había trabajo. Entonces yo me vine a ver, a conseguir. Logré juntar un poco de plata para el boleto y me vine. Pero vine con poca plata y sin ropa, con lo puesto, nada más.

Cuando dejé Corrientes sentí un poco de tristeza, porque allí quedaron mis viejos, mi abuela, mis tíos, mis primos. Pero yo quería buscar la comodidad mía, estar un poquito mejor y entonces me fui. Así que al mismo tiempo que me sentía triste por lo que dejaba, me sentía contento por lo

* Historia escrita a partir de la entrevista a Jesús, realizada por los alumnos de 6º grado B, Escuela nº10, Distrito Escolar 19º. Junio, 2000.

que venía a buscar: yo pensaba que trabajando en Buenos Aires, por ahí, me podía acomodar un poquito más.

Vine a Buenos Aires en tren y en ferry, porque todavía no estaba el puente que cruza el río Paraná. Yo viajaba solo, pero me hice amigo de un muchacho que conocí en el tren. A ese pibe yo le debo mucho porque me ayudó, no me dejó solo. Yo venía un poquito asustado y él me dijo: "*Quedate tranquilo que yo te voy a cuidar hasta donde vas*". Eso vale mucho si vos no conocés adonde vas.

Cuando llegamos a Buenos Aires me llevó a la casa de un amigo suyo, en una villa, y me quedé ahí. Ese pibe también me ayudó, porque yo estaba viviendo en su casa "de contrabando". Él alquilaba una pieza pero no se podía llevar a amigos. Entonces yo iba a la noche a dormir y a la mañana temprano tenía que levantarme para que la dueña de la casa no me viera, porque si no lo echaba a él también. Era como un pasillito con cuatro o cinco piezas. Y uno tenía que entrar por ese pasillito despacito para que no sintiera la dueña de casa que le entraban a otro a dormir adentro. Ese pibe no tenía donde ir a vivir y yo tampoco, por eso digo que se jugó por mí. Yo tenía plata para pagar una pensión pero no conocía a nadie; si me "largaban" acá yo no sabía para donde disparar. A la mañana salía a buscar trabajo y comía por ahí. Cuando la ropa estaba sucia o mala la tiraba y compraba otra nueva, porque no tenía donde lavarla. Y así, de contrabando, estuve un año. Siempre esquivándome. Una noche la dueña de la casa me pescó, me encontró durmiendo. Cuando le conté toda mi historia me dijo que me iba a alquilar una pieza porque un señor se iba. Yo alquilé pero no estaba bien, no me gustaba porque era en una villa miseria. La pasé muy triste ahí, porque yo quería estar un escalón un poquito más alto. Y traté de salir lo más rápido que pude.

Aunque por suerte recibí ayuda, los primeros días en Buenos Aires me sentí muy mal. Me encontraba solo, no tenía con quien desahogarme. Es que no conocés a nadie en la ciudad y andás buscando un rincón por allá, un rincón por acá. Yo buscaba trabajo y una casa, una pieza para vivir. Pero acá, en Buenos Aires, si no tenés algún conocido es muy duro. ¿Dónde va a ir uno?, si no tiene algún conocido. Nadie te abre la puerta. Además, conseguir una casa en esos tiempos era muy difícil.

La señora que me alquiló la pieza en la villa también me ayudó mucho. Gracias a ella empecé a trabajar en una fabriquita de vidrios. Pero la fábrica cerró al mes. Entonces me fui a trabajar al Mercado del Abasto, en la calle Corrientes. Allí hombreaba bultos.

Después me hice amigo de una señora que vivía en Quilmes. Ella era cocinera en una fábrica que quedaba a una cuadra de su casa. Esa fábrica era una fundición y ella me consiguió trabajo ahí. Empecé a trabajar el 20 de Junio del '57, el día de la bandera. Porque en la fábrica no había feriado, no había fiesta; cuando había que trabajar, se trabajaba.

La señora también me alquiló un pedacito de terreno para que me compre una casilla. Ya ahí respiré un poquito más.

Trabajé en la fundición, como metalúrgico, cuarenta y pico de años. Ahí me jubilé. En la fábrica me sentía bien. Trabajaba y sacaba plata, entonces estaba contento. Con los compañeros de trabajo éramos como una gran familia. Los únicos que eran un poquito malos eran los capataces, los patrones: es que no te querían ver parado.

