



LEER PARA APRENDER HISTORIA

*Una investigación colaborativa
protagonizada por equipos
de docentes*

Delia Lerner y colaboradores

Leer para aprender historia

Leer para aprender historia

*Una investigación colaborativa protagonizada
por equipos de docentes*

Delia Lerner

Con la colaboración de:

Beatriz Aisenberg
Fernando Martínez
Graciela Solari
Liliana Rossi

Y la participación de:

Silvia Martini
Silvana Jiménez
Janet Rodríguez
Anahí Lucero

Lectura crítica:

Beatriz Aisenberg

Lerner, Delia

Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes / Delia Lerner. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 2017.

192 p. ; 24 x 16 cm. - (Herramientas . historia)

ISBN 978-987-3805-21-9

1. Didáctica. 2. Capacitación del Personal de Educación. 3. Material de Enseñanza.

I. Título.

CDD 371.1

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza

Directora editorial

Diana Cricelli

Diagramación

Paraguay 1255 (C1057AAS)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

SUTEBA: SINDICATO UNIFICADO DE
TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE
BUENOS AIRES

Roberto Baradel

Secretario general

Cecilia Martínez

Secretaria general adjunta

Silvia Almazán

Secretaria de Educación y Cultura

Piedras 740 (C1070AAP)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.suteba.org.ar

COLECCIÓN HERRAMIENTAS SERIE HISTORIA

© Delia Lerner, 2017

© De la Presentación, Roberto Baradel y Silvia Almazán, 2017

© De la presente edición, UNIPE Editorial Universitaria, 2017 y SUTEBA, 2017

Imagen de cubierta: *Mariano Moreno en su mesa de trabajo*, de Pedro Subercaseaux, 1909, óleo sobre tela, 1,68 x 1,57 m.

© Colección Museo Histórico Nacional, Buenos Aires, Argentina

1ª edición, agosto de 2017

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

ISBN 978-987-3805-21-9

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Roberto Baradel y Silvia Almazán</i>	9
---	---

LEER PARA APRENDER HISTORIA

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	----

1. Caracterización de la investigación	17
2. La elección del tema histórico a enseñar	18
3. Una mirada sobre el documento	18

PARTE I. Antes de llegar al aula	21
---	----

1. Estudio del tema elegido y análisis crítico de la visión tradicional.....	23
1.1. Acerca de la enseñanza usual sobre la Revolución de Mayo	24
1.2. La reconstrucción histórica de la Revolución de Mayo según diferentes historiadores	28
2. Construcción del recorte de contenidos y diseño de la propuesta didáctica	31
3. Planificación detallada del proyecto de enseñanza	34

PARTE II. Análisis de las clases	37
---	----

CAPÍTULO 1. Dos visiones del regreso de San Martín	39
---	----

CAPÍTULO 2. La Semana de Mayo en las aulas	59
---	----

1. La presentación del texto	60
2. Hacia la comprensión del tema: de la visión idílica a la visión política de la Revolución de Mayo en la historia escolar	63
2.1. Los dos bandos	63
2.2. Conflicto político y participación popular	71
2.3. Protagonistas e historiadores	84
2.3.1. La postura de Castelli. De las incertidumbres de los sujetos históricos en su propio presente, que es nuestro pasado	85
2.3.2. Revolucionarios «tajantes» <i>versus</i> Cisneros, represor	94
2.3.3. ¿Quién es quién? (¿Historiadores o protagonistas?)	100
2.4. De la trampa absolutista a la movilización de los revolucionarios	104

2.5. Movilizaciones de ayer y de hoy.....	108
2.6. ¿Es la misma Revolución de Mayo que conocían?	110
3. Enseñar historia es también enseñar que los historiadores elaboran diferentes reconstrucciones.....	118
 CAPÍTULO 3. Condiciones de la enseñanza y aprendizajes de los niños	125
Reflexiones finales. Las condiciones didácticas desde la mirada de los chicos	136
 PARTE III. Acerca del trabajo compartido entre docentes	141
1. Discutir acerca de los contenidos	143
2. Planificar «a varias manos»	145
3. Trabajar juntos en el aula	151
3.1. Compartir las clases: un desafío.....	151
3.2. Analizar sobre la marcha y replanificar	155
3.3. La participación de los observadores en el trabajo en pequeños grupos	159
4. Reflexionar sobre el trabajo compartido en el aula	162
4.1. El efecto de la transcripción y la lectura del registro: la autocrítica	162
4.2. Profundizar el análisis, plantearse nuevos interrogantes, reflexionar sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje	165
4.3. Reflexionar sobre el análisis de las clases y la escritura colaborativa	167
 CONSIDERACIONES FINALES. Repensar las relaciones entre trabajo compartido y condiciones laborales	171
 BIBLIOGRAFÍA	173
 ANEXO. La Semana de Mayo	181
¿Quiénes se enfrentan en la Revolución de Mayo?.....	183
Los días previos	184
El Cabildo abierto del 22 de mayo.....	185
La trampa absolutista (o La traición).....	187
Los revolucionarios se movilizan.....	188
La toma del poder	189
 SOBRE LA AUTORA.....	191

Presentación

Roberto Baradel
(Secretario General, Suteba)

Silvia Almazán
(Secretaria de Educación y Cultura, Suteba)

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: OTRA HERRAMIENTA DE LUCHA EN MANOS DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

En el marco de la conmemoración de nuestros primeros treinta años como organización sindical, la publicación del libro *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*, de Delia Lerner, en coedición con la editorial de la Universidad Pedagógica, Unipe, resulta por demás significativa para Suteba. Es significativa por lo que implica como consolidación de una ya larga y fecunda relación con la Unipe, sustentada en compartidas convicciones y fuerte compromiso en la defensa de la educación pública y del derecho social a la educación. Lo es también porque este libro es expresión de una de las líneas estratégicas que han marcado históricamente el desarrollo de nuestro Sindicato: producir conocimientos para modificar la realidad social de nuestro pueblo y contribuir a la construcción de un futuro mejor para los estudiantes. Y por el importante aporte que esta investigación –llevada adelante por compañeros docentes de la Provincia de Buenos Aires y coordinada por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg– viene a hacer a la lucha por condiciones, concepciones e instrumentos que garanticen una escuela pública y un trabajo docente que disputen la democratización y construcción colectiva del conocimiento.

A lo largo de estos treinta años de trayectoria, la defensa de nuestros derechos y del derecho a la educación de todos nuestros alumnos ha tenido hitos como la Marcha Blanca, la lucha contra las políticas neoliberales y la reforma educativa de la década de 1990, la Carpa Blanca, las Caravanas y Campamentos a comienzos de los 2000, entre otros. Realizamos no solo paros y marchas sino cientos de iniciativas político-sindicales; el eje político-pedagógico tuvo centralidad en nuestras luchas. Congresos educativos, espacios de formación docente, producción de conocimientos pedagógicos y, en torno del trabajo docente, relevamientos sistemáticos sobre condiciones del aprender y del enseñar, publicaciones pedagógicas –entre las cuales destacamos nuestra revista *La educación en nuestras manos*– fueron parte de una disputa que integró denuncia, demanda y producción

colectiva de alternativas. Con el horizonte, siempre, de construir una fuerza organizada y articulaciones con otros sectores educativos y sociales.

Compartiendo acciones y escenarios donde se han dado las luchas en defensa de la educación pública, el derecho social a la educación y el trabajo docente, Suteba y Unipe fueron gestando vínculos que se concretaron en diversidad de iniciativas de trabajo conjunto. Iniciativas que han aportado a la formación de muchos compañeros y a la propia organización en la construcción de sus herramientas de lucha. La publicación por parte de Unipe Editorial Universitaria –dentro de su colección *Herramientas*, destinada a docentes y futuros docentes– de esta investigación desarrollada en el marco del Sindicato abre nuevas perspectivas a la articulación entre la organización de los trabajadores de la educación y la universidad que tiene como eje el conocimiento pedagógico. Profundiza una relación que sin duda fortalecerá las luchas.

Luchas que desde los comienzos del Suteba fueron compartidas con pedagogas y pedagogos comprometidos con la educación como herramienta transformadora de las realidades sociales, y con quienes gestamos proyectos de formación e investigación centrados en la reflexión colectiva sobre nuestra práctica, en la producción de conocimiento y su sistematización, para volver a intervenir en la acción político-pedagógica y también en la acción política. Formarnos para unirnos en la conquista de nuevos derechos. Este libro da cuenta de uno de esos proyectos, atravesado por una fuerte mirada sobre la memoria y la historia en cuanto construcción de sentidos presentes y futuros.

Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, destacadas investigadoras y compañeras de ruta en muchas de las acciones de formación llevadas adelante por Suteba desde su fundación, coordinaron el trabajo de un conjunto de docentes de escuelas primarias de la Provincia convocados por la organización sindical para debatir, estudiar y producir en torno a dos ejes que han tenido centralidad en la política de formación de Suteba. Uno es la responsabilidad y el desafío para los trabajadores de la educación de generar una escuela pública en la que enseñar la historia sea un proyecto pedagógico colectivo, que no signifique solamente la enunciación de nombres y relatos, ni el dibujo del Cabildo, o la repetición de los versos de la mazamorrerita. Asumir que la enseñanza de la historia conlleva la perspectiva política de constituir sujetos que analicen críticamente, desde diversas lecturas, los hechos históricos para que puedan comprometerse con su tiempo y su patria. En ese proceso, resulta fundamental revisar las concepciones fundantes de los contenidos de la historia argentina que aún circulan en las aulas, los análisis hegemónicos de las clases dominantes, lo que se dice y lo que se oculta, lo que se nombra y cómo se nombra.

El otro eje que impulsó esta investigación es la reivindicación del derecho a que la jornada laboral docente contenga tiempos y espacios institucionales para la reflexión, elaboración y sistematización de los conocimientos que los trabajadores de la educación producimos en el

desarrollo de nuestra acción educativa. Una reivindicación que se sustenta en la concepción del trabajador docente como productor de conocimiento, la complejidad de la enseñanza y la necesidad de constituirla en objeto de reflexión y discusión.

En las páginas que siguen se va desentramando un proceso de trabajo compartido entre docentes dentro y fuera del aula, indagando en las condiciones laborales que lo posibilitan o favorecen. Al mostrar la importancia de establecer un diálogo con las interpretaciones de los estudiantes para lograr que todos aprendan, se enfatiza en que el destino escolar de los alumnos se decide en la intimidad del aula y que el trabajo compartido entre docentes contribuye de manera decisiva a algo que está hoy en el centro de la disputas: la democratización del conocimiento.

Políticas educativas neoliberales y proyectos privatizadores enmarcados en los tratados de libre comercio recorren el continente. El cambio de dirección en el gobierno educativo nacional y provincial se da en el contexto latinoamericano de cambio de paradigma: la disputa es entre una educación como derecho social o como mercancía. Una de sus estrategias es caracterizar a la educación argentina en situación de crisis, «máquina de hacer chorizos», como expresara el propio ministro de Educación. Desde los multimedios oficialistas se sostienen falaces argumentos para modificar la Ley de Educación Nacional, reducir el financiamiento educativo nacional, modificar la formación docente y acotar la responsabilidad del Estado como garante del derecho social a la educación; buscan generar consenso social instalando contradicciones entre calidad e inclusión, derecho colectivo e individual, universalización del derecho y meritocracia, para avanzar en políticas de mercantilización de la educación. Un eje central de estas políticas es la negativa a reconocer a los trabajadores de la educación como productores de conocimientos, situándolos como ejecutores de políticas educativas en cuya construcción no participan, esquema que se intenta legitimar excluyendo a las organizaciones sindicales del debate educativo y de la construcción de políticas públicas en educación.

En este contexto, la investigación que con Unipe estamos presentando cobra significatividad política para nuestra organización sindical porque visibiliza los conocimientos pedagógicos producidos por los docentes en su trabajo e interpela las condiciones laborales actuales. Hace visible lo prioritario que es modificar la jornada laboral docente, con el reconocimiento de horas frente a los alumnos y horas institucionales para el trabajo colectivo, colaborativo, la reflexión continua sobre la prácticas pedagógicas, vital para que se puedan desarrollar proyectos educativos de calidad. En el trabajo de los compañeros que participaron se leen, reflexionan y proponen variables para avanzar en una educación pública de calidad, en relación al trabajo docente y condiciones laborales que deben ser transformadas en políticas públicas para que se garanticen trayectorias escolares en las que nuestros estudiantes puedan apropiarse de conocimientos importantes para analizar y transformar su realidad.

Un reconocimiento de nuestra organización sindical a todo el equipo de investigación y a Delia Lerner, que nos honra en su trabajo con Suteba y Ctera. Y también a los trabajadores y trabajadoras de la educación por su militancia en el aula, en la escuela y en la calle. Nuestra lucha continúa por la defensa de la educación pública y con trabajadores de la educación hermanados con las causas populares, con el destino de sus estudiantes y sus comunidades, organizados en acciones transformadoras de realidades y conciencias.

Leer para aprender historia

Introducción

La publicación que hoy presentamos tiene la intención de dar a conocer el proceso desarrollado y los análisis realizados en el curso de una investigación colaborativa llevada a cabo en el marco del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (Suteba) por varios equipos de docentes de enseñanza media de la Provincia de Buenos Aires.

Esta investigación apunta a aportar conocimiento sobre la transformación de la enseñanza en el marco de la transformación del trabajo docente, dos transformaciones que –desde nuestra perspectiva– están estrechamente relacionadas.

Cuando pensamos en la transformación de la enseñanza, no nos referimos a una cuestión metodológica –no se trata solo de un cambio de estrategias didácticas–, sino a algo mucho más medular, tanto en relación con los contenidos de enseñanza como en relación con los sujetos del aprendizaje.

Para democratizar el conocimiento, para que todos los chicos puedan apropiarse de los saberes y prácticas que la escuela tiene la responsabilidad de comunicar, es necesario generar condiciones didácticas que permitan engarzar la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, hay que interrogar los contenidos instituidos –los que se enseñan desde hace tanto tiempo que están naturalizados y raramente los constituimos en objetos de reflexión– para «des-naturalizarlos», para cuestionarlos desde la perspectiva de los propósitos educativos y transformarlos en caso de que no apunten a los propósitos que perseguimos. Por otra parte, hay que crear condiciones orientadas a posibilitar que los alumnos se posicionen como sujetos productores de conocimiento –no como meros consumidores o reproductores–; hay que poner en acción propuestas de enseñanza desafiantes que los convoquen a involucrarse en la comprensión de temas relevantes; hay que intervenir intensamente para que puedan avanzar en la reelaboración de los contenidos que están aprendiendo.

Generar condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos y asumir la responsabilidad de reconstruir los contenidos poniendo en primer plano su sentido educativo requiere que los docentes tengan tiempo disponible para estudiar, para discutir, para pensar juntos. Es en este sentido que consideramos inseparables la transformación de la enseñanza y la transformación del trabajo docente, así como de la representación social de este trabajo y de las condiciones laborales.

Como señalamos en el artículo que inauguró nuestra investigación, publicado en la revista *La educación en nuestras manos* (Aisenberg, Bravo y Lerner, 2008), hay al menos dos concepciones bien diferentes del trabajo

docente:¹ una heredada, y otra que muchos docentes han ido transformando. La visión «heredada» reduce el trabajo a lo que se realiza en el aula; la otra visión entiende la docencia como un trabajo que requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos, consulta con especialistas, etcétera. La primera visión es funcional a la *conservación* del estado actual de la enseñanza usual –y, en general, a la conservación del orden social existente–; la segunda visión corresponde a la *transformación* de la enseñanza, una transformación orientada hacia los propósitos educativos con los que estamos comprometidos. Para concretar esta transformación, es imprescindible tanto avanzar en la construcción de una nueva representación de nuestro trabajo como generar condiciones laborales que viabilicen el trabajo compartido y permitan que también los docentes –no solo los alumnos– se posicionen como productores de conocimiento.

El proyecto de enseñanza se llevó a cabo en cuatro escuelas primarias: la EP N° 19 de Lanús, la EP N° 8 de Avellaneda, la EP N° 36 de Moreno y la EP N° 67 de Florencio Varela.

Tres equipos de docentes recorrieron todas las etapas de la investigación:

- Equipo de Lanús: Graciela Solari, Liliana Rossi y Fernando Martínez;
- Equipo de Avellaneda: Silvia Martini, Anahí Lucero, Marta Herrera, Rosario Graziano y Hada Riscino;
- Equipo de Moreno: Silvana Jiménez, Janet Rodríguez, Gabriela Sureda, Jorge Veliz y Mirta Alfaro.

El equipo de Florencio Varela –integrado por Claudia Carabajal, Mónica Mamondi, Ricardo Rodríguez, Analía Elizabeth del Valle y Eva Angélica Palazo, quien desarrolló la propuesta en el aula– lamentablemente no pudo participar en el análisis de las clases ni en la producción de este libro.

Las primeras etapas del trabajo fueron desarrolladas por un grupo mayor, formado por muchos compañeros cuyo aporte fue relevante durante la discusión de los contenidos y el trazado de las grandes líneas de la propuesta, pero que luego no pudieron llevar a la práctica el proyecto de enseñanza.²

1. En Suteba –así como en Ctera y seguramente en otras organizaciones sindicales– hace mucho tiempo que se está reflexionando sobre el trabajo docente y se están elaborando conceptualizaciones acerca de él. Más recientemente, también las Didácticas Específicas comenzaron a considerar relevante esta cuestión, a partir de diferentes problemas que mostraron la necesidad de considerar las exigencias de la actividad del docente entendida como un trabajo y reconociendo las múltiples tensiones a las que está sometida.

2. En la primera parte del trabajo compartido, participaron compañeros que desarrollaban su tarea docente en Avellaneda, Alte. Brown, Bolívar, Brandsen, Ensenada, Florencio Varela, La Matanza, Lanús, Laprida, Las Flores, Las Heras, Lincoln, Mar de Ajo, Merlo, Moreno, Quilmes, Ramallo, Saladillo, San Martín, San Pedro, San Isidro, Sarmiento, Tandil, Tigre y Vicente López.

La coordinación estuvo a cargo de Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Durante los dos primeros años, fue compartida también por Gladys Bravo, quien promovió la investigación y tuvo una fuerte participación en ella, pero luego debió consagrarse a otras tareas sindicales.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación apunta a dos objetivos entrelazados:

- Ampliar el conocimiento didáctico acerca de «Leer y escribir para aprender historia», a través del estudio del desarrollo en el aula de una secuencia didáctica centrada en un tema polémico: la Revolución de Mayo de 1810.
- Avanzar en la reconceptualización del trabajo docente, estudiando las condiciones que posibilitan la producción compartida de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se desarrolla entonces en dos planos:

- Por una parte, es una investigación didáctica, que consiste en diseñar una propuesta de enseñanza, ponerla en acción en el aula –en varios grupos de diferentes escuelas–, registrar y analizar rigurosamente su desarrollo.
- Por otra parte, es un análisis compartido del trabajo realizado en conjunto por los docentes participantes, dentro y fuera del aula, tanto antes como durante y después de la puesta en práctica de la secuencia didáctica.

Cabe señalar que nuestro trabajo es cooperativo en un doble sentido: en primer lugar, porque acordamos un papel central al trabajo compartido entre docentes durante la planificación, realización y análisis del proyecto de enseñanza; en segundo lugar, porque desarrollamos una investigación colaborativa entre docentes e investigadores.

La investigación colaborativa (Desgagné *et al.*, 2001) permite crear una zona interpretativa común alrededor de la práctica que se está explorando. La explicitación y discusión de los puntos de vista de docentes e investigadores hacen posible co-construir conocimientos acerca del objeto estudiado. En nuestro caso, se trata de avanzar en la co-construcción de conocimiento no solo sobre la enseñanza y el aprendizaje del tema histórico propuesto, sino también sobre las condiciones laborales que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos, que permiten enriquecer la enseñanza y restituir el sentido del trabajo docente.

2. LA ELECCIÓN DEL TEMA HISTÓRICO A ENSEÑAR

Revolución de Mayo es un tema tan relevante como controvertido. Por una parte, es un pilar de la historia escolar; por otra parte, ha dado lugar a diferentes visiones tanto desde la perspectiva histórica como desde la perspectiva de la enseñanza. Decidir qué enfoque adoptar, qué ideas y dimensiones privilegiar, es entonces una tarea delicada que no habría podido abordarse individualmente; el trabajo compartido resultaba imprescindible para construir una nueva propuesta de contenidos.

La complejidad y la relevancia del tema nos preocuparon, pero también nos llevaron a tomar la decisión de abordarlo, precisamente porque teníamos la oportunidad de desarrollar un trabajo compartido entre docentes. Además, es un tema que –no casualmente– ya estaba preocupando y ocupando en nuestro sindicato: antes de que se iniciara la investigación, Suteba ya había hecho un fuerte recorrido en relación con él:

- Se había publicado un número de *La educación en nuestras manos* (Suteba, 2006) dedicado al proceso emancipatorio, que incluía entrevistas a varios historiadores cuyas visiones sobre la Revolución eran diferentes de la tradicional. Estas entrevistas aportan herramientas valiosas para construir una mirada crítica sobre el pasado y su relación con el presente.
- Se había realizado una experiencia en Saladillo –con la coordinación de Gladys Bravo y Silvina Cotignola– centrada en la preocupación por transformar la enseñanza de la historia. La propuesta de enseñanza sobre Revolución de Mayo que se llevó a cabo tuvo logros notables: los chicos se involucraron fuertemente en el aprendizaje de los contenidos históricos abordados, tuvieron oportunidad de revisar una y otra vez lo que habían comprendido, así como de formularse nuevos interrogantes y elaborar nuevos conocimientos. Los docentes planificaron juntos –en el marco del seminario que estaban cursando– y el maestro que desarrolló la propuesta con sus alumnos compartió el trabajo con otra docente. Entre los resultados obtenidos, destaquemos el siguiente: todos los alumnos del grupo pudieron posicionarse como aprendices y todos efectivamente aprendieron, incluso aquellos que antes se mantenían al margen de las actividades y parecían presentar dificultades. Por todas las razones expuestas, esta experiencia se constituyó en un antecedente relevante de la investigación cuyo desarrollo ocupará las páginas que siguen.

3. UNA MIRADA SOBRE EL DOCUMENTO

El libro que presentamos consta de tres partes:

- Antes de llegar al aula;
- Análisis de las clases;
- Acerca del trabajo compartido entre docentes.

El análisis de las clases se despliega a lo largo de tres capítulos: los dos primeros se centran en la descripción e interpretación del trabajo desarrollado con los alumnos en relación con el tema histórico elegido, en tanto que el tercero apunta a sintetizar las condiciones didácticas efectivamente creadas en las aulas, los cambios producidos en relación con la enseñanza usual y los aprendizajes logrados por los niños.

El análisis del trabajo compartido abarca las diferentes etapas de la investigación e intenta poner de relieve hasta qué punto la cooperación entre docentes dentro y fuera del aula –antes, durante y después del trabajo de campo– enriquece la enseñanza y favorece el aprendizaje de todos los alumnos.

Parte I

Antes de llegar al aula

Un arduo proceso antecedió a la realización en el aula de la propuesta que llevaríamos a la práctica. Se desarrolló a lo largo de tres etapas, centradas en las siguientes actividades:

- Estudio del tema elegido y análisis crítico de la visión tradicional predominante en la escuela;
- Construcción del recorte de contenidos y diseño de la propuesta didáctica;
- Planificación detallada del proyecto de enseñanza.

El proceso desarrollado supone por lo menos dos cambios fundamentales respecto de cómo se concibe habitualmente el trabajo docente. En primer lugar, consideramos esencial reconocer y reivindicar la participación de los docentes en la construcción de los contenidos que son responsables de enseñar, en tanto que, desde la visión tradicional, no le corresponde al maestro tomar decisiones acerca de ellos, y su papel se limita a decidir cómo enseñar contenidos preestablecidos, definidos en otras instancias del sistema educativo. En segundo lugar, a diferencia del trabajo habitualmente solitario del docente, en nuestro caso el trabajo compartido permitió revisar y cuestionar lo que ya sabíamos acerca de la Revolución, así como discutir qué queríamos enseñar y para qué.

1. ESTUDIO DEL TEMA ELEGIDO Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LA VISIÓN TRADICIONAL

Para definir el sentido que queríamos dar al tema elegido, para tomar decisiones sobre las ideas que pondríamos en primer plano con la aspiración de que los niños pudieran reconstruirlas, para esclarecer las relaciones entre la perspectiva que adoptaríamos sobre los contenidos y los propósitos educativos a los cuales tiende su enseñanza, era necesario ante todo conocerlo profundamente.

La etapa de estudio sobre la Revolución de Mayo transcurrió a lo largo de un año.¹ Tanto en los grupos de los diferentes distritos como en nuestros encuentros plenarios, leímos y discutimos reconstrucciones de diferentes historiadores – entre los cuales Galasso (2005 y 2006), Goldman (2009), Harari (2008), Pigna

1. La duración de la etapa de estudio estuvo relacionada no solo con la necesidad de profundizar en los contenidos sino también con las condiciones en que se desarrolló el trabajo: el grupo estaba constituido por compañeros de toda la Provincia de Buenos Aires y las posibilidades de realizar encuentros plenarios eran restringidas.

