

Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios?¹

Beatriz Aisenberg²

Universidad Nacional de Buenos Aires

La elaboración de este trabajo estuvo íntimamente acompañada por el recuerdo de Dorita Schwarzstein, quien nos inició en el camino de la Historia Oral y con quien comprobamos que es posible un diálogo fecundo entre historiadores y didactas.

Introducción

Son múltiples las potencialidades que suelen atribuirse a la Historia Oral para promover en los alumnos un adecuado aprendizaje de la Historia. Ahora bien, al momento de definir los “aprendizajes adecuados” el principal parámetro disponible hasta el momento está dado por la naturaleza y las características del conocimiento producido por la ciencia histórica. Así, por ejemplo, se propone que los alumnos deben alcanzar un adecuado manejo de la multicausalidad o del tiempo histórico.

Sin duda, la Historia como ciencia constituye un referente desde y hacia el cual orientar la enseñanza de la Historia, a modo de un ideal al que se tiende. Sin embargo, resulta insuficiente para caracterizar los aprendizajes posibles de alcanzar en los diferentes niveles de la escolaridad.

Efectivamente, el aprendizaje es un proceso que implica aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento. En consecuencia, de acuerdo con Lautier, no es posible enseñar ni aprender “de golpe” el conocimiento histórico en toda su complejidad. La apropiación del conocimiento histórico supone un proceso de construcción con etapas en las cuales el conocimiento alcanzado involucra necesariamente simplificaciones y distorsiones respecto del conocimiento enseñado. Dichas etapas –con los errores y simplificaciones que conllevan– representan avances desde la perspectiva de los alumnos (Lautier, 1997)

Todavía no disponemos de suficientes investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que nos brinden fundamentos para caracterizar “aprendizajes adecuados” de los contenidos enseñados en los diferentes niveles de la escolaridad. Esta carencia contribuye a que las propuestas y expectativas sobre la enseñanza de la Historia muchas veces representen “misiones imposibles”, en tanto están pensadas solamente desde los parámetros de la Historia como ciencia, sin considerar las modalidades de apropiación del conocimiento histórico por parte de los alumnos.³

En relación con lo anterior, muchas veces se juzga como falla cualquier desfasaje en el aprendizaje respecto del parámetro que brinda el conocimiento histórico; los propios docentes viven con malestar estos desajustes. La pretensión de “fidelidad” con el conocimiento histórico puede llevarlos a una enseñanza que promueve más la reproducción dogmática, que un trabajo intelectual autónomo por parte de los alumnos (Lautier, 1997)

El problema señalado plantea la necesidad de caracterizar “aprendizajes adecuados” que contemplen las modalidades de apropiación del conocimiento histórico de los alumnos. En virtud de ellas, la adecuación de los aprendizajes no puede definirse en términos de identidad respecto del conocimiento histórico sino en términos de compatibilidad: se trataría de determinar en qué medida los aprendizajes logrados por los alumnos constituyen aproximaciones hacia los conocimientos involucrados en los propósitos escolares de la enseñanza de la Historia. Esto supone considerar dos aspectos indisolubles: los conocimientos alcanzados por los alumnos (en tanto productos) y el tipo de trabajo intelectual puesto en juego para alcanzarlos (en tanto proceso).

En este trabajo presentamos un análisis⁴ de producciones realizadas por alumnos de sexto y séptimo grado de escuela primaria (de 11 y 12 años de edad promedio) durante situaciones de enseñanza centradas en el trabajo con testimonios, en el marco de una secuencia didáctica sobre “Las migraciones internas en la Argentina entre 1930 y 1960”, implementada en cuatro escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El análisis de las producciones (orales y escritas) tiene por objetivo aproximarnos a los aprendizajes alcanzados por los alumnos en los trabajos con los testimonios de migrantes internos. Intentaremos caracterizar tanto los logros como las dificultades en su aprendizaje. Aunque limitada, creemos, se trata de una contribución para avanzar en la caracterización de lo que se considera un aprendizaje adecuado de la Historia en la escuela primaria y para delimitar cuáles de todas las potencialidades y características que se le atribuyen a la Historia Oral en el aula parecen posibles.

Para contextualizar el análisis, antes de desarrollarlo, sintetizaremos el recorrido que nos llevó a obtener las producciones de los alumnos en las que nos basamos.

Nuestro recorrido

Llevamos 25 años trabajando en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. En 1999 nos integramos al proyecto dirigido por Dora Schwarzstein,⁵ centrado en el uso de la Historia Oral en la enseñanza, con la idea de que esta metodología ofrecía herramientas potentes para afrontar algunos de los problemas que se nos planteaban en la enseñanza de la Historia.

Si bien el trabajo realizado desde entonces nos permitió corroborar nuestra idea inicial, también nos llevó a recortar nuevos problemas. Ya en 1999, como integrantes del proyecto mencionado, observamos que algunas de las actividades generadas por “imitación del trabajo del historiador” muchas veces reproducían más cuestiones formales que esenciales. Nos propusimos entonces indagar condiciones de la Historia Oral escolar que contribuyeran a preservar el sentido de los contenidos de enseñanza.⁶

Con ese propósito, en el año 2000 iniciamos un proyecto⁷ que se desarrolla a través de un proceso de diseño, implementación y análisis de secuencias didácticas con situaciones que involucran el uso de la Historia Oral. Para el diseño de estas situaciones, el trabajo del historiador no es concebido como un modelo a imitar, sino como un marco general para construir situaciones de enseñanza al servicio de aprendizajes consistentes con los propósitos de la enseñanza de la Historia. Tal como se señaló, la temática elegida para la secuencia es la de las migraciones internas en la Argentina entre 1930 y 1960.

En el año 2000 se implementó la secuencia en un sexto grado de una escuela de sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. El análisis del trabajo realizado se plasmó en un documento de actualización curricular para la capacitación docente (Aisenberg, Carnovale, Larramendy, 2001), donde analizamos las características y condiciones de las propuestas de enseñanza implementadas –muy similares a las que dan origen a las producciones que analizaremos en el próximo apartado.

Durante el año 2001 se reelaboró la secuencia didáctica –en función de los problemas observados en la primera implementación– y se capacitó a un pequeño grupo de docentes sobre la base del documento citado.

En el año 2002 se implementó la secuencia reformulada en un sexto grado y en dos séptimos grados de tres escuelas diferentes,⁸ con población predominante de sectores medios.

Para las cuatro implementaciones mencionadas, en algunos casos las clases fueron conducidas por los maestros del grado correspondiente y en otros casos por miembros de nuestro equipo. Todas las clases fueron registradas en forma manuscrita por uno o dos observadores y grabadas con dos o tres grabadores, ubicados en diferentes lugares del aula.