En la fundición ganaba 10 centavos la hora, después gané 15. Y eso era plata. En ese tiempo con 15 centavos se podía comprar: carne, yerba, azúcar. La botella de leche de litro costaba 2 ó 3 centavos. Mi trabajo era de ocho horas, pero yo trabajaba más porque hacía horas extras. Trabajaba 13, 14 horas por día. Hay que estar en una fundición tantas horas, al lado del fuego, con tantos grados de calor. Sobre todo en verano. En el trabajo me daban 15 minutos para comer. Me compraba un poco de mortadela, un pedacito de pan y una Coca.

En la fábrica los porteños nos decían "cabecitas negras". Todos los porteños nos trataban como "cabecitas negras". Eso me hacía sentir un poquito molesto.

Cuando ya estaba en Quilmes, me hice de novio y me casé con Nélide, una chica de La Pampa. Ella también vino a Buenos Aires por trabajo y consiguió en la fábrica de pomadas para zapatos Washington. Tuvimos dos hijos y ahora también tenemos nietos.

Nunca me arrepentí de haber venido. Acá pude trabajar y estar mejor, porque en Corrientes uno trabajaba pero no se podía progresar. Hoy tengo cosas que antes eran un lujo para mí. Aunque los primeros tiempos en Buenos Aires fueron muy difíciles pienso que fue bueno venir, porque acá pude estar mejor.

G.C.B.A.

Las cadenas migratorias* **La importancia de tener conocidos en Buenos Aires** **y las dificultades de no tenerlos****

Las personas que llegaron a Buenos Aires a partir de 1930 debieron resolver diversos problemas. Los más urgentes fueron: conseguir un trabajo y un lugar donde instalarse. La forma en que cada uno de estos migrantes enfrentó estos desafíos fue diferente según contaran o no con la ayuda de conocidos en la nueva ciudad.

Para muchas personas, tener conocidos en Buenos Aires (familiares, amigos o vecinos de la misma provincia) fue un estímulo para tomar la decisión de migrar, puesto que la ayuda que estos conocidos podían ofrecer en la nueva ciudad era muy valiosa. A la red de relaciones que forman estos conocidos del migrante se la denomina CADENA MIGRATORIA.

La ayuda que los amigos o parientes que ya residían en Buenos Aires podían ofrecer a los migrantes era de diferente tipo y representaba una gran ventaja.

Por un lado, podían ayudar a los recién llegados de manera directa, a través de acciones concretas como conseguirles un alojamiento o una vivienda. A veces les ofrecían una parte de su propia casa para que pudieran acomodarse los primeros días o hasta encontrar un lugar para vivir. Otras veces les buscaban alojamiento antes de que las personas viajen, de ese modo ya tenían donde instalarse al llegar a Buenos Aires.

Un hecho que nos demuestra la importancia de estas redes de relaciones para resolver el problema de la vivienda es el siguiente: muchas de las villas que se fueron formando en Buenos Aires estaban habitadas por personas provenientes de la misma provincia. Por ejemplo, en la villa "Pirelli" se agruparon principalmente migrantes de Santiago del Estero.

Los migrantes también recurrieron a la ayuda de sus conocidos para solucionar el problema del trabajo. Muchos vinieron a Buenos Aires porque ya tenían un empleo que les habían conseguido sus amigos o parientes. Otros encontraron empleo a través de algún conocido que los recomendó para un puesto de trabajo disponible.

Por otro lado, los conocidos podían ofrecer otro tipo de ayuda muy importante para quien llega a un lugar que no conoce. Ellos podían dar a

* La noción de "cadena migratoria" comenzó a ser utilizada en los medios académicos desde la década del '50 a partir de trabajos de historiadores neocelandeses y australianos. Esta noción ha sido definida por J. S. y L. Mc Donald en el año 1964.

** Texto elaborado por Beatriz Aisenberg, Vera Carnovale y Alina Inés Larramendy.

los migrantes la información necesaria para manejarse en la ciudad y resolver los problemas que se les presentaban. Por ejemplo, podían brindarles información acerca de: dónde encontrar una pensión, una casa para alquilar o un terreno para construir un hogar, dónde había precios más baratos, cómo viajar en la ciudad, dónde se necesitaban trabajadores, cómo buscar empleo, etcétera.

A diferencia de los que tenían familiares o amigos en Buenos Aires, otros migrantes no conocían a nadie y afrontaron estos problemas sin contar con la ayuda de otras personas. Seguramente, sus dificultades fueron mayores ya que no tenían quién les dé una mano o los oriente en la nueva ciudad. Algunos migrantes pasaron por situaciones muy difíciles. Dormir a la intemperie en una plaza o en la estación del tren, andar por una ciudad desconocida sin saber a dónde dirigirse para encontrar trabajo o conseguir una vivienda, fueron algunas de estas situaciones.