(2009 y 2010) y Shumway (1993)– e incursionamos también en un estudio de José Pablo Feinmann (2006). La revisión bibliográfica fue una tarea compartida por todos: las coordinadoras así como los equipos de los diferentes distritos participantes buscaron y propusieron materiales para profundizar en el tema, en cada equipo se hicieron reuniones para leer y discutir los textos seleccionados, que luego volvieron a discutirse en los encuentros plenarios de todo el grupo. En algunos casos los equipos locales hicieron presentaciones sobre la posición de historiadores en cuyos escritos habían profundizado.

Revisamos también lo que se enseña habitualmente en la escuela sobre Revolución de Mayo: leímos algunos trabajos de investigación, varios equipos decidieron hacer entrevistas con otros docentes y con algunos alumnos, y se analizó la presentación del tema en diversos manuales.

Señalaremos ante todo algunos rasgos de la visión tradicional de la Revolución de Mayo en la historia escolar y nos referiremos luego a la reconstrucción que de ella hacen diferentes historiadores.

1.1. Acerca de la enseñanza usual sobre la Revolución de Mayo

Para analizar la visión tradicionalmente desplegada en la escuela sobre la Revolución –los aspectos que suelen ponerse en primer plano y que ocupan un lugar relevante en el aprendizaje de los alumnos–, tomamos como referencia un estudio de Martha Amuchástegui (2007), en el cual la autora analiza 440 textos producidos por chicos. Estos textos fueron escritos en respuesta a una convocatoria realizada por la Secretaría de Cultura de la Nación (2005) que invitaba a los alumnos de las escuelas de todo el país a participar de un concurso en el que expresaran sus opiniones sobre el significado del 25 de mayo de 1810.

La investigadora encuentra que la mayoría de los escritos responden al discurso tradicional sobre la Revolución de Mayo. Los resultados se parecen mucho a los relatos más repetidos en los manuales o revistas escolares.

En su análisis –cuyo desarrollo seguiremos de cerca aquí–, Amuchástegui señala además una estructura recurrente en los textos producidos: el contenido se organiza en tres partes: presentación del tema; descripción de los acontecimientos (desarrollo argumental del tema planteado); y conclusiones o reflexiones.

El 25 de Mayo es presentado por los chicos como *el origen de la Patria*:

25 de mayo de 1810, fecha patriótica en la cual recordamos la Revolución de Mayo, cuyo objetivo consistía en la búsqueda de la independencia del pueblo *argentino* frente al dominio español y lograr así un país autónomo y democrático (alumno de Misiones).*

* Las transcripciones de trabajos escritos y registros orales se conservan, como instrumentos útiles a la investigación, tales como fueron vertidas por los docentes investigadores. [N. de E.]

En cuanto al desarrollo argumental, la autora hace notar que muchos alumnos se centran en la descripción de los acontecimientos del 25 de mayo y/o de los días previos. Por ejemplo, según un alumno de Santiago del Estero:

Unos jóvenes que deseaban la libertad de su patria se reunieron *varios días* con ese propósito, ellos fueron: Cornelio Saavedra, Manuel Belgrano, Mariano Moreno entre otros. *Entre los días 18 y 25 de mayo* fue una semana decisiva para una *ocasión especial* como esta. Por una parte estaban los *españoles* que afirmaban, que España tenía un derecho absoluto sobre la colonia y que aunque quede un solo español debía gobernar en nombre del Rey [...].

De todos modos, en este sentido se encuentran matices entre los textos: algunos chicos refieren lo sucedido desde que se conocieron las noticias llegadas de España sobre el cautiverio del Rey, otros aluden directamente a los debates desarrollados en el Cabildo abierto. Todos destacan como hecho fundamental la reunión de los criollos y del pueblo frente al Cabildo y la formación de la Primera Junta, que es llamada «nuestro primer Gobierno patrio». Nombran a los integrantes de la Junta y destacan sus virtudes.

Martha Amuchástegui encuentra en la mayoría de los textos rasgos como los siguientes:

- Concepción de la Revolución como transformación llevada a cabo por unas pocas personas de gran valor: «nuestros próceres», «los padres de la patria». Los alumnos ponen en primer plano las acciones heroicas y desinteresadas de los protagonistas y destacan que aquellos perseguían grandes ideales como la libertad y la independencia.
- Ausencia de referencias a un pasado común anterior al 25 de mayo.
- Señalamiento de dos bandos: españoles y criollos. El único adversario claramente identificado es el Virrey.
- Uso indiferenciado de los términos *Patria*, *Argentina*, *Nación* o *Estado* (como si fueran sinónimos).
- Inexistencia de conflictos: los criollos aparecen como un grupo sólidamente unido, como si no hubiera habido diferentes intereses en juego. Todos juntos habrían luchado por los mismos ideales, frente al Virrey como único escollo a vencer.

En síntesis, la argumentación recurrente en diferentes producciones de los alumnos puede expresarse así: somos argentinos desde que se formó la Patria y fue posible hacerla gracias al patriotismo de los próceres, desinteresados, que contaron con el apoyo y la unidad de todos. Según la autora, es el relato histórico que se enseñó en la escuela desde fines de la década de 1880.

Un alumno de Río Negro escribe:

Hace casi dos siglos atrás la gente esperaba ansiosa que se pusieran de acuerdo para poder ser libres, todos ansiosos, todos en silencio, todos esperaban que el grito de Libertad resonara en las calles de nuestra Patria, días, horas, minutos, segundos se hacían siglos esperando una respuesta hasta que se dio. [...] Cuentan nuestros libros que el pueblo entero salió, cantó y bailó con orgullo una nación era libre, éramos libres.

En los escritos de los alumnos, se plasma así la visión idílica de la Revolución: un movimiento sin conflictos, un grupo homogéneo que incluye a todos, que nos incluye, que busca y logra con alegría la libertad. La participación del pueblo consiste en *esperar*.² La autora señala que la ausencia de conflictos sociales en ese supuesto origen despolitiza el hecho y a sus participantes.

Finalmente, al analizar las reflexiones o conclusiones de los niños, el estudio de Martha Amuchástegui muestra que ellos establecen un fuerte contraste entre pasado y presente: cuando comparan los sucesos de Mayo con la realidad actual, subrayan que ahora existen muchos problemas –algunos destacan la pobreza; otros, la inseguridad; otros, la corrupción de los políticos, etcétera–, mientras que por otra parte afirman que en el pasado tales males no existían. Veamos dos ejemplos representativos:

Corrían riesgos, pero se jugaron por su Argentina. ¿Por qué ahora es tan diferente? [...] Con la corrupción no logramos derrotar la pobreza, educar a los niños o unirnos como el pueblo de Mayo (Santa Fe).

Por eso viendo los pensamientos y sueños de aquellos hombres de ver a su patria grande y fuerte y que hoy día es todo lo contrario, me da mucha pena porque ellos lucharon mucho y nosotros, los argentinos, nos cuesta pensar que poco a poco y sin darnos cuenta hemos perdido todo aquello que nuestros patriotas construyeron [...] (La Pampa).

Al examinar los resultados anteriores pensando el sentido central de la enseñanza de la historia, nos preguntamos: ¿qué consecuencias puede acarrear la presentación escolar de esta visión idílica y apolítica? El relato oficialmente instalado y naturalizado en la escuela corre un serio riesgo de impedir –o, al menos, de obstaculizar– que los alumnos vislumbren la posibilidad de transformar la sociedad de hoy.

Otra investigación, realizada en Salta y dirigida por Mercedes Vázquez (Vázquez; Mercader y Pérez, 2012), revela ideas muy similares a las ya enunciadas, tal como puede observarse en los fragmentos de texto y de entrevista citados a continuación:

2. Otros niños que mencionan la participación del pueblo se refieren únicamente a su presencia en la plaza y al día lluvioso –lo que corresponde a la versión «oficial» de la escuela–.

El 25 de Mayo es muy importante para nosotros porque somos libres e independientes (ya no estamos bajo el poder de España). Podemos decidir, opinar, etc.

A2: Si no hubiéramos hecho eso, estaríamos muy mal ahora.

A1: Seríamos esclavos de los españoles [...].

A2: Si no fuera por esos hombres todavía estaríamos bajo los españoles.

E: ¿Cuál fue la gran importancia histórica que tuvo la Revolución de Mayo?

A1: Que pudimos ser libres.

A2: [...] gobernarnos por nosotros [...] no dejar de que nos gobernara en el exterior otros países.

Lo que dicen los chicos citados se acerca a la idea expresada por Raúl Fradkin en la entrevista publicada en *La educación en nuestras manos*: «solemos imaginar la guerra de independencia como la guerra que llevó adelante una nación contra un ejército extranjero de ocupación» (Suteba, 2006: 30). Es una idea vinculada con los propósitos por los cuales se incorporó la historia como asignatura escolar.

Tal como reseña Beatriz Aisenberg (2007):

La Historia como disciplina escolar se estructuró en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX con el propósito de promover la construcción de la identidad nacional. Era concebida como la disciplina más capaz «de proveer el conocimiento y los argumentos explicativos necesarios para fundar sobre bases más sólidas el culto a los héroes» (Devoto, 1991).

Devoto (1991) y Romero (1999) acuerdan en que para esta empresa resultó decisiva la formación de un grupo de jóvenes historiadores, luego conocido como «Nueva Escuela Histórica». Sus miembros, estrechamente vinculados a las élites dirigentes, arribaron a posiciones de poder institucional en la segunda década del siglo XX y constituyeron la encarnación de la historia académica y profesional, con amplia hegemonía cultural hasta 1960. Este grupo asumió tanto la elaboración de un relato del pasado adecuado al objetivo de la «Educación Patriótica» como su imposición en ambientes académicos y en el conjunto de la sociedad, para lo cual sus miembros desarrollaron una vastísima tarea de difusión, decisiva en su éxito y perdurabilidad. Produjeron publicaciones dirigidas a un amplio público, reformas de planes de estudio, y se preocuparon especialmente por la realización de textos escolares, utilizados por lo menos hasta la década de 1960 y que, además, se constituyeron en modelo de textos posteriores en cuanto a la forma de organizar y presentar los contenidos (Devoto, 1991).

De acuerdo con Devoto (1991) y Romero (1999), los componentes del «núcleo duro» de la historia escolar son los siguientes:

- Es una historia política donde la nacionalidad es el principio de todo relato o explicación del pasado y donde la nación (concebida desde aspectos territoriales y jurídicos) es el principal sujeto.
- El recorte temporal abordado toma desde el período colonial –circunscrito fundamentalmente a los límites del actual territorio argentino– hasta la conformación de la República (1862) y, en algunos casos, hasta 1880. Dentro de este recorte temporal, se privilegia notablemente la década revolucionaria de 1810 a 1820, que es un «momento considerado mítico y heroico de la constitución de la nación [donde] la detallada narración de campañas militares y de batallas [...] permite instalar la idea de una epopeya nacional [...] en la que aparecen los héroes, los mártires y los grandes enemigos» (Romero, 1999).
- Es una historia de «buenos y malos», en la que se resaltan profusamente las virtudes morales de los héroes. Se trata de una historia fáctica, presentada con pretensiones de objetividad, que entrama una fuerte carga axiológica e ideológica.

La revisión del relato instituido en la escuela sobre la Revolución de Mayo nos llevó a «estudiar historia»: conocer las visiones de diferentes historiadores resultaba imprescindible para tomar decisiones acerca de los contenidos que enseñaríamos.

1.2. La reconstrucción histórica de la Revolución de Mayo según diferentes historiadores

Leímos y discutimos algunos libros y muchos artículos de historiadores que abordan la Revolución desde diferentes perspectivas teóricas e ideológicas. Nos asombramos frente a la diversidad de reconstrucciones de este proceso histórico. Aunque todos respaldan su argumentación presentando diversas fuentes, las interpretaciones que hacen son divergentes: para algunos no hay duda de que fue una revolución, pero otros cuestionan que lo haya sido; para algunos fue un movimiento dirigido a lograr la independencia de España, pero otros lo consideran una guerra civil.

Según Fabián Harari (2008), «fue un enfrentamiento entre dos clases sociales: una que defiende el orden colonial, ligado al mundo feudal, y otra clase que lucha por dar a luz un mundo nuevo. La revolución significó el triunfo del capitalismo y llevó a la burguesía nacional al lugar de clase dominante. Que nos guste o no es otro problema, pero era lo mejor que podía esperarse en esos tiempos». Desde esta perspectiva marxista, es sin duda una revolución, ya que transformó el orden social preexistente. En cambio, José Pablo Feinmann (2006) defiende que no lo fue, que se trató de un cambio de poder, que pasó de manos peninsulares a manos porteñas.

De todos modos, hay coincidencia entre varios historiadores en la idea de que la intención de independizarse de España no estuvo presente desde el comienzo.

En este sentido, Raúl Fradkin (Suteba, 2006: 30) señala que, si bien la guerra de la independencia se concibe en general como una guerra librada contra un ejército extranjero de ocupación, «no había bandos claros de inicio, no estaba claro que fueran criollos contra españoles. Esto mismo es resultado de un proceso».

Noemí Goldman –representante de la historia académica– comparte esta idea de Fradkin y agrega que la palabra «independencia» tenía sentidos distintos de los actuales: o bien se refería a la intención de lograr mayor autonomía pero sin ruptura con la corona española, o bien se refería a permanecer independientes de Francia cuando casi toda España estaba siendo dominada por Napoleón. Al referirse a los relatos habituales sobre la Revolución de Mayo, la autora señala que estos caracterizan el período previo «en clave independentista, es decir, como etapa de germinación de los ideales y planes de emancipación que habría de desembocar en la creación del primer Gobierno criollo. Pero si bien la voz “independencia” empezó a circular en los escritos que precedieron al acontecimiento, esta no siempre significó separación [...] de un pueblo o de una nación tal como la entendemos hoy, sino una posibilidad defensiva o de mayor autonomía dentro de un contexto cambiante y de grave crisis que afectaba al conjunto del Imperio español» (Goldman, 2009: 12).

Norberto Galasso y Rodolfo Terragno sostienen que la Revolución de Mayo no se hizo contra España sino contra el absolutismo. En 1810, no se trataba aún de una lucha separatista sino de una guerra civil, que también se estaba librando en España. Citemos, por ejemplo, un fragmento de la reconstrucción que hace Terragno (1998: 139).

A partir de mayo de 1808, por toda España comenzaron a constituirse juntas. Eran formas de gobierno popular. Para los patriotas, la monarquía estaba acéfala y era necesario que a nombre de ella gobernara el pueblo. [...] Parte de España luchaba contra el invasor pero rechazaba, al mismo tiempo, la idea de retornar al absolutismo Borbón.

El general Evaristo San Miguel y Valledor, que luchó contra las fuerzas de Napoleón, escribiría más tarde: «La invasión de los franceses fue el principio de nuestras disensiones intestinas, y la guerra de la Independencia, una especie de guerra civil al mismo tiempo». [...]

Las luchas entre criollos y godos serían la versión americana de esa «guerra civil» que San Miguel y Valledor divisó detrás de la resistencia a Napoleón. Los criollos, como los ilustrados en la península, no querían volver al orden de cosas tal cual existía al advenimiento de Fernando VII.

Las juntas, aquí como allá, gobernaban «a nombre del Rey», pero procuraban representar al pueblo. Eran *lo nuevo*.

Los godos, como los absolutistas centrales, aspiraban a la restauración borbónica. Habían tratado de resistir la instalación de las juntas y libraban una guerra contra las reformas. Eran *lo viejo*.

Galasso, quien asume la misma postura que Terragno, la avala apelando a la reconstrucción –apoyada en Vicente Fidel López– del discurso de Castelli

en el Cabildo del 22 de mayo. Al responder al obispo Lué, quien sostenía que bastaba con que sobreviviese un solo español para que este tuviera derecho a mandar a los criollos, Castelli responde:

Aquí no hay conquistados ni conquistadores: *aquí no hay sino españoles*. Los españoles de España han perdido su tierra. Los españoles de América trataron de salvar la suya. Los de España que se entiendan allá como puedan... Propongo que se vote: que se subrogue otra autoridad a la del Virrey, que dependerá de la metrópoli si esta se salva de los franceses, que será independiente si España queda subyugada (Galasso, 2005: 54).

Castelli subraya que todos los criollos son españoles y plantea la independencia solamente como una eventualidad futura. Si España quedaba sometida o volvía al absolutismo, la única forma de asegurar la soberanía popular sería la independencia. El objetivo preponderante de los revolucionarios es democrático, popular, juntista, como en España.

Luego, el mismo historiador agrega: «Llega así el momento de la votación, el instante en que los sectores en pugna habrán de medir fuerzas. Por un lado, el bloque absolutista (registreros monopolistas, burocracia virreinal, cúpula eclesiástica y un sector militar); por otro, el frente democrático (comerciantes librecambistas, pequeña burguesía jacobina, sacerdotes populares y otro sector militar)» (ibíd.: 55-56).

Estamos lejos de la versión escolar oficial. Diferentes historiadores coinciden –también Felipe Pigna sostiene esta idea– en que hubo un movimiento popular integrado no solo por «los vecinos respetables», sino también por vecinos pertenecientes a sectores menos poderosos, y en que había gente armada en la plaza, presionando a los cabildantes. No fue la situación pacífica que nos presenta la historia tradicional.

Además, tanto Galasso como Terragno subrayan que San Martín era español y que no hay razones para sostener que su intención, al regresar a América, hubiera sido luchar contra España. Dice Terragno:

Un historiador español, el Marqués de Lozoya, ha dicho que «la guerra de la independencia americana no fue sino una guerra civil entre americanos partidarios de la antigua monarquía y americanos que aspiraban a un régimen democrático».

Esa *guerra civil* fue una proyección de otra que, por los mismos motivos, libraban los españoles en la Península.

El San Martín que, una vez en América, lucharía contra los representantes del Rey, no obraría contra España sino contra el absolutismo (Terragno, 1998: 139).

Las lecturas realizadas y las discusiones sostenidas nos permitieron avanzar y también nos plantearon nuevos desafíos. La Revolución de Mayo dejó de ser «un tema más que había que dar en la escuela» y, por otra parte, «ningún

tema vuelve a ser un tema más» (según expresó Silvia Martini, del equipo de Avellaneda). Hemos vivido en carne propia que la historia no es una *ventana al pasado*, sino una reconstrucción. Fue una experiencia fuerte, que permitió asumir un nuevo posicionamiento no solo en relación con la Revolución de Mayo, sino en general con el conocimiento histórico y con el sentido de la enseñanza de la historia en la escuela.

El desafío fue decidir qué enseñar acerca de un tema tan controvertido y apasionante como había llegado a ser para nosotros la Revolución de Mayo.

2. CONSTRUCCIÓN DEL RECORTE DE CONTENIDOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Si no es el relato de un origen idílico de la patria, de la lucha contra un ejército invasor, de la acción desinteresada de los héroes, ¿qué enseñar? Estaba claro lo que ya no queríamos enseñar, pero aún no estaba claro lo que nos parecía valioso hacer conocer a los alumnos. Este fue un nudo alrededor del cual se produjeron varias discusiones y, en algunos momentos, cierta parálisis, probablemente relacionada –entre otras razones– con la dificultad para sustituir la versión de la historia que es dominante en nuestra sociedad.

Por otra parte, el desafío que se nos planteaba estaba vinculado con la redefinición del trabajo docente, con la conciencia de que los contenidos no son inmutables ni neutros –están formulados siempre desde alguna posición–, con la responsabilidad que asumíamos de participar en su construcción y con la incertidumbre que esto generaba. Enfrentar tal desafío fue posible –como lo mostraremos en el último capítulo– porque teníamos la oportunidad de repensar y construir juntos, porque el trabajo compartido nos fortalecía y nos respaldaba para emprender una transformación en la enseñanza.

Ahora bien, el recorrido realizado, al estudiar trabajos de diferentes historiadores sobre la Revolución de Mayo y enfrentarnos con las dificultades involucradas en la decisión acerca de los contenidos que enseñaríamos, nos había llevado a tomar conciencia de que la selección de contenidos de enseñanza no puede derivarse directamente de los saberes producidos por los estudios históricos. La ciencia nos brinda aportes relevantes, pero la selección implica también una fuerte responsabilidad político-educativa.

Era imprescindible hacer un recorte de contenidos que pudiera ser abordado en profundidad y que fuera significativo, tanto en relación con los propósitos educativos como desde el punto de vista de los alumnos. Al construir la propuesta, seleccionamos los contenidos considerando dos criterios básicos:

- Que contraargumentaran la visión tradicional instalada en la escuela.
- Que permitieran poner en primer plano que la sociedad puede transformarse y que en algunos casos las transformaciones son buscadas y generadas por colectivos sociales para mejorar la vida de las personas.

La visión instaurada en la escuela –por ser idílica y despolitizada– obtura la posibilidad de concebir la transformación social. En contrapartida, uno de los propósitos que asumimos en nuestro trabajo es promover que los alumnos aprendan que el mundo social es una construcción histórica que puede transformarse.

Trabajar con por lo menos dos visiones de la Revolución de Mayo era imprescindible, además, para que los alumnos comenzaran a concebir el conocimiento histórico como reconstrucción, y no como ventana al pasado. Decidimos entonces contraponer la visión tradicional con la visión que pone de relieve el conflicto y la participación popular.

Aspirábamos también a producir una ruptura con la fragmentación y el avance cronológico lineal que son propios de la visión tradicional. Es por eso que –como veremos enseguida– la propuesta contempla vaivenes temporales vinculados al establecimiento de relaciones entre el regreso de San Martín y el movimiento revolucionario que ya había comenzado en el Virreinato del Río de la Plata; entre la Semana de Mayo y rebeliones anteriores en el Virreinato del Perú; entre los sucesos de 1810 y las invasiones inglesas... Había que poner de manifiesto las relaciones existentes entre contenidos que en general son tratados por separado en la escuela y, además, había que considerar la simultaneidad de acontecimientos que tenían lugar en España y en las colonias americanas.

Considerando los límites de tiempo –la propuesta podría desarrollarse en diez clases como máximo–, así como las limitaciones en los conocimientos históricos previos de los alumnos de quinto y sexto años, estructuramos la propuesta de enseñanza en torno a los siguientes ejes:

- Razones del regreso de San Martín al Río de la Plata.
- La situación en Europa (invasión napoleónica, constitución de juntas en España, etcétera).
- Una nueva visión de la Semana de Mayo.
- Ideas e intenciones de actores de la Revolución.
- Análisis crítico de la versión escolar usual.

En la definición de estos ejes influyó también la posibilidad de encontrar textos para leer y discutir con los alumnos. Mientras elaborábamos el recorte de contenidos, revisamos muchos manuales de primaria y secundaria, así como libros no escolares dirigidos a niños o jóvenes. Los textos que fuimos encontrando y que nos parecieron más o menos accesibles para los alumnos contribuyeron a configurar el recorte que parecía factible concretar en las aulas.

En el caso de la Semana de Mayo, tropezamos con un obstáculo: no logramos encontrar textos en los que se desplegara la visión que queríamos presentar a los alumnos, una visión que –en lugar de centrarse, como la versión oficial, en la acción de los «vecinos notables» o la «gente decente» y de mostrar un clima pacífico o festivo– pusiera en primer plano la participación

popular, la presión en la plaza y las discusiones políticas en el Cabildo, la tensión y el conflicto, la diversidad de intereses en juego y las intenciones de transformación social de un grupo de revolucionarios. Decidimos entonces, a pesar de que hubiéramos preferido ofrecer a los niños un texto escrito «de primera mano» por un historiador, producir una reelaboración de la visión de Norberto Galasso tomando como base su libro *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*. A nuestro pedido, Galasso revisó esta síntesis y estuvo de acuerdo en que la trabajáramos con los alumnos. Es un texto relativamente largo y complejo (véase Anexo), acerca del cual haremos mayores consideraciones en el capítulo dedicado al análisis del trabajo en el aula sobre la Semana de Mayo.

Mientras tanto, el equipo de Lanús –que contaba con dos profesores de historia– elaboró un texto para los docentes en el cual se incluyen contenidos que se consideraban imprescindibles para enseñar el tema.³ La intención era esclarecer los contenidos involucrados en el recorte realizado, las relaciones que se consideraba imprescindible establecer y también los aspectos que los maestros debían manejar para ir más allá de la Semana de Mayo. Este texto, familiarmente llamado «texto guía», fue una contribución para que los docentes adquirieran dominio y seguridad sobre el tema, e incluso algunos de ellos decidieron compartir con sus alumnos ciertos fragmentos previamente seleccionados.

Finalmente, la propuesta que se pondría en práctica quedó delineada así:

- *¿Por qué vuelve San Martín?:* lectura y discusión de dos textos contrapuestos.
- *La situación en Europa:* discusión a partir de la proyección de un video.⁴
- *Una nueva visión de la Semana de Mayo:* lectura y discusión de un texto –la síntesis del libro de Galasso– que presenta el relato contraargumentador.
- Análisis crítico de un texto en el que se sostiene la versión «oficial»: producción individual de un texto en el que los alumnos elaboran una respuesta para el autor.

Es una propuesta posible, seguramente no la única ni la mejor. Tuvimos que renunciar –por la presión del tiempo, dado que no es posible abarcarlo todo en una secuencia– a desarrollar como hubiéramos querido las ideas e intenciones de actores de la Revolución, en particular las de Moreno y Castelli. Solo pudimos incluir algunas referencias a ellas en el texto referido sobre la Semana de Mayo.

3. En el último capítulo de este libro desplegaremos con mayor amplitud las razones que llevaron a producir este texto y, sobre todo, el proceso de elaboración compartida desarrollado por el equipo de Lanús.

