

## REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE PROCESOS MIGRATORIOS A NIÑOS PEQUEÑOS<sup>1</sup>

*Adriana E. Serulnicoff*

UNIPE. Universidad Pedagógica.  
Universidad Nacional de Moreno.

*Cecilia Bernardi*

Escuela de Maestros. GCBA.  
Universidad Nacional de Moreno

*Recibido: 4 de octubre*

*Aceptado: 10 de noviembre*

### Resumen

El presente artículo se interroga sobre la enseñanza de procesos migratorios a niños pequeños, poniendo el foco en los propósitos y las condiciones didácticas que favorecen su tratamiento. Para abordar estos ejes se recuperan propuestas didácticas construidas con docentes en espacios de formación.

Analizar los propósitos requiere revisar el tratamiento habitual del tema y sus sentidos, procurando desandar algunas representaciones instaladas. La pregunta por las condiciones didácticas pretende desentrañar los criterios considerados en algunas experiencias de aula, intentando trascender cada caso en particular para plantear reflexiones que orienten el diseño de nuevas propuestas.

### Palabras Clave

Enseñanza de procesos migratorios a niños pequeños

### Abstract

This article aims at analyzing how young children learn about migratory processes while focusing on didactic conditions and objectives to ease their understanding. For the development of these concepts didactic strategies drawn up by teachers in training schools are considered.

The article suggests revising the usual treatment of this subject and its different meanings and questions some of the pre-established current ideas. Analyzing the didactic conditions seeks to elucidate the criteria adopted in some classrooms so as to be able to transcend single case studies and suggest general reflections that might lead to designing new proposals.

### Key words

Teaching – migratory processes – young children

---

<sup>1</sup> Este artículo retoma la ponencia presentada en las XIV Jornadas Interescuelas de Historia, 2013, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Agradecemos la lectura crítica y los aportes de la Lic. Alina Larramendy así como el trabajo compartido con los maestros.

## REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE PROCESOS MIGRATORIOS A NIÑOS PEQUEÑOS

Nos interesa plantear algunas líneas de reflexión acerca de la enseñanza de los procesos migratorios a fin de revisar los propósitos que sustentan la inclusión de esta temática en propuestas destinadas a niños pequeños<sup>2</sup>, a la vez que las condiciones didácticas que favorecen su tratamiento.

En primer lugar, cabe señalar que la enseñanza de los procesos migratorios resulta relevante en tanto los movimientos poblacionales caracterizan la vida de las sociedades actuales y del pasado. Si bien estos movimientos son diferentes en cada época, la especie humana es una especie migratoria (Arango, 2003). Se trata de fenómenos complejos, en los que se dan cita múltiples dimensiones: políticas, económicas, sociales, culturales, demográficas, entre otras.

Los procesos migratorios forman parte de la agenda tanto de los Estados como de las ciencias sociales, constituyendo un foco de estudio abordado por distintas disciplinas como la geografía, la antropología, la historia, la sociología, etc. Las noticias relativas a las migraciones tienen una presencia constante en los medios de comunicación. “Aunque las migraciones actuales no sean las mayores de la historia —las de hace un siglo fueron superiores en volumen, en términos relativos— en ningún tiempo pasado han alcanzado significación y relevancia comparables... La adición de un elevadísimo número de países, de origen y de destino, al mapa mundial de las migraciones internacionales se completa con una fuerte tendencia a la diversificación de rutas y conexiones origen-destino.... Las gentes van de todas partes a todas partes...” (Arango, 2003). Esto implica la multiculturalización y pluriétnización de las sociedades receptoras y la creciente dificultad para la plena incorporación de los inmigrantes construyéndose así un mapa de nuevas desigualdades. En este marco la inmigración es vista ante todo, como un problema. La libertad de circulación es la excepción mientras que la regulación y la restricción constituyen la norma.

Los procesos migratorios han sido definitorios en la conformación de la sociedad argentina y continúan siéndolo en la actualidad, tanto desde el punto de vista de los flujos poblacionales que llegan como de las corrientes nativas que emigran, tendencias que se encuentran en constante movimiento. Argentina se ha posicionado, en distintos momentos históricos, como país receptor, ofreciendo atractivos a los migrantes en busca de un destino mejor, y también como país expulsor, según el período por motivos mayormente políticos o económicos.

Por lo tanto, los inmigrantes son tema de enseñanza a la vez que, en muchos casos, sujeto de aprendizaje. Numerosas escuelas en distintas regiones del país cuentan con una importante matrícula conformada por niños extranjeros —principalmente de países

---

<sup>2</sup> Con el término “niños pequeños” aludimos a los alumnos del último tramo del nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria.

vecinos como Bolivia, Paraguay y Perú<sup>3</sup> -, algunos llegados muy recientemente, o por hijos de familias que constituyen la primera generación nacida en el país. Esta presencia cobra características singulares según las zonas en que se ubica la escuela y la mayoría de las veces, entra en tensión con representaciones sociales que consideran a los inmigrantes “como un problema”, tal como se señala en las líneas precedentes. Desde este punto de vista, la enseñanza del tema asume como propósito analizar y poner en cuestión las miradas prejuiciosas y desconocedoras del “otro”.