La base para el análisis del presente trabajo está conformada por los registros de las clases desgrabadas de las tres implementaciones de la secuencia del año 2002 y por las producciones escritas por los alumnos durante las clases.⁹ El análisis enfoca solamente las situaciones en las que se trabajó con testimonios; es decir, se limita a un recorte parcial de la secuencia de enseñanza. Para enmarcarlo, presentamos a continuación la estructura de la secuencia completa conformada por cuatro Bloques:¹⁰

- Bloque N° 1: Marco introductorio. Las migraciones internas en el proceso de poblamiento del actual territorio argentino a lo largo de la historia hasta la actualidad.
- Bloque N° 2: Estudio sobre el contexto histórico en el que se produjeron las Migraciones Internas, con especial énfasis en diferentes momentos del proceso de Industrialización por sustitución de importaciones iniciado en 1930.
- Bloque N° 3: Análisis de testimonios de migrantes internos tendientes a la construcción de categorías conceptuales para el estudio del movimiento migratorio y su inserción en el contexto histórico. Los testimonios trabajados son de dos tipos: transcripciones de entrevistas desgrabadas y relatos estructurados en primera persona sobre la base de datos de entrevistas.¹¹
- Bloque N° 4: Proceso de diseño, realización y análisis de entrevistas a migrantes internos por parte de los alumnos.

El análisis que presentamos a continuación se centra en el Bloque N°3, incluyendo sus relaciones con el N° 2 y con el N° 4.

El trabajo con testimonios, una puerta de entrada hacia la historia

El análisis de las intervenciones orales de los alumnos (tomadas de los registros de clases) y de sus producciones escritas permite aproximarnos al tipo de trabajo intelectual que las subyace, así como a los logros y dificultades de los alumnos en relación con los contenidos enseñados.

Una primera constatación general es que, para los alumnos de 11 y 12 años, los testimonios de los migrantes constituyen materiales significativos. La significatividad se infiere de la actividad que ponen en juego al analizarlos, en la que se conjugan de modo indisociable aspectos intelectuales y afectivos –que posiblemente se potencien entre sí–; no obstante, su diferenciación analítica clarifica la aproximación que nos proponemos desarrollar.

El aspecto intelectual de la significatividad alude a la disponibilidad por parte de los alumnos de marcos de referencia para reconstruir el significado de los testimonios, es decir, para comprenderlos. Dichos marcos están constituidos fundamentalmente por conocimientos sobre los comportamientos humanos que funcionan como “teorías” (implícitas) para la interpretación. Esto les permite, por ejemplo, construir interpretaciones ajustadas¹² a los textos, realizar inferencias pertinentes sobre aspectos no explicitados, establecer relaciones tanto entre diferentes informaciones de un testimonio como entre el testimonio y otros conocimientos disponibles sobre el mundo social; en suma, se trata de materiales que posibilitan a los alumnos poner en juego un trabajo intelectual autónomo.

El aspecto afectivo de la significatividad se refiere a las actitudes que generan los testimonios en los alumnos: les interesan, les despiertan emociones y valoraciones. En muchas ocasiones esto los lleva a ir más allá de lo que solicitan las consignas escolares, profundizando espontáneamente sus análisis y reflexiones.

En relación con la significatividad de los testimonios, cabe destacar que en todos los grados se produjeron cambios en la dinámica de participación. Es habitual que las clases dialogadas de historia avancen con la intervención de ciertos alumnos, generalmente los mismos. En las clases dedicadas al análisis de testimonios casi todos los alumnos tomaron la palabra. Los docentes señalaron que en estas clases intervinieron alumnos generalmente “mudos” o “perdidos” en las clases de historia: todos tenían alguna reflexión para aportar.

Ahora bien, ¿cómo conciben los alumnos los testimonios?, ¿qué estatus les otorgan? ¿qué logran aprender con ellos? Intentaremos esbozar procesos que se inician con las primeras interpretaciones que los alumnos hacen de los testimonios y continúan con los avances logrados y las dificultades relevadas, en función de las tareas que se les fueron proponiendo y de las explicaciones brindadas por los docentes.

A los fines de la presentación distinguiremos dos aspectos, subrayando que en las clases se trabajaron de modo integrado: el estudio de las migraciones internas a través de trabajos con testimonios y la articulación entre lo anterior y el contexto histórico en que las migraciones se producen (abordado en el Bloque N° 2 de la secuencia)

Desde las historias particulares hacia la caracterización de las migraciones internas

Las primeras propuestas de trabajo con los testimonios se desarrollaron con consignas muy amplias que dieron lugar a que los alumnos interpretaran los testimonios en función de lo que para ellos resultaba relevante.¹³ Nos detendremos en las primeras interpretaciones espontáneas porque dan cuenta del punto de partida de los alumnos, lo cual, por un lado, posibilita el reconocimiento

de los avances que se fueron produciendo a lo largo del trabajo y, por otro lado, facilita la comprensión de las dificultades que se les plantearon respecto de los contenidos enseñados.

En los primeros trabajos de lectura y análisis surgieron dos aspectos centrales acerca de cómo conciben los alumnos los testimonios. Por un lado, lo primero que destacaron –sea a modo de señalamiento o de pregunta– es su veracidad. Desde el punto de vista de los alumnos, que sea “una historia real” aparece como motivo central del interés que les generan y, en sus intervenciones, verdadero y real aparecen como sinónimos: “cuando es una persona que está contando una verdad, es interesante”.¹⁴ Por otro lado, para la gran mayoría de los alumnos los testimonios no pasan de ser historias de personas individuales, en tanto no establecen vinculaciones con el contexto histórico en el que se producen las migraciones estudiadas previamente (retomaremos esta cuestión más adelante). Enfatizan particularmente los logros de los migrantes, concebidos como consecuencias de condiciones exclusivamente personales; la magnitud de los logros lleva a los alumnos a atribuir a los migrantes una actitud frente a la vida especialmente valorada: la tenacidad que les permitió superar los problemas y obstáculos que se les presentaron en su experiencia migratoria y mejorar sus condiciones de vida. A su vez, se sensibilizan ante el sufrimiento que atribuyen a los migrantes frente a situaciones injustas, como la discriminación.

Lo anterior se observa en comentarios de los alumnos durante las clases dialogadas, como los siguientes:

Rolando: “Porque a pesar de que a él lo discriminaban a él no le importaba y progresó”.

Facundo: “También demuestra que hay que tener fe porque... un señor que luchó por lo que quería y lo consiguió”.

Rolando: “Lo consiguió”.

Facundo: “Quería ir a la ciudad y fue, quería conseguir trabajo y ganar mejor...”

Emanuel: “Lo consiguió...”

Facundo: “Y pudo..”

Emanuel: “Tener una casa y lo consiguió...”

Rolando: “Y no hay que perder las esperanzas”.

(...)

Damián: “A mí me gustó mucho porque todo lo que él luchó para poder progresar, ¿no? Y a él lo discriminaban”.

(...)

Gonzalo: “Tenía un objetivo y lo quería conseguir a toda costa”.

En las producciones escritas¹⁵ de casi todos los alumnos se remarcan los logros de los migrantes con evaluaciones y valoraciones personales que frecuentemente adquieren el lugar de conclusiones, a veces con moraleja incluida:

Leandro: “(...) esta historia demuestra cómo poder conseguir algo sin bajar los brazos”.