4. Se trata de un video conducido por el historiador Gabriel di Meglio, que fue producido por el canal Encuentro del Ministerio de Educación (Presidencia de la Nación).

Como se podrá observar a lo largo del análisis de las clases –en la Parte II–, no pretendemos ofrecer una secuencia «modelo»: no creemos en tales «modelos». Nos proponemos en cambio dar a conocer los diversos desarrollos de la propuesta en diferentes grupos escolares, poner en evidencia la relevancia de ciertas condiciones didácticas presentes en todos los grupos y de ciertas intervenciones del docente que resultaron productivas para el aprendizaje. Nos proponemos también analizar las aproximaciones sucesivas que los alumnos realizaron a la comprensión de diferentes aspectos de la Revolución de Mayo, así como explicitar conocimientos didácticos acerca de la lectura compartida en clase como herramienta de aprendizaje de contenidos históricos.

3. PLANIFICACIÓN DETALLADA DEL PROYECTO DE ENSEÑANZA

En la propuesta planteada, la lectura tenía un papel central –los textos suelen tenerlo en la enseñanza de la historia–, y las situaciones previstas eran muy diferentes de las usuales en la escuela, ya sea porque se centraban en la confrontación entre textos en los que se plasmaban diferentes perspectivas o porque se trataba de que los alumnos comprendieran un texto relativamente complejo, como nuestra síntesis del relato que hace Galasso de la Semana de Mayo.

Es por eso que decidimos, como primer paso de la planificación, dedicar una atención especial a las condiciones didácticas favorables para que los niños aprendieran historia *en* la lectura (Aisenberg, 2010). Recurrimos entonces a los resultados de una línea de investigaciones sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje de contenidos específicos, que se desarrolla desde hace más de diez años en el marco de sucesivos proyectos UBACyT (Universidad de Buenos Aires-Secretaría de Ciencia y Técnica), codirigida por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Tal como se reseña en diversos artículos (Aisenberg, 2010; Aisenberg *et al.*, 2009; Torres y Larramendy, 2009 y 2010; entre muchos otros), a partir del análisis de diferentes trabajos de campo centrados en diferentes contenidos, se encontró y se fue corroborando con solidez creciente que las condiciones fértiles para construir conocimiento sobre contenidos históricos –para representarse las situaciones históricas estudiadas e involucrarse en ellas– pueden sintetizarse así:

- Sostener durante varias clases un intenso trabajo sobre un mismo tema y abordarlo a partir de la lectura y discusión de diferentes textos.
- Articular la lectura personal de cada alumno, la interacción cognitiva con los compañeros y una intensa intervención del docente, combinando –en relación con los mismos textos– situaciones de lectura individual o por parejas y situaciones de lectura y discusión colectivas.
- Plantear, en las situaciones de lectura, consignas abiertas o globales (en oposición a las preguntas cerradas que llevan a la descomposición del texto); las consignas abiertas favorecen que los alumnos aborden el texto desde su perspectiva personal y sus conocimientos previos y las consig-

nas globales apuntan a aspectos esenciales del contenido que es objeto de estudio (Aisenberg, 2010).

- Intervenir en el curso de la lectura aportando información imprescindible para los alumnos, alentando a discutir las diversas interpretaciones y a volver al texto para convalidarlas o rectificarlas, aclarando malentendidos, explicitando aspectos en los que los alumnos no han reparado por sí mismos, promoviendo el establecimiento de relaciones, etcétera.
- Proponer la producción de un texto propio acerca del tema estudiado (escritura individual o por parejas).

Cuando se trata de *leer para aprender*, lectura y discusión del texto constituyen una unidad inseparable y, además, es difícil separar la lectura de la escritura porque escribir contribuye a profundizar en la comprensión del contenido (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner; Larramendy y Benchimol, 2011; Cohen y Larramendy, 2011).

Mientras discutíamos sobre estas condiciones, acordamos que ellas debían atravesar toda nuestra propuesta. Decidimos entonces que, al leer los diferentes textos seleccionados, brindaríamos oportunidades tanto para la lectura personal de los alumnos como para la lectura compartida con el docente; tanto para los intercambios en pequeños grupos como para el comentario colectivo; tanto para las interpretaciones aproximativas de los niños como para las explicaciones y agregados de información que el docente considerara necesario aportar.

Decidimos también que la lectura y discusión de nuestro resumen de la Semana de Mayo según Galasso abarcaría por lo menos cuatro o cinco clases, de tal modo que fuera posible releer y rediscutir en diferentes momentos – desde diversas perspectivas– los aspectos que resultaran más difíciles.

Por otra parte, analizamos entrevistas de lectura sobre otros temas, realizadas en el marco de las investigaciones que acabamos de citar. Este análisis nos permitió reflexionar sobre las variadas interpretaciones posibles al leer un texto, sobre las aproximaciones sucesivas que los niños realizan al intentar reconstruir los contenidos sobre los que están leyendo y las dificultades que enfrentan, sobre las intervenciones del investigador para entender mejor lo que están pensando y para ayudarlos a avanzar en la comprensión. A la luz de estas reflexiones, reconsideramos los textos que presentaríamos a nuestros alumnos y pudimos anticipar algunos problemas que ellos podrían plantearse así como intervenciones posibles por parte del docente.

Llegados a este punto, resultó necesario intensificar el proceso de planificación, y esto nos llevó a constituir un grupo más pequeño –el «grupo intermedio»–, formado por los cuatro equipos que tenían posibilidades de llevar a cabo la propuesta en el aula.⁵ Cada uno de ellos fue elaborando una planifi-

5. Como ya hemos señalado, además de los equipos de Avellaneda, Lanús y Moreno que desarrollaron todas las etapas del trabajo compartido, el proyecto fue puesto en práctica también por el equipo de Florencio Varela.

cación propia y realizamos varios encuentros en los que poníamos en común lo producido y discutíamos diferentes posibilidades.

Planificamos detalladamente las primeras clases y trazamos a grandes rasgos alternativas para las siguientes, lo cual permitiría ajustar las previsiones a lo que efectivamente fuera pasando en cada aula. Como los equipos se reunirían después de cada clase y sostendríamos también encuentros de todo el grupo, la planificación de las clases se iría repensando y precisando progresivamente.

Por otra parte, planificamos algunas cuestiones relativas al registro de las clases: previmos que se grabaría –y, en algunos casos, se filmaría– el trabajo colectivo y también el de algunos pequeños grupos. Conversamos sobre la necesidad de registrar por escrito todo aquello que el grabador no registrara, en particular la identificación de los alumnos o docentes que hablaban en cada caso; los gestos, expresiones y «tonos» de los niños y también de los adultos; lo que el docente escribiera en el pizarrón, etcétera.

Previmos que en cada grupo habría una, dos o tres personas registrando, ubicadas en diferentes lugares del aula, y decidimos que los observadores participarían en los trabajos en pequeños grupos: se distribuirían para registrar el trabajo de algunos de ellos y podrían intervenir orientando la lectura y la discusión. En cuanto a la participación de los observadores en la clase colectiva, se acordó en el interior de cada equipo, y fue diferente en cada caso. Las coordinadoras también participarían como observadoras, cuando los equipos las invitaran a hacerlo.

Finalmente, señalemos que, mientras se desarrollaban las diferentes actividades que hemos descripto, hicimos también un amplio recorrido bibliográfico dirigido a reconceptualizar el trabajo docente. Revisamos así diferentes documentos producidos en Suteba y en Ctera, así como en otras instituciones del país y del exterior –entre los cuales González *et al.* (2009); Donaire (2009); Ezpeleta (1991); Clot y Faïta (2000); Clot y Fernández (2000), Clot (2008), Bronckart (2007); Plazaola Giger (2006)–, lo que nos permitió enriquecer el análisis del trabajo compartido entre docentes, tal como se verá en la Parte III.

Parte II

Análisis de las clases

Dos visiones del regreso de San Martín

En la primera clase¹ de la secuencia, presentamos a los alumnos dos visiones diferentes de las razones por las cuales San Martín vuelve al Río de la Plata en 1812. Mientras que, según la versión instituida en la escuela, vuelve a *su patria* para luchar contra los españoles, esta explicación es cuestionada por algunos historiadores –Galasso y Terragno en particular– que ponen en evidencia una contradicción: ¿cómo explicar que San Martín, un hijo de españoles formado desde niño en España, teniente coronel del ejército español... hubiera venido a América a luchar contra el país que había defendido en múltiples batallas?

Presentar la discrepancia entre las dos visiones encarnándola en la figura de San Martín nos parecía una buena entrada para comenzar a plantear la idea de que, originalmente, la Revolución de Mayo no se había hecho contra España sino contra el absolutismo (Galasso, 2005). La presentación de dos visiones diferentes permitía también comenzar a trabajar, aunque fuera implícitamente, sobre el conocimiento histórico concebido como reconstrucción, y no como «ventana al pasado».

Los chicos leyeron sucesivamente dos textos. En primer lugar, un texto extraído del *Manual del alumno* para sexto grado de la Editorial Kapelusz (Passadori *et al.*, 1977):

José de San Martín. Datos biográficos

José de San Martín nació en Yapeyú, actual provincia de Corrientes, el 25 de febrero de 1778. Era hijo del capitán Juan de San Martín y de doña Gregoria Matorras. Siendo niño fue a España con sus padres; allí siguió la carrera militar y se distinguió en numerosas acciones guerreras, luchando contra los moros en África, los ingleses y los franceses; cuando estos invadieron la Península se distinguió principalmente en la batalla de Bailén, en 1808.

Tenía treinta y dos años y era teniente coronel de caballería cuando decidió regresar a su patria para luchar por la independencia de los pueblos americanos.

1. Incluiremos también algunas instantáneas de la segunda clase, en la cual se continúa el tema abordado en la primera.

En segundo lugar, un texto extraído de *Maitland y San Martín* (Terragno, 1998: 139):

Españolísimo

Mal podía él obrar contra España. Cuando regresó a Buenos Aires, en 1812, San Martín tenía treinta y cuatro años y era (por herencia, cultura y aventura personal) un español hecho y derecho.

Había nacido en territorio español, que no otra cosa era en 1778 el Virreinato del Río de la Plata. No era mestizo ni fue educado en América. Era hijo y nieto de castellanos, y toda su educación la había recibido en la Península. Sus recuerdos del Río de la Plata eran insignificantes y borrosos.

El trabajo en el aula se inició en el sexto grado de Lanús. Mientras se desarrollaba la primera clase, observamos que para los niños la discrepancia entre los textos estaba lejos de ser evidente. Así lo señalan los integrantes del equipo en el relato que hicieron inmediatamente después de la primera clase: «Una de las sorpresas mayores fue que de la confrontación de los textos no surgió la supuesta contradicción que tanto habíamos discutido, observado y profetizado en las reuniones previas».

En efecto, la discrepancia no se hace observable cuando los chicos abordan el segundo texto propuesto («Españolísimo») ni tampoco cuando, después de haber leído y comentado sucesivamente los dos textos, la docente les pide que los releen en pequeños grupos *para encontrar diferencias* en lo que dicen sobre San Martín. Veamos cómo relata el equipo los diálogos sostenidos después de esta relectura:

(Los observadores recorren los grupos e intervienen en el trabajo de los chicos para promover algunas confrontaciones.)

DOCENTE. *(Desde uno de los grupos comparte en voz alta una apreciación de un alumno.)* Emanuel dice que uno de los textos hace más hincapié en su carrera militar, su formación, y el otro, ¿en qué?

EMANUEL. Habla más de su vida... cómo había sido en España [...].

Los integrantes de otra pareja dicen que un texto es más completo que otro: uno habla más de la vida de San Martín y el otro habla más de las batallas, dónde nació, cuándo nació... El observador pregunta cuál es el que consideran más completo:

FERNANDO. Este. *(Señalándolo.)*

OBSERVADOR. ¿Cómo se llama este texto?

FERNANDO. «Españolísimo».

OBSERVADOR. «Españolísimo», ¿y por qué decís vos que está más completo este? [...] Con respecto a lo que dicen. ¿Dicen lo mismo los dos textos?

FERNANDO. Algo parecido, porque dice que era español, que era hijo de españoles.

OBSERVADOR. Bien, y este [*texto del Manual*], ¿también dice lo mismo?

FERNANDO. No. Mirá, acá dice (*lee*) que los «recuerdos del Río de la Plata eran insignificantes y borrosos».

OBSERVADOR. ¿Qué significa eso?

CARLOS. Que no le importaban.

OBSERVADOR. ¿Que no le importaban?

FERNANDO. No, que no se acordaba mucho.

Las primeras diferencias que resultan observables para los chicos se refieren a los aspectos de la vida de San Martín que son tratados en los textos y no son vistos como discrepancias. Al llamar la atención sobre el título del texto y sobre la frase en la que se subraya que San Martín casi no recordaba su infancia en Corrientes, el observador hace dos intervenciones que –además de incitar a volver leer– tienden a poner en evidencia la contradicción existente entre los textos en relación con San Martín. Sin embargo, los chicos no la captan.

¿Cómo explicar que los alumnos no hayan detectado la divergencia planteada? En este caso, la dificultad parece radicar sobre todo en las características del fragmento del texto de Terragno que propusimos a los niños:² en él se enuncian muy sintéticamente varios argumentos –algunos de ellos muy complejos– para fundamentar la idea de que San Martín es español.³ La información que el texto aporta no es suficiente para que los niños comprendan la idea sostenida por el autor, y esta es seguramente una razón importante por la cual la discrepancia no resulta observable.

Sin embargo, algunos alumnos parecen comprender que las afirmaciones de los textos en relación con la nacionalidad de San Martín son incompatibles:

(El observador se acerca a una pareja de alumnas.)

OBSERVADOR. A ver ustedes, chicas [...] ¿cuál es la diferencia?

NATALIA. Acá [*«Españolísimo»*] dice que nació en España y acá [*texto del Manual*], en Corrientes.

OBSERVADORA. *(Que acaba de unirse al grupo.)* A mí no me queda claro, ¿dónde nació?

NATALIA. En Yapeyú.

OBSERVADOR. Está bien, pero ¿es español, no es español?

NATALIA. Yo leí en todos los libros que nació en Yapeyú.

2. Probablemente, otra razón de la dificultad para captar la divergencia sea lo inusual de la propuesta: dado que la presentación de diferentes visiones no es habitual en la enseñanza, esta no resulta previsible para los alumnos.

3. El fragmento seleccionado forma parte de la introducción de un capítulo en el cual se desarrollan los argumentos enunciados.

Las respuestas de Natalia muestran que ella ha detectado que los textos contienen informaciones contradictorias en relación con la nacionalidad de San Martín, pero la afirmación de que es español no resulta creíble para ella porque contradice todo lo que ha leído a lo largo de la escolaridad sobre la cuestión.

Notemos, además, que la contradicción detectada por esta alumna se refiere específicamente al lugar de nacimiento: le atribuye a Terragno la afirmación de que San Martín *nació* en España⁴ y entiende que esto significa que no nació en Yapeyú. Aceptar que alguien podía ser español a pesar de haber nacido en América no es fácil, porque supone comprender que el Virreinato del Río de la Plata formaba parte del Imperio español.

La dificultad para aceptar que San Martín es español aparece en la mayoría de los chicos, desde el momento en que leen por primera vez el texto de Terragno. En efecto, durante el comentario colectivo posterior a esta primera lectura, una alumna pregunta qué quiere decir «hecho y derecho»,⁵ y sus compañeros le responden «que era bueno» (Federico), «que era educado, que se vestía bien, que se portaba bien, que tenía buenos modales» (Tamara), «que era educado y militar» (Carlos).⁶ Se produce entonces el siguiente intercambio:

DOCENTE. Pero dice que era un *español* hecho y derecho.

CARLOS. Porque había nacido en España.

DOCENTE. ¿Nació en España?

VARIOS ALUMNOS. ¡No!

(Se escucha confusamente; un alumno dice: «Era argentino», y, al mismo tiempo, otro señala: «Nació en la Península».)

DOCENTE. No, ¿en la Península? *(Gesto negativo de algunos chicos.)*

Bueno, ¿entonces por qué dirá que era español?

PAUL. Es como si fuera argentino hecho... nacionalizado español, porque era hijo de españoles.

FEDERICO. No, era argentino pero dice que había nacido en España. [...]

PAUL. Porque era descendiente de españoles.

DOCENTE. Porque... muy bien, era descendiente de españoles. ¿Y qué importancia tendría eso en su persona? Ser hijo de españoles. Y haber sido criado en España. ¿Qué importancia tendría esto?

ALDANA. Que era español puro.

4. Recordemos que Terragno dice: «Había nacido en territorio español, que no otra cosa era en 1778 el Virreinato del Río de la Plata».

5. La expresión aparece en la segunda oración del texto: «San Martín tenía treinta y cuatro años y era (por herencia, cultura y aventura personal) un español hecho y derecho».

6. En relación con estas respuestas, el grupo de Lanús escribe: «Estas interpretaciones nos presentaron con mucha fuerza la naturalización de la imagen del prócer que tienen los chicos: es bueno, es educado [...] en líneas generales, es perfecto».

Estos niños –como Natalia– comienzan señalando que San Martín nació en España pero, ante la duda expresada por la docente y su posterior negativa, recurren a otro argumento: era descendiente de españoles. Durante el intercambio, algunos alumnos llegan a aceptar que era español, otros buscan soluciones de compromiso («es como si fuera argentino [...] nacionalizado español»), otros siguen convencidos de que era argentino. Parecen combinarse aquí la idea –fuerte y arraigada– de que San Martín era argentino, y la idea de que la nacionalidad está marcada únicamente por el lugar de nacimiento. Lo que no se llega a comprender es que, desde la perspectiva de los colonizadores, el Virreinato era territorio español. En cambio, se esboza una posibilidad de distinguir lo que dice el texto de lo que uno piensa como lector: «No, era argentino, pero *dice* que había nacido en España», señala Federico.⁷

A pesar de las dificultades confrontadas para explicitar la contradicción entre la formación y la trayectoria españolas de San Martín y la idea de que regresó a América para luchar contra España, la maestra –previa deliberación del equipo en el recreo– la instala directamente en forma de interrogante: «¿Por qué San Martín volvió a estas tierras si él era un brillante militar en plena carrera exitosa en España? Vamos a dejar esta pregunta para que la piensen y avanzamos mañana sobre esto. Cada uno tiene esa tarea».

De este modo, lejos de «cerrar» la clase institucionalizando ciertos contenidos –como es usual en la enseñanza–, la maestra formula una nueva pregunta que abre el camino hacia nuevas reflexiones.

En nota a pie de página, en relación con su actuación en los pequeños grupos, los observadores señalan: «Reconocemos que más que intervenciones de observadores, terminamos siendo unos periodistas –de lo más *amarillos*– forzando una respuesta que nos satisfaga. (Al menos nos vemos así ahora que lo desgrabamos y lo leemos.) Prometemos rever esta práctica». Es así como, desde las primeras reflexiones acerca de lo sucedido en las clases, los docentes analizan críticamente lo que están haciendo y plantean ajustes que consideran necesarios. Realizar juntos la actividad en la clase, escuchar la grabación –es decir, presenciar la clase «desde fuera», sin la presión de coordinarla–, conversar sobre lo sucedido y relatarlo por escrito son condiciones propicias para el análisis.

Ahora bien, a partir de esta primera experiencia, nos preguntamos cómo hacer para que los chicos pudieran comprender mejor el problema que queríamos plantearles. Cuando discutimos la cuestión en la reunión con los equipos, nos pareció necesario, por una parte, compartir con los alumnos informaciones que les permitieran conocer algunos aspectos de la historia familiar de San Martín y de su trayectoria en España y, por otra parte, prever intervenciones del docente dirigidas tanto a brindar explicaciones sobre ideas complejas involucradas en los textos como a hacer

7. Esta distinción aparecerá también en la primera clase de los otros grupos. Por ejemplo, al comparar lo que se sostiene en los dos textos, un alumno del grupo de Avellaneda señala: «Bueno, en uno dice que era americano. Y en el otro él piensa que era español».

observables aspectos relevantes en los que probablemente los niños no repararían por sí mismos.

En la misma reunión, revisamos textos de Galasso y de Terragno que aportan datos valiosos para entender por qué este último afirma que San Martín es español: el origen de sus padres, la importancia de los cargos desempeñados en la Colonia por el padre, la formación militar temprana de San Martín y su trayectoria como militar español... Los equipos decidieron incluir algunas de estas informaciones en el trabajo con los alumnos, ya sea en el contexto de una breve exposición del maestro, ya sea a través de intervenciones que docentes y observadores harían durante la clase.

Así, el primer análisis del desarrollo de la propuesta en el aula hizo posible ya producir reajustes que apuntaban a una mejor comprensión por parte de los alumnos. Cada equipo planificó luego en detalle la clase que realizaría y seleccionó fragmentos de videos relativos a los sucesos de la época, tanto en España como en el Virreinato del Río de la Plata.

Veamos algunos aspectos del desarrollo de la situación en el grupo de quinto grado de la escuela de Moreno, donde –después de presentar a los observadores y de hacer una breve introducción a la temática que se abordará en el curso de la secuencia– la docente anuncia:

DOCENTE. Les voy a dar un texto y *vamos a ahondar sobre la vida de San Martín*.

Les voy a repartir ahora un texto chiquito de San Martín, que les voy a contar de dónde lo sacamos, *cada uno lo va a leer individualmente y después lo van a comentar en el grupo*. Este texto que les voy a repartir es una parte del *Manual del alumno* de Kapelusz, está escrito por Pasadori y Astolfi, un manual tradicional que usábamos por mucho tiempo; ahora tenemos otros textos de los cuales investigar. Esta es la tapa fotocopiada y con una de sus partes que habla de San Martín vamos a trabajar. *Cada uno va a leer despacito y con tiempo, y van a comentar con el grupo*.

Notemos que la maestra propone en primer término que los alumnos lean por sí mismos y comenten en pequeños grupos, seguramente con la intención de que cada niño pueda abordar el texto desde su perspectiva personal e intercambiar con sus compañeros. Promueve así que todos sus alumnos se involucren en la lectura y la discusión, ya que no todos participan cuando la clase se desarrolla en forma colectiva. La consigna que plantea: «Vamos a ahondar sobre la vida de San Martín», lejos de solicitar la localización de informaciones específicas, se refiere globalmente al tema que se está estudiando. Además, el comentario de la docente permite entrever que el texto tiene ciertas limitaciones.

Terminada la lectura y después de una breve conversación en los pequeños grupos, se inicia la puesta en común con una consigna abierta, que permite a los niños seleccionar la información relevante para ellos:

DOCENTE. *Vamos a comentar lo que descubrieron del texto.*

UN ALUMNO. *(No se pudo registrar su nombre.)* Nació en 1778 en la ciudad de Corrientes.

CAMILA. En la *actual* Corrientes.

DOCENTE. A ver Camila, ¿por qué decía *actual* Corrientes?

CAMILA. Porque ahí no estaban definidas las provincias.

DOCENTE. No estaban delimitadas algunas provincias, ¿se acuerdan? Cuando vimos a Túpac Amaru no estaba dividido como actualmente, por eso dice *actual* provincia de Corrientes, para que nos demos cuenta en qué lugar geográfico era, pero en ese momento no existía como tal.

Después de subrayar –apoyándose en el comentario de una alumna– las diferencias existentes entre las jurisdicciones políticas actuales y las de la época estudiada, la docente orienta los intercambios poniendo en primer plano, ya desde este primer texto, los aspectos vinculados con la marca española en la vida de San Martín:

FEDERICO. Tenía treinta y dos años y era teniente de caballería.

DOCENTE. ¿Teniente de caballería *de dónde*?

ALUMNOS. De España.

DOCENTE. ¿Qué pasó si nació en Yapeyú, actual Provincia de Corrientes?, ¿en qué lugar, en qué continente estamos?

CAMILA Y OTROS. En América.

DOCENTE. Perfecto. Acá dijeron que era teniente de caballería de España [...] ¿Cómo fue a parar, a ser teniente de España?

CAMILA. De chiquito...

DOCENTE. A ver allá...

CAMILA. *(En voz baja.)* No me escuchó.

FEDERICO. Porque en España hizo su carrera militar.

DOCENTE. ¿Pero se acuerdan a qué edad se fue?

ENZO. De pequeño.

[...]

Enseguida, la docente problematiza una afirmación del autor:

DOCENTE. Bien, algún otro dato que me quieran decir... A ver, Eduardo.

EDUARDO. Regresó para luchar por la independencia.

DOCENTE. Bien, ¿de qué?

LAUTARO Y GONZALO. De los pueblos americanos.

DOCENTE. O sea... ¿A qué lugar, España... América...? A ver, acá me dicen España.

ALUMNOS. A América.

DOCENTE. Estaba en España y era teniente, ¿no? ¿Decide volver a...?

ALUMNOS. A América.

DOCENTE. ¿A qué edad?

ALUMNOS. A los treinta y dos años.

DOCENTE. ¿Por qué el autor dice que regresó a su patria? ¿De qué patria estará hablando?

Como puede apreciarse, las intervenciones de la maestra tienden desde el principio –desde la lectura del texto del *Manual*– a subrayar los vínculos de San Martín con España. Se orientan así a acercar a los alumnos a la comprensión del problema central de esta situación: ¿por qué vino San Martín a América en 1812?; dados sus antecedentes españoles, ¿por qué suponer que regresaba para luchar contra España? Sin embargo, este problema no se formula aún explícitamente.