Si bien los contenidos referidos a los procesos migratorios no resultan nuevos en las aulas, el propósito que da sentido a su enseñanza direcciona sus alcances y abordajes. ¿Cuáles han sido los modos habituales que adoptó la incorporación de estos contenidos en la Argentina? Es posible reconocer diversas, e incluso contradictorias, intenciones al respecto. En ciertos casos, se aborda el estudio de las inmigraciones desde una visión moralizante e integracionista (González Amorena, 2004). Esta perspectiva está en línea con la función normalizadora de la escuela, elemento central en la transmisión de un relato unificado del pasado en la voz de lo que Davini (1995) llama una “legión de maestros patrioterros”, alentando la idea de una nación homogénea de identidad única, en la que existe un solo modo de ser argentino. Esta concepción privilegia el abordaje de la inmigración masiva de la segunda parte del siglo XIX de manera autosuficiente, desvinculada de procesos posteriores, desde una mirada armónica y aspirando a construir imágenes que muestran una “Argentina blanca”, “la más europea de América Latina”.

Clara es la vinculación con la extendida idea del “crisol de razas”, en cuya difusión y cristalización contribuyó enormemente la escuela. Se trata de una representación instalada como matriz social de nuestro país, tanto en el sentido común como en las mismas instituciones educativas, difícil por tanto de movilizar o cuestionar. Esta categoría homogeneiza acríticamente, sin considerar los conflictos, las diversas identidades, los grupos sociales, los procesos históricos. Devoto (2009) señala que el concepto de “crisol de razas” refiere a una sociedad bien integrada, en la que los inmigrantes se han asimilado sin dificultades a una identidad preexistente, y cuestiona esta idea planteando que constituye más bien un fenómeno de coexistencia de distintas culturas. Reconocer esta pluralidad implica hacer visible también el componente de conflictividad que supone.

De manera coherente con esta perspectiva, otros procesos migratorios del pasado o del presente como la inmigración limítrofe resultan temas en general ausentes en las propuestas de clase. Considerar las inmigraciones desde este enfoque implica ocultar los procesos históricos, naturalizando una versión como la única posible (la referida a la inmigración masiva de origen europeo), a la vez que negar la identidad como una construcción dinámica, relacional, e inacabada (González Amorena, 2004).

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que la nacionalidad de origen no es el único factor a considerar, ni es posible referirlo de manera homogénea, en tanto los grupos migratorios provienen mayoritariamente de ciertas regiones de cada país.

Por otra parte, es posible observar un abordaje escolar del tema planteado en tono anecdótico, centrado en el estudio de aspectos culturales (comidas, bailes, vestimentas). De este modo se banaliza la complejidad que atraviesa la temática, desde una mirada cercana al pintoresquismo superficial, sin ahondar en desarrollos que permitan a los niños comprender las peculiaridades de cada proceso, las variables que se ponen en juego y sus relaciones. Esa concepción que podríamos denominar “folclorizadora” (Sinisi, 2005) “...genera cierta fascinación por lo exótico y una exaltación de las diferencias que pierde de vista los aspectos comunes o las posibilidades de cambio y transformación de las culturas” (Serulnicoff, Siede, 2010).

En relación con los textos escolares y manuales, el tema inmigraciones estuvo ausente hasta mediados de los ´80. Al incorporarse, es abordado desde las perspectivas reduccionistas que hemos señalado. Recién en los años siguientes, con posterioridad a la reforma educativa<sup>4</sup>, comienzan a aparecer otros abordajes en algunas propuestas editoriales (González Amorena, 2004), pese a que muchas de ellas, se reducen a una suerte de “elogio a la diversidad” que no logra dar cuenta de la complejidad de los procesos.

En cuanto a la selección de contenidos, es posible rastrear algunas líneas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, acordados federalmente en el año 2004, y en los diseños curriculares de las jurisdicciones<sup>5</sup>. Los documentos plantean la necesidad de “propiciar la conformación de la identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional” (NAP, 2004), así como la valoración y el respeto de formas de vida diferentes a las propias.

Debemos reconocer sin embargo que, si bien las prescripciones curriculares pretenden regular las prácticas de enseñanza, existe cierta distancia entre las intenciones que los documentos enuncian y las situaciones didácticas que se presentan en las escuelas. La agenda de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria, está organizada generalmente en torno a los contenidos históricos relativos a la celebración de las fechas patrias (Zelmanovich, 1998; Serulnicoff, 1998; Siede, 2010). Asimismo, mientras que en los primeros grados del nivel primario la enseñanza de las ciencias sociales sigue ocupando un espacio muy reducido y se observa poca dedicación a su abordaje, ya que la mayor carga horaria es destinada a prácticas del lenguaje o matemática; en el nivel inicial, hace algunos años, el área viene teniendo mayor presencia desde la perspectiva de la indagación del ambiente. Por otra

---

<sup>4</sup>Argentina y los países de la región atravesaron en la década del ´90 procesos de reformas educativas en sintonía con las políticas neoliberales del período y los lineamientos de los organismos internacionales. Dichas reformas se asentaron principalmente en una modificación en la estructura y ciclo del sistema educativo, una revisión y actualización general de los contenidos, en cuya selección se privilegiaron los criterios disciplinares y una transformación de la formación docente.

<sup>5</sup>Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, acordados en el Consejo Federal de Educación por los representantes de todas las provincias, constituyen un conjunto de saberes centrales, relevantes, significativos, que conforman una base común para la enseñanza y que actúan como marcos referentes para las definiciones curriculares de las diferentes jurisdicciones de todo el país.

parte, tal como sostiene Perla Zelmanovich (1998) en relación con la escuela primaria, en ambos niveles los contenidos que se trabajan, además de los referidos a las fechas patrias, son frecuentemente los llamados temas clásicos como la familia, la casa, la escuela, el barrio, desde miradas que muchas veces quedan en lo obvio. En este estado de situación, la enseñanza de las migraciones suele ser un contenido ausente.