Rolando: “Me pareció interesante, él luchó para progresar, para lograr una vida mejor de la que tenía. José es muy valiente a pesar de las consecuencias¹⁶ que sufrió junto a su familia. José nunca perdió las esperanzas y por eso llegó a lograr su objetivo”.

Marco: “...esta historia me pareció muy emocionante y entretenida, como una familia de clase baja pudo ir progresando...”.

Las producciones ponen de manifiesto que la mayoría de los alumnos interpretan los testimonios como historias particulares, tomadas como objeto en sí mismo y no como parte o caso dentro del fenómeno migratorio. Incluso dentro del marco de una historia particular, la condición de migrante del “protagonista” tampoco es especialmente privilegiada, sino considerada al mismo nivel que cuestiones de orden estrictamente personal. Por ejemplo, en una de las clases, ante la mención de una entrevistada referida a que adoptó hijos y, a partir de la pregunta de una alumna, “¿Por qué no podía tener?”, se desencadenó una serie de intercambios centrados en suposiciones acerca de cuál habrá sido su problema. En otros grados también hubo comentarios sobre esta información.

Como parte del involucramiento en las historias de individuos, algunos alumnos pudieron adoptar la perspectiva de los migrantes, entender sus problemas e inferir sus motivaciones, incluso en aspectos vinculados con su condición de migrantes. Por ejemplo, en relación con la afirmación de un entrevistado acerca de que no sabían dónde dormirían al llegar a Buenos Aires; un alumno observó: “El problema es dónde pongo a mi familia”. Y en relación con la referencia a la ayuda que le brindó otro migrante ya instalado en Buenos Aires, otro alumno reflexionó: “Por ahí, para que no sufra lo mismo que él”.

Para enmarcar el análisis anterior, cabe recordar que si bien estos primeros trabajos con los testimonios fueron con consignas muy abiertas, en todos los grados se los presentó como parte del estudio de la temática de las migraciones internas, cuya relación con el proceso de industrialización ya se había trabajado en términos generales. La mayor parte de los alumnos abordó los testimonios sin establecer vinculaciones con los aspectos mencionados.

Fueron muy pocos los alumnos que en las primeras lecturas interpretaron los testimonios desde una clara centración en la experiencia migratoria, y esta interpretación parece estar asociada a una concepción del testimonio como prototipo de todos los migrantes. No sabemos en qué medida esto responde únicamente a una sobregeneralización a partir de un caso específico, o si supone también relaciones con las referencias de las clases a las migraciones internas. Producciones escritas como las siguientes nos llevaron a formular las consideraciones anteriores:

Yanina: “Me pareció una historia muy buena y aparte refleja la historia de muchos inmigrantes”

Rocío: “Me pareció muy interesante trabajar con una historia real, además no sólo es la historia de José, sino la de miles de personas que llegaron a la ciudad con el mismo propósito.”

Javier: “Me pareció una historia interesante que refleja todo el trabajo, el sufrimiento y la alegría de dejar tu lugar natal para ir a un lugar desconocido...”

Ariel: “...dejar el campo y adaptarse a la ciudad no es fácil, hay muchos cambios.”

En trabajos posteriores a estas primeras interpretaciones, se fueron produciendo algunos cambios en el modo de concebir los testimonios.

En la medida en que se leyeron nuevos testimonios, algunos alumnos comenzaron espontáneamente a establecer relaciones entre ellos –relevando sus semejanzas y diferencias–, lo cual da cuenta de que los testimonios trabajados con anterioridad (que los alumnos recuerdan notablemente),

fueron verdaderamente integrados, pasando a formar parte del marco de referencia que utilizaron para analizar los nuevos. En tanto esto supone comenzar a delimitar atributos de los migrantes, se produce un cierto “despegue” de la historia particular. También hubo alumnos que en la lectura de nuevos testimonios pasaron directamente a una generalización: “Se venían todos a Buenos Aires”.

La propuesta de trabajo que promovió cambios significativos en la concepción de los testimonios fue la de buscar sistemáticamente regularidades y especificidades entre ellos. La consigna fue establecer qué hay en común y de diferente entre los distintos testimonios analizados, en relación con la experiencia migratoria. Se trata de una actividad de estructura muy simple cuya realización supone como trabajo intelectual el establecimiento de relaciones entre testimonios; la consigna conduce a releerlos y considerarlos en forma simultánea. Se propuso esta actividad con una modalidad de organización “ascendente”¹⁷ (Lerner, 2002), iniciada con un trabajo por parejas con el objeto de generar el espacio para que todos los alumnos se involucraran en la tarea.

Este trabajo permitió al mismo tiempo que los alumnos sobrepasaran la centración en las historias particulares y focalizaran el fenómeno de las migraciones internas como temática en estudio, en tanto comenzaron a construir un marco específico sobre sus características generales.

Todos los alumnos descubrieron regularidades entre los testimonios; sin embargo, las producciones fueron heterogéneas. Algunos consideraron diversas variables, como se observa en la siguiente producción escrita:

Ale y Ale:

“Los dos vivían en provincias donde ellos no progresaban, buscaron mejorar su calidad de vida y se mudaron a Buenos Aires. Sabían que en la capital, como se instalaron la mayor parte de las fábricas, iban a conseguir empleo muy pronto.

Al llegar, no tenían donde vivir (solo un potrero con una casa de cartones y chapas) pero poco a poco fueron construyendo sus casas con lo que ganaban.

Los dos iban a buscar trabajo, eran humildes y trabajaban en fábricas. Hoy en día tienen cosas que para ellos eran un lujo. Los primeros días en Bs. As. fueron muy difíciles pero consiguieron donde alojarse muy rápido.”

Otras producciones reflejan un trabajo menos exhaustivo y si bien se centraron en la experiencia migratoria incluyeron también aspectos anecdóticos y/o personales, como “los dos comían sanguches” o “los dos formaron su familia en Bs. As.”.

En general, la preocupación de los alumnos por descubrir las regularidades desdibujó la búsqueda de especificidades de los testimonios.

La puesta en común de las producciones iniciales contribuyó para que los alumnos enriquecieran su marco general sobre las migraciones internas. En relación con este marco, los docentes comenzaron a explicar algunas categorías de análisis –que se fueron introduciendo progresivamente en el trabajo con distintos testimonios y luego, durante la elaboración del diseño para realizar entrevistas.

Las explicaciones de los docentes ayudaron a que los alumnos avanzaran en la conceptualización del marco general sobre las migraciones internas y a que introdujeran el vocabulario específico de la disciplina. Las explicaciones sobre factores de atracción y de expulsión llevaron a algunos alumnos

hacia el establecimiento de relaciones entre las características de las migraciones internas y su contexto histórico (cuestión que retomaremos en el próximo apartado) Si bien en general se trata de relaciones de causalidad lineal (una causa, un efecto), constituyen un logro en relación con la causalidad exclusivamente intencional o finalista¹⁸ predominante en las primeras interpretaciones de los testimonios.