Veamos cómo responden los niños al último interrogante planteado por la maestra:

DOCENTE. ¿Por qué el autor dice que regresó a su patria? ¿De qué patria estará hablando?

LAUTARO. Argentina.

DOCENTE. Acá Lautaro dice Argentina. ¿Alguien dice otra cosa?

ALUMNOS. América.

DOCENTE. América. Los que dicen América, ¿por qué dicen América y no Argentina?

LAUTARO. Porque no existía Argentina.

DOCENTE. Bien.

LAUTARO. Porque no existía la actual Argentina.

DOCENTE. ¿Por qué *actual* Argentina?

ALUMNO. No había país...

DOCENTE. No estaba constituido como país.

EDUARDO. Todavía no se formaron...

Las oscilaciones que pueden verse en este fragmento están probablemente vinculadas con la concepción naturalizada de país –muy frecuente en los niños– según la cual «Argentina existió desde siempre» (Aisenberg, 2005). También parece vinculada con esta concepción la idea de que San Martín es argentino: es como si los chicos pensarán: «Si la Argentina existió desde siempre, y Yapeyú queda en Argentina, entonces San Martín es argentino». Veremos reaparecer esta visión en muchos momentos de la secuencia, tanto en relación con la nacionalidad de San Martín como en relación con el lugar en el que ocurrió la Revolución de Mayo.

Se presenta luego el segundo texto, en los siguientes términos:

DOCENTE. Les voy a dar otro texto, no se asusten porque es cortito como este, léanlo despacito fijándose *qué diferencias hay con el primero que leímos*. Este texto proviene de otro lado, no es tradicional, está es-

crito por Rodolfo Terragno, que es un... Profe... (*dándole la palabra al profesor de historia que integra el equipo en calidad de observador*).⁸

OBSERVADOR. Un abogado, historiador, político...

DOCENTE....que investigó, y de uno de esos libros sacamos este pedacito para leer entre todos.

La consigna que se plantea ahora es más específica que la propuesta para la lectura del primer texto: instala como propósito la búsqueda de diferencias con el texto anterior. Una vez que los niños han leído el texto, se retoma esta consigna al iniciarse la puesta en común:

DOCENTE. Vamos a ver, traten todos de participar y de comentar lo que leyeron en el texto. ¿Encontraron alguna diferencia con el primero?

EDUARDO. *No entendemos*. Él nació en España hecho y derecho y se enfrenta con España. No entendemos.

EDUARDO. «Mal podía obrar él contra España» [...].
(*Se corta la cinta.*)

Las intervenciones de la docente, constantemente orientadas hacia las diferencias entre los dos textos, parecen haber permitido que al menos algunos niños captaran rápidamente la divergencia entre ellos, pero esta aparece como incomprensible –así lo señala Eduardo–. Durante la puesta en común, más alumnos van captando la diferencia y comienzan a comprender su relación con la perspectiva de los autores. Cuando la discusión colectiva está ya bastante avanzada, la maestra sintetiza así lo que han discutido:

DOCENTE. Vimos dos textos distintos pero que hablaban de la misma persona, en uno tenemos datos, en otro, también; en uno vimos que América sería la patria de San Martín y en este llegamos a la conclusión de que *para este autor la patria de San Martín es España*. Yo les voy a dar cinco minutitos para que lo comenten en grupo y piensen. *Para ustedes ahora...* Porque acá vimos, según el *Manual, según estos autores*, la patria de San Martín podría ser América, y *para este autor*, era España. *Comenten entre ustedes, para ustedes, piensen, ¿cuál será la patria de San Martín? Después lo comentamos.*

La docente abre así la posibilidad de que los alumnos asuman una posición propia en relación con el problema planteado y, al hacerlo, les da oportunidad de desplegar argumentos para fundamentar lo que sostienen, tal como lo muestra el siguiente fragmento de la discusión en un pequeño grupo:

8. El trabajo compartido en el aula hace posible contar con la colaboración de otros docentes no solo en los momentos de trabajo en pequeños grupos, sino también durante las actividades colectivas cuando el docente así lo requiere. En este caso, la presencia en la clase de un profesor de historia constituye un apoyo para la maestra.

OBSERVADOR. ¿Cuál es la pregunta?

ALUMNO. ¿Cuál es su patria?

FEDERICO. Para mí es España porque lo eran sus padres y abuelos.

OBSERVADOR. Y a vos, Eduardo, ¿qué te parece?

EDUARDO. Para mí es América.

OBSERVADOR. Él se fue a España cuando era chiquito.

MICAELA. Se habla mucho de España, más de España que de otro país.

LAUTARO. Tiene un ejército en España, defiende a España.

OBSERVADOR. Pero habla de la actual Argentina...

LAUTARO. Porque ahí nació.

OBSERVADORA. ¡Tal cual! ¿De dónde era su familia?

ALUMNOS. De España.

ALUMNO. Argentina.

OBSERVADORA. Argentina no estaba todavía... Para ustedes, ¿qué era?

LAUTARO. Español.

EDUARDO. Por acá decimos que su patria era española.

(Siguen conversando sobre las dos visiones.)

En tanto que los alumnos esgrimen diferentes argumentos para sustentar la idea de que la patria de San Martín es España –«Para mí es España porque lo eran sus padres y abuelos» (Federico); «Se habla mucho de España, más de España que de otro país» (Micaela); «Tiene un ejército en España, defiende a España» (Lautaro)–, solo el lugar de nacimiento aparece justificando la idea de que su patria es América, y el niño que lo señala (Lautaro) concluye que San Martín es español.

En la puesta en común posterior al trabajo en subgrupos, se hace presente un nuevo argumento sostenido por otros niños:

DOCENTE. Dice Juliana que [la patria] era España, porque él nació en el Virreinato y era una colonia española. [...] ¿Ustedes coinciden con Juliana?

ALUMNOS. Sí.

DOCENTE. Acá hubo un debate, ¿qué pasaba acá? A ver, Fede...

OBSERVADORA. Contanos qué pensaste, lo primero que pensaste.

FEDERICO. A mí me parecía que era España porque tuvo un ejército allá, nació ahí, también defendía a España.

DOCENTE. Y antes tenía dudas porque pensaste también, ¿qué cosa?

FEDERICO. Que era americano.

DOCENTE. Que era americano. ¿Por qué?, ¿por el lugar donde nació?

FEDERICO. Sí.

DOCENTE. Pero era una colonia española, ¿te acordás?

FEDERICO. Sí, claro, por eso cambié de opinión.

DOCENTE. Bien, vamos a concluir, yo les quiero contar que cuando leí en el grupo de investigación sobre San Martín, me enojé, ¿saben por qué?

ALUMNOS. Porque todos piensan que es argentino.

De este modo, al aceptar que Yapeyú se encontraba en territorio dominado por España, queda refutado el argumento que hasta ese momento había sustentado la idea de que la patria de San Martín era América. Se llega a un consenso sobre su «españolidad», al mismo tiempo que se reconoce que no es fácil aceptarla, ni siquiera para la maestra.

Al comienzo de la segunda clase –cuando se recapitula lo ya trabajado– los niños señalan que San Martín tenía fuertes lazos con España y había luchado en defensa del Rey, pero esto no impide que poco después, cuando la maestra pregunta por qué volvió a América, reaparezca la versión habitual en la escuela: varios chicos afirman que «volvió a luchar por la independencia». La maestra retoma esta intervención:

DOCENTE. Juliana dice porque quiso luchar por la independencia. Yo voy tomando lo que me dicen ustedes como un interrogante, para poder después ver qué es lo que realmente pasó, si nos podemos poner de acuerdo, investigar, ver a través del video. ¿Alguien más quiere decir por qué habrá vuelto después a América?

BRIAN. ¿Por qué volvió a América?

DOCENTE. ¿Por qué teniendo una brillante carrera militar, decidió volver a América que era el lugar donde...

FEDERICO. Yo creo que *volvió para luchar por los pueblos americanos*.

MAESTRA. Volvió para luchar por los pueblos americanos, dice Fede. ¿Alguien quiere decir algo más?, estamos tomando todo lo que dicen los compañeros para ver después si tiene que ver...

Notemos que la docente aclara reiteradamente el sentido de lo que está haciendo: que ella anote en el pizarrón lo que los chicos sugieren no significa que lo convalide, sino que sus anotaciones serán la base para la discusión posterior. Por otra parte, se observa que en esta segunda clase comienzan a participar en la discusión algunos alumnos que aún no lo habían hecho: es el caso de Brian, que parece darse cuenta recién en este momento de cuál es el interrogante planteado. Es este un indicio de que, al sostener la discusión sobre el tema durante un tiempo prolongado (Aisenberg *et al.*, 2009), se hace posible que se vayan involucrando en él cada vez más alumnos.

Luego, la maestra introduce el video seleccionado señalando que lo verán «para saber qué sucedía en Europa, más precisamente en España, antes de la Revolución de Mayo, en 1808». Cuando lo comentan en pequeños grupos, tanto la docente como los observadores vuelven a subrayar aspectos del problema-eje de estas clases. Por ejemplo, la docente señala: «Ahí lo vimos en acción a San Martín. Habíamos conversado sobre que era un soldado español y ahí lo vimos retratado en un cuadro donde vemos cómo estaba actuando, defendiendo a España»; y, por su parte, un observador plantea: «[...] San Martín se va a España, se mete en el ejército, pelea en el ejército español a

favor de España, defendiendo a España, corre peligro de vida, porque habrá estado más de una vez a punto de ser herido, o sea, estuvo a punto de dar su vida por España, pero resulta que a los treinta y pico de años [cuando San Martín llega al Río de la Plata, se dice que esta es su patria]».

Los comentarios realizados después de presenciar las dos partes del video contribuirán a favorecer la comprensión de las razones del regreso de San Martín. En efecto, cuando se hace la puesta en común sobre la primera parte, referida a los acontecimientos ocurridos en España –la invasión napoleónica, la detención de Fernando VII, la lucha del pueblo contra los invasores–, los niños hacen hincapié en el enfrentamiento que tenía lugar en la Península: «Napoleón [...] tomó prisionero al Rey de España» (Eduardo); «el pueblo tomó el poder [...] el poder del Rey para así peleaban contra Napoleón» (Lautaro); «los que defendían el pueblo eran hombres, mujeres y niños [...]» (Federico). Estas ideas serán retomadas después de haber visto la segunda parte del video, en la que reaparece San Martín apoyando el movimiento juntista en España contra la monarquía absoluta.

El fuerte énfasis puesto por la docente y también por los observadores –a lo largo de las dos primeras clases– en la formación y la trayectoria españolas de San Martín hace posible que muchos chicos se convenzan de que sería incongruente pensar que su regreso a América tiene como objetivo luchar contra España. Las discusiones sostenidas a partir del video sobre la situación en la Península permiten que los alumnos realicen una primera aproximación para comprender la oposición entre los partidarios del absolutismo monárquico –tanto en España como en las colonias– y quienes, como San Martín, estaban comprometidos con ideales revolucionarios.

El itinerario seguido por el grupo de Avellaneda (también de quinto grado) es diferente: la discusión sobre la nacionalidad de San Martín desemboca rápidamente –aunque sin resolverse– en las razones de su regreso al Río de la Plata. Al analizar el desarrollo de la primera clase, la maestra del grupo, Silvia Martini, señala:

La principal dificultad para nuestros alumnos era la afirmación de que San Martín era español, algo que nunca se habían planteado. Juan Ignacio y Federico así lo expresan:

DOCENTE. Bueno, a ver, Fede quiere decir que aquí hay un dato importante.

JUAN IGNACIO. Que era hijo y nieto de castellanos y toda su educación la había recibido en la Península.

DOCENTE. Bueno, ¿eso por qué te parece tan importante?

FEDERICO. Y... porque era *medio español y medio...*

DOCENTE. Pero entonces, a ver... Vamos a volver en el texto anterior, adonde dice que él vuelve a su patria... Y en este otro, ¿qué dice?

FEDERICO. Que vuelve, pero que era español.

DOCENTE. Bueno, en uno dice que era americano.

MAURICIO. Y en el otro, *él piensa* que era español.

DOCENTE. Entonces en ese momento era territorio español. Bueno, pero entonces nos quedamos con lo que decía Mauricio que era medio español. ¿Era medio español, o era español?

FEDERICO. Él quería acá a la Argentina, a su país.

Si bien pueden considerar el dato presentado en el texto, es más fuerte en ellos la versión escolar instalada con respecto a la nacionalidad de San Martín, concepto que más adelante va a estar siendo analizado a la luz de diferentes categorías: el territorio, la organización política actual del territorio.

Al igual que en los otros grupos, los chicos recurren a diferentes soluciones de compromiso para conciliar sus conocimientos previos sobre San Martín y los nuevos datos sobre su ligazón con España: «Y... porque era *medio español y medio...*», dice Federico; Mauricio, por su parte, nos deja entrever que no coincide con el autor del segundo texto: «Y en el otro, *él piensa* que era español». Apelar a la perspectiva de los historiadores parece operar en este momento para algunos chicos solo como un recurso para resolver provisoriamente la diferencia entre los autores de los textos leídos.

UN ALUMNO. [...] Porque cada uno piensa de otra forma.

DOCENTE. A ver, ¿por qué cada uno piensa de otra forma?

FEDERICO. Porque uno piensa que nació en España, otro piensa que nació en América...

JUAN IGNACIO Y MAURICIO. Porque esos datos están confusos, entonces ellos sacaron conclusiones y cada uno puso lo que pensó.

VARIOS ALUMNOS. Cada uno puso lo que pensó.

DOCENTE. Ustedes dicen que cada uno puso lo que pensó. Y ustedes, ¿qué piensan?

VARIOS ALUMNOS. (*Murmuran.*) Para mí, es americano.

DOCENTE. ¿Y ustedes, de acuerdo a lo que acaban de leer? A ver... Iván...

IVÁN. Y... nació en territorio americano.

Aunque algunos alumnos se han apropiado también de argumentos que llevan a considerar a San Martín como «un español hecho y derecho» –«él era americano porque nació en América, pero simplemente cambia por el hecho de que estaba gobernada por España», dice Mauricio; «porque él nació acá pero estaba formado en España», señala Franco–, aún no queda claro para el grupo que San Martín era *español americano*.

Los docentes optan entonces por cambiar el eje de la discusión. Una observadora plantea: «Ustedes vieron que él allá peleaba por España, y después, cuando viene acá, se pone a pelear contra España. ¿Por qué cambió?». Después de ensayar diferentes respuestas –varias de ellas basadas en la historia escolar («a San Martín le gustaba que los países fueran libres, por eso también libertó a Chile y a Perú»)–, Juan Ignacio señala: «Seño, esto es una caja fuerte, no se

puede abrir. *Hay que saber qué pasaba en España para saber por qué volvió.* Si sabemos lo que pasaba en España, abrimos la caja fuerte». Es así como el interrogante planteado por un alumno⁹ se constituye en un propósito para ver el video: comprender la situación por la que atravesaba España permitirá entender mejor por qué y contra qué luchaba San Martín y, por consiguiente, las razones de su regreso a América.

Cedámosle nuevamente la palabra a la maestra:

Es a partir de esta motivación que en la Clase 2 se proyecta un corto video que resume la biografía de San Martín y da cuenta de qué pasaba en España en los años previos a su regreso haciendo referencia a la Revolución francesa y a las luchas populares que se daban en España frente a la invasión napoleónica.

Luego de la proyección, los alumnos –guiados por la docente– reconstruyen la información sobre la situación en España entre 1808 y 1809 y sobre la posición de San Martín en ese contexto:

JUAN IGNACIO. Después San Martín vuelve porque lucha contra España porque España estaba gobernada por un rey, o sea una monarquía y España no quería eso...

MAURICIO. Francia en ese momento tenía ideas de terminar con las monarquías, entonces esa idea contagió a San Martín dice ahí. Por eso España no lo quería, quería que el Rey siga gobernando. Entonces como San Martín no quería eso fue en secreto a un viaje a América a acabar con España y con la monarquía.

La docente percibe las dificultades de los alumnos con el tema y retoma la idea expresada por uno de ellos –«San Martín se contagia de las ideas...»– para incorporar un nuevo texto.

DOCENTE. ¿De qué ideas se contagia San Martín? Yo les voy a leer otro fragmento del texto que vimos recién, «Las dos Españas».¹⁰ Ustedes lo tienen en la mano, el de acá arriba del que leímos. Yo lo voy a ir leyendo y ustedes me siguen (*lee el siguiente texto*):

Las dos Españas

Un historiador español, el Marqués de Lozoya, ha dicho que «la guerra de la independencia americana no fue sino una guerra civil entre ameri-

9. Recordemos que en Moreno es la maestra quien lo plantea.

10. Es la primera parte del texto de Terragno, ubicada antes del fragmento que ya hemos transcripto («Españolísimo»), es decir que los niños ya lo tenían pero aún no lo habían leído.

canos partidarios de la antigua monarquía y americanos que aspiraban a un régimen democrático».

Esa *guerra civil* fue una proyección de otra que, por los mismos motivos, libraban los españoles en la Península.

El San Martín que, una vez en América, lucharía contra los representantes del Rey, no obraría contra España sino contra el absolutismo (Terragno, 1998: 139).

DOCENTE. A ver...

JOAQUÍN. Él lucha contra la opresión.

ALUMNO. Lucha contra la monarquía.

JUAN IGNACIO. Él lo que quería era que gobernasen todos y que todos tengan el poder. O sea...

JULIANA. Que él no quería la monarquía, quería tener un Gobierno democrático.

DOCENTE. Entonces, ¿cómo podríamos cerrar el día de hoy?, algo que quedara para la clase de mañana, una pregunta o una respuesta.

JULIANA. Habría que aclarar que vino a luchar contra las monarquías absolutistas.

Estos alumnos van hilvanando una respuesta en relación a la pregunta de ¿por qué vuelve San Martín?, dando su propia versión de cuáles serían los ideales de San Martín en oposición a la idea de monarquía absolutista, sintetizándola en grandes rasgos como «él quería que el poder lo tengan todos» que circula juntamente con la versión tradicional de «que vino a liberar a los pueblos». A lo largo de la lectura de Galasso, esta cuestión volverá a aparecer. Es a veces la docente la que trae el tema nuevamente; otras veces, algunos alumnos.

Volviendo a la situación de las colonias –y seguramente preocupada porque nadie ha dado respuesta a su pregunta sobre las ideas que han tenido influencia en el pensamiento de San Martín–, la maestra decide compartir con sus alumnos un fragmento del texto guía elaborado por el equipo de Lanús para los docentes, en el cual se señala que América estuvo durante trescientos años bajo el poder del monarca español, se alude al levantamiento de Túpac Amaru, se hace notar que los criollos no gozaban de todos los privilegios que tenían los españoles, etcétera.

DOCENTE. ¿Qué pasaba en América de acuerdo a esto que les acabo de leer?, ¿qué pasaba con toda la sociedad, con los aborígenes, se los respetaba?

VARIOS. No, no.

FRANCO. No se los respetaba. Túpac Amaru pidió algo como una revolución o algo parecido.

(Conversan sobre la discriminación a los esclavos africanos y sobre la desigualdad imperante en la sociedad colonial; luego se retoman las ideas de la Revolución francesa.)

DOCENTE. Entonces, todas esas ideas son las que contagian a San Martín... Cuando San Martín vuelve a América, ¿vuelve a qué?

JUAN IGNACIO. Viene a luchar contra la monarquía, o algo así.

JULIANA. Viene a luchar contra la monarquía.

DOCENTE. Viene a luchar contra la monarquía y el absolutismo. [...] Entonces, si San Martín viene a luchar contra ese absolutismo que hay en España, y había quedado la otra pregunta que al final no la contestamos: ¿era o no era español?

Algunos niños señalan que nació en las colonias, que eran territorio español, y entonces era español; pero son muchos los que no están de acuerdo: Mauricio dice: «Para mí era americano... bueno, como que estaba más o menos y después se desdobló»; otros señalan que era «mitad y mitad», que era «bilingüe». Joaquín recuerda que Mauricio había dicho que era español americano porque él nació acá en América que estaba gobernada por España. La observadora anota en el afiche: «era español americano».

A pesar de que las opiniones siguen divididas en cuanto a la nacionalidad de San Martín, comienzan a aclararse las razones de su regreso a América. La lectura y discusión de dos textos («Las dos Españas» y un fragmento del texto guía para los docentes) parecen haber contribuido a una mejor comprensión del enfrentamiento que tenía lugar, tanto en España como en América, entre quienes defendían la monarquía absoluta y quienes luchaban por la libertad y la igualdad. Es así como los chicos se aproximan a entender que, en el momento en que llega a América, San Martín se propone luchar –más que contra España– contra la monarquía absoluta y por ideas que se entroncan con las de la Revolución francesa.

Como señala la docente al final de su escrito, lo trabajado en relación con San Martín reaparecerá en las clases siguientes, a lo largo de la discusión sobre nuestra adaptación del texto de Galasso acerca de la Semana de Mayo.

En este sentido, es interesante asomarse a la undécima y última clase del grupo de Moreno. Para recapitular aspectos fundamentales de lo discutido sobre la Revolución de Mayo, la maestra comienza releyendo un afiche que habían ido elaborando durante las clases anteriores:

DOCENTE. Habíamos dicho que el bando de revolucionarios lo podíamos nombrar como bando popular o como pueblo, parte del pueblo, representantes del pueblo, y que sus objetivos eran que querían un Gobierno mejor, sin el absolutismo, sacar al Virrey, liberar a los originarios, que querían una Junta elegida por el pueblo, querían transformar la sociedad y tenían las ideas... de libertad. Por el contrario, estaba el bando de los godos, los absolutistas, un mundo viejo [...]. Querían que siga el Rey, que los originarios... que no hicieran valer sus derechos... ¿Hay algo que quieran acotar con respecto a eso, que por ahí no lo dijimos, que se acuerden?

EDUARDO. *¿Por qué no hablamos de San Martín?*

DOCENTE. Hablamos de San Martín la clase anterior, ¿se acuerdan? Eduardo pregunta por qué no hablamos de San Martín de vuelta, pero como habíamos visto la clase anterior, todo lo que sucedió en la Revolución de Mayo, en la Semana de Mayo, tenía que ver con San Martín, ¿se acuerdan por qué?, ¿qué pasaba con los revolucionarios?, decilo fuerte, ¿qué tenía que ver una cosa con la otra?

EDUARDO. Las ideas, libertad, igualdad.

DOCENTE. Las ideas liberales del grupo de los revolucionarios.

EDUARDO. Que él tomó las mismas ideas.

DOCENTE. Que San Martín tomó las mismas ideas de los franceses. ¿Y qué habíamos dicho sobre por qué vuelve San Martín a América?

EDUARDO. Para liberar a los pueblos americanos...

DOCENTE. ¿Y qué traía consigo San Martín?

ALUMNO. Las ideas liberales.

[...]

Es así como, a lo largo del trabajo en el aula, fue posible ir tejiendo relaciones entre las ideas de San Martín y las de los revolucionarios de Mayo.

Como cierre de este capítulo, haremos otra breve incursión en la última clase de la secuencia, para mostrar uno de los progresos más notables realizados por los alumnos en el curso del trabajo.

En esta última clase, nos proponíamos que los niños contrastaran lo que habían comprendido sobre la Revolución de Mayo –a través de la lectura y discusión del texto en el que se plasmaba la visión de Norberto Galasso– con la posición expresada en un texto que coincide con la historia escolar usual. Elegimos entonces el siguiente texto de una colección dirigida por Félix Luna (1996):

Significación del Movimiento de Mayo

Lo sucedido en Buenos Aires el 25 de mayo de 1810 fue muy importante. Por lo pronto hay que destacar que se trató de un movimiento pacífico donde no se registraron hechos de violencia, ni siquiera amenazas, salvo las muy generales relacionadas con un supuesto malestar incontrolable del pueblo, que, probablemente, fueron argumentos esgrimidos para intimidar a quienes ejercían el poder. Este hecho dio una gran autoridad a la Junta de Buenos Aires, elemento que hay que tomar en cuenta cuando se trata de evaluar el reconocimiento que el nuevo organismo requirió de las ciudades del Virreinato. El Virrey no había sido derrocado por la fuerza, no habían existido tumultos ni alteraciones, nadie había sido detenido, los debates sobre lo que ocurría en la Península y sus derivaciones en el Río de la Plata habían transcurrido tranquilos y en el tono adecuado.

El pueblo se había pronunciado, las fuerzas militares habían coincidido en esta actitud. El representante de una autoridad metropolitana que ya no existía había renunciado a su cargo; nada más noble y acertado en una sociedad colonial donde el orden era un valor fundamental. La forma en que se desarrollaron los hechos que culminaron el 25 de mayo fue determinante en la aceptación de la autoridad del nuevo Gobierno.

Veremos lo que sucede en el grupo de Lanús, para el cual en la primera clase había sido tan difícil reconocer la contradicción –e incluso la diferencia– existente entre los dos textos presentados, a pesar de las diversas intervenciones realizadas por la docente y los observadores para que los alumnos repararan en ella.

Después de presentar el texto, la maestra lo distribuye y les indica: «Van a hacer una lectura solitos y después nos van a contar, vamos a comentar qué les parece lo que dice Félix Luna sobre el movimiento de la Revolución de Mayo, qué aporta él a esta idea de la Revolución de Mayo».

Los niños leen rápidamente (en tres minutos, todos han terminado). La maestra lee en voz alta el texto y, al terminar su lectura, señala: «¡Qué interesante lo que dice!, ¿no? Y a ustedes, ¿qué les parece lo que dice Félix Luna?»». Antes de que pueda concluir su pregunta, muchos alumnos levantan la mano y uno de ellos la interrumpe para decir: «que es diferente».