Resulta necesario poner en discusión estas concepciones que orientan la enseñanza de contenidos de ciencias sociales a la luz de los propósitos que asume la escuela. Como institución procura promover en sus alumnos aprendizajes valiosos sobre y para la vida en sociedad favoreciendo “el interés de los chicos por entender el mundo social, plantear interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, instalar la idea del carácter construido y cambiante de las ciencias sociales, realizar sucesivas aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan captarlas y definir las” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, 2008).

En este marco, la enseñanza de las migraciones en la escuela debiera asumir el propósito central de ofrecer aproximaciones a la idea de la identidad como un proceso continuo en constante formación y transformación. Esto requiere diseñar situaciones didácticas en las que la inmigración sea tratada en profundidad, con detenimiento, en tanto el conocer permite comprender y desnaturalizar los fenómenos abriendo espacios para la revisión de los propios juicios y prejuicios aportando a la construcción de una visión pluralista y enriquecida de la sociedad, basada en el conocimiento y valoración de grupos culturales diversos aunque iguales en dignidad y derechos.

Es desde esta perspectiva, y desde nuestra tarea en el ámbito de la formación y capacitación de docentes en jardines de infantes y escuelas primarias, que procuramos sistematizar los planteamientos e ideas de algunos marcos bibliográficos -mayormente de corte didáctico- en diálogo con diversas experiencias de enseñanza que se vienen desarrollando en distintas aulas. Creemos que el aporte reside en la revisión y análisis de estas propuestas, relevando las preguntas que su puesta en marcha suscita e intentando transitar su resolución.

### **CONDICIONES DIDÁCTICAS PARA DISEÑAR PROPUESTAS DE ENSEÑANZA SOBRE PROCESOS MIGRATORIOS**

La elaboración de propuestas de enseñanza requiere analizar las condiciones didácticas que favorecen el tratamiento de la temática de migraciones con la intención de generar situaciones que promuevan aquellos aprendizajes que se pretende que los niños construyan.

Una primera cuestión a considerar al momento de diseñar itinerarios didácticos sobre procesos migratorios se refiere a la propia comunidad de la escuela. Puesto que, tal como se plantea desde un inicio, las corrientes poblacionales constituyen un proceso en constante movimiento, resulta necesario construir una mirada de reconocimiento hacia el contexto en el que enseñan los maestros. ¿Cómo son las familias que concurren a la

escuela?, ¿de dónde vienen?, ¿cómo viven?, ¿qué costumbres de sus lugares de origen conservan?, ¿cuáles son sus problemas y dificultades aquí?, son algunos de los interrogantes a indagar. Esto permitirá elaborar el conjunto de la propuesta didáctica de la escuela, de acuerdo a las múltiples particularidades que constituyen dicha comunidad educativa.

Sin embargo, considerar las características de la comunidad escolar con la que se trabaja no significa que ellas delimitan *directamente* los temas de enseñanza. Enseñar sobre procesos migratorios cuando algunos o muchos de los alumnos o sus familias han venido de otros países o regiones de la Argentina plantea ciertas complejidades al pretender al mismo tiempo, estudiar aquel fenómeno del cual forman parte. En este involucramiento se encuentran implicados no sólo los alumnos sino también los maestros, en razón de que sus historias personales y familiares están muchas veces atravesadas por migraciones, tanto en generaciones anteriores como en las actuales. Mientras que es habitual que en las aulas se estudien los procesos migratorios de los que forman parte los niños, puede resultar más provechoso y fértil en términos de aprendizaje, centrarse en una migración no cercana a los alumnos o poco conocida por ellos y, desde esa aproximación a un recorte temático diferente analizar la propia experiencia que así cobrará nuevos sentidos.

Por otra parte, convertir a las migraciones en objeto de enseñanza supone ser capaces como docentes, tal como se planteara previamente, de poner en cuestión nuestras propias miradas sobre estas temáticas –a veces reduccionistas, incompletas, folclorizadoras o prejuiciosas- de modo de promover que los niños comiencen a relativizar sus propias representaciones. Enseñar sobre procesos migratorios presume entonces un ineludible trabajo sobre las dimensiones valorativas y actitudinales, en tanto el conocer por qué los migrantes se fueron de sus países de origen, por qué eligieron la Argentina como destino, cómo vivieron subjetivamente ese proceso puede contribuir a cuestionar los puntos de vista y las generalizaciones sin fundamento de niños y adultos.

Para ello, es necesario que el maestro diseñe y lleve adelante en el aula propuestas de enseñanza en las que el “otro”, muchas veces desvalorizado socialmente, se repositone desde un lugar diferente, desde una mirada respetuosa de su singularidad, en algunos casos como fuente que aporta valiosa información. Por ejemplo, cuando se visita la escuela y el barrio coreano en la ciudad de Buenos Aires y así los niños comienzan a comprender que esas personas -que en un comienzo son denominadas genéricamente como “*chinos*”- habían venido de otro país por determinadas motivaciones (Serulnicoff, Siede, 2010) o que aquellos que socialmente son nombrados como “cabecitas negras”<sup>6</sup> emigraron de diferentes provincias y fueron capaces de “construir sus casas con sus propias manos” para instalarse en la gran ciudad (Aisenberg y otros 2001).