Los registros de las clases ponen de manifiesto la distancia entre los contenidos enseñados y los aprendidos en relación con diversos aspectos. Cuando los alumnos retomaron las categorías explicadas por los docentes, parecieron hacerlo desde visiones simplificadas. Por ejemplo, veamos dos intervenciones relacionadas con el concepto explicado de cadenas migratorias: “Eran los que migraban a otros países,¹⁹ y en los otros países tenían parientes o amigos”; “Seño, y cuando él llegó, llegó solo ¿no? y después fueron llegando los familiares, ¿eso no era cadena migratoria?”. Encontramos también que algunos alumnos, por momentos, usaron de modo indiscriminado las nociones de cadenas migratorias y de factores de atracción; por ejemplo, en afirmaciones como “los migrantes vinieron a Buenos Aires porque tenían familiares o amigos que los ayudaran”.

Muchas veces, los avances en el aprendizaje de los alumnos vienen acompañados por nuevas dificultades. La construcción de un marco de características generales sobre las migraciones internas representa sin duda un logro. Junto con ello, se origina una tendencia a la sobregeneralización, o sea, a la sobreaplicación de dicho marco a cualquier experiencia migratoria particular, que obstaculiza su enriquecimiento, es decir, la posibilidad de establecer matices, nuevas diferenciaciones dentro del marco construido.

La sobregeneralización cobró una fuerza particular en el trabajo de diseño de las entrevistas. Muchas de las preguntas que formularon los alumnos parecen tener el supuesto de que todas las historias de los migrantes son iguales, por lo cual el sentido de la entrevista parece orientarse más a confirmar conocimientos que ya tienen, que a buscar nuevos conocimientos relacionados con el entrecruzamiento entre una experiencia histórica colectiva y las particularidades individuales y subjetivas de esa experiencia.²⁰ Algunos ejemplos de preguntas con presupuestos fuertes son: “¿La discriminaban?, ¿Consiguió trabajo rápido?, ¿Trabajó de chica?, Cuando llegaste, ¿vivías en una villa o en una pensión?”. Este problema se presentó también al momento de ordenar las preguntas en función de categorías: en un grado los alumnos propusieron “progreso económico” como categoría; es decir, más que buscar información para analizar el balance del entrevistado sobre su experiencia migratoria, lo daban por supuesto, a partir de la sobregeneralización del marco construido.

La sobregeneralización forma parte del proceso de construcción de conocimientos, y por ende constituye al mismo tiempo un avance y un error constructivo inevitable. Desde el punto de vista de la enseñanza plantea la necesidad de generar nuevas situaciones que promuevan la diferenciación y el reconocimiento de especificidades, lo cual representaría un nuevo avance en la construcción en dirección a los contenidos enseñados.

Pese a las dificultades señaladas, a lo largo de la secuencia los alumnos construyeron un marco general sobre las migraciones internas; con ello los testimonios dejaron de ser para ellos solamente historias de personas para comenzar a vincularse con la Historia, aproximándose a un estatus de fuente.

De las historias individuales a los contextos históricos

En sus primeras interpretaciones de los testimonios, los alumnos también recuperaron diversos aspectos de los contextos cotidianos en que se desarrollan las historias. Se centraron especialmente en las características de los modos y las condiciones de vida muy diferentes de los propios, tanto en relación con el hogar como con el mundo del trabajo. Por ejemplo, se esforzaron por entender – apoyándose en dibujos y en la gestualización– las formas de cocinar y de iluminarse en el hogar, propias del campo descripto en los testimonios. Les llamó la atención el escaso tiempo disponible para almorzar en las fábricas, en relación con lo cual algunos fueron más allá de la información puntual, tal como se infiere de la siguiente reflexión de un alumno: “Eso habla de las condiciones de trabajo de los obreros; serían varias horas de trabajo”.

Los alumnos se sorprendieron y preocuparon por el hecho de que algunos migrantes trabajaran desde muy pequeños. Ante el relato de una entrevistada acerca de que desde los cinco años, entre otros trabajos, preparaba en un fogón la merienda para los peones, los alumnos preguntaron: “¿no había nada que cubra el fuego? (...) ¿no se podía quemar? (...) ¿pero las nenitas chiquitas lo hacían?”.

En cuanto a la ubicación temporal de los hechos caracterizados en los testimonios, algunas informaciones contribuyeron a que los alumnos se representaran una época diferente de la actual, sobre todo las referencias a las costumbres, como que las películas en los cines se pasaran por episodios y que se acostumbrara a escuchar mucho la radio. Se trata de una ubicación temporal en un pasado con escasas diferenciaciones internas. Por ejemplo un alumno comenta sorprendido que “ya en esa época se traían películas de EE. UU.”, como si el pasado, por un lado, fuera un único momento²¹ y, por otro, no tuviera continuidades o similitudes con la actualidad.

Sin duda lo que más impacto y desconcierto les produjo a los alumnos, por el fuerte contraste con lo que ocurre en el contexto de la crisis argentina –que estaba en un punto álgido al momento en que se realizaba el trabajo–, es que los migrantes consiguieran trabajo rápidamente al llegar a Buenos Aires. En un principio algunas intervenciones de los alumnos parecieron responder a una visión anacrónica (en tanto sobreaplicación del presente al pasado): “¿Tan rápido consiguió trabajo? (...) Porque uno que viene recién, no va a conseguir trabajo tan rápido!”; “¿Cómo puede ser que una persona recién llega y ya consiga trabajo?”. Sin embargo, en general fue tomado como un indicio de cambio, de contraste entre momentos diferentes.

Señalamos que los alumnos registraron claramente los contextos cotidianos. En contrapartida, fueron escasas las relaciones que los alumnos establecieron espontáneamente entre la experiencia de los migrantes y el contexto histórico estudiado previamente. Tal como se observó, los logros de los migrantes fueron evaluados exclusivamente en términos personales, sin alusiones a los factores estructurales que posibilitaron dichos logros, como la demanda de trabajadores en los centros urbanos generada por el proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones.

De todos los grados en que se trabajó, un solo alumno, al comentar el primer testimonio señaló en su análisis: “Muestra que había industrias”, dando cuenta de que concibe una relación entre el testimonio y el contexto estudiado.

En las producciones escritas, pocos alumnos señalaron que los migrantes venían a Buenos Aires porque había fábricas o, en general, mayores oportunidades de conseguir trabajo (datos menciona-

dos en los propios testimonios), como se observa en el siguiente caso: “(...) habla de un hombre y su familia que dejaron su provincia para comenzar una nueva vida en Bs. As. donde había más oportunidad de trabajo (...)”.

La secuencia contempló diversas instancias de intervención docente tendientes a que los alumnos se centraran en las relaciones entre la vida de los migrantes y su contexto histórico. Sin embargo, al volver (luego de dichas instancias) sobre los testimonios las relaciones con el contexto surgieron casi exclusivamente cuando los docentes preguntaron por ellas.²² Algunos alumnos lograron dar escuetas respuestas pertinentes. Por ejemplo, en relación con el testimonio de un migrante llegado a Buenos Aires en la década del 40, que consigue trabajo en una fábrica norteamericana, un alumno, en sus respuestas hizo referencia al impulso de la industria sustitutiva generado por la guerra y a la instalación de fábricas extranjeras en el país. Pero, en general, encontramos dificultades en la asimilación de los contenidos históricos: los alumnos incorporaron solamente algunas informaciones parciales, generalmente con errores. En muchos casos da la impresión de contenidos “prendidos con alfileres”, que no están verdaderamente integrados y que tal vez sean olvidados.