DOCENTE. Vamos de a uno porque parece que hay muchas cosas para decir, ¿no? Vamos de a uno a ver si podemos poner en claro cuál es la opinión de ustedes, me interesa saber cuál es la opinión de ustedes sobre lo que cuenta Félix Luna sobre la Revolución de Mayo.

TAMARA. Que no había violencia.

DOCENTE. Que no había violencia, ¿eso te parece lo más importante de lo que dice Félix Luna?

TAMARA. Sí, y que era pacífico.

[...]

CARLOS. Señor, que no había fuerzas violentas.

CARLOS. Que no había ningún preso ni nada, que el Rey renunció por sí solo.

DOCENTE. El Virrey.

CARLOS. El Virrey.

AGUSTÍN. Señor, en este texto habla más de que el Virrey renunciaba por él solo y derrocado por... y no habían existido tumbos...

DOCENTE. Tumultos.

AGUSTÍN. Tumultos ni alteraciones. El otro texto decía que había alteraciones, que había tensión.

DOCENTE. ¿Algo más podemos agregar que llame la atención de este texto?

TAMARA. Que no pasó nada.

TAMARA. Es diferente que el otro, dice que es pacífico y el otro decía que era violento el clima.

(Intervienen varios chicos insistiendo en la contraposición entre movimiento pacífico y situación tensa, violenta.)

En otro momento de la clase, los chicos encuentran nuevas diferencias entre los textos con respecto a la presión popular y la actitud del Virrey:

NEHUÉN. Señor, en el texto este dice que el Virrey había renunciado pero por su bien, en el otro texto decía que lo habían obligado a que renuncié.

DOCENTE. Claro. Vuelvan al texto de Félix Luna a ver qué dice sobre el Virrey, sobre la renuncia del Virrey.

ENZO. Señor, acá dice que el Virrey...

NEHUÉN. No fue derrocado.

DOCENTE. Y si no fue derrocado, ¿cómo salió entonces, según Félix Luna, el Virrey de su mando?

EMANUEL. Había renunciado por su propio bien.

KEVIN. Por su propio bien, señor, renuncia. Nadie lo obligó.

DOCENTE. Como todavía en un acto heroico, ¿no?

EMANUEL. Sí, nadie lo obligó.

La clase fluye. Muchos chicos intervienen, en algunos casos para terminar la frase interrumpida por un compañero; en otros, para responder a una pregunta de la maestra. Muchas veces responden antes de que la maestra termine de formular la pregunta, porque el conocimiento que comparten con ella les permite anticipar lo que le interesa que digan. Todos registran enseguida diferencias y contradicciones entre los textos: es fuerte y clara la contraposición «violencia/no violencia» y, en relación con ella, la contraposición «renuncia voluntaria o por presión».

Estamos muy lejos de la primera clase. El camino recorrido a lo largo de la secuencia cumple un papel decisivo en este sentido: se ha realizado –lo veremos en el próximo capítulo– un intenso trabajo sobre el texto en el que se plasma la visión de Galasso, y los conocimientos adquiridos por los chicos les permiten ahora detectar rápidamente las diferencias. Ellos han construido un marco amplio y compartido de los contenidos más trabajados en la secuencia, a los cuales el texto de la colección que dirige Félix Luna parece agregarles un «No». Las discusiones sostenidas y la fuerte contraposición entre lo que se afirma en el último texto leído y lo que se viene enfatizando durante varias clases han influido sin duda en que las diferencias resultaran observables para los niños casi a primera vista.

Para nuestros alumnos, el texto de historia dejó de ser una ventana neutra al pasado y pasó a ser un diálogo entre dos épocas, un texto donde un autor construye un relato acerca de lo que pasó. Cada nuevo texto se convierte así en una ventana *al pensamiento de un historiador sobre el pasado*.

La Semana de Mayo en las aulas

A lo largo de varias clases, docentes y alumnos leen y discuten el texto en el cual sintetizamos la posición de Galasso sobre la Revolución de Mayo, cuya versión completa puede consultarse en el Anexo.

El texto es notablemente más largo y complejo que los habitualmente leídos en la escuela. Una de las razones de la complejidad es que se trata de un texto polifónico, en el cual se entrelazan diferentes voces «hojaldradas» en el tiempo: las de los protagonistas de la Revolución, la del historiador que recogió testimonios de los protagonistas y sus contemporáneos, la de un historiador actual.

Sabíamos que el texto resultaría difícil para los niños, pero nos atrevimos a abordarlo porque también sabíamos que, cuando se estudia profundamente un tema –tanto dentro como fuera de la escuela–, es habitual e inevitable que nos enfrentemos con textos cuya comprensión no es inmediata sino que requieren discutir o consultar con otros, recurrir a otros textos, releer para establecer nuevas relaciones, etcétera. Las condiciones didácticas que caracterizarían la situación de lectura –ya planteadas en el punto referido a la planificación de la secuencia (Parte I, Apartado 3)– suponían una discusión sostenida en el tiempo e intensamente acompañada por el docente, y permitirían así que los niños se aproximaran progresivamente a comprender la perspectiva del historiador plasmada en el texto.

Además, no pretendíamos que los alumnos llegaran a entender todo lo tratado en el texto. Por una parte, porque el análisis de las prácticas sociales extraescolares indica que, cuando un lector aborda una temática en la cual no es experto, lo más frecuente es que no entienda –ni pretenda entender– completamente el texto que está leyendo; por otra parte, porque las investigaciones psicolingüísticas sobre la lectura (Smith, 1983; Goodman y Goodman, 1982 y 1996, entre otras) han mostrado que cada lector reconstruye el significado desde sus conocimientos previos y produce interpretaciones que muchas veces no coinciden con las de otros lectores más conocedores del tema y del autor. En el caso de los chicos, como lo ponen en evidencia investigaciones psicolingüísticas y didácticas (Goodman y Goodman, 1977; Pizani; Muñoz y Lerner, 1990; Lerner, 1985, 2001 y 2002, entre otras), ellos producen muchas veces interpretaciones que, aunque resulten pertinentes para el texto, no necesariamente coinciden con las del entrevistador o las del docente.

Las ideas antes expuestas están lejos de las prácticas predominantes en la escuela, donde es usual que se intente ofrecer textos muy accesibles para los niños –evadiendo así lo difícil–, donde los alumnos leen en general solos, se espera que entiendan todo y formulen interpretaciones similares a las del docente, y se pretende evaluar la comprensión a través de cuestionarios. Tales prácticas no se ajustan al proceso de aprendizaje, que supone aproximaciones sucesivas y progresivas a objetos de conocimiento que siempre revisten cierta complejidad. Reconocer que los alumnos –como todos los sujetos cognitivos– realizan diferentes aproximaciones a aquello que intentan conocer supone aceptar que no puede establecerse una dicotomía según la cual alguien «sabe o no sabe», sino que, por el contrario, hay diferentes maneras de saber acerca de un objeto. En nuestro caso, el objeto de conocimiento es una situación histórica compleja y se trata de situaciones que no se pueden aprender «de golpe», como señala Lautier (1997).

A lo largo de este capítulo, analizaremos el desarrollo de las clases en las que se lee y se discute el texto que despliega la perspectiva de Galasso sobre la Semana de Mayo. Nos referiremos en primer lugar a la forma en que el texto fue presentado a los alumnos, y nos centraremos luego en el proceso llevado a cabo por los grupos para aproximarse al tema estudiado y avanzar en su comprensión, poniendo en primer plano algunos de los contenidos relevantes involucrados en el tema: los dos bandos que se enfrentan en la Revolución; el conflicto político y la participación popular; protagonistas e historiadores, etcétera. Finalmente, explicitaremos algunas conclusiones acerca de las condiciones didácticas en las que se desarrolló la propuesta y caracterizaremos –apoyándonos en el análisis realizado a lo largo del capítulo– las intervenciones de los docentes durante el trabajo en el aula.

1. LA PRESENTACIÓN DEL TEXTO

Al presentar el texto, las docentes de todos los grupos ponen en primer plano tanto el contenido como el autor, y anuncian también la modalidad de lectura que se adoptará:

En Lanús, la maestra lo presenta así: «Ya estamos entrando casi en el tema que más nos preocupa, que es la Revolución de Mayo; estuvimos viendo un montón de cosas antes de llegar a esto, y ahora les voy a repartir un texto, los voy a dejar unos minutos para que ustedes lo miren y después vamos a ver de qué se trata». Los chicos se asombran de la extensión del texto («¿Todo esto tenemos que leer?», exclama un alumno mientras cuenta las páginas)¹ y algunos emprenden la lectura, como si pensarán que deben

1. En los otros grupos, los chicos también expresan su asombro por la extensión del texto; en Avellaneda, un alumno exclama: «Seño, ison un montón de fotocopias! ¡¡Ocho son!!», todos cuentan las hojas e incluso algunos se preocupan por el costo de las fotocopias.

leerlo todo en ese momento. La maestra aclara entonces: «Ustedes miren, después me van a decir qué les parece... El texto está para mirarlo con atención, revisar, no es para que lo lean todo de golpe ahora, es como una primera presentación. [...] Lo vamos a ir viendo paso a paso». Varios chicos hojean el texto y, cuando comienzan a hacer algunas observaciones sobre el tema, la docente señala:

Ahí ya nos estaríamos metiendo directamente en el tema pero antes de empezar yo quiero mostrarles que, si ustedes se fijan en el pie de página del texto, dice que este texto es una reelaboración de dos capítulos del libro de Norberto Galasso, que es un historiador, que fue publicado en el 2005 y que se llama *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*, de Ediciones Colihue, editado en Buenos Aires, y ese es el libro de donde fue elaborado este texto. *En algunos casos se cita textualmente al autor*, quiere decir que es tal cual como está en la transcripción del libro, y *en otros, se resumen sus ideas* para que ustedes tengan una comprensión más acabada de lo que está diciendo el autor. Cuando se incluyen *citas* que hace Galasso de otros autores, se las indica con *comillas* y se citan las referencias al pie de página, a medida que avancemos en el texto, ya vamos a ir viendo que pueden aparecer citas de otros autores que son tomadas por Norberto Galasso e incluidas en el texto; esto nos ayuda para entender mejor lo que vamos a leer. Vamos directamente al tema de la Semana de Mayo, *como bien lo está anunciando el título, porque ya el título me está ubicando en tiempo y lugar*. Este historiador nos va a llevar por un recorrido de los sucesos de la Semana de Mayo, no solo por la Semana de Mayo sino que también anteriores. El texto va empezar ubicándonos en lo que él llama los *dos bandos*, y vamos a ver qué quiere decir cuando él nombra los dos bandos en los sucesos de Mayo. ¿Quiénes se enfrentaban en la Revolución de Mayo?

Además de presentar al autor aclarando que es un historiador y de mencionar su libro, la maestra anuncia y enfatiza características del texto que son típicas de los textos de historia, pero son muy poco usuales en la escuela, remarca en particular que es un texto polifónico e indica también rasgos superficiales –como las comillas– que permiten reconocer las citas.

En Avellaneda, antes de entregar el texto a los niños, la maestra dice:

¿Se acuerdan de que nosotros, cuando empezamos el lunes, dijimos que íbamos a ver qué había pasado en mayo de 1810 pero desde la visión de un historiador que se llama Norberto Galasso? Él tiene *una mirada* sobre el 25 de Mayo. *Cada historiador tiene una mirada, toman distintos datos, cosas que son más o menos importantes, pero que las*

desarrollan de distintas maneras. Nosotros hoy vamos a empezar a ver la visión de este historiador sobre la Revolución de Mayo. Para eso vamos a tener un material. Todos van a tener un material que va a ser para ustedes. Pueden ponerle el nombre, numerar las hojas... este material es para ustedes, para que lo vean. Ustedes van a ver que en algunas partes hay comillas. ¿Alguien sabe qué son las comillas?

Un alumno responde: «Son para resaltar la oración, para poner lo más importante», y la maestra aclara: «Cuando alguien rescata algo textual que dijo otra persona, coloca comillas. Es para hacer notar que lo que está leyendo, esa oración puntualmente, es textual, que no se cambiaron las palabras. Que a veces el historiador hace referencia a lo que textualmente dice otra persona, ¿sí? Nosotros les vamos a entregar este material, van a tener unos minutitos para mirarlo».

De este modo, la docente hace énfasis en la perspectiva del historiador y genera expectativas en los lectores, quienes abordarán el texto sabiendo que encontrarán en él algo diferente de lo que ya conocen. Además, al igual que la docente anterior, anuncia la presencia de diferentes voces y subraya cómo debe interpretarse su manifestación superficial, las comillas.

En Moreno, la docente va detallando –mientras distribuye el texto– diferentes indicaciones sobre la forma en que lo leerán: «Lo que vamos a empezar ahora es una nueva, distinta forma de trabajo [...] este texto no lo vamos a leer todo hoy... vamos a ir leyéndolo de a poco en distintas clases [...] y nos vamos a meter de lleno en la Revolución de Mayo, ¿sí?».

Después de presentar el libro y a su autor, y de advertir que el texto que ellos leerán es una síntesis del libro realizada por el equipo de investigación, continúa detallando la modalidad de lectura:

Así que yo lo voy a repartir... ustedes lo van a hojear, lo van a mirar, van a leer los subtítulos, van a ir fijándose de qué se trata, de qué habla, si hay algo que ustedes ya saben, si hay algo nuevo... Lo van a hojear, hay que tratar de indagar qué pasa con este texto, no lo tienen que leer del principio hasta el final, sino ir hojearlo, como cuando uno agarra un libro o un diario, que va mirando a ver qué tiene bueno... Eso mismo lo van a hacer ahora, tranquilitos y sin apuro, ¿sí?

Una vez distribuidos los textos, la docente les pide a los alumnos que lean el título y los subtítulos. Las indicaciones previas con respecto a la exploración del texto muestran que se está inaugurando una práctica. En efecto, no es frecuente en el aula realizar lecturas exploratorias, tampoco lo es leer textos largos que tienen subtítulos. Seguramente es por eso que la última docente citada recurre a una analogía: para que los chicos entiendan mejor la modalidad de lectura que está proponiendo, evoca una práctica social en la cual

es habitual la lectura exploratoria («como cuando uno agarra un libro o un diario, que va mirando a ver qué tiene bueno»).

Los señalamientos de las maestras citadas evidencian la intención de advertir a sus alumnos acerca de los aspectos más alejados de las prácticas escolares habituales: la perspectiva de los historiadores, la polifonía de los textos históricos, la modalidad de lectura exploratoria que requiere la primera aproximación a un texto largo.

2. HACIA LA COMPRESIÓN DEL TEMA: DE LA VISIÓN IDÍLICA A LA VISIÓN POLÍTICA DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO EN LA HISTORIA ESCOLAR

La lectura y discusión del texto que presentamos a los niños apuntaban a cumplir con un propósito central de nuestro proyecto: el de introducir un cambio en los contenidos de historia que se imparten y se aprenden en la escuela. Como hemos señalado al referirnos al recorte de contenidos (Parte I, Apartado 2), pretendíamos desplegar en las aulas una visión de la Revolución como un conflicto político, en el marco de un proceso complejo, así como incluir aspectos de la polémica actual sobre la Revolución, una polémica que se plantea entre posturas notablemente diversas en relación con cuestiones cruciales, como qué grupos se enfrentaron y con qué objetivos. Dado que la visión tradicional es idílica, está despojada de conflicto y de politicidad, es decir, despojada de dos atributos esenciales de una revolución. La visión de Galasso pone de relieve el conflicto, la participación popular, la dinámica política y de tensiones de la Semana de Mayo.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando docentes y alumnos se adentran en el tema tratado en el texto? Los acompañaremos a continuación en algunos momentos relevantes del desarrollo de la secuencia, enfatizando en los aspectos que fueron centrales en el tratamiento del tema. Intentaremos mostrar tanto las interpretaciones producidas por los niños y las dificultades que ellos enfrentan como la intensidad y diversidad de intervenciones del docente que se ponen en acción para ayudarlos a avanzar en la comprensión.

2.1. Los dos bandos

[...] La idea de los dos bandos se fue construyendo a través de las clases, porque al principio los chicos nombraban los bandos pero, a medida que pasaban las clases, iban viendo que esos bandos tenían distintas ideas y posturas, y que dentro de esos bandos había gente que hacía cosas distintas para poder conseguir lo que ellos querían. Eso fue todo un trabajo a partir de la secuencia porque no es que ellos de entrada dijeron: «¡Ah, sí, los dos bandos, este quería tal cosa...!».

No, fue una reconstrucción que los llevó a darse cuenta de que había una intencionalidad que tenía que ver con algo político, [...] que esa revolución tenía que ver con un cambio más profundo.

Silvia Martini

(docente de Avellaneda, reunión de análisis, diciembre de 2011)

Establecer cuáles son los bandos que se enfrentan en la Revolución es la primera consigna que se plantea a los niños. Después de leerles la Introducción, las maestras les piden que lean en pequeños grupos la parte del texto que transcribimos a continuación para elaborar una respuesta al problema planteado.

¿Quiénes se enfrentan en la Revolución de Mayo?

En los acontecimientos de la Semana de Mayo en Buenos Aires se enfrentan dos bandos.

El primer bando está formado por los partidarios de conservar el orden establecido—el «mundo viejo»—, y está representado por el partido de los godos, que tiene mucha fuerza en los grupos más vinculados al Gobierno colonial y en las familias ricas ligadas al monopolio.

El segundo bando busca derrocar al Virrey y transformar la sociedad. Aunque todos los integrantes del «bando popular» comparten estos objetivos fundamentales, hay diferentes grupos: algunos están preocupados únicamente por defender sus intereses comerciales librecambistas, otros se proponen concretar proyectos revolucionarios. Estos últimos querían cambiar el mundo viejo, luchaban por la libertad plena y por la igualdad de todos los habitantes, lo cual suponía otorgar derechos a los indígenas y abolir los títulos nobiliarios. Se proponían lograr cambios similares a los buscados en la Revolución francesa, cuyo lema fue: «Libertad, igualdad y fraternidad» entre todos los seres humanos.

Las primeras aproximaciones de los chicos al leer ponen en evidencia sus intentos de comprender y las dificultades iniciales que confrontan. Veremos a continuación algunos momentos de estas primeras interacciones con el texto.

Una observadora (del equipo de Lanús) se acerca a uno de los pequeños grupos mientras los chicos están leyendo:

AGUSTÍN. La primer banda [*sic*] está formado por los partidores [*sic*], por los patidores [*sic*].

NEHUÉN. (*Corrige.*) Partidarios.

AGUSTÍN. Partidarios de *comenzar* el orden establecido, y la segunda, leé vos.

NEHUÉN (*Leyendo.*) «El segundo bando busca derrotar al Virrey, *derrocar* al Virrey, y transformar la sociedad. Aunque todos los integrantes del “bando popular” comparten estos objetivos fundamentales, hay diferentes grupos».

OBSERVADORA. Bueno, *ustedes encontraron dónde está en el texto cuáles son los bandos, ahora fíjense si entienden algo de eso. ¿Qué es lo que se imaginan, quiénes se están peleando?*

ALUMNO. Españoles.

[...]

ALUMNO. Entre ellos.

OBSERVADORA. ¿Quiénes son entre ellos?

ALUMNO. Los españoles y españoles.

OBSERVADORA. ¿Y por qué se peleaban entonces? [...]

AGUSTÍN (*Leyendo*.) Acá dice que el primer bando eran grupos más vinculados al dominio colonial y a las familias ricas ligadas al monopolio.

OBSERVADORA. ¡Ajá! ¿Y el otro?

EMANUEL. Ayudaban a los indígenas y eso. El primer bando es como que se ayudaban entre ellos, y el segundo bando, el bando popular, es como que ayudaba a los indígenas...

OBSERVADORA. Están entendiendo algo muy importante, están empezando a entender, sigan mirando a ver si descubren algo más. Algo de los indígenas decía..., a ver qué era.

NEHUÉN. En realidad, el primer bando estaba formado por las familias ricas...

EMANUEL. Y el otro bando estaba formado por familias humildes.

OBSERVADORA. Esa es una buena pista para empezar.

A pesar de las dificultades o titubeos iniciales y de algunas respuestas que parecen muy apegadas a lo textual, los niños comienzan a entender algunos aspectos de lo planteado en el texto que son bien diferentes de la versión escolar habitual: señalan que en los dos bandos hay españoles —es decir que no los reducen a la conocida oposición entre «criollos» y «españoles»— y captan algunas diferencias relativas a la pertenencia social y a las intenciones políticas de los integrantes de cada bando. Los alumnos interpretan la diferenciación de bandos en términos de ricos y pobres, lo cual seguramente guarda relación con un tipo de oposición o conflicto ya conocido.

Desde su primera intervención, la observadora incita a los niños a esforzarse por comprender y por representarse la situación, en lugar de limitarse a localizar la respuesta en el texto. Sus intervenciones posteriores ponen en primer plano lo que efectivamente van entendiendo los niños, y esta modalidad de intervención permite tanto validar algunas interpretaciones como mostrar su valoración de los alumnos como lectores. Además, intenta entender qué entienden los niños por medio de preguntas que al mismo tiempo orientan a los alumnos a avanzar en la comprensión.

En la interpretación de los alumnos hay errores que la observadora no corrige ni señala (por ejemplo, que el bando popular estaba «formado por familias humildes»). Está privilegiando las aproximaciones «positivas» a un texto complejo. Esto nos remite a un problema: cómo y cuándo intervenimos ante los errores. Es un aspecto muy difícil de la tarea del docente, no solo

porque no estamos acostumbrados sino porque supone una descentración que no es fácil lograr en el fragor de la clase, con muchos alumnos diferentes...

En otro grupo tiene lugar el siguiente intercambio:

OBSERVADORA. ¿Terminaron de leer?

ALUMNOS. Sí.

OBSERVADORA. ¿Qué es lo que pudieron entender de quiénes se enfrentaban acá, en la Revolución?

CARLOS. Acá los partidarios y acá los que luchaban por la libertad.

OBSERVADORA. ¿Y quiénes contra quiénes se enfrentan ahí? Mírenlo tranquilos y después me dicen lo que pudieron entender.

FERNANDO. ¿Las colonias y los indígenas?

OBSERVADORA. Volvé a mirar, Fernando, si eran las colonias y los indígenas. Vuelvan a mirar.

Los chicos consideran que terminaron de leer, que ya entendieron lo que pidió la maestra. De hecho, uno de ellos ofrece una respuesta para su pregunta: los dos bandos son «los partidarios» y los que «luchaban por la libertad». Para decir cuál es cada bando, este alumno selecciona partes del párrafo correspondiente a cada uno. En un caso, hace una selección que nos resulta comprensible: aunque posiblemente no haya entendido completamente el párrafo referido al bando popular, elige una idea que es pertinente para caracterizarlo y que además coincide con la versión conocida de la Revolución de Mayo («acá los que luchaban por la libertad»). En cambio, para caracterizar al otro bando, responde «los partidarios», selección que nos resultó desconcertante en un principio. Idéntica respuesta reapareció en los otros grupos: varios alumnos, no solo en Lanús sino también en Avellaneda y Moreno, interrumpieron la lectura en el mismo lugar («partidarios» en lugar de «partidarios de conservar el orden establecido») y esta reiteración sugiere que la respuesta no es casual. Se trata de un comportamiento lector que ha sido caracterizado por Basuyau (1991): en una investigación con alumnos de secundaria, este didacta francés observó que tales lecturas incompletas son frecuentes: el estudiante se detiene cuando lo que ha leído le parece suficiente para responder lo que se le pregunta. Además, es posible que otro factor haya influido en que nuestros alumnos cortaran en «partidarios»: la idea de *conservar el orden establecido* es muy compleja para los chicos –veremos enseguida un claro ejemplo de esto–, lo cual puede contribuir a explicar que la hayan omitido.

La observadora orienta a los chicos para que releen, pero uno de ellos (Fernando) responde en tono de pregunta: «¿Las colonias y los indígenas?». Ante esta respuesta –que entonces también resultó desconcertante–, pensamos que tal vez Fernando estuviera recurriendo a un enfrentamiento que conoce de la historia, entre el Gobierno de la Colonia (los españoles, conquistadores) y los indígenas (los oprimidos, que buscan la libertad). Hacemos esta interpretación porque reencontramos en otros intercambios una confusión

en la caracterización de las oposiciones entre grupos de la sociedad colonial y actores de la Revolución: de la oposición criollos/españoles, algunos chicos se deslizan hacia la oposición indígenas/españoles.²

En el curso de esta primera clase en la que se lee el texto, las intervenciones de varios alumnos indican que comprenden cuáles son los dos bandos que se enfrentan: «[...] los godos se querían quedar con el Virrey [...] y el bando popular lo quería derrocar» –dicen Fernando y Nehuén–, y Agustín agrega: «Como que el segundo bando quería cambiar el mundo viejo». Además, este último alumno pregunta a una observadora si en la actualidad siguen existiendo los bandos que se enfrentan en la Revolución (él los denomina «mundo viejo» y «bando popular»). Si bien no sabemos en qué está pensando, la pregunta da cuenta de que Agustín está suponiendo relaciones entre pasado y presente, entre el contenido histórico que se está estudiando y la vida política actual.