Las estrategias elaboradas por los migrantes que no tenían amigos o familiares en Buenos Aires fueron distintas de las utilizadas por los migrantes que tenían conocidos. Algunos trataron de buscar empleo en Buenos Aires desde su provincia a través del diario, por ejemplo, y emprendieron su viaje con un trabajo seguro. Otros migrantes llegaron directamente a la Ciudad y, una vez allí, intentaron relacionarse rápidamente con alguien que pudiera orientarlos o ayudarlos. Muchos de estos migrantes se sintieron muy solos en sus primeros tiempos en Buenos Aires; no sólo porque no tenían la ayuda de otras personas sino porque, además, no tenían con quien hablar y compartir sus dificultades, sus angustias o sus alegrías.

Las oportunidades laborales en Buenos Aires*

La mayoría de los migrantes llegaron a Buenos Aires buscando un buen trabajo. Algunos tenían trabajo en sus provincias pero Buenos Aires ofrecía ventajas importantes: empleo fijo y mejor salario.

¿Por qué Buenos Aires ofrecía estas ventajas? A mediados de la década del '30 comenzó en la Argentina un período de gran expansión industrial. Si bien la actividad industrial ya se venía desarrollando en el país, a partir de ese momento cobró mayor impulso. El crecimiento de la industria influyó, a su vez, en el desarrollo de otros sectores de la economía, por ejemplo: el comercio, la construcción, los servicios, etcétera.

A partir de esa época, entonces, se instalaron en el país muchas industrias (alimenticia, textil, metalúrgica, etc.) que se sumaron a las ya existentes. Algunas de las nuevas empresas eran nacionales y otras eran extranjeras. La mayoría de estas industrias se instaló en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores.

Las fábricas necesitaban trabajadores para funcionar por lo cual aumentó, significativamente, la demanda de mano de obra en Buenos Aires. Por eso, muchos migrantes que vinieron a esta ciudad en busca de empleo encontraron trabajo en fábricas, como obreros. Muchos de estos puestos de trabajo fueron ocupados por hombres. Pero también muchas mujeres migrantes trabajaron como obreras en las nuevas fábricas.

Por otro lado, gran parte de las mujeres consiguió trabajo como empleadas en casas de familia. En ese momento había mucha demanda de mano de obra en puestos de trabajo de servicio doméstico. Como dijimos antes, el crecimiento de la industria había impulsado el desarrollo de la economía argentina, aumentando la demanda de mano de obra en los distintos sectores.

Algunas empleadas domésticas trabajaban con "cama adentro", es decir, vivían en la casa de sus patrones. Si bien esta casa no era suya, les permitía a muchas mujeres resolver el problema de la vivienda: tenían un lugar para vivir sin tener que afrontar los gastos de alquiler, comida, luz, gas, etcétera.

Otras empleadas, en cambio, trabajaban por hora en diferentes casas. Esta segunda opción les permitía, generalmente, ganar más dinero. Sin embargo, no contaban con la ventaja de la vivienda como en el caso de las empleadas con "cama adentro".

* Texto elaborado por Beatriz Aisenberg, Vera Carnovale y Alina Inés Larramendy. Algunos de los autores consultados fueron:
- M. Murmis y J. C. Portantiero, *Estudio sobre los orígenes del Peronismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.
- J. C. Torre, "La ciudad y los obreros", en J. L. Romero y L. A. Romero, *Buenos Aires. Historia de Cuatro Siglos*, Buenos Aires, Altamira, 2000, Tomo 2.
- J. C. Torre, *El 17 de Octubre*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

Otro de los sectores que se desarrolló a partir del crecimiento industrial y que generó muchos puestos de trabajo fue el de la **construcción**. Así, muchos migrantes encontraron empleo como albañiles, plomeros, techistas, etc. en obras de construcción.

A partir de 1946 se sumó otra ventaja en el campo laboral que atrajo a nuevos migrantes: los beneficios sociales. El gobierno peronista sancionó leyes que garantizaron los derechos de los trabajadores; por ejemplo, el aguinaldo, las vacaciones y el desarrollo de las obras sociales. Estas leyes tenían alcance nacional; sin embargo, como la actividad económica se concentraba en Buenos Aires y como, además, los gremios y sindicatos más fuertes estaban allí, para quienes trabajaban en esta ciudad era más fácil acceder a todos aquellos beneficios sociales.