No obstante, se nos plantean algunos interrogantes sobre esta cuestión. Observamos que, en nuestra lectura de las producciones de los alumnos sobre el contexto histórico nos impactan fuertemente (“nos hacen ruido”) los errores y las distancias respecto de los contenidos presentados por medio de los textos trabajados y de las explicaciones brindadas por los docentes. Nos preguntamos si este impacto no nos obstaculiza la posibilidad de reconocer logros de los alumnos en su aprendizaje. Pareciera haber avances que no cabría desestimar. Aún con errores, algunos alumnos establecen relaciones entre la vida de los migrantes y su contexto histórico, lo cual supone un avance respecto de la perspectiva individual con la que analizaban los primeros testimonios.

En algunos casos, se trata de una relación planteada en términos muy generales. En la respuesta a una consigna centrada en esta relación, dos alumnos escribieron: “La relación que hay es que en el momento que migraron en el país no había demasiado trabajo en el interior, que la mayor parte de las fábricas donde se conseguía trabajo se encontraban en Bs. As.”

En otros casos, incluyeron alguna explicación de la existencia de fábricas en Buenos Aires. Así un grupo de alumnas, en su producción final sobre factores de atracción, además de aspectos vinculados a la perspectiva individual, incorporaron lo siguiente: “...y también porque había fábricas que producían lo que se dejaba de importar, por eso había más posibilidades de conseguir trabajo”.

Son las producciones más detalladas, que corresponden a los alumnos que alcanzaron una mayor comprensión sobre el contexto histórico, las que contienen más errores. Esto ocurriría porque se trata de los alumnos que más se aventuran a expresar lo que piensan, a “despegarse” de las palabras de los textos estudiados, tal como se observa en el siguiente caso: “(...) No hay que olvidarse que durante un largo período estuvo el modelo agroexportador y había mucho trabajo en el campo. * Luego de la guerra los países industrializados no exportaban a Latinoamérica, entonces Argentina empezó a fabricar. Como las fábricas estaban en Bs. As., esas personas fueron como “expulsadas” de las provincias hacia Bs. As. Esta industria se llamaba ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) * (llamada agregada) La ISI comenzó luego de la crisis del '30 y empezó a expandirse. (...)”

En esta producción se observa un error de ubicación temporal (“luego” de la guerra) que indicaría una insuficiente comprensión de la relación causal entre la Segunda Guerra y la industrialización en la Argentina. Veamos otro de los errores, para analizar su posible origen. Desde los contenidos enseñados, tanto “modelo agro-exportador” como “Industrialización por sustitución de importaciones” fueron presentados como construcciones de los historiadores y no como entidades del pasado, que es como aparecen en la versión aprendida por estas alumnas. Posiblemente la distorsión producida se deba a la concepción de la Historia que ponen en juego, según la cual el conocimiento histórico es objetivo y equivalente a lo que ocurrió en el pasado. Esta idea funcionaría como un obstáculo epistemológico para acceder al sentido del contenido enseñado; para poder asimilarlo, las alumnas lo modifican, distorsionándolo, de modo de “hacerlo coherente” con sus saberes previos.

A pesar de los errores, en esta producción reconocemos logros: en primer lugar, el factor central que explica las migraciones está puesto en el contexto y no en las personas; en segundo lugar, supone una relación entre el contexto nacional y el internacional y, por último incorpora términos específicos.

De todas formas, las producciones obtenidas nos plantean interrogantes sobre las modalidades de enseñanza, sobre los criterios para caracterizar la pertinencia de abordar un proceso económico complejo con alumnos de primaria y sobre los aprendizajes esperables. Nos queda el desafío de continuar indagando sobre esta compleja cuestión.

Algunos alcances de la Historia Oral en el aula

Sintetizaremos aquí los logros y dificultades observados en relación con el trabajo sobre testimonios, con la intención de clarificar en qué medida se “actualizaron”, en las experiencias realizadas, las potencialidades que se le atribuyen a la Historia Oral. Por basarse en pocos casos, centrados en un solo tema y bajo una misma modalidad de enseñanza, la clarificación esbozada no pretende alcances generalizables; se trata simplemente de un punto de partida. Incluso para los casos analizados, los logros y dificultades corresponden a un momento dado dentro de un proceso cuya continuidad seguramente introduciría cambios respecto del corte “congelado” en este trabajo.

Para la caracterización de los logros, cabe recordar que la pertinencia de los aprendizajes de los alumnos no puede definirse por identidad con los contenidos enseñados, sino en términos de compatibilidad o de aproximación. Se trata entonces de analizar en qué medida el conocimiento logrado por los alumnos en el trabajo con testimonios puede considerarse compatible con –o una aproximación a– los contenidos enseñados.

Remarcamos que el señalamiento de logros y dificultades en los aprendizajes no supone concebir barreras o “techos” que delimitarían lo que debe o no enseñarse. Las intenciones son, por un lado, aproximarnos a lo que aprenden efectivamente los alumnos y, por otro lado, reconocer sus dificultades como desafíos para ayudarlos a superarlas progresivamente.

a. Los alumnos llegan a concebir los testimonios como fuentes para conocer la experiencia migratoria. En este sentido, y aunque esto constituya apenas un punto de partida de un proceso a largo plazo, se trata de una aproximación a los modos de construcción del conocimiento histórico.

Sin embargo, para los alumnos las fuentes parecen ser verdaderas por definición. El hecho de que sean testimonios de actores, lejos de llevarlos a considerar los problemas de la subjetividad involucrada, enfatiza a los ojos de los alumnos su carácter verdadero. Esta concepción concuerda con datos relevados en diferentes experiencias que parecen señalar que una de las hipótesis infantiles frecuentes sobre el origen del conocimiento histórico radica en la transmisión oral a través de generaciones; tal vez por ello constatamos que “(...) la fuente oral puede parecer a los niños más real e importante que cualquier otra” (Schwarzstein, 2001) Además, los alumnos parecen concebir que el discurso de los testimonios es transparente: se quedan en el plano de lo que hizo la gente, en los hechos, y no en “(...) qué quiso hacer, qué creyó estar haciendo y qué cree haber hecho...” (Schwarzstein, 2001) A diferencia de lo que ocurre para los historiadores, para los alumnos las fuentes orales son objetivas. Posiblemente esta concepción constituya un obstáculo epistemológico, que requeriría de un largo y arduo proceso de trabajo (de enseñanza y de aprendizaje) para ser superado.