Desde esta perspectiva, no es el discurso sobre la discriminación o el tratamiento de los conceptos desde la sola presentación de sus aspectos declamativos lo que promueve la

---

<sup>6</sup>Expresión con la que se llama despectivamente en la ciudad de Buenos Aires a los argentinos provenientes de las provincias.

construcción de valoraciones positivas. No es el lema o los términos “políticamente correctos” que corresponde decir en determinadas situaciones lo que genera nuevas representaciones sobre los inmigrantes, sino la posibilidad de conocer al otro desde una propuesta que reconozca en cada sujeto y grupo su autonomía, lo cual permite identificarnos como iguales. En ese sentido, la descripción pintoresca a la que hacíamos referencia anteriormente, así como la tendencia a tomar partido por la minoría estigmatizada, también obstaculizan el comprender los procesos históricos y las dimensiones que atraviesan los movimientos migratorios. Ello implica establecer un arduo control epistemológico sobre la enseñanza de este tema para garantizar coherencia en cada instancia del itinerario didáctico: la elección de un determinado recorte temático, el diseño de las actividades, la elaboración de las consignas, la coordinación de una discusión, la selección de las fuentes, etc.

### **Sobre las decisiones que el maestro toma para organizar la enseñanza**

Enseñar sobre procesos migratorios supone elegir un recorte temático (Siede, 2010) que delimite aquello que queremos indagar junto con los alumnos. Seleccionar un caso en particular (la migración japonesa en Florencio Varela, partido del sur del conurbano bonaerense, a partir de la posguerra; la oleada inmigratoria europea de fines de 1800, los bolivianos en Nueva Pompeya, barrio del sur de la capital federal, en los años 60, etc.) presume renunciar a la ilusión de enseñar “todo”, una tentación en la que solemos caer los docentes, de modo de ganar profundidad en la comprensión de un fenómeno en especial. Esta elección que acota un proceso migratorio en particular en un período temporal específico, intenta evitar el trabajo sobre “la inmigración” en general a la vez que procura favorecer una selección cuidadosa de los contenidos y las fuentes acordes con el caso en estudio. Una práctica usual en la escuela consiste en que por ejemplo, a propósito del trabajo sobre la inmigración masiva europea a la Argentina, se sugiere a los alumnos realizar entrevistas a familiares migrantes. Llegan entonces al aula testimonios de personas venidas en distintos momentos históricos y provenientes de diversos lugares. Estos planteos refuerzan las concepciones de los niños pequeños quienes tienden a establecer conclusiones generales a partir de algunos pocos casos individuales (Aisenberg, 2006) a la vez que, contribuyen a “aplanar” o anular las diferencias que los múltiples procesos migratorios presentan, propiciando confusiones en la construcción que los niños realizan acerca del pasado.

Distintos recortes temáticos pueden ser enseñados en la escuela; sin embargo, cuando se trata de abordar estas temáticas con los más pequeños, suelen ser más potentes aquellos que se produjeron en un tiempo no muy lejano de modo de poder poner a los alumnos en contacto directo con testimonios orales a través de entrevistas o prever la posibilidad de realizar una salida a una zona de la ciudad donde residan los migrantes estudiados, por ejemplo. Sin duda, el trabajo sobre las migraciones, en los inicios de la escolaridad, será retomado en grados superiores de primaria y secundaria, en esta oportunidad con el propósito de insertar el proceso migratorio considerado en categorías más amplias.

Del mismo modo, adecuar el proceso migratorio que se estudie de acuerdo con las características del contexto y la localidad en la que se trabaje puede favorecer el

contacto directo con distintas fuentes; por ejemplo: visitar el Centro Vasco Argentino en Chascomús, ciudad de la provincia de Buenos Aires, para conocer sobre las costumbres y tradiciones que trajeron a las zonas rurales o participar del festival japonés Matsuri para tomar contacto con migrantes de esa comunidad en Florencio Varela o de la fiesta de la Virgen de Copacabana en la ciudad de Buenos Aires para saber de las festividades religiosas bolivianas.

Elegir un recorte temático orienta al maestro en la búsqueda de un marco explicativo que le permita conocer sobre aquello que va a enseñar. No es posible para el docente saber sobre todos los procesos migratorios ni realizar una investigación de base. Elegir un caso, no solo delimita aquello que se va a enseñar a los alumnos sino que, en un paso previo, guía el estudio de los aportes que producen las ciencias sociales sobre estos temas. Como decíamos en un comienzo, se trata de una problemática sobre la cual hay novedosas contribuciones desde diferentes perspectivas.

Seleccionar un recorte temático orienta también la formulación de aquellas preguntas que vertebran la secuencia didáctica: *¿por qué se fueron de su país de origen?*, *¿por qué eligieron venir a la Argentina?*, *¿cómo vivieron la experiencia de migrar?*, *¿cuáles han sido sus mayores problemas y logros?* Estos interrogantes se irán desgranando en múltiples preguntas que guiarán la búsqueda de información en cada una de las actividades. Volver sobre ellas al final de la propuesta permitirá a maestros y alumnos comprender cuánto han aprendido y qué interrogantes quedan planteados para ser retomados en otra oportunidad cuando nuevos procesos migratorios sean estudiados.