Los migrantes internos tuvieron que afrontar el problema de la vivienda*

Las personas que migraron de sus provincias tuvieron que resolver dónde instalarse al llegar a Buenos Aires. Éste constituyó un problema difícil porque los migrantes contaban con muy pocos recursos para resolverlo; la mayoría había emprendido el viaje prácticamente sin dinero. Por otra parte, los gobiernos no planificaron la construcción de viviendas a bajo precio, con lo cual la ciudad no les ofrecía opciones que estuvieran a su alcance. En estas condiciones difíciles, los migrantes hallaron diferentes modos de enfrentar el **problema de la vivienda**.

Muchos migrantes se instalaron en **pensiones**, sobre todo en los primeros tiempos. Pagaban por una pieza que generalmente compartían con otras personas. El hecho de que no fuera una vivienda propia y, además, de que fuera compartida con otra gente, impulsaba a los migrantes a buscar otro lugar para vivir.

Por otra parte, la mayoría de las mujeres que consiguieron trabajo como empleadas domésticas resolvió el problema al instalarse en la **casa de sus patrones**. Además de una casa donde vivir, lograron acceder a los servicios que ofrecía la ciudad (luz, agua potable, gas); pero muchas sintieron la incomodidad de vivir en una casa ajena.

Finalmente, gran parte de los migrantes así como otras personas de bajos recursos, se fueron instalando en terrenos baldíos formando **villas miseria**. Algunos de estos terrenos eran de propiedad privada y otros, la mayoría, eran del Estado (nacional o municipal). Estos baldíos ubicados, principalmente, al sudoeste de la Ciudad habían permanecido abandonados por las características desfavorables del terreno. Por ser un área de tierras bajas, rodeada de ríos y arroyos, era muy inundable; y los gobiernos no habían hecho las obras necesarias para impedir las inundaciones. Según la socióloga Lidia de la Torre,¹ la zona sudoeste de la ciudad tenía menos servicios de cloacas, mayor número de calles sin pavimentar, carecía de medios de transporte y centros comerciales y tenía la más alta concentración de industrias molestas o peligrosas. Por estos motivos, sus tierras eran las menos valiosas de la ciudad.

En estos terrenos muchos migrantes construyeron su vivienda con chapa, cartón, madera en desuso y todo aquel material que pudieran conseguir y usar para ello. Las condiciones en que las personas se instalaron en las villas eran muy precarias. Además de los materiales con que hacían sus

* Texto elaborado por Beatriz Aisenberg, Vera Carnovale y Alina Inés Larramendy.

¹ Lidia de la Torre. "La ciudad residual", en J. L. Romero y L. A. Romero, *Buenos Aires. Historia de Cuatro Siglos*, Buenos Aires, Ed. Altamira, 2000, Tomo 2).

*Los
migrantes
internos
tuvieron
que afrontar
el problema
de la vivienda*

casillas no tenían acceso a los servicios públicos: "no había desagües ni cloacas, escaseaba la luz eléctrica y el agua se distribuía por algunas pocas canillas ubicadas al aire libre".² Ante tantas carencias, algunos de los migrantes que fueron a vivir a una villa trataron de buscar un mejor lugar donde instalarse. Otras personas, en cambio, tuvieron la posibilidad de ir modificando su casa con materiales como el ladrillo, accediendo a ciertas mejoras en su vivienda.

Otro factor importante a la hora de resolver dónde instalarse fue la proximidad con alguna fuente de trabajo. Así, se originaron distintas villas en los alrededores de las fábricas. La mayoría de las industrias se habían instalado en la zona sudoeste por razones similares a las de la formación de las villas en ese sector de la ciudad: mayor existencia de terrenos libres y menor valor de la propiedad. Además de la proximidad con una posible fuente de trabajo, la cercanía de la vivienda con la fábrica era una gran ventaja para las personas que trabajaban allí, pues les permitía ahorrar el dinero para el viaje.

En muchos casos, se agruparon en una misma villa migrantes que provenían de la misma provincia procurando, así, un mejor modo de adaptarse a Buenos Aires, de sentirse acompañados ante el desarraigo y de preservar sus costumbres.

Las villas surgieron en años de gran crecimiento de la ciudad de Buenos Aires. La zona sudoeste, que había permanecido como la menos poblada de la ciudad, fue la que más creció entre 1936 y 1960 según datos censales.³ La concentración de villas e industrias en esta zona determinó, en gran parte, su mayor crecimiento respecto a otros sectores de la ciudad. Para la mayoría de los migrantes, las villas fueron la opción de vivienda en una ciudad que no estaba preparada para recibirlos.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*