b. El trabajo con los testimonios lleva a los alumnos a aproximarse a la perspectiva de los migrantes: pueden ponerse en su lugar comprendiendo sus motivaciones y sentimientos. Asimismo, reconocen una novedad respecto de los temas que se suelen abordar en las clases de historia; en palabras de un alumno que descubre con sorpresa: “Seño!, estamos estudiando a los pobres!”. Además, el acercamiento que se produce supone una fuerte valorización positiva de actores generalmente desprestigiados por prejuicios y/o representaciones sociales vigentes. Consideramos que estos logros están directamente vinculados con uno de los aportes específicos de la Historia Oral, en tanto “(...) permite una mayor y mejor aproximación a grupos sociales alejados del poder(...)” (Schwarzstein, 2001) Sin embargo, el acercamiento logrado en cierto modo se constituye en un obstáculo para promover la toma de distancia necesaria en vistas de una visión crítica de los testimonios. Cabe señalar que la entrevista, el encuentro “cara a cara”, acrecienta la fascinación.

c. El trabajo con testimonios enriquece las representaciones de los alumnos sobre el mundo social, sobre su diversidad. Además del conocimiento acerca de nuevos actores sociales, los alumnos accedieron a aspectos que ignoraban, por ejemplo, sobre el mundo del trabajo, sobre una experiencia migratoria. Por otra parte, a través de las descripciones e informaciones específicas encarnadas en los testimonios, se aproximaron a una época diferente de la actual. Reconocer los cambios y las diferencias (por ejemplo, descubrir con sorpresa que en Buenos Aires no siempre ha sido problema conseguir trabajo) supone un logro, máxime teniendo en cuenta la tendencia en los alumnos de atribuir al pasado aspectos del presente. Esta tendencia coexiste con otra, contradictoria desde el punto de vista de los adultos: cuando los niños recortan un momento diferente del pasado, parecen concebir que es en todo diferente de la actualidad. En relación con ello, el reconocimiento de continuidades señalado anteriormente, también constituye un avance. Aunque las representaciones logradas por los alumnos disten notablemente de la complejidad que supone el conocimiento histórico, representan aproximaciones en vistas de los propósitos de la enseñanza de la Historia.

d. Hemos visto que la relación entre los testimonios y la Historia no es algo dado para los alumnos. En este sentido, por limitadas que sean tanto la caracterización general de las Migraciones Internas como las relaciones que llegan a establecer entre las migraciones y el proceso de industrialización, representan avances. Por otra parte, la significatividad de los testimonios para los alumnos los convierte en una vía potente para despertar el interés y la sensibilidad hacia la Historia, condiciones necesarias para progresar en este campo de conocimiento.

e. El trabajo sobre las relaciones entre los testimonios y el contexto histórico de las migraciones contribuye a que los alumnos avancen desde una concepción de la causalidad en la que predomina la intencionalidad personal hacia la consideración de factores propios del contexto histórico en que viven las personas. El resultado dista de la multicausalidad, no obstante, entendemos que se trata de una aproximación en esa dirección que, además, supone un acercamiento a la idea de que lo que le pasa a las personas se relaciona con su contexto histórico, que la historia tiene que ver con la gente y viceversa, idea fundamental en tanto alude al sentido del conocimiento histórico.

f. Respecto del diseño de la entrevista, los alumnos formulan gran cantidad de preguntas con fluidez, y si bien incluyen algunas de orden estrictamente personal, la mayoría se centran en la experiencia migratoria. Sin embargo, encontramos dificultades en la clarificación y explicitación del sentido de las preguntas y de la entrevista en general, cuestión crucial en el trabajo del historiador. Desde el punto de vista de los alumnos, parece estar en juego, por un lado, un sentido implícito vinculado a la intención de corroboración de conocimientos que ya tienen y, por otro lado, el interés que les genera el solo hecho de realizar la entrevista. Nos preguntamos si esta dificultad podría superarse con condiciones diferentes en las situaciones didácticas de diseño de la entrevista.

Las observaciones anteriores reafirman algunas de las potencialidades del trabajo escolar con la Historia Oral señaladas por Dora Schwarzstein: “Las historias particulares de personas reales que se recogen en las entrevistas sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que son parte” (Schwarzstein, 2001). Asimismo, el trabajo con testimonios se muestra potente para “(...) introducir la voz de hombres y mujeres comunes, y para poder acceder a la “cara humana” de la historia” (Schwarzstein, 2001)

Los testimonios, el trabajo intelectual de los alumnos y las propuestas de enseñanza

En el apartado anterior nos centramos en los logros de los alumnos en términos de productos, de conocimientos alcanzados. Su contracara indisoluble está dada por el trabajo intelectual puesto en juego para aprenderlos.

Señalamos que los testimonios son materiales significativos para los alumnos y que, en consecuencia, están en condiciones de realizar con ellos un trabajo intelectual autónomo. A lo largo del trabajo, interpretan testimonios por sí mismos, analizan, reflexionan, relacionan, descubren regu-

laridades. Este tipo de trabajo es el que posibilita alcanzar los logros señalados. Más allá de la similitud o no con las tareas que realiza el historiador, se trata de trabajos intelectuales compatibles con los propósitos de la enseñanza de la Historia, que funcionan como “antídotos” contra el aprendizaje dogmático.

Ahora bien, para que los alumnos pongan en juego en el aula este tipo de trabajo intelectual no es suficiente poner a su disposición los testimonios. Esto depende también, en parte, de las actividades que se les propone realizar con ellos. Si bien no hay una relación determinante entre propuesta de enseñanza y trabajo intelectual de los alumnos, tanto la estructura de las actividades como sus consignas específicas pueden desempeñar un rol facilitador u obstaculizador de ciertos tipos de trabajo intelectual y, en consecuencia, operar directamente en el sentido de los contenidos enseñados.

Es por ello que consideramos como tarea central en el diseño de propuestas de enseñanza el análisis del tipo de trabajo intelectual que promueven o, lo que es lo mismo, la preservación del sentido de los contenidos a través de la forma de enseñanza.

La Historia, como disciplina escolar, se caracteriza por la tendencia a promover un trabajo intelectual centrado en la identificación y reproducción de información (Audigier, 1987) No es sencillo escapar a este modelo, incluso cuando pretendemos enseñar contenidos para cuyo aprendizaje se requiere un trabajo intelectual claramente diferente. Hemos observado con frecuencia que la estructura de las actividades y las consignas específicas que se proponen a los alumnos “traicionan” los contenidos que se pretende enseñar porque promueven un trabajo intelectual que incluso puede llegar a ser contradictorio con el necesario para aprenderlos (con lo cual, los contenidos efectivamente enseñados resultan muy diferentes de los previstos).

Uno de los componentes de toda disciplina escolar son los ejercicios (Chervel, 1991) Un ejercicio prototípico en la enseñanza de la Historia consiste en entregar a los alumnos un cuestionario guía para la lectura de textos o de fuentes, con la idea de que esto facilita su comprensión. Encontramos que este dispositivo, en algunos casos, lejos de promover en los alumnos un involucramiento en la interpretación del texto, los orienta hacia un trabajo de identificación de indicios a través de un barrido superficial del texto para localizar y reproducir la frase correspondiente a la pregunta –que para los alumnos se convierte en un fin, pasando la lectura a constituir un medio–. De este modo, los alumnos pueden resolver la tarea solicitada sin comprender las frases que toman del texto (Aisenberg, 2000) Es por ello que en nuestra secuencia proponemos el análisis de los testimonios con un dispositivo abierto.