Cuando terminan de leer y discutir esa parte del texto, la maestra pide que los chicos respondan tres preguntas: ¿cuáles son los bandos?, ¿quiénes los integraban?, ¿cuáles eran los objetivos de cada bando? Los alumnos conversan con los compañeros de su pequeño grupo sobre las posibles respuestas, responden por escrito y, en la clase siguiente, la docente propone que cada uno lea su producción.

En la puesta en común al inicio de la clase siguiente (la quinta), Tamara es la primera que lee su producción. Esta alumna, que es una de las que más profundamente comprendió los contenidos de la secuencia, en esta primera clase en que se lee el texto ha escrito:

1. La primera banda era: eran *como* los Gobiernos porque eran ricos que representaban el partido de los godos y *jugaban al monopolio*.

La segunda banda era: bando popular ellos quieren ser libres, algunos del mismo grupo tienen muchos pensamientos diferentes que los otros, por un lado les interesa preocuparse por sí mismos, otros por el comercio y otros querían cambiar el mundo viejo para luchar con su libertad.

2. Los que integraban el primer bando es: familias ricas *ligadas al monopolio*.

Los que integraban el segundo bando es: los criollos esclavos (los que querían ser libres).

3. El objetivo del primer bando era: *conservar el orden del establecimiento*. El objetivo del segundo bando es: *derrotar* al Virrey y transformar todo el pueblo.

Veamos el diálogo que se sostiene entre la docente y Tamara cuando ella lee y explica la primera parte de su producción:

2. Como veremos luego, esta confusión vuelve a aparecer en las respuestas de algunos chicos cuando se discute si la Revolución de Mayo sobre la que están leyendo es (o no) la misma que ya conocían.

TAMARA. (*Lee.*) La primera banda era, como los Gobiernos eran ricos, y representaban al partido de los godos y jugaban al monopolio.

[...]

MAESTRA. [...] vos decís que un bando eran llamados, ¿cómo los llamaste?

TAMARA. Eran como Gobierno, como los gobernadores porque eran ricos.

MAESTRA. Decís que eran adinerados, familias pudientes, pero les puse un nombre, ¿cómo se llamaban?

TAMARA. Gobierno.

OTRO ALUMNO. Godos.

MAESTRA. Godos. Para vos ese era uno de los bandos, ¿sí?

TAMARA. Sí.

MAESTRA. ¿Y pudiste responder cuál era la intención de ese bando?

TAMARA. Sí, era conservar el orden establecido.

MAESTRA. Cuando hablamos de conservar el orden establecido, ¿qué entendés vos, Tamara, por esto, qué quisiste poner?

TAMARA. *Que todo lo que está armado para que no lo destruyan, lo conservan.*

MAESTRA. Todo lo que ya estaba armado, organizado, lo querían conservar como estaba.

TAMARA. Sí, lo conservan.

Tamara logra una aproximación parcial: afirma que un bando está constituido por los ricos, quizá asimila «ricos» a «Gobierno» o, al menos, concibe una relación entre ambas cosas. Responde correctamente sobre las intenciones de los godos, pero lo hace tomando literalmente lo que dice el texto («conservar el orden establecido») y aparentemente sin releer lo que ella misma había escrito («conservar el orden del establecimiento»). La docente quiere saber cómo interpreta Tamara ese fragmento que ha recortado del texto y en la respuesta de la alumna detectamos una estrategia que los chicos suelen utilizar: a partir de indicios del texto, hacen una reconstrucción significativa y pertinente, pero de carácter sumamente general. Es lo que pueden hacer con el escaso conocimiento del que disponen hasta ese momento.

La respuesta que queda en la producción escrita de Tamara sobre los integrantes del primer bando resulta de una autocorrección: antes ella había escrito «los que integraban el primer bando eran los partidarios» y luego anota entre renglones: «Los que integraban el primer bando es: familias ricas ligadas al monopolio». Sin embargo, no corrige la interpretación de «monopolio» que parece haber hecho pocas líneas antes («jugaban al monopolio»).

En relación con el bando popular, Tamara escribe que en este bando quieren ser libres, pero hay muchos pensamientos diferentes, y distingue tres grupos: a los que «les interesa preocuparse por sí mismos, otros por el comercio y otros querían cambiar el mundo viejo para luchar con su libertad». Cuando lee esto en clase, la docente pregunta:

MAESTRA. ¿Y por la libertad de quiénes?

TAMARA. De los criollos, porque los criollos eran esclavos.

MAESTRA. Por la libertad de los criollos y...

TAMARA. Y de los esclavos.

En su escrito, ella había puesto: «Los que integraban el segundo bando es: los criollos esclavos (los que querían ser libres)». No queda claro si «criollos esclavos» es un grupo o dos y, considerando lo que dice en el intercambio anterior, no es fácil saber si los está diferenciando.

En su producción escrita, Tamara responde sobre los objetivos del bando popular diciendo que eran «derrotar al Virrey y transformar todo el pueblo». Hay dos cambios respecto del texto base –en el original: «derrocar al Virrey y transformar la sociedad»–; parecería que hubiera estado «traduciendo» por palabras que quizá entienda mejor que las incluidas en el texto.

Tamara hace esfuerzos por entender y se equivoca precisamente por eso, porque se arriesga a elaborar una interpretación propia, en tanto que otros chicos se arriesgan menos, lo que no necesariamente significa que su interpretación sea más aproximada.

En el grupo de Avellaneda la docente plantea preguntas similares acerca de los bandos, pero son formuladas antes de que los niños comiencen a leer en pequeños grupos. Después de presentar texto y autor, la maestra lee los párrafos introductorios y luego pide a los chicos que lean la parte del texto correspondiente al primer subtítulo. Le cedemos la palabra a la docente, quien –basándose en el registro de la clase– nos relata así lo sucedido:

Al iniciar la tercera clase, se pide a los chicos que lean «¿Quiénes se enfrentan en la Revolución de Mayo?», y se plantean algunas preguntas:

DOCENTE. Ustedes van a ver que hay dos bandos. Cada uno de esos bandos a quién incluye, en una hojita, van a charlar ustedes sobre lo que lean, quiénes son esos bandos, quiénes pertenecen a cada bando y qué querían esos bandos. [...] Son tres preguntas: *qué bandos eran, quiénes formaban cada uno de los bandos y qué quería cada uno de esos bandos*. ¿De acuerdo? ¿Quieren escribirlas a las preguntas?

(Los alumnos asienten y la docente les dicta las preguntas. Los alumnos están sentados en pequeños grupos y todos poseen un ejemplar del texto de Galasso. Se les otorga diez minutos para esta tarea. Algunos alumnos se muestran muy ansiosos e interesados en responder a las consignas.)

En el diálogo los chicos hacen aproximaciones y se entrecruzan conocimientos de la versión tradicional. Entre varios alumnos se va reconstruyendo la caracterización de los bandos:

JOAQUÍN. El primer grupo estaba formado por los que querían conservar el orden del mundo viejo que era los que... Pero aquí dice el mundo viejo que no sé qué es.

JUAN IGNACIO. Yo sé lo que es el mundo viejo, Europa.

FRANCO. España.

JULIANA. La monarquía.

YAMILA. Son los españoles, señor...

Aquí aparece la versión tradicional –oposición entre criollos y españoles– pero también surgen los conceptos «mundo viejo» y «bando popular», que eran nuevos para ellos. La docente pregunta entonces por las ideas que tenían esos bandos:

JUAN IGNACIO. Querían conservar el mundo viejo, no querían cambiar [...].

JOAQUÍN. Que querían conservar el mundo viejo, no querían cambiar, querían dejarlo.

JUAN IGNACIO. No querían las ideas que venían para el futuro, querían que se queden como están.

[...]

DOCENTE. ¿Qué familias integraban este bando?

OBSERVADORA. ¿Qué podemos decir de esta gente? ¿Qué quería conservar además esa gente? ¿Qué tenían? ¿De qué trabajaban?

DOCENTE. Busquen en el texto, si no se acuerdan vuelvan a leerlo.

OBSERVADORA. ¿Eran pobres o eran ricos?

VARIOS. Eran ricos.

[...]

Con la intención de que identifiquen a los actores sociales que integraban cada bando y qué intereses defendían, preguntamos a los alumnos si el Virrey está incluido en ese grupo y hacemos otras intervenciones dirigidas a hacer notar quiénes serían los beneficiados si siguiera el mismo sistema existente hasta el momento. Debido a que los chicos no hacen otros aportes, nosotros concluimos: «Estas familias querían seguir con el monopolio, querían seguir con todo el poder».

Luego, los alumnos van hilvanando la caracterización del bando popular con el apoyo del texto:

MATÍAS (*Leyendo*.) El bando popular quería derrocar al Virrey y transformar la sociedad.

DOCENTE. ¿Y de qué manera van a transformar esa sociedad?

OBSERVADORA. ¿Solo con sacar al Virrey van a transformar la sociedad?

FEDERICO. Querían que también se pueda gobernar.

IVÁN. Querían que se otorgara los derechos a los indígenas.

FEDERICO. Querían igualdad para todos.

MAURICIO. En el bando popular cada uno tenía diferentes ideas. En el bando popular cada uno tenía diferentes ideales. Uno quería defender el comercio, otro quería cambios...

ALUMNA. Algunos estaban preocupados por defender el libre comercio.

IVÁN. También querían lograr los cambios de los franceses, que eran la libertad, la igualdad, la libertad plena.

OBSERVADORA. ¿Qué sería la libertad plena? [...]

DOCENTE. Ellos, ¿qué libertad querrían?

LUCÍA. Querían otorgar los derechos a los indígenas, querían abolir los títulos de nobleza.

FEDERICO. Querían abolir los instrumentos de tortura.

DOCENTE. ¿Qué quiere decir eso?

FEDERICO. Que los hijos de los esclavos ya no tenían que trabajar.

La pregunta planteada por la docente tiende a profundizar la idea de transformación social. Los alumnos hacen distintas interpretaciones que surgen de la interacción con el texto de Galasso, donde encuentran aspectos que les resultan novedosos y comienzan a apropiarse de ellos. Al mismo tiempo, establecen relaciones con otros contenidos trabajados con anterioridad dentro del ámbito escolar.

A lo largo de la clase, se va registrando lo conversado en un afiche en el que estarán caracterizados ambos bandos. Estas son las primeras caracterizaciones de los principales actores sociales en juego. Planteado esto, el autor inicia el relato de los principales hechos de la Semana de Mayo. En el tratamiento de cada uno de estos episodios los docentes tratamos de que nuestros alumnos identifiquen a estos mismos actores sociales, la intencionalidad de sus intervenciones relacionadas con sus intereses.

La versión tradicional se «infiltra» en la discusión del texto. Lejos de contrastarse, las dos reconstrucciones coexisten y permanecen indiferenciadas, es decir que para los alumnos hay una sola versión que incluye aspectos de la visión tradicional y aspectos de la propuesta por Galasso. La docente, decidida a poner en primer plano lo que sus alumnos entienden, no hace aún aclaraciones al respecto. Las dificultades de comprensión aparecen como preguntas («el mundo viejo que no sé qué es») más que como distorsiones en la interpretación. Con la orientación de la maestra, que se centra en la idea de transformación social, se logra una caracterización bastante ajustada del bando popular: se muestra su diversidad, se mencionan los diferentes objetivos que inspiran a sus integrantes.

2.2. Conflicto político y participación popular

En Moreno, la maestra ha tomado una decisión diferente en relación con el orden en que se leería el texto: ha resuelto no comenzar por la caracterización

de los dos bandos, con la expectativa de que los chicos fueran haciéndola al leer el resto del texto y solo después la convalidaran leyendo «¿Quiénes se enfrentan...». Por lo tanto, el primer fragmento del texto que leen los chicos es «Los días previos», en el cual se relacionan los acontecimientos en el Río de la Plata con la situación en España, sobre la cual habían trabajado en la clase anterior. Transcribimos a continuación este fragmento, que los alumnos leen en pequeños grupos:

Los días previos

Cuando llegan de España las noticias de la disolución de la Junta Central, el bando popular exige la convocatoria a un Cabildo abierto para defenestrar al Virrey y nombrar un nuevo Gobierno que exprese la voluntad del pueblo. Ante la presión social que se percibe cada vez con mayor intensidad –corrillos, rumores, reclamos de viva voz en reuniones públicas–, el alcalde de primer voto, Lezica, y el síndico Leiva le informan al Virrey que existe un creciente malestar y le solicitan la reunión de un Cabildo abierto, es decir, una reunión extraordinaria a la cual pueden concurrir los *vecinos* de la ciudad.

El 21 de mayo, cuando el Cabildo está reunido en sesión ordinaria, la presión popular se acentúa. Un testigo de los hechos señala en su diario:

Apenas comenzada la sesión un grupo compacto y organizado de seiscientas personas en su mayoría jóvenes que se habían concentrado desde muy temprano en el sector de la plaza lindero del Cabildo, acaudillados y dirigidos por French y Beruti, comienzan a proferir incendios contra el Virrey y reclaman la inmediata reunión de un Cabildo abierto. Van todos bien armados de puñales y pistolas porque es gente decidida y dispuesta a todo riesgo. Actúan bajo el lema de Legión Infernal que se propala a los cuatro vientos y no hay quien se atreva con ellos.*

Mientras los cabildantes discuten, la marea crece en la plaza. La multitud exigía saber si el excelentísimo señor Virrey había soltado el mando y si lo había manifestado claramente.

El Virrey inicialmente se opone a convocar el Cabildo abierto. El síndico Leiva lo convence explicándole el clima belicoso de la plaza.**

Así nace la convocatoria al Cabildo abierto del 22 de mayo, con la presión popular desde abajo imponiendo la convocatoria a un congreso abierto y manifestando sus reclamos.

* Roberto Marfany, *La Semana de Mayo, diario de un testigo*, p. 60.

** El síndico Leiva se hace pasar por miembro de los dos bandos. Se muestra como amigo de los revolucionarios, a los cuales intenta demostrar que gracias a su intervención se ha logrado la convocatoria, pero también aparece como amigo y consejero ante el Virrey, ofreciéndole un camino de maniobras que, según él, permitirá apaciguar la efervescencia popular hasta conseguir burlar la voluntad de «esos facinerosos».

Después de que los niños han leído esta parte del texto, comienza la puesta en común. La maestra pide que le cuenten qué estaba pasando en esos «días previos», y algunos chicos señalan enseguida:

EDUARDO. Que el Virrey no tenía más poder...

LAUTARO. El pueblo tenía el poder.

DOCENTE. (*Repite.*) ¡¡¡Muy bien, Lautaro!!! [...]

FEDERICO. (*Localizando en el texto.*) Con esto... decía que el Imperio español estaba muy debilitado.

El pedido de la maestra se refiere al conjunto del fragmento leído. Los chicos que intervienen parecen captar de entrada una cuestión central: hay una lucha de poder entre el Virrey y el pueblo. Si bien interpretan que la situación está más definida de lo que en realidad estaba en ese momento –ni el Virrey había perdido todo su poder ni el pueblo había logrado conquistarlo–, la maestra convalida sus afirmaciones. Notemos que ella celebra mucho la intervención de Lautaro, porque es un alumno que antes de esta experiencia no participaba en las clases.³

Poco después, la docente anuncia que les leerá el primer párrafo –que los niños ya han leído por sí mismos–, y lo lee: «Cuando llegan de España las noticias de la disolución de la Junta Central [...] el alcalde de primer voto, Lezica, y el síndico Leiva le informan al Virrey que existe un creciente malestar y le solicitan la reunión de un Cabildo abierto, es decir, una reunión extraordinaria a la cual pueden concurrir los vecinos de la ciudad». Luego pregunta:

DOCENTE. A ver... ¿qué les parece? ¿Qué nos quiere contar este párrafo escrito por Galasso?

ALUMNO. Hicieron una junta en el Cabildo.

DOCENTE. ¿Hicieron o querían hacer?

CAMILA. Querían.

DOCENTE. Querían hacer una junta en el Cabildo... ¡Bien! ¿Y qué pasaba? ¿Era así? Fueron *tranquilamente* y les dijeron al Virrey y sus secretarios... ¡Perdón! Queremos formar una Junta... (*Risas de la docente y los alumnos.*)

VARIOS ALUMNOS. No, no.

Los chicos han leído individualmente el texto y hacer esta primera lectura personal les permite interpretar lo que ya están en condiciones de entender por sí mismos. Al releer, la maestra se propone hacer circular en el grupo lo que diferentes chicos están entendiendo y ayudar a profundizar la comprensión. Durante el intercambio, la docente:

3. Como veremos al analizar las entrevistas finales con los niños (Parte II, Capítulo 3), los compañeros de Lautaro resaltarán el gran cambio que se produjo en su participación.

- subraya que hay un autor y que tiene una intención al narrar lo que narra;
- hace una pregunta («¿hicieron o querían hacer?») para marcar que, aunque desde nuestro punto de vista actual esa junta (o reunión) está en el pasado, en ese momento era *futura* para los protagonistas de la Revolución; establece así una distinción temporal en relación con la historia que se está reconstruyendo;
- dramatiza planteando «al revés» el tono de lo sucedido, con lo cual parece poner en evidencia que los acontecimientos no se produjeron como los está representando.

La conversación continúa así:

DOCENTE. ¿Qué pasó acá?

EDUARDO. Se agarraron a los golpes.

DOCENTE. (*Sonriéndose.*) ¿Te parece...? Por ahí no tanto... pero ¿qué había?

EDUARDO. Un quilombo... (*Se escuchan muchas risas.*)

DOCENTE. ¡Bien! Había lío... la gente se movilizaba... ¿Qué? (*Dirigiéndose a un alumno.*) Pensé que ibas a decir algo... La gente estaba como loca, sí... querían armar como dijo Eduardo una junta en el Virreinato. ¿Por qué?

(*Se escuchan murmullos de los alumnos, pero no se entienden las respuestas.*)

DOCENTE. ¿Cómo? ¿Querían derrocar a quién?

VARIOS ALUMNOS. Al Virrey.

EDUARDO. Yo dije derrotar, no derrocar.

DOCENTE. Bueno... derrotar, derrocar... parecido. Está bien... Querían sacar al Virrey, ¿sí? ¿Y qué pasó?

El conflicto pasa al primer plano en la discusión. Las intervenciones de la maestra son casi siempre abiertas: pregunta en primer lugar por las causas de la movilización y luego «qué pasó» a partir de la intención de los revolucionarios. Pero los chicos no captan a qué apunta esta última pregunta:

DOCENTE. Bueno... derrotar, derrocar... parecido. Está bien... Querían sacar al Virrey, ¿sí? ¿Y qué pasó?

ALUMNO. ¿Cómo?

DOCENTE. Fueron así, como yo les dije (*con voz muy suave*): «Hola, señor, quiero que usted no esté más en el poder...».

VARIOS ALUMNOS. No, no.

DOCENTE. ¿Qué había? ¿Qué cuenta esta página?

ALUMNOS. *Que van armados.*

DOCENTE. ¿Qué más?

(*Se escuchan murmullos, no se entiende...*)

DOCENTE. (*Repetiendo lo que logró escuchar de los alumnos.*) Con palos, sí... con pistolas... A ver, *lean*, vieron que después dice: «El 21 de mayo,

cuando el Cabildo está reunido en sesión ordinaria, la presión popular se acentúa». (*La docente lee del texto.*) *¿Qué quiere decir eso?* [...] «Un testigo de los hechos señala en su diario». A ver, *lean lo que dice el testigo que está escrito con letra diferente...* Este párrafo (*señala el párrafo del texto para que lo vean los alumnos*), *¿qué es lo que vio...? Léanlo, así lo comentamos.* (*Los chicos leen.*)

Como la pregunta abierta sobre lo ocurrido no da pistas para que los chicos entiendan a qué se refiere, la maestra la cierra dramatizando y presentando «al revés» la actitud de quienes querían derrocar al Virrey. Al darse cuenta de que esta intervención es demasiado sugerente, ya que los alumnos parecen captar – por el tono que la docente ha utilizado – que hay que contestarla negativamente, vuelve a hacer una pregunta amplia («¿Qué cuenta esta página?»), y esta vez obtiene respuesta. Finalmente, al preguntar: «¿Qué más?», da lugar a que los chicos elijan, al contestarle, lo que es relevante para ellos. Podemos observar así una alternancia entre preguntas abiertas, que permiten a los chicos libertad y amplitud en las respuestas, y otras preguntas más puntuales y orientadoras. Estas últimas son formuladas solo cuando las primeras no cumplen su objetivo.

Finalmente, la docente lee la frase que sigue al párrafo que ha releído, pregunta por su significado e incita a los chicos a releer por sí mismos. Señala que lo releerán para comentar, lo que demanda una atención especial al leer. Además, marca quién es el enunciador: ya no es el historiador quien habla, sino un testigo. Este señalamiento es importante tratándose de un texto en el cual – como en todos los textos históricos – hay muchas voces (la de Galasso, la de otros historiadores, la de protagonistas de la Revolución, como Castelli, la de testigos).

Los chicos releen entonces el siguiente fragmento:

Apenas comenzada la sesión un grupo compacto y organizado de seiscientas personas en su mayoría jóvenes que se habían concentrado desde muy temprano en el sector de la plaza lindero del Cabildo, acaudillados y dirigidos por French y Beruti, comienzan a proferir incendios contra el Virrey y reclaman la inmediata reunión de un Cabildo abierto. Van todos bien armados de puñales y pistolas porque es gente decidida y dispuesta a todo riesgo. Actúan bajo el lema de Legión Infernal que se propala a los cuatro vientos, y no hay quien se atreva con ellos.

De la cita del testigo, la maestra rescata a French y Beruti (aunque no se menciona qué están haciendo allí ni que ellos estaban dirigiendo a un grupo de muchas personas, jóvenes, dispuestas a todo). Docente y alumnos señalan que van armados y reclaman reunión del Cabildo. A pesar de que hay algunas expresiones que no es fácil entender – como «Legión Infernal» o «propala a los cuatro vientos» –, nadie pregunta acerca de su significado. Como los chicos comprenden el sentido global, no necesitan entender cada palabra o expresión.

DOCENTE. *(Lee los dos párrafos siguientes del texto.)* «Mientras los cabildantes discuten, la marea crece en la plaza. La multitud exigía saber si el excelentísimo señor Virrey había soltado el mando y si lo había manifestado claramente. El Virrey inicialmente se opone a convocar el Cabildo abierto. El síndico Leiva lo convence explicándole el clima belicoso de la plaza». *¿Qué pasa con el síndico Leiva? ¿Qué hace este señor? ¿Qué le dice al Virrey? ¿Le dice que no debe haber un Cabildo abierto o si...? Le dice: ¡¡¡Ojo!!! ¡¡Mejor convocá al Cabildo abierto!! Porque, ¿qué pasa afuera en la plaza?*

VARIOS ALUMNOS. Había mucho lío...

EDUARDO. Había mucho lío y se podían agarrar a las piñas.

La maestra va comentando mientras lee, omite algunas partes (los niños tienen el texto a la vista y ya las leyeron). Sigue dramatizando también, genera cierta intriga, con lo cual los chicos pueden involucrarse más fuertemente en la situación. Les pide que interpreten esta frase: «El síndico Leiva lo convence explicándole el clima belicoso de la plaza». Notemos que lo pregunta contraponiendo dos posibilidades sobre lo que Leiva podría decirle al Virrey y llamando la atención sobre la relación entre lo que el síndico puede decir y la situación política (movilización popular), pero no la nombra, solo pregunta «qué pasa afuera en la plaza».

«Había mucho lío» parece ser una fórmula que encontraron los chicos para referirse al clima de tensión, que en este caso sirve para explicar «el clima belicoso de la plaza», pero no responden sobre lo que hizo Leiva. Entonces, seguramente con vistas a entender el papel del síndico, la maestra llama la atención sobre la nota al pie y la lee:

EDUARDO. Había mucho lío y se podían agarrar a las piñas.

DOCENTE. Sí. Más o menos... *(Risas.)* Fíjense que abajo hay una aclaratoria, a pie de página, ¿ven acá? *(Señalando el texto.)* En el punto dos dice: «El síndico Leiva se hace pasar por miembro de los dos bandos. Se muestra como amigo de los revolucionarios, a los cuales intenta demostrar que gracias a su intervención se ha logrado la convocatoria, pero también aparece como amigo y consejero ante el Virrey, ofreciéndole un camino de maniobras que, según él, permitirá apaciguar la efervescencia popular hasta conseguir burlar la voluntad de “esos facinerosos”». *¿Qué pasa con el síndico Leiva? ¿Cómo está actuando? ¿Está cerca del Virrey? Y a la vez, ¿qué hace?*

ALUMNO. Se hace pasar por los dos bandos.

DOCENTE. O sea... a unos les dice: tranquilos, chicos, yo conseguí... ¿qué cosa?

ALUMNO. El Cabildo abierto.

DOCENTE. Yo conseguí el Cabildo abierto porque hablé con el Virrey. Y por otro lado le dice al Virrey... ¿qué?

En este fragmento puede verse con claridad cómo la maestra comienza haciendo preguntas abiertas sobre las acciones de Leiva y, dado que solo obtiene una respuesta (bastante elíptica), va construyendo una especie de

«armazón» para que los chicos comprendan la trampa de Leiva: hace dos cosas *a la vez*, les dice algo *a unos*; otra cosa, *a otros*.

LAUTARO. Que no tiene más el poder.

DOCENTE. ¿Qué pasaba en la plaza?

YAGIN. Había partidarios de...

FEDERICO. De conservar el orden.

DOCENTE. Y por otro lado, los revolucionarios... ¿Cuál de los dos era el que ayudaba al Virrey?