Para responder a estas preguntas los niños se pondrán en contacto con múltiples fuentes de información que les permitan ir construyendo aproximaciones sucesivas:

**-Testimonios de informantes** que concurren a la escuela para ser entrevistados o son visitados en sus lugares de trabajo, en las instituciones en que participan, etc. para conocer su experiencia migratoria. En todos los casos, los alumnos ya cuentan con alguna información que les permita formular y organizar las preguntas, y junto con el docente se ponen de acuerdo en torno a cómo realizar la entrevista, etc. (Aisenberg y otros, 2001; Aisenberg, 2006). Ciertos grupos migrantes se muestran más reticentes a tomar la palabra delante de los niños como ser algunos miembros de la comunidad japonesa, china o coreana. En esos casos, es el maestro quien realiza la entrevista y la pone a disposición a través de una grabación o por escrito a la vez que la dificultad con el idioma constituye un eje a ser tematizado con los niños (Serulnicoff, Siede, 2010). Los testimonios de primera mano pueden encontrarse también en bibliografía especializada.

**-Entrevistas a especialistas.** Un profesional experto en las temáticas que están indagando también resulta un informante valioso. Convocar a un historiador, un periodista, un antropólogo puede aportar datos ya no sobre su experiencia subjetiva sino sobre las migraciones como fenómenos sociales y sobre los modos en que los científicos los estudian.



- **Imágenes, fotografías, reconstrucciones gráficas o algún fragmento de una película.** Estas fuentes suelen brindar datos fundamentalmente sobre las formas en que los migrantes transitaron su experiencia personal: en qué viajaron, a quiénes dejaron en su país de origen, cómo llegaron, de qué trabajan, dónde viven, etc. Sin embargo, la fuente no habla por sí misma sino a partir de los interrogantes que se formulan para guiar la observación y de la información que brinda el docente aportando aquellos datos que no se desprenden necesariamente de la imagen. Así por ejemplo, preguntas que permitan describir cómo eran los dormitorios y la cocina del Hotel de Inmigrantes, la cantidad y disposición de camas, las ollas y sus tamaños, contribuirán a establecer relaciones con otros aspectos que no se presentan en la fotografía y que agrega el docente, como la función de esta institución que daba gratuitamente alojamiento por cinco días y servicios de orientación laboral a los recién llegados, europeos que arribaron al puerto de Buenos Aires, donde funcionaba el Hotel, a inicios del siglo XX. Asimismo se requiere que el maestro realice una elección muy cuidadosa de las imágenes a ofrecer a los alumnos, de modo que efectivamente den información sobre aquellas preguntas e interrogantes que los ocupan.

- **Representaciones cartográficas variadas como planisferios, globos terráqueos, planos.** Aun cuando se trate de los más pequeños del sistema educativo, los niños realizan sus primeras aproximaciones a estas fuentes de información. A la vez, que obtienen datos relevantes vinculados al origen de los inmigrantes, el lugar de la ciudad o del país en el que se asentaron, etc. aprenden cómo son los diferentes tipos de mapas y cómo utilizarlos. Para ello es necesario diseñar dinámicas de trabajo en las que todos los niños puedan observar y analizar las fuentes y así tejer inferencias. Por ejemplo, observar un mapa físico político de Asia permite conocer dónde se ubica Japón, cómo es su tamaño, cuán lejos está de Argentina o en palabras de un niño, *“que es una isla porque está toda rodeada de agua”*.

- **Cuadros y gráficos estadísticos sencillos** pueden ser un recurso para que los alumnos pequeños comiencen a vincular las informaciones particulares que se desprenden de las entrevistas, de las cartas, las fotografías, etc. con los datos sobre los procesos más generales que presenta dicha migración. Para ello es preciso enseñar a leerlos reparando en el sentido del título que orienta sobre las variables que se analizan, planteando nuevamente las preguntas que guían la búsqueda de información de modo que sean los alumnos quienes construyan sus conclusiones. Por ejemplo, al analizar un gráfico de barras por sexo notarán que la mayoría de los migrantes europeos de principio de siglo eran varones, al mirar un cuadro sobre el origen de dichos migrantes verán que el mayor porcentaje venía de España y de Italia.

- **Textos informativos** que sean capaces de contribuir a una mirada más compleja sobre el proceso estudiado. Por lo general, la ausencia de este tipo de materiales (aún en los manuales) plantea la necesidad de que sea el maestro quien los elabore y adapte. No obstante, los textos informativos resultan fundamentales, incluso con niños pequeños, para contar con aquellos datos que no están presentes en las fuentes restantes y para avanzar en la posibilidad de entramar las informaciones recogidas en relaciones que permitan construir una visión más general. Las situaciones de lectura para la enseñanza

de las ciencias sociales<sup>7</sup> -mediatizada por el maestro, en parejas, en pequeños grupos o de forma autónoma -requieren de consignas que inviten a conocer más sobre un tema y permitan a los niños adentrarse en el “mundo del texto” sin más demanda que tratar de entender lo que el autor plantea. Los intercambios entre pares en torno al contenido resultan indispensables para profundizar sus interpretaciones iniciales. El docente coordina dichos intercambios atento a las ideas que construyen los niños en su interacción con el texto y ofrece las ayudas específicas que necesitan para avanzar en la comprensión, haciendo aclaraciones, brindando información adicional, volviendo a los textos una y otra vez, para fundamentar, corroborar, ajustar o revisar ciertas afirmaciones.