Otro ejercicio prototípico de la Historia como disciplina escolar está dado por la elaboración de cuadros comparativos. En una escuela se utilizó esta modalidad para abordar la búsqueda de regularidades entre testimonios (que, efectivamente, requiere de un trabajo intelectual de comparación) Para ello se presentó en el pizarrón un cuadro, incluyendo las variables a considerar en la comparación, y se propuso a los alumnos que lo completaran. Observamos que esta actividad promovió un trabajo de “barrido” de los testimonios como el caracterizado anteriormente. Pero lo más notorio fue que la propuesta no promovió ningún trabajo de comparación: los alumnos completaron cada uno de los casilleros del cuadro, sin necesidad de establecer ninguna relación entre los testimonios. El trabajo intelectual que predominó en este trabajo fue la identificación de

informaciones aisladas en cada testimonio, relacionadas con las variables dadas, que no llevó al descubrimiento de regularidades en vistas de la construcción de un marco general sobre las migraciones internas.

Creemos que los casos anteriores ponen de relieve de qué modo y hasta qué punto la forma de enseñanza, en función del trabajo intelectual que promueve, determina los contenidos efectivamente enseñados; más allá de las “mejores intenciones”, las condiciones específicas de la situación pueden producir “(...)una verdadera sustitución didáctica de objeto” (Chevallard, 1997). Por ello, el conocimiento histórico constituye un referente imprescindible para la vigilancia epistemológica –en el sentido en que la define el autor citado– es decir, para que la tarea específica que se desarrolla en el aula preserve el sentido de lo que se pretende enseñar (Chevallard, 1997)

En virtud de la estrecha relación entre forma de enseñanza y contenido, no parece pertinente elaborar propuestas de enseñanza ni estudiar su funcionamiento en las aulas basándose en un conocimiento didáctico general; por el contrario, es preciso un fuerte anclaje en el conocimiento histórico integrado al conocimiento didáctico.

La enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia como objeto de investigación

La Historia científica es un referente central para la enseñanza de la Historia; constituye un marco insustituible tanto para la elaboración de contenidos como de estrategias de enseñanza. Sin embargo, es insuficiente para caracterizar qué podemos considerar como aprendizajes adecuados en los diferentes niveles de la escolaridad.

Creemos que el análisis desarrollado sustenta la necesidad de avanzar en la construcción de criterios para caracterizar los aprendizajes adecuados que consideren las modalidades de apropiación del conocimiento histórico por parte de los alumnos.

De la Historia como ciencia nace la Historia Oral para el aula. Es uno de los valiosos aportes realizados por los historiadores para incorporar en la enseñanza contenidos vinculados a los modos de construcción del conocimiento histórico que promuevan en los alumnos la comprensión de su naturaleza. Sin embargo, y nuevamente, la Historia resulta insuficiente para delimitar potencialidades “actualizables” de la Historia Oral en los diferentes niveles de la escolaridad.

Para avanzar en ambas cuestiones es indispensable la investigación en didáctica de la Historia, lo cual supone abordar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela, y con ello, incorporarla en nuestros discursos a través de teorizaciones con bases empíricas. Es por ello que creemos que la investigación contribuirá a evitar la formulación tanto de misiones imposibles para la enseñanza de la Historia como de expectativas irrealizables en cuanto a los aprendizajes; formulaciones que terminan obstaculizando la concreción de nuestras intenciones.

“Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario” (Lerner, 2001) Duro, porque desentrañar lo real en una sala de clase es un trabajo arduo y complejo, pero sobre todo, porque lo que allí acontece nos obliga a revisar nuestros esquemas, nos pone de manifiesto la insuficiencia de nuestros marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y, con ello, la necesidad de

concebir la didáctica de la Historia como un campo en sí mismo –que nos permita superar la tensión existente entre historiadores y didactas. Tenemos un largo camino por delante; vale la pena recorrerlo porque nos ayudará a alcanzar lo que nos planteamos como necesario.

Notas

¹Este trabajo constituye una ampliación del artículo de Aisenberg, B. (2004) “Qu’aprennent les élèves avec les témoignages?. Une analyse didactique sur l’usage de l’histoire orale à l’école primaire”. *Le cartable de Clio* N° 4. *Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l’histoire*. GDH. Loisirs et Pédagogie, Lausanne. Suiza; producción derivada del “Proyecto de desarrollo curricular sobre la Historia Oral en el aula”, de la Dirección de Curricula de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, realizado por un equipo conformado por Beatriz Aisenberg (coordinadora), Vera Carnovale, Alina Larramendy y Mirta Torres. Agradecemos especialmente a quien fuera nuestra Directora, Silvia Mendoza, por la confianza y el apoyo que brindó a nuestro trabajo.

²Alina Larramendy y Mirta Torres colaboraron con el análisis didáctico en el que se sustenta este artículo.

³Por otra parte, la formulación de “misiones imposibles” y de expectativas desmedidas en relación con los aprendizajes, responde también a la escasa consideración de las restricciones específicas sobre lo que es posible enseñar y aprender en la escuela, impuestas tanto por las características de la institución escolar como por sus disciplinas, en su calidad de construcciones históricas con determinados fines sociales (Chervel, 1991; Chevallard, 1991) El desarrollo de estas cuestiones requeriría de un trabajo específico, por lo cual no se incluirán aquí.

⁴Corresponde explicitar la concepción didáctica desde la cual se desarrolla el análisis. Siguiendo a Audigier (1987), en tanto representante de la corriente francesa de didácticas específicas –quien, a su vez, se apoya en Chevallard (1991)–, se trata de una concepción de la didáctica cuyo objeto es el sistema didáctico, formado por el docente, los alumnos, el saber y la relación ternaria que los une. La consideración del saber constituye la especificidad de la didáctica. Así, la didáctica de una disciplina (en nuestro caso, la didáctica de la Historia) estudia los diferentes procesos de transmisión de los saberes relativos a la disciplina considerada en el sistema educativo, y la apropiación de estos saberes por parte de los alumnos. En esta perspectiva, el didacta busca, antes que nada, describir y explicar los fenómenos observados en la enseñanza en la institución escolar (Audigier, 1987). Asimismo, partimos de una concepción de la didáctica con bases epistemológicas constructivistas, de acuerdo con los postulados básicos de la teoría piagetiana relativos a los aspectos funcionales de la construcción del

conocimiento y en el marco de la mirada de la incipiente extensión del programa psicogenético “crítico” dentro del dominio social de conocimiento –caracterizada por Castorina y otros– que “supone una reconsideración del programa piagetiano, que “presta atención preferente a la organización de las ideas infantiles y su vinculación constitutiva con la experiencia social” y que “incorpora una preocupación explícita por la intervención de los contextos institucionales y las representaciones sociales en la construcción cognoscitiva” (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003)

⁵ 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 GCBA, subsidiado por la Fundación YPF. El proyecto se denominó “La Historia Oral en la escuela. Una experiencia innovadora en Zonas de Acción Prioritaria”, y fue desarrollado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el curso de los años 1998 y 1999.