ALUMNO. El de conservar...

DOCENTE. Los revolucionarios querían que el Virrey se quede o se vaya?

MATÍAS. Que se vaya.

DOCENTE. Muy bien, Matías. (*Matías hasta ahora no había participado.*) ¿El síndico Leiva qué hace? ¿Ustedes creen que era del grupo de los revolucionarios o de los otros?

UN ALUMNO. De los que querían conservar el orden.

DOCENTE. ¡¡Bien!! ¿Quién lee el último párrafo de esta página? A ver, Cami. Escuchen... (*Camila lee en voz muy baja.*)

DOCENTE. Finalmente entonces logran lo que quería el bando popular: convocar al Cabildo abierto según lo que leyó Camila. *¿Se logra el Cabildo abierto?*

ALUMNOS. ¡¡¡¡Síiii!!!!

En este caso, los chicos parecen tener una interpretación aproximada de la expresión «conservar el orden establecido», ya que la mencionan como caracterizando al grupo opuesto al de los revolucionarios. La maestra hace diferentes preguntas para cerciorarse de que sus alumnos están comprendiendo bien cuáles son los dos grupos en pugna. El comentario de esta parte del texto termina con una pregunta cerrada que introduce el subtítulo siguiente, a la cual los chicos contestan con un elocuente y afirmativo monosílabo. Seguramente ya sabían antes de leer este texto que hubo un Cabildo abierto; la respuesta era posible independientemente de la lectura.

Los chicos han captado el clima de tensión reinante y han comenzado a entender el juego de Leiva. Si bien en la clase colectiva no participan todos los alumnos y la comunicación tiende a ser radial —es docente-alumno-docente-alumno(s)-docente... sin que se abra un espacio para que los chicos discutan entre sí—, son muchos los que están involucrados en lo que se discute.

En Lanús (Clase 5), la lectura de «Los días previos» se organiza de otra manera: la docente lee en voz alta mientras los chicos siguen la lectura en sus textos; cuando considera necesario que ellos entiendan mejor alguna idea, les pide que releen por sí mismos. A medida que lee, la maestra va agregando comentarios explicativos. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando lee la cita de un testigo de los hechos:

MAESTRA. (*Lee.*) «Apenas comenzada la sesión un grupo compacto y organizado de seiscientas personas en su mayoría jóvenes que se habían concentrado desde muy temprano en el sector de la plaza lindero al Cabildo, acaudillados y dirigidos por French y Beruti, comienzan a proferir incendios contra el Virrey y reclaman la inmediata reunión de un Cabildo abierto». Estaban exigiendo algo muy concreto, un Cabildo abierto, hay una diferencia entre las sesiones ordinarias del Cabildo y un Cabildo abierto. Las sesiones ordinarias eran las que transcurrían normalmente y que participaban un grupo seleccionado de cabildantes, cuando hablamos de un Cabildo abierto se está pidiendo que se haga con apertura a los vecinos de la ciudad, estaban exigiendo eso. «Van todos bien armados de puñales y pistolas, porque es gente decidida y dispuesta a todo riesgo»; ahí ya me está diciendo bien clarito cuál era el clima en la plaza, ¿era pacífico?

ALUMNO. No.

NEHUÉN. Riesgoso.

MAESTRA. Era riesgoso, estaban armados [...]

La docente sugiere que releen ellos mismos la cita y otros chicos comentan:

NATALIA. Comienzan a proferir incendios contra el Virrey y pedían la inmediata reunión de un Cabildo abierto.

MAESTRA. Bien [...] ¿qué estaba pasando?, ¿cómo era el clima en la plaza?

FERNANDO. Era raro, era tenso.

MAESTRA. Era un clima tenso.

ENZO. Algunos querían sostener al Virrey y algunos lo querían derrocar.

FERNANDO. Se están manifestando contra el Virrey.

Natalia localiza en el texto frases que evidencian el ambiente de reclamo y tensión en la plaza y Enzo alude al motivo del conflicto. Fernando relaciona con conocimientos de actualidad y esta relación muestra un distanciamiento de la visión tradicional: ya no se trata de patriotas que quieren la libertad sino de personas comunes que hacen una manifestación en la plaza. Todos los chicos aluden a partes de la cita incluida en el texto –las notas de un testigo de los acontecimientos–, que se muestra potente para desarmar la visión idílica de la Revolución. Los sucesos de Mayo adquieren naturaleza política.

Antes de leer los párrafos posteriores a la cita, la docente anuncia: «Aparece acá un personaje que es el síndico Leiva», y, después de leerlos, indica a los chicos que lean la nota al pie. Como Nahuel dice que ya la había leído, la docente le sugiere que la lea en voz alta y él lee.

Este es el texto de la nota:

El síndico Leiva se hace pasar por miembro de los dos bandos. Se muestra como amigo de los revolucionarios, a los cuales intenta demostrar que gracias a su intervención se ha logrado la convocatoria, pero también aparece como amigo y consejero ante el Virrey, ofreciéndole un camino de maniobras que, según él,

permitirá apaciguar la efervescencia popular hasta conseguir burlar la voluntad de «esos facinerosos».

Y este es el intercambio que se produce enseguida:

DOCENTE. A ver si podemos entender lo que está diciendo esta notita de pie de página; el síndico Leiva está siendo un...

NEHUÉN. Miembro de los dos bandos.

DOCENTE. Parece que fuera como que se quiere hacer amigo de los dos bandos, ¿no es cierto? Muy bien, es como que quiere quedar bien con dios y con el diablo en ese momento, ¿y por qué decimos que parece que quiere quedar bien con los dos bandos?, ¿qué es lo que está haciendo?

FERNANDO. De lo que piensa un bando y lo que piensa el otro.

DOCENTE. Pero está tratando de...

NEHUÉN. Unirlos.

DOCENTE. ¿De...?

PAUL. De aconsejar al Virrey.

DOCENTE. De aconsejar al Virrey, por un lado, parece que se hace amigo, ¿de quiénes?

PAUL. De los godos.

ALUMNO. Nooo.

VARIOS ALUMNOS. Del bando popular.

DOCENTE. De los que están exigiendo algo desde afuera, parece que se hace amigo y como que él les muestra que por su intervención el Virrey va a acceder a convocar a un Cabildo abierto, pero está haciendo un doble juego en realidad, porque, ¿qué le dice al Virrey?

FERNANDO. Que no... que no abra el Cabildo.

DOCENTE. A ver, chicos, ¿ustedes qué opinan? ¿Pudieron leer esa parte?

CARLOS. Está aconsejando al Virrey que, que...

FEDERICO. Que abra el Cabildo.

DOCENTE. Él le quiere aconsejar al Virrey que acceda al reclamo de Cabildo abierto porque mientras tanto parece que es como que va a suavizar las cosas hasta que los que están exigiendo en la plaza se calmen, ¿no? Es como que acá hay un doble juego.

EMANUEL. Si lo abre, se van a calmar, y si no lo abre...

DOCENTE. A los revolucionarios les está diciendo que por su intervención, él va a convencer al Virrey, y al Virrey le está diciendo [...] que acceda a abrirlo porque mientras tanto las cosas se van a poder ir manejando y se va a ir calmando la tensión de la plaza, es como un doble juego, ¿entienden esto ustedes?

De este modo, la maestra promueve que los chicos entiendan mejor el papel de Leiva y participa en esta reconstrucción. Deja pasar expresiones de los niños –«que abra el Cabildo»; «si lo abre se van a calmar...»– que revelan una

interpretación poco ajustada del reclamo popular, seguramente porque no es posible aclararlo todo en cada intercambio que se sostiene con los niños. La docente enfatiza también la tensión y la violencia, y lo hace comparando el texto que se está leyendo con versiones de manuales:

DOCENTE. Yo quisiera saber si ustedes entendieron bien qué pasó en la plaza, cuál era el clima [...] Y aparecen cosas nuevas que no las sabíamos hasta ahora, como esto de que había gente armada en la plaza, hasta ahora yo no lo había leído en otro manual, ¿ustedes lo sabían de haberlo leído en otra parte? [...] Esto de que había violencia en la plaza, realmente había violencia y la exigencia de los patriotas que estaban afuera era cada vez más fuerte [...].

Al compartir la lectura con los chicos, la docente puede intervenir explicando y reconstruyendo tanto el clima imperante como las intenciones de algunos personajes. Gracias a su profundo conocimiento del tema, ella los ayuda a representarse vívidamente la situación histórica que están estudiando. Además, subraya especialmente las cuestiones en las que la visión de Galasso difiere de la historia escolar habitual. El discurso de la docente acerca del tema se entrelaza así con lo que se sostiene en el texto y contribuye a instalar una nueva reconstrucción de la Revolución de Mayo.

En relación con la trampa de Leiva, que ha suscitado mucho interés en todos los grupos, la docente de Avellaneda señala:

DOCENTE. En la Clase 4, surge otro actor, el síndico Leiva. Era necesario el reconocimiento de este nuevo personaje dentro de los bandos.

JUAN IGNACIO. Yo quería aportar lo que dijo el síndico Leiva. Acá dice que él se hizo pasar por los dos bandos, se muestra amigo de los bandos... Demostrar que gracias a su intervención se logró... Porque en realidad era como un secretario del Virrey.

ALUMNO. La mano derecha.

FEDERICO. Se hacía pasar por revolucionario.

Surge una gran diferencia con la versión tradicional: la intencionalidad de los actores no solo como personajes de la situación sino como actores políticos, donde juegan roles distintos para obtener lo que quieren.

La tensión reinante tanto en el Cabildo como en la plaza seguirá presente durante la lectura y discusión de todo el texto.

En Lanús, la docente introduce la parte siguiente estableciendo relaciones con lo que se venía discutiendo, haciendo notar el interés que reviste lo que van a leer y subrayando un aspecto del conflicto:

DOCENTE. Bueno, volvemos al texto, chicos, y vamos ahora a este título [...] «El Cabildo abierto del 22 de mayo». Por fin ya llegamos a este Cabildo que tanto costó arrancarle al Virrey, a ver qué pasó en este Cabildo abierto del 22 de mayo, sumamente importante. [...] Bueno, a ver, el texto comienza diciendo: «El Cabildo del 22 fue una reunión muy tensa, con largas y fuertes discusiones entre los dos bandos; los que querían sostener al Virrey en el Gobierno y los que querían derrocarlo».

Los chicos leen en grupos. La observadora también orienta hacia la comprensión del clima de tensión:

OBSERVADORA. Mirá. (*Leyendo.*) «Hay que señalar también que en las esquinas del Cabildo había grupos de choque [...] que amenazaban a los grandes señores mandándolos de vuelta a sus casas y facilitaban el ingreso a los amigos de la Revolución». O sea, que los que estaban ahí afuera como grupo de choque eran los del...

KEVIN. Del bando popular.

OBSERVADORA. Los del bando popular, ¿y a quiénes no dejaban ingresar?

ENZO. A los godos.

OBSERVADORA. A los godos, a los señores ricos...

KEVIN. Sí, también.

OBSERVADORA. ¿Qué querrá decir la frase «grupos de choque»?

CARLOS. Son grupos de choque, que son personas que chocan una a otra peleando.

ALUMNO. Que son personas que chocan una a otra peleando.

KEVIN. Para mí son grupos de gente que están reclamando.

NEHUÉN. *Por eso, que están reclamando, peleando.*

[...]

En otro grupo:

OBSERVADORA. ¿Qué pasaba afuera?

NATALIA. Estaba el clima tenso.

OBSERVADORA. Estaba el clima tenso, ¿y qué pasaba?

NATALIA. *Estaban haciendo incendios para que el Virrey renunciara.*

OBSERVADORA. Y al final, ¿todos los que fueron invitados fueron?

ALUMNO. No.

OBSERVADORA. ¿Por qué?

NICOLE. Porque tenían seiscientos invitaciones pero de ellas se repartieron cuatrocientas cincuenta y sin embargo... concurren solo doscientos cincuenta.

OBSERVADORA. ¿Y por qué?, porque me parece que ahí en el texto...

NICOLE. Porque tenían miedo.

OBSERVADORA. Porque tenían miedo, por un lado porque tenían miedo y otro, porque hay una parte del texto que explica... mejor, porque

hay algunos como que quisieron ir pero después se volvieron para atrás. Porque tenían miedo y por la tensión. [...] ¿Se entiende lo que yo digo? Hay un grupo que iba a ir...

TALÍA. Pero después se volvió.

OBSERVADORA. Después se volvió a la casa y ahí explica por qué se volvió a la casa.

NICOLE. *Pero esa vez cuando estaba el Cabildo abierto había llovido, o sea que estuvo lloviendo.*

OBSERVADORA. Y bueno, fijémonos si ahí dice que es porque estaba lloviendo.

NATALIA. No, porque muchos no asistieron temiendo los insultos y aun la violencia.

OBSERVADORA. Tenían miedo de que...

TALÍA. Que les pase algo.

Notemos que, al comienzo de este intercambio, Natalia parece interpretar «proferir incendios» como «incendiar» —efectivamente, no solo de palabra— y, como ninguno de sus compañeros discute esta interpretación, podemos suponer que la comparten. Tampoco la objeta la observadora, seguramente porque se centra en subrayar el clima de tensión y las razones de esta. Ella pregunta dos veces *por qué* no habían asistido al Cabildo todos los invitados, porque el primer alumno que interviene no indica la razón de las inasistencias sino que lee la parte del texto que avala su interpretación: no todos los invitados habían asistido. Otro alumno señala enseguida que la razón de la inasistencia es el miedo y, en la intervención de Nicole, reaparece la consabida lluvia de la versión tradicional. Se sugiere entonces buscar en el texto esta idea pero, antes de que Nicole reconozca que no se encuentra allí, Natalia selecciona y relea la frase que convalida que la razón es el miedo a la violencia. Poco después, todos se pronunciarán por esta última interpretación:

OBSERVADORA. Que les pase algo. A ver, sigan porque hay más datos.

NICOLE. *(Continúa leyendo donde interrumpió Natalia.)* «Debido al considerable número de incógnitos que envueltos en sus capotes y armados de sus pistolas y sables paseaban en torno a la plaza arredrando a la gente».

OBSERVADORA. ¿Qué quiere decir eso? Que había gente que... ¿qué?

NICOLE. Que insultaba... no sé.

TALÍA. Que amenazaba.

OBSERVADORA. Que amenazaba, ¿para qué?

TALÍA. Para que no vayan.

[...]

OBSERVADORA. Muy bien, entonces, fueron doscientos cincuenta y uno... ¿porque llovió o porque temían por su vida?

NATALIA. Porque tenían miedo.

NICOLE. Porque temían por su vida.

En la clase siguiente, cuando la maestra va releendo el texto y se pone en común lo discutido en los pequeños grupos, se producen diálogos como los siguientes:

DOCENTE. (*Leyendo.*) «Para la concurrencia a la reunión se imprimieron 600 invitaciones, pero de ellas se repartieron 450, sin embargo, concurrieron 251 personas», ¿y por qué habría sido eso... si era una convocatoria abierta?

NATALIA. Porque algunos temían por su vida.

FERNANDO. Porque estaban amenazados.

DOCENTE. ¿Quiénes estarían amenazados o quiénes tendrían temor de ir al Cabildo? A ver, Agustín...

AGUSTÍN. Porque el texto dice que «se imprimieron 600 invitaciones», dice que «no se trataba de desinterés o negligencia, sino que el amenazante clima creado por el descontento popular conduce a replegarse en su casa a muchas respetables personas, incluyendo al propio Virrey».

[...]

DOCENTE. Bien, entonces está claro lo de los bandos. Volvemos a que los dos bandos están dentro del Cabildo, ahí va a estar la puja, la pelea entre los dos bandos. Pero ¿qué estaba pasando afuera?

CARLOS. Los grupos de choque amenazaban a los godos para que se vuelvan a ir a su casa.

DOCENTE. ¿Los grupos de choque?

TAMARA. Querían sacar al Virrey del mando.

AGUSTÍN. (*Leyendo.*) «Era un grupo⁴ de hombres que estaban preparados para, a la señal de un pañuelo blanco, atacar a quienes quisieran violentarlos.»

Y, refiriéndose a los participantes en el Cabildo abierto, Aldana agrega: «*Algunos eran vecinos, muchos hijos de familia, talabarteros y distintos artesanos que hacían cosas en cuero, hombres ignorados, que no les daban bolilla*».

Aldana y Agustín combinan en sus intervenciones lectura textual con agregados o sustituciones propias, en tanto que Carlos y Tamara expresan sus interpretaciones sin releer. Unos y otros se aproximan a comprender el sentido de los sucesos que están estudiando. La docente parte del texto y abre a pensar; los alumnos reconstruyen desde lo que piensan, apoyándose en el texto.

Así como, al comentar «Los días previos», algunos chicos se habían referido a la «manifestación» que exigía en la plaza el derrocamiento del Virrey, ahora se van dando cuenta de que los participantes en el Cabildo del 22 eran también

4. Nótese que en el texto dice «una *porción* de hombres que estaban preparados para a la señal *de*/ pañuelo blanco [...]».

personas comunes, a las que los vecinos respetables «no les daban bolilla», como explica Aldana. Es una versión muy distinta de la tradicional: ya no se trata solo de algunos próceres, seres excepcionales, que dieron al pueblo (o *nos* dieron) la libertad o un Gobierno propio; el pueblo es ahora el actor principal.

La relevancia de la participación popular y la representación que los chicos se hacen de ella vinculándola con la actualidad se hacen notar también en el grupo de Avellaneda. Mientras leen y discuten colectivamente sobre el Cabildo abierto –después de haber conversado sobre quiénes son los que participan en él, sobre las amenazas y la tensión–, se produce el siguiente intercambio:

DOCENTE. Fíjense que acá aparece una persona que se llama Francisco Orduña. ¿Qué está contando esa persona?, ¿por qué aparece?

JUAN IGNACIO. Lo que ocurrió cuando intentó realizar su voto a favor del Virrey.

DOCENTE. ¿Dónde estaba esa persona?

JUAN IGNACIO. En el interior del Cabildo.

DOCENTE. Entonces él está relatando qué pasó dentro del Cabildo, ¿y qué es lo que cuenta?

[...]

IVÁN. Dice que él estaba a favor del Virrey y que por eso lo insultaban.

DOCENTE. ¿Y quiénes serían los que lo insultaban?

FEDERICO. Los del bando popular.

JUAN IGNACIO. Él dice que intentó votar a favor del Virrey, no que lo hizo.

DOCENTE. Que lo intentó, sí, pero cuando intentó hacerlo, ¿esa gente qué hizo?

FEDERICO. Lo insultó, le dijeron que votara en contra. *Lo apretaron*.

En tanto que algunas intervenciones de los alumnos siguen muy apegadas al texto, otras se distancian de lo textual y están vinculadas con lo que ellos han venido entendiendo en el curso de las clases anteriores. La aparición de un término propio del lenguaje cotidiano actual referido a las luchas por el poder («lo apretaron») es un indicio de que los chicos se han involucrado en la situación histórica, la viven como cercana.

2.3. Protagonistas e historiadores

La reconstrucción histórica se constituye en objeto de reflexión en diferentes momentos a lo largo de la secuencia. Hizo su aparición en las primeras clases, al contrastar diferentes perspectivas sobre el regreso de San Martín, y reaparecerá más de una vez en relación con la Semana de Mayo.

En Avellaneda, por ejemplo, después del comentario recién citado acerca del testimonio de Francisco Orduña, la maestra introduce las intervenciones del obispo Lué y de Castelli advirtiéndolo:

DOCENTE. Nosotros habíamos dicho que en la historia había distintas versiones, vamos a leer a continuación una de esas versiones. Vieron que en el texto dice que, «dado que no existen copias de los discursos ni actas de las discusiones, todos los historiadores recurren a la tradición oral, con las contradicciones y dudas del caso». ⁵ ¿Qué quiere decir esto? *(Silencio.)*

DOCENTE. ¿Tan difícil hice la pregunta?

JULIANA. Lo que por ahí quiere decir es que los historiadores inventan cosas o sacan de lo que piensan de lo que pasó y no se sabe.

JUAN IGNACIO. A nosotros nos pasó que antes había dos ⁶ y no sabíamos cuál era verdad, entonces el autor en vez de elegir una de esas [versiones], puso lo que él pensó que pasó.

FRANCO. Pero no sabemos si es verdad o no.

DOCENTE. Acá Sofía dijo que sacan conclusiones. Lo que me está diciendo el texto es que al no haber un registro que conste en actas, se recurre a lo que la gente transmite oralmente en las distintas generaciones o a través de las historias de familia, se van transmitiendo informaciones. Entonces muchas veces se recurre a lo que la gente dejó como relato. Vamos a seguir leyendo sobre una de estas versiones. *(Comienza a leer.)*

La maestra amplía y subraya así la advertencia presente en el texto acerca de que las intervenciones de los protagonistas del Cabildo abierto no deben tomarse como citas textuales de sus declaraciones sino como reconstrucciones realizadas por historiadores a partir de relatos orales.

2.3.1. LA POSTURA DE CASTELLI. DE LAS INCERTIDUMBRES DE LOS SUJETOS HISTÓRICOS EN SU PROPIO PRESENTE, QUE ES NUESTRO PASADO

La reconstrucción de la postura de Castelli que realiza Galasso es uno de los aspectos más complejos de los contenidos desplegados y representa una ruptura muy fuerte respecto de la visión instalada en la escuela:

- En primer lugar, es un contenido muy diferente del tradicional: Castelli sostiene que en el Cabildo son todos españoles –tanto godos como bando

5. La docente alude al texto del Anexo. Aclaremos que la afirmación que se hace en este párrafo, lejos de ser una afirmación general sobre el trabajo de los historiadores, se refiere específicamente a la reconstrucción de lo sucedido en el Cabildo del 22 de mayo.

6. Juan Ignacio se refiere a las visiones sobre San Martín.

- popular-, y declara que no se propone lograr la independencia sino que esta meta queda sujeta a una eventualidad futura.
- En segundo lugar, Castelli plantea opciones: dado que no sabe lo que va a pasar, aparece como una persona en una situación política difícil e incierta. El texto nos acerca así al presente de Castelli. Esto resulta ajeno a la concepción de historia instalada en la escuela, para la cual el presente del pasado queda oculto, los próceres no tienen dudas.

La lectura de esta parte del texto requirió fuertes y reiteradas intervenciones docentes en todos los grupos en los que se trabajó. Mostraremos a continuación algunas interacciones que tuvieron lugar en las clases.

En Avellaneda, inmediatamente después del último intercambio que hemos citado, la docente lee desde «Según una versión muy difundida, el obispo Lué [...]» hasta «Además, Castelli está considerando que todos los criollos son españoles», e introduce el comentario así:

DOCENTE. Acá hay dos personas que dan una posición, el obispo Lué, que es el primero que nombra, ¿qué es lo que propone? ¿Qué dice?

JUAN IGNACIO. Dice que él insistió en que la región americana era una colonia española.

DOCENTE. A ver, Axel...

AXEL. El obispo Lué pensaba que se tenían que quedar los españoles para mandar a todos los criollos.

Así delineada la intervención de Lué, la maestra pide a sus alumnos que lean por sí mismos el texto para entender bien lo que sostiene cada uno de los dos integrantes del Cabildo. Comienza entonces el trabajo en pequeños grupos, en el cual participan los observadores presentes. Veamos lo que sucede en uno de los grupos:

OBSERVADORA. (*Sintetizando la conclusión de la discusión que acaban de sostener en el subgrupo sobre lo dicho por el obispo Lué.*) Aunque quedara uno solo tendría más derecho, como que los españoles tienen derecho a gobernar y los otros, no. ¿Y quién le contesta?

FRANCO. Castelli.

OBSERVADORA. ¿Saben qué quiere decir cuando dice que Castelli le refuta?

ALUMNOS. No.

OBSERVADORA. Que le da un argumento en contra, «refutar» quiere decir «yo no estoy de acuerdo con eso». ¿Y qué le dice, qué refuta?

MAURICIO. Está diciendo que España ya perdió sus tierras.

OBSERVADORA. Léanlo y fíjense qué se dan cuenta que le contesta Castelli.

MAURICIO. Dice: «Aquí no hay conquistados ni conquistadores, aquí no hay sino españoles, los españoles [...]».

OBSERVADORA. Esperá un poquito; aquí no hay conquistadores ni conquistados, aquí no hay sino españoles, ¿qué quiere decir eso?

ALUMNOS. (*Silencio.*)

OBSERVADORA. Que acá somos todos españoles está queriendo decir Castelli. ¿Les resulta raro eso?

KEVIN. No.

OBSERVADORA. ¿Cómo es eso de que Castelli dice que somos todos españoles?

FRANCO. No sé cómo decírtelo.

OBSERVADORA. Castelli nació en América, no nació en Europa, en España, y él dice que somos todos españoles.

MAURICIO. Pero cuando él nació, ¿no estaba gobernado por España?

OBSERVADORA. Sí, estaba gobernado por España.

MAURICIO. Capaz que lo dice por eso, porque estaba gobernado por España.

OBSERVADORA. Claro, él dice que los que estamos en el Cabildo somos todos españoles.