- **Fragmentos de cartas.** Abordar este tipo de fuentes supone poner a consideración de los alumnos que se trata de un tipo de texto particular que ha tenido un lugar importante en la vida de los migrantes de otros tiempos mientras que en la actualidad es reemplazada por otros medios. Los textos epistolares les permitían seguir en contacto con los seres queridos a la vez que dar a conocer algo de cómo era el lugar al que venían. Es muy interesante rastrear lo que los inmigrantes contaban a sus familias, que no viajaban con ellos, sobre la ciudad o el país al que habían llegado, qué cosas les llamaban la atención o les resultaban novedosas, en tanto es un recurso que permite conocer las dimensiones más subjetivas de los procesos migratorios. En el libro “*Novios de antaño*” de María Elena Walsh (1991) se transcriben las cartas que su abuela enviaba a fines del siglo XIX desde Buenos Aires a su familia de origen en Inglaterra.

- **Objetos,** a partir de los cuales es posible ponerse en contacto con algunos aspectos de los modos de vida de ciertas comunidades migrantes. En ciertas ocasiones los alumnos tienen oportunidad de explorar algún objeto y tomarlo en sus manos, como las gaitas que un miembro de la asociación gallega trae a la sala, a la par que muestra al grupo cómo suenan y le cuenta sobre su uso en reuniones en las que se bailan muñeiras. En otras oportunidades el trabajo con los objetos tiene lugar en algunos museos, donde se presenta un sector dedicado a la historia de los pobladores migrantes de la zona. En ambos casos el objeto elegido porta información, cuenta algo acerca del contexto y la trama en que se utilizó o se utiliza, y es necesario orientar a los niños de manera que puedan formularse preguntas sobre sus características, quiénes los usan o los usaban, en qué situaciones. Estos interrogantes serán respondidos a partir de la observación y de los datos que aportan otras fuentes y el maestro para complementar aquello que no se infiere solamente por mirar el objeto.

---

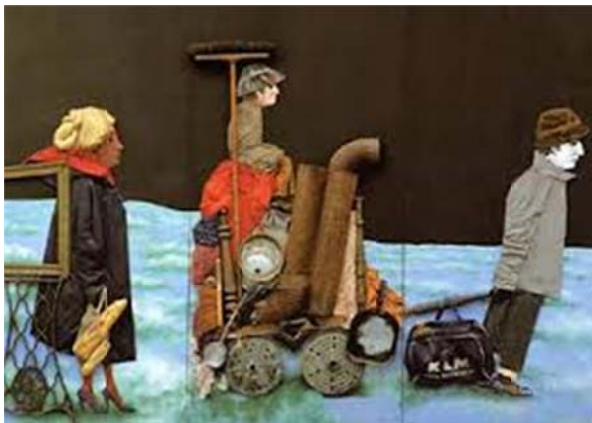
<sup>7</sup> Para mayor desarrollo sobre el tema de la lectura de textos informativos en ciencias sociales ver: AISENBERG, B. (2010): “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje” en Siede, I. (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique, pp 63-98.

Programación científica 2014-2017, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Proyecto UBACyT 20020130100123BA. “Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.” Directora: Delia Lerner, codirectora: Beatriz Aisenberg.

- **Información disponible en Internet.** Esta búsqueda permite profundizar en algunos temas acotados dentro del recorte en estudio, evitando las indagaciones generales que resultan difíciles de procesar y sistematizar por parte de los alumnos. Se trata de situaciones en las que el maestro ha seleccionado previamente qué accesos y materiales ofrecer y una vez elegidos, se espera que sean los niños quienes exploran y accedan a la información específica en la web para luego ponerla en circulación en el aula. Así, es posible ver videos sobre los festejos de Año Nuevo de la comunidad china (<https://www.youtube.com/watch?v=8WgXkdScfVE>) o recorrer el armado de la instalación *Migrantes* realizada por Boltanski en el Hotel de Inmigrantes en 2012 (<http://boltanskibas.com.ar/php/bio/>). Asimismo puede enviarse por mail una entrevista a un emigrante argentino que ahora vive en España y que se exilió durante la crisis de 2001 o mirar una filmación realizada por niños de 4° grado de la Escuela N° 18 del distrito escolar 19 de la ciudad de Buenos Aires quienes entrevistan a inmigrantes presentes en la comunidad de la escuela (<http://www.youtube.com/watch?v=SXeGrvs4XUg>). Es necesario prever las condiciones que permitan que estas actividades sean efectivamente de búsqueda de información y que todos los alumnos puedan participar de ellas: reponer las preguntas centrales que guían la tarea; disponer grupos pequeños, ubicados de modo que todos puedan ver y comentar; ofrecer instancias a grupo total para debatir y relacionar la actividad con las que la preceden.

- **Notas periodísticas en diarios y revistas.** Más allá de las innumerables informaciones que brindan los medios gráficos, éstos resultan muchas veces relevantes para incorporar en el itinerario de actividades en la medida en que publican noticias de actualidad que muestran la vigencia de la temática en estudio y permiten incorporar con sentido, el uso del diario en la escuela. Por ejemplo, las amenazas militares en Corea del Norte como uno de los motivos que fomentan la emigración de los coreanos del sur (Serulnicoff, Siede; 2010) o notas que abordan los problemas que muchas comunidades de inmigrantes tienen en las sociedades receptoras.