⁶ Las propuestas de actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia suelen inspirarse en las tareas que desarrolla el historiador para construir conocimiento, muchas veces imitando o reproduciendo los “pasos de la investigación”. No obstante, con frecuencia los autores subrayan que no se trata de “formar pequeños historiadores”. Es obvio que existe una gran distancia inevitable entre el trabajo de los historiadores y el que es posible promover en los alumnos. Sin embargo, existen muy pocos desarrollos que conceptualicen esta distancia dando cuenta de semejanzas y diferencias, quedando desdibujada la especificidad del uso de la Historia Oral en la enseñanza y en el aprendizaje.

⁷ Citado en la nota al pie nº1.

⁸ Agradecemos a Marta Mangiavillano, Adriana Cibeira y a Marta Zentner – Directoras de las Escuelas Nº 24, D.E. Nº15 Nº 23, D.E. Nº18 y Nº 3, D.E. Nº14, respectivamente– por habernos ofrecido generosamente la posibilidad de desarrollar el proyecto, y muy especialmente, a las docentes Rosario Zabala, Analía Virzi y Alejandra Minué, por su valiosa participación en nuestro trabajo y por acompañarnos en el esfuerzo y entusiasmo por comprender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

⁹ Si bien no se incluye la secuencia del año 2000, sus datos son concordantes con el análisis que se presenta.

¹⁰ El diseño de la secuencia completa supone alrededor de quince clases de ochenta minutos cada una. Por diferentes razones inherentes a la vida escolar, la secuencia pudo desarrollarse en forma completa sólo en dos de las cuatro escuelas (abarcando en un caso un total de diecisiete y, en el otro, dieciocho clases). En una tercera escuela, la secuencia finalizó con un total de nueve clases y, en la restante, con un total de doce clases (algunas de 40 minutos).

¹¹ Las categorías abordadas como contenidos fueron: factores de expulsión, facto-

res de atracción, cadenas migratorias, problemas afrontados por los migrantes (vivienda, discriminación), inserción laboral de los migrantes, balance de la experiencia migratoria. En Aisenberg, Carnovale, Larramendy, (2001) se presenta un desarrollo de las categorías; también se incluyen allí los testimonios empleados.

¹² Si bien las interpretaciones de un texto constituyen construcciones que se producen en la interacción texto-lector y, por ende, no existe una interpretación única, hay grados de aproximación al texto, con diferente validez (Lerner, 2001).

¹³ Se propuso la lectura de testimonios en el marco del estudio del movimiento migratorio. Se dio espacio para la lectura silenciosa y luego se realizó un trabajo conjunto de interpretación. Si bien en general los alumnos comprenden los testimonios, muchos de ellos requieren de orientación y de explicaciones para acceder al sentido de algunas de sus informaciones (tanto en relación con su contenido como con las características del texto que resulta de la transcripción de una entrevista). Este trabajo de inter

pretación fue abierto en tanto, en un primer momento, se desarrolló a partir de los comentarios que los alumnos fueron haciendo espontáneamente de los testimonios, y no desde un cuestionario cerrado, prefijado por los docentes. Las hipótesis que fundamentan este tipo de situaciones, así como una caracterización más detallada de las mismas, se encuentran en Aisenberg, Carnovale y Larramendy (2001).

¹⁴ De aquí en adelante, señalamos en cursiva las producciones de los alumnos, sean orales o escritas.

¹⁵ Para todo el trabajo, las producciones escritas de los alumnos se transcriben textualmente. Sólo se normalizó la ortografía para facilitar la lectura.

¹⁶ Dada la relevancia del concepto de “consecuencia” para la enseñanza de la Historia, cabe señalar que en nuestra experiencia con alumnos de escuela primaria hemos observado en reiteradas oportunidades –y en diferentes contextos– que algunos entienden “consecuencia” como algo necesariamente negativo que puede pasar, significación posiblemente ligada a la expresión “Atenéte a las consecuencias”. Pareciera que la explicitación y aclaración de los sentidos en juego en el uso del término en cuestión permite aproximar a docentes y alumnos en el diálogo.

¹⁷ “La organización [de la clase] ascendente, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños –de cada uno de ellos– como fuente para una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos” (Lerner, 2002). La organización que caracteriza esta autora está orientada a otorgar a los alumnos una responsabilidad en su aprendizaje –que no suelen tener en la enseñanza usual–, que resulta indispensable para promover un trabajo intelectual autónomo.

¹⁸ Entre otras posibles, tomamos la categorización presentada por Prost (1996) que caracteriza la búsqueda de causas en Historia, no desde una perspectiva normativa sino desde el análisis de cómo los historiadores la realizan habitualmente. Dicho autor distingue tres tipos de causas: a) “causas finales”, referidas a las intenciones de los sujetos y a la racionalidad de sus conductas; b) “causas materiales”, que aluden a los factores objetivos que explican el hecho o la situación histórica –pero que no son determinantes en sentido estricto, por lo cual prefiere la denominación de “condiciones”–; c) “causas accidentales”, efectos del azar o de la contingencia, intervienen a modo de desencadenantes (Prost, 1996). Desde la perspectiva de los alumnos, la causalidad se circunscribiría a las causas finales; a partir de la enseñanza parece posible promover la consideración de condiciones materiales.

¹⁹ Hay alumnos que usan de modo indiscriminado los términos país y provincia

²⁰ Hipótesis formulada por Vera Carnovale en un documento interno en el cual, además de completar los registros manuscritos, incluimos nuestras primeras impresiones sobre las clases, inmediatamente después de cada una de las observaciones.

²¹ En relación con ello, cabría poner en cuestión la práctica habitual con niños pequeños relacionada con diferenciar en la enseñanza de la Historia “antes y ahora”. El “antes” parece compatible con la idea de un único pasado indiferenciado (en el que los alumnos ubican indistintamente a los abuelos, a Colón y a San Martín), por lo cual no promovería la construcción de diferenciaciones de épocas pasadas.

²² Encontramos algunas excepciones, como por ejemplo, un alumno establece una relación entre las migraciones internas y el crecimiento de Buenos Aires: “Cuando vienen las migraciones es como que la ciudad se va agrandando y van construyendo más casas y más cielorrasos”.

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz; Carnovale, Vera; Larramendy, Alina** (2001): *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*. Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, G.C.B.A.
- Aisenberg, Beatriz** (2000): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales” en José A. Castorina y Alicia M. Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa, Barcelona.
- Audigier, François** (1987): “Étude Histoire – Géographie”. En: *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités*. Collection rapports de recherches n° 11. INRP, París.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A.** (2003): “El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales”. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Año 8, N° 3. pp. 28-48.
- Chervel, André** (1991): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación* N° 295, Historia del Curriculum (I); (pp 59-111). Revista cuatrimestral de la Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- Chevallard, Yves** (1997): *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber enseñado*. Editorial Aique, Buenos Aires.
- Lautier, Nicole** (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion, París.
- Lerner, Delia** (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, Delia** (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, N°3, año 23, setiembre de 2002.
- Prost, Antoine** (1996): *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil, Paris
- Schwarzstein, Dora** (2001): *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.