Efectivamente, no resulta fácil para los chicos comprender la intervención de Castelli. Además de que la reconstrucción conserva algunos rasgos del lenguaje de la época, su afirmación «somos todos españoles» está en franca contradicción con la versión escolar conocida por los niños, centrada en la oposición entre españoles y criollos. Sin embargo, como en clases anteriores se ha conversado ya acerca de que el territorio americano era considerado español, la idea de que Castelli sea español no parece sorprender a estos chicos, e incluso uno de ellos, cuando la observadora sintetiza la cuestión que se está discutiendo («Castelli nació en América, no nació en Europa, en España, y él dice que somos todos españoles»), se atreve a objetarle –aunque en forma de pregunta– que el territorio estaba gobernado por España y otro alumno supone que esto justifica la afirmación de Castelli.

La observadora intenta siempre que los chicos expresen lo que entienden para poder tomar sus interpretaciones como punto de partida de la discusión. Cuando ellos responden leyendo fragmentos de la intervención de Castelli, también les pide que expliquen el sentido de la frase que han localizado y, cuando no pueden hacerlo o cuando lo que dicen no contribuye a la comprensión, es ella quien explicita –y a veces amplía– el sentido de lo que están leyendo en el marco de la situación histórica estudiada.

Como puede verse en el intercambio siguiente, la observadora lleva a los chicos a relacionar lo que están leyendo con conocimientos que ellos ya tienen, lo que les permitirá avanzar en la comprensión:

OBSERVADORA. Claro, él dice que los que estamos en el Cabildo somos todos españoles. ¿Qué más?

MAURICIO. Y dice que España ya perdió sus tierras y está defendiendo la suya ahora, que había perdido todo lo que tenía.

FRANCO. Dice: «España ha perdido sus tierras, los españoles de América tratan de salvar las suyas».

ALUMNO. Dice que los americanos tienen sus propias tierras pero España ya no, porque las perdió.

OBSERVADORA. ¿Cómo las perdió, se acuerdan?

MAURICIO. Cuando derrocaron al Rey.

OBSERVADORA. Exactamente, acá lo dice; en España invadieron los franceses y entonces España perdió sus tierras.

FRANCO. Quedó José de Bonaparte.

OBSERVADORA. Claro, acá dice: «Los españoles de América trataron de salvar la suya». Sigán leyendo.

MAURICIO. ¿Qué es esto de «subrogue»?

OBSERVADORA. Dice: «Propongo que se vote, que se subrogue otra autoridad a la del Virrey». Mauri preguntaba qué significa «subrogue», ¿qué les parece que quiere decir esto?

FRANCO. Él piensa que se vote si se queda el Rey o no se queda.

OBSERVADORA. ¿Y qué quiere él?

FRANCO. Que no se quede.

OBSERVADORA. Que se subrogue otra autoridad, que se ponga otra autoridad distinta, Castelli está proponiendo, está votando que se cambie la autoridad. Ustedes, ¿se dan cuenta por qué Castelli le está contestando a Lué? Lué decía que acá, si hay un solo español, ese tiene derecho a gobernar.

MAURICIO. Y él le responde que no porque acá somos todos españoles.

OBSERVADORA. Sí, ¿y les parece que eso le está tirando abajo el argumento a Lué, o no?

ALUMNO. No.

OBSERVADORA. ¿Por qué?

FRANCO. Porque Lué dice que acá son criollos y si sobreviviera un español, ese gobernaba a todos los criollos. Pero Castelli le dice que no porque son todos españoles.

OBSERVADORA. Exacto, Castelli le está diciendo que acá son todos españoles, los que nacieron en España y los que nacieron en América, que también son españoles. En ese sentido, lo que Castelli está diciendo es que todos tenemos el mismo derecho a gobernar. Castelli dice: «Vote-mos, yo propongo que se ponga otra autoridad». ¿Qué más dice?

Notemos que la pregunta sobre el significado de una palabra («subrogue») aparece solo cuando los alumnos han comenzado a comprender el fragmento sobre el que están trabajando. Después de releer la frase en que está incluida esa palabra, la observadora les devuelve la pregunta y orienta la conversación hacia la comprensión de la situación, sin centrarse en el significado del término «difícil». Los niños se aproximan progresivamente a entender el nudo del

debate entre Lué y Castelli. Las intervenciones de la observadora, que se engarzan con las interpretaciones de los alumnos y apuntan a la comprensión de los contenidos en juego, contribuyen fuertemente al avance de la comprensión.

El subgrupo continúa trabajando: la observadora pregunta de quién dependerá la nueva autoridad propuesta por Castelli y, no sin dificultad, los chicos llegan a entender que va a depender de España si esta consigue liberarse de la invasión francesa. Luego, la observadora recapitula –y esclarece– lo que han ido discutiendo antes de plantear una nueva pregunta:

OBSERVADORA. Napoleón puso a su hermano, Castelli está diciendo que van a sacar al Virrey, en su lugar van a poner otra autoridad. Si España sigue sometida a los franceses, nosotros no queremos estar sometidos a los franceses y entonces nos vamos a hacer independientes, pero si España se saca a los franceses de encima y deja de estar dominada, vamos a seguir dependiendo de España. Castelli se siente español, por eso dice que como Francia dominó a España, nosotros no queremos estar dominados por los franceses; entonces mantengámonos separados de Francia. Pregunto: en la Revolución de Mayo, Castelli, que es un criollo, ¿quiere independizarse de España? Si Castelli se siente español, ¿por qué querría entonces independizarse de España?

IVÁN. Para que no los gobiernen los franceses.

OBSERVADORA. Sí, eso lo dice claramente, no queremos que nos gobiernen los franceses pero *si los españoles de España se liberan y echan a los franceses, ¿qué pasaría ahí?*

FRANCO. Los españoles nos gobernarían a nosotros.

OBSERVADORA. ¿Y eso Castelli lo quiere?

FRANCO. No.

OBSERVADORA. ¿Dónde dice que no?

MAURICIO. Sí, lo quiere.

OBSERVADORA. ¿Por qué, Mauri, cómo te das cuenta?

MAURICIO. Porque está diciendo que se proponga que se vote sacar al Virrey, no es que quiere matar a España.

OBSERVADORA. No se está oponiendo a España.

MAURICIO. No se opone a España, se opone al Virrey.

OBSERVADORA. Al Virrey porque el Virrey no representa a nadie, el Virrey era el representante de Fernando VII, Fernando VII ya no está reinando y entonces *lo que quiere Castelli es: hagamos un Gobierno que nos represente a nosotros pero no para separarnos de España, sino para no estar subordinados a Francia.*

[...]

OBSERVADORA. ¿Les resulta raro esto?

FRANCO. Sí.

OBSERVADORA. *¿Por qué, Franco?*

FRANCO. Porque Castelli primero no quería que se quede el Virrey y después quería que nos gobernara España.

OBSERVADORA. Es raro eso, ¿no? *Castelli no está buscando independizarse de España.*

FRANCO. Sino del Virrey.

OBSERVADORA. Quiere sacar al Virrey y quiere poner un Gobierno que represente a los españoles americanos.

[...]

IVÁN. Lo que quiere es sacar la monarquía porque si quiere sacar al Virrey y quiere un Gobierno que gobiernen los españoles americanos, tiene que sacarse la monarquía.

(Siguen conversando sobre las diferencias entre lo que se dice en el texto y lo que ellos sabían antes acerca de la Revolución.)

El planteo que hace la observadora al comienzo del fragmento anterior –«En la Revolución de Mayo, Castelli, que es un criollo, ¿quiere independizarse de España? Si Castelli se siente español, ¿por qué querría entonces independizarse de España?»– se refiere a un aspecto central de la diferencia entre la versión escolar usual y la reconstrucción de Galasso: apunta a aclarar –a partir de la posición de Castelli– que, inicialmente, la lucha no es entre españoles y criollos sino entre partidarios de la monarquía absoluta y partidarios de transformar la sociedad para hacerla más igualitaria. En el curso del intercambio, los chicos llegan a establecer una distinción entre derrocar al Virrey y luchar contra España.

Finalmente, la observadora propone poner en claro qué es lo que se discute en el Cabildo del 22:

ALUMNOS. Si se queda el Virrey o si se va.

OBSERVADORA. Bien, hay dos bandos, uno que quiere sacar al Virrey y otro que lo quiere dejar. ¿Quiénes se están peleando?

FRANCO. El bando popular y los godos.

OBSERVADORA. Uno de los godos es el obispo Lué, que dice: «Señores, si acá hay un solo español, ese tiene derecho a gobernar, no importa que el Rey esté preso».

FRANCO. Y Castelli le dice que todos son españoles.

OBSERVADORA. Castelli le contesta que acá somos todos españoles. Castelli es lo que nosotros conocemos como criollo, pero ¿quiénes eran los criollos?

KEVIN. La baja sociedad.

OBSERVADORA. Algunos puede ser, pero los criollos eran los hijos de los españoles, los nietos y los bisnietos.

FRANCO. Por eso eran todos españoles.

MAURICIO. Pero igual nacieron en tierra americana pero esa tierra estaba gobernada por la colonia española.

OBSERVADORA. Claro. Pensemos que para los españoles esto era parte de España [...] como otra parte del mismo país, del mismo Imperio. Castelli dice «Yo soy español», muchos de los criollos iban a estudiar a

España, sus papás eran españoles, los educaban como españoles. Los españoles que venían de España se sentían españoles, eran españoles.

FRANCO. Como San Martín.

OBSERVADORA. Exactamente. Entonces decían: «Nosotros tenemos el mismo derecho a gobernar». Lo que pasa es que querían una sociedad un poco más igualitaria. Ustedes leyeron eso de que el bando popular quería transformar la sociedad, que querían un Gobierno que los represente más a ellos, y acá sí, Iván, lo que vos decías que, en ese sentido, no querían la monarquía, una monarquía que les viene impuesta desde otro lado. ¿Se va entendiendo un poco más?

ALUMNOS. Sí, ahora sí.

A lo largo de este intercambio, se van entretrejiendo diferentes aspectos de lo ya estudiado: los dos bandos, la situación en España y en las colonias, la voluntad de algunos integrantes del bando popular de producir fuertes transformaciones sociales. La participación de la observadora es intensa y consiste tanto en problematizar como en explicar y recapitular para ayudar a los chicos a reconstruir el relato histórico que se está elaborando. Los alumnos participan de manera cada vez más frecuente y acertada. La evocación de San Martín –muy pertinente– muestra que están relacionando contenidos trabajados en diferentes momentos de la secuencia.

Durante la puesta en común posterior, las intervenciones de varios alumnos muestran una aproximación importante a la comprensión de la discusión en el Cabildo y, en particular, de la postura de Castelli. Citamos a continuación algunas de estas intervenciones, realizadas en diferentes momentos de la discusión:

NAHUEL. El Obispo decía que si había un español en territorio americano, mandaba a todos los criollos. Castelli decía que según lo que pase entre Francia y España en España, nosotros quedábamos independientes y otra cosa que decía era cambiar la autoridad del Virrey.

MAURICIO. Sobre lo que dijo Nahuel, que el obispo Lué había dicho que si quedaba un solo español acá, podía gobernar a todos los que están en España, pero Castelli le dice que eso no puede ser porque acá todos somos españoles.

DOCENTE. Eran entonces como dos posiciones encontradas, ¿sí?

ALUMNOS. Sí.

[...]

FEDERICO. Que va a seguir gobernando España si vence a Francia.

FRANCO. Si España no se libera, ellos pensaban en ser independientes.

MAURICIO. Primero Castelli quería votar para nosotros para que nos independicemos, pero *era solo cuestión de suerte* de lo que pasara entre Francia y España; si España se liberaba, iba a seguir todo como antes, no iba a pasar nada fuera de lo normal, pero si Francia ganaba, se iban a independizar.

La última intervención de Mauricio sugiere que él se pone en el lugar de Castelli, intuye algo que sus compañeros no parecen considerar: la incertidumbre del protagonista de la Revolución, quien no puede saber qué ocurrirá en el futuro.

Otros chicos hacen preguntas o afirmaciones que evidencian la dificultad para aceptar que Castelli, un protagonista de la Revolución de Mayo, no plantee en ningún momento la voluntad de que las colonias se independicen de España. A partir del intercambio, en el que interviene la docente ayudando a despejar algunas dudas, Juan Ignacio concluye:

JUAN IGNACIO. Quería lo que quería San Martín.

DOCENTE. ¿Y qué quería San Martín?

JUAN IGNACIO. Luchar contra la monarquía porque contra los españoles no quería luchar.

DOCENTE. Muy bien, entonces la finalidad era la misma, no luchar contra España sino cambiar la forma de gobierno.

Persiste una cierta sensación de extrañeza que los intercambios anteriores no alcanzan a despejar. Es por eso que una de las observadoras⁷ señala –y con esto se cierra la clase– que se está trabajando un relato histórico diferente del que los chicos conocían hasta el momento:

El texto que ustedes están leyendo acá tiene *ideas de algunos historiadores* que cuentan una historia distinta de la Revolución de Mayo. Fíjense que Castelli, que fue uno de los principales revolucionarios, en el Cabildo del 22 está diciendo que él quiere sacar al Virrey, está peleando contra la monarquía, quiere un Gobierno que represente al pueblo y que el pueblo decida cuál va a ser, pero dice que si España no está sometida a los franceses, no queremos ser independientes. Iván y Juan Ignacio decían hace un rato que es lo mismo que quería San Martín; San Martín no quería pelear contra los españoles porque él se sentía español, quería luchar por un Gobierno más justo que represente más al pueblo. Castelli empieza diciendo que acá somos todos españoles. Lo que pasa es que esto es raro porque nosotros aprendimos que los criollos se querían independizar de España y acá estamos aprendiendo otra historia de la Revolución de Mayo, por eso es raro y van a seguir trabajando con Silvia para ir entendiendo más.

Para ir avanzando en la comprensión, no es suficiente con referirse a las intenciones de los protagonistas, parece necesario también apelar a la perspectiva de los historiadores y explicitar diferencias que aparecen entre diferentes reconstrucciones.

7. Es Beatriz Aisenberg en este caso.

En los otros grupos se plantean dificultades parecidas a las que hemos visto en Avellaneda. La reconstrucción de Galasso se entrecruza con la historia escolar tradicional. En algunos momentos de la discusión las dos visiones aparecen indiferenciadas, en otros momentos se logra explicitar las diferencias.

Analicemos, por último, dos breves intercambios sostenidos en Lanús en relación con el debate Lué-Castelli. El primero de ellos tiene lugar en la sexta clase, durante el trabajo en pequeños grupos: una observadora participa en el constituido por Paul, Emanuel y Agustín. Los tres entienden de entrada que Castelli está en el bando popular, que su postura es diferente de la del obispo Lué y que plantea la independencia para un momento futuro.

OBSERVADORA. Y si [España] no se salva de Francia, ¿qué plantea?

PAUL. Que sea un país independiente.

OBSERVADORA. Claro, por eso dice como de eventualidad futura. [...]

Porque depende, ¿de qué?, ¿de lo que pase a futuro con qué?

AGUSTÍN. Con Francia.

PAUL. En Europa.

OBSERVADORA. En Europa con Francia.

AGUSTÍN. Y España.

OBSERVADORA. Y España. La invasión está ahí, por eso dice como una eventualidad. No lo da como... ellos no lo tenían muy, muy claro.

AGUSTÍN. Lo que... lo que está pasando. Bah, *lo que puede llegar a pasar*.

Con la ayuda de la observadora, estos alumnos llegan a recortar que las opciones planteadas por uno de los protagonistas de la Revolución están sujetas a lo que ocurra más tarde. Agustín, en particular, parece «meterse» en el tiempo de Castelli, en ese presente y su futuro.

La clase siguiente se inicia con una recapitulación de los contenidos trabajados en la anterior. La maestra pregunta en primer término por los argumentos de Lué y Castelli:

DOCENTE. [...] ¿Se acuerdan de alguno de los que leímos? Vuelvan al texto. ¿Tienen el texto a mano? Sí, muy bien. Yo les había contado cuál era el argumento del obispo Lué, que era defensor, ¿de qué?

CARLOS. Del mundo viejo.

DOCENTE. Del mundo viejo, del absolutismo. Él estaba convencido de que mientras hubiera un solo español podía seguir gobernando y mandando a los criollos. Pero Castelli refuta este argumento, tiene un contraargumento muy claro [...] él está pensando en la independencia como una posibilidad futura pero no está pensando en una ruptura con España.

ALUMNO. No.

DOCENTE. Sino en cambiar al Virrey, subrogar la autoridad del Virrey, pero no está pensando en independizarse de España, salvo que pasara... ¿qué cosa?

FERNANDO. Que conquisten los franceses España.

DOCENTE. Que España quedara subyugada ante el invasor francés. Ante esta situación y estos distintos argumentos, hay otros argumentos, se acuerdan que dijimos que *no los podemos conocer todos porque no existe el acta*, qué es lo dice cada uno de los cabildantes, sí quiénes participaron pero no tenemos copia del acta, de cuál fue cada uno de los argumentos, *los historiadores reconstruyeron qué es lo que se pudo haber dicho*. ¿Castelli estaría en qué bando, entonces?

FERNANDO. En el bando popular.

Al igual que en Avellaneda, se subraya la inexistencia de actas de la sesión del Cabildo del 22 y la reconstrucción realizada por los historiadores. Por otra parte, las reconstrucciones reiteradas que ofrece la maestra ayudan a los alumnos a avanzar en sus aproximaciones al contenido del texto. Comprobamos así, una vez más, que existe una relación indisociable entre las relecturas compartidas y la posibilidad de que cada vez más alumnos profundicen en la comprensión del contenido.

Aunque seguramente no todos los chicos llegaron a entender profundamente la postura de Castelli, todos fueron aproximándose a comprenderla. Para todos, como señaló Silvia Martini, la docente de Avellaneda, «Castelli pasó de ser un integrante de la Primera Junta de Gobierno –un nombre más en la lista memorizada de presidente, secretario y vocales– a ser un nuevo actor político, que adquiere identidad y acciona de acuerdo a su posicionamiento».

2.3.2. REVOLUCIONARIOS «TAJANTES» VERSUS CISNEROS, REPRESOR

Al analizar el resultado de la votación, inmediatamente después de la recapitulación recién citada, se hace hincapié en la diversidad de posturas entre los que votan por la destitución del Virrey. Focalizar la mirada en este aspecto del texto es también un punto de ruptura respecto de la visión tradicional: no se trata de una visión moralizada e idílica de la Revolución de Mayo –«un grupo homogéneo de hombres buenos y desinteresados que quieren todos lo mismo: la libertad»–, sino que hay distintos posicionamientos ante la situación política que están viviendo.

MAESTRA. Pero dentro de estos 156 votos, ¿todas las posturas eran iguales?

[...]

ENZO. Que solo dos votos expresaban una posición... eh... tajante.

MAESTRA. ¿Qué querrá decir esto?, una posición tajante.

CARLOS. Revolucionaria.

MAESTRA. Revolucionaria, ¿qué entendemos por esto?

[...]

CARLOS. Que cambia todo.

MAESTRA. Que cambia todo, un cambio más drástico, ¿no? No tan flexible podríamos decir, por eso dice tajante. ¿Y quiénes eran esos dos votos, quiénes habían emitido esos dos votos?

VARIOS ALUMNOS. Francisco Planes y Castelli.

MAESTRA. Ellos tenían argumentos muy valederos para tener estos dos votos que los diferenciaban, volvamos al texto a ver si podemos ver cuál era el argumento de cada uno de ellos.

La maestra también deja ver su posicionamiento: hace notar el valor de la postura revolucionaria desde lo que dice, y desde la decisión de abrir un espacio para reflexionar sobre ella volviendo al texto.

KEVIN. ...que le querían hacer un juicio...

TRINIDAD. Porque Francisco Planes y Castelli exigen que se le haga un juicio a Cisneros.

[...]

AGUSTÍN. Acá dice: exige que se haga un juicio al virrey Cisneros por la represión de 1809 en La Paz.

MAESTRA. Bien, pero no explica qué es esto de la represión de 1809 en La Paz.

Se vuelve al texto, y también se marcan los límites de la reconstrucción histórica que en él se despliega. Es una forma de enseñar «en acto» que, para aprender historia leyendo, es preciso disponer de información complementaria que se da por conocida en el texto. En este caso no hace falta recurrir a otro material de lectura: se ha previsto que lo no dicho en el texto se hará presente en la clase a través de una exposición «de rellenado» que estará a cargo del profesor de historia que integra el equipo.⁸

Aunque es bastante extensa, transcribiremos casi íntegramente la explicación del profesor acerca de los levantamientos de Chuquisaca y La Paz. Nos parece relevante incluirla porque focaliza un contenido habitualmente retaceado en la historia escolar o, al menos, trabajado sin relación con la Revolución de Mayo. Por un lado, tanto el modo en que se nombran los levantamientos en el texto como el desarrollo que hace de ellos nuestro compañero ponen de relieve el carácter político de la Revolución de Mayo: la función del Virrey, la existencia de represión, el pedido de juicio a la autoridad. Son aspectos de la Revolución de Mayo que la acercan a un modelo de conflicto político que puede darse en contextos históricos muy diversos, incluso

8. Es Fernando Martínez.

en la actualidad. En este sentido, la exposición contribuye a presentar la Revolución de Mayo como un acontecimiento cercano, producido por seres humanos parecidos a nosotros: una visión muy diferente de la que tenían los alumnos cuyas producciones analiza Martha Amuchástegui en la investigación que ya hemos reseñado (Parte I, Apartado 1.1).

A continuación, la exposición realizada por Fernando Martínez:

OBSERVADOR. Bueno, como estaba explicando Graciela,⁹ esto que vamos a tratar de abrir en un paréntesis ahora sucedió *antes* de la Revolución de Mayo y, como recién dijo Graciela, el texto de Galasso no explica demasiado qué fue lo que pasó en el levantamiento de Chuquisaca y La Paz. Nosotros hemos llegado en la lectura que venimos trabajando hasta 1810 en el Cabildo del 22 de mayo, ¿verdad? Estamos viendo el álgido clima que hay fuera del Cabildo, dentro del Cabildo, las votaciones... y nos surgió la clase pasada este interrogante: ¿por qué Castelli y Pancho Planes quieren que a Cisneros, al Virrey, se lo enjuicie por algo que había hecho antes, que fue la represión al levantamiento de Chuquisaca y La Paz? ¿No? [...] Para terminar de ubicarnos en el tiempo: un año antes, en 1809, fueron los levantamientos de Chuquisaca y La Paz, ¿de acuerdo?

Hasta 1810 sabemos que estamos acá, en el Virreinato del Río de la Plata, que era parte de lo que se llama la sociedad colonial, la sociedad que impusieron los conquistadores –los conquistadores españoles– desde 1492, cuando comienza la Conquista de América, esto también ustedes lo han traído en las primeras clases cuando Graciela les hacía recordar lo que sabían. ¿A qué nos referimos con la sociedad colonial?, esta sociedad que impusieron los conquistadores donde aparece en América la explotación hacia los indígenas, les quitaron sus tierras, ¿verdad?

[...] Entonces, la sociedad colonial fue la sociedad que impusieron los conquistadores que dominaron América, sometieron a los pueblos indígenas pero también ellos construyeron su propia sociedad, que fue la sociedad colonial. Donde vemos una plaza, un ambiente urbano que es desde donde van a gobernar y a vivir los españoles y sus hijos, los criollos. En esta sociedad colonial es donde estamos viendo que se desarrolla la revolución en 1810...

Antes de 1810 hubo un grito de justicia, un intento de revolución –que recién Graciela nos estaba señalando–, que fueron los levantamientos de Chuquisaca y La Paz, ¿estamos hasta acá? En el marco de esta sociedad colonial injusta, donde hay explotación a varios sectores de la sociedad.

Ubiquémonos ahora en el espacio, todo este mapa que ustedes están viendo es... (*Ubica los distintos virreinos en un mapa histórico de los virreinos españoles.*) Pero nos interesa hoy el Virreinato del Río de la

9. Se refiere a la docente del grupo, Graciela Solari.

Plata. Como este Virreinato era muy extenso, para que la organización política –la dominación– fuera mejor, a la vez este Virreinato se subdividía en capitanías o intendencias, y ahí aparecen los diferentes colores, ¿ven?, está la Intendencia del Paraguay. Pero ahora el mapa nos interesa para ubicar dónde estaban Chuquisaca y La Paz: está la Intendencia de Chuquisaca, ¿lo ven? Y también está la Intendencia de la Ciudad de La Paz, ¿estamos?

Bien, ¿dónde está el Virrey? Cuando suceden estos levantamientos de Chuquisaca y La Paz, ¿dónde estaba ubicado el virrey Cisneros?

VARIOS ALUMNOS. En Buenos Aires.

OBSERVADOR. En Buenos Aires... la capital del Virreinato, ahí en ese punto negro ubicamos a Cisneros, ¿está? Bien, por eso dijo recién Graciela que los levantamientos en Chuquisaca y La Paz se dan en otro lugar del Virreinato, no en Buenos Aires. [...] Ahora, ¿por qué se dan? Los criollos de Chuquisaca –porque el levantamiento empieza en Chuquisaca–, ante la invasión napoleónica que sufría España –que ya ustedes han trabajado–, toman como excusa esto de que, bueno, es posible que ya que el Rey está preso, es posible que el Virreinato del Río de la Plata sea apoderado o conquistado por otro país, por una potencia extranjera, por un vecino que resultaba peligroso porque era un vecino que no era español [...]. Entonces los criollos de Chuquisaca dicen que hay un temor porque siempre el Virreinato portugués se quiso expandir. Tomando eso como motivos, quieren ellos, los criollos de Chuquisaca, generar una junta de Gobierno gobernada por ellos mismos. ¿Quiénes llevaron adelante estos levantamientos