- **Manifestaciones artísticas,** que abren una posibilidad de acercamiento al tema de las migraciones desde otros lenguajes, atravesados por cuestiones estéticas, sensibles y metafóricas. Por ejemplo: canciones como *Carito* de León Gieco que cuenta las vivencias de un recién llegado de Corrientes a la capital del país; fragmentos de la miniserie *Vientos de agua* que reconstruye la inmigración a través del exilio de un asturiano en 1934 hacia Argentina, huyendo por problemas políticos; la novela gráfica “*Emigrantes*”, de Shaun Tan (2006) que narra a través de imágenes la inmigración vivida en el seno de una familia o la obra de Antonio Berni “La familia de Juanito emigra” (1970).



**-Las salidas didácticas** no solo posibilitan el trabajo con algunas de las fuentes ya mencionadas (entrevistar al guía de un museo o al portero del club japonés, observar fotos de los inmigrantes italianos que fundaron una vieja heladería, etc.) sino que suman la potencia que genera el poner a los alumnos en contacto directo con aquello que estudian. Recorrer el Museo Monte Piedad, ubicado en la ciudad de Buenos Aires, para conocer las vivencias de un inmigrante de principios de siglo XX por medio de la ambientación que reproduce el puerto con sus sonidos y objetos, etc. Conocer el Museo del Hotel de Inmigrantes para observar las fotos y los objetos traídos en sus baúles y valijas por los recién llegados. Visitar las calles del barrio chino en el Bajo Belgrano de la ciudad de Buenos Aires para relevar sus restaurantes, iglesias, supermercados, peluquerías, bazares. Conocer la escuela griega en Capital Federal, el club esloveno de Castelar, provincia de Buenos Aires, etc. Para que estas actividades sean capaces de aportar nuevas informaciones al itinerario emprendido es imprescindible que las preguntas que guíen la salida guarden relación con aquellas que vertebran la propuesta y compartir con los niños qué actividades se realizarán para obtener dicha información. Especialmente, se trata de aprovechar esta instancia para recoger aquellos datos que no son accesibles de otro modo.

Las fuentes guardan relación con el recorte temático, es decir, con la migración elegida en un período de tiempo acotado. Así por ejemplo, para conocer sobre la migración masiva se observan fotos blanco y negro o se leen cartas; si se trabaja con la migración de las provincias hacia la capital se realizan entrevistas, se miran fotos a color de los lugares de origen; o para conocer la migración coreana en Buenos Aires se recorren las calles del barrio coreano en la zona del Bajo Flores. Por otra parte, hay una relación entre el contenido que se pretende enseñar y el tipo de fuente seleccionada. Para conocer la composición migratoria será pertinente analizar cuadros y gráficos y para saber sobre las experiencias más subjetivas será oportuno leer cartas, realizar entrevistas, etc. Como decíamos previamente, resulta fundamental que las actividades de búsqueda de información a través de diversas fuentes se articulen unas con otras en un itinerario didáctico que favorezca el establecimiento de relaciones y el avance en la construcción de respuestas a las preguntas planteadas. El docente no es la única ni la principal fuente de información sin embargo, en ciertas ocasiones resulta necesario que brinde datos sobre un aspecto en particular, contextualice alguna fuente, reponga información que no es evidente.

En toda situación didáctica las intervenciones docentes resultan fundamentales, en tanto orientan el proceso de construcción de los conocimientos de los niños. El maestro da a conocer el propósito de la propuesta de enseñanza, anticipa lo que sucederá durante su desarrollo, recupera las preguntas centrales señalando cuáles se han respondido y cuáles aún quedan pendientes, conecta las nuevas actividades con las precedentes para retomar lo aprendido y relacionarlo con lo nuevo, diseña instancias de trabajo para pasar en limpio los conocimientos que se han puesto en juego, con la intención de sistematizarlos y convalidarlos. Durante las situaciones de intercambio entre pares, el maestro no sólo coordina y hace posible las interacciones, sino que contra argumenta y valida ciertas conclusiones, alienta la construcción de generalizaciones, recapitula. De esta manera, como plantea Delia Lerner, se construye la memoria de la clase. El maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados, mientras que los alumnos participan activamente de dicha construcción, contribuyendo de este modo a dotar de sentido la tarea (Lerner, 2002).

### **Otras consideraciones didácticas**

Otras variables didácticas a considerar son los modos de organización del grupo, de los espacios y del tiempo. Las decisiones que los maestros toman al respecto, ligadas al diseño de la enseñanza y también a la instancia de gestión de la clase, pueden favorecer la aproximación de los alumnos a los contenidos que se pretende enseñar o, por el contrario, obstaculizarla. En algunas ocasiones el trabajo en pequeños grupos resulta valioso, en tanto permite una mejor observación y genera situaciones de intercambio entre los niños, por ejemplo al mirar imágenes; o al recorrer un edificio que fuera conventillo<sup>8</sup> de inmigrantes siguiendo pistas o consignas diferentes que orientan la indagación de cada grupo, para luego recopilar lo aportado por cada uno. En otras situaciones se trabaja con el grupo total –al pensar las preguntas y realizar una entrevista a un inmigrante de Europa del Este llegado en las últimas décadas. O puede proponerse una organización en parejas –los niños preparan las cédulas informativas que acompañan los objetos de los inmigrantes en la propuesta del museo en la escuela. Estos variados modos de agrupamiento se deciden en función del tipo de tarea a proponer a los alumnos, de los contenidos, de los materiales disponibles, de las características del grupo, etc.

En estrecha relación con ello es necesario prever la organización de los espacios a utilizar. Algunas veces la sala de clases se transforma por completo para mostrar lo trabajado y producido en relación con la indagación realizada. Así es posible recorrer el aula y encontrar un sector pensado como puerto de llegada de los inmigrantes ultramarinos, con sus equipajes, otro sector ambientado como el Hotel de Inmigrantes, y otro al modo del patio de un conventillo. Otras veces, los espacios se sectorizan para ofrecer en simultáneo propuestas variadas que brindan a los niños alternativas para elegir. Mientras en una mesa se disponen fotografías para observar instrumentos

---

<sup>8</sup> Vivienda colectiva de carácter popular, ubicada en las ciudades, cuyas habitaciones se alquilaban a diferentes familias. Contaba con espacios de uso común, como los baños, el patio y en algunos casos, la cocina.

musicales croatas, en otro sector un grupo busca información en la web y mira videos musicales en los que es posible escuchar los instrumentos y conocer paisajes de esas tierras. No sólo la sala es espacio de trabajo, también otros ámbitos de la escuela, como los salones de usos múltiples, pasillos, lugares en los que es posible disponer carteleras, instalaciones, espacios de dramatización.

Por último, toda propuesta de enseñanza comprende instancias de evaluación, valiosas tanto para los alumnos como para los maestros. Para los niños supone una oportunidad de recapitular lo trabajado, recuperando el proceso transitado y haciendo visibles las conclusiones a las que han arribado. Así por ejemplo, para el armado de una muestra final el grupo resuelve qué contar y mostrar, de qué modo, con qué imágenes, objetos, frases. Para los docentes, las situaciones evaluativas ofrecen información -acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, las ideas que han construido, los modos de conocer que han puesto en juego- a partir de la cual tomar decisiones didácticas para continuar los procesos de enseñanza, reorientarlos y mejorarlos.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Hemos intentado plantear los propósitos de la enseñanza sobre procesos migratorios a niños pequeños, revisando algunas concepciones habituales que resulta necesario cuestionar, enmarcando esta tarea en un proceso que abre a la valoración de las diferencias entre grupos y personas. Nos interesó especialmente desplegar el análisis sobre las condiciones didácticas que hacen posible la enseñanza en relación con este tema, en tanto es en estas decisiones que se sostiene la posibilidad de promover aprendizajes significativos, que aporten a la comprensión de fenómenos complejos de enorme relevancia social.

Procuramos entablar diálogos entre los marcos teóricos de referencia y las experiencias de enseñanza a las que nos aproximamos en tanto docentes en el área de ciencias sociales, avanzando en la sistematización de algunos recorridos transitados. Si bien se alude a itinerarios didácticos singulares, el recuperar lo trabajado en las aulas permite desentrañar las decisiones didácticas, los criterios considerados y las condiciones que favorecen la enseñanza sobre inmigraciones, trascendiendo en cierto modo cada una de estas experiencias en particular con el firme propósito de alentar el diseño de propuestas que aborden contenidos de ciencias sociales sobre éstos y otros temas.

En síntesis, se trata de recoger, presentar y abrir el intercambio sobre algunas aproximaciones en torno a la enseñanza de una temática sobre la cual hay mucho todavía por explorar y avanzar.

## BIBLIOGRAFÍA

AISENBERG, B. (2006): “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?” Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada. N° 9-10, años 2005-2006. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata, pp. 36-55.

AISENBERG, B.; CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, A. (2001): Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA). Serie Aportes para el desarrollo curricular. Edición digital en:  
[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/historia\\_oralweb.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/historia_oralweb.pdf)

ARANGO, J. (2003): “Inmigración y diversidad humana. Una nueva era en las migraciones internacionales”. En Revista de Occidente 268, Madrid.  
Edición digital en:  
<http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/revistadeoccidente/septiembre-2003>

ARANGO, J. (2003): “La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra”. En Revista Migración y Desarrollo N°1, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.  
Edición digital en:  
[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANGO\\_La\\_Explicacion\\_Teorica\\_Migraciones\\_Luces\\_Sombras.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANGO_La_Explicacion_Teorica_Migraciones_Luces_Sombras.pdf)

DAVINI, C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

DEVOTO, F. (2009): Historia de la inmigración en la Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Provincia de Buenos Aires (2008). Edición digital en:  
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

GONZALEZ AMORENA, P. (2004): “Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos”, Comunicación presentada en el XV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.

LERNER, D. (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, N° 3, setiembre.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004). Consejo Federal de Cultura y Educación. Edición digital en:

[http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap\\_nivel\\_inicial.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf)

SERULNICOFF, A. (1998): “Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales en el nivel inicial” en *La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp: 6-19.

SERULNICOFF, A. y SIEDE, I. (2010): “Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina”, en SIEDE, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, pp: 197-237.

SIEDE, I. (2010): “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en SIEDE, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, pp: 269-294.

SINISI, L. (2005): “Diversidad y educación”, Con/textos del Postítulo (El Bolsón), núm. 2. Conferencia dictada en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón. Edición digital en:

[http://ifdbolson.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Conferencia\\_4\\_Liliana\\_Sinisi.pdf](http://ifdbolson.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Conferencia_4_Liliana_Sinisi.pdf)

TAN, S. (2006): *Emigrantes*. Australia: Barbara Fiore Editora.

WALSH, M (1991): *Novios de antaño*. Buenos Aires, Sudamericana.

ZELMANOVICH, P. (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?” en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós, pp: 20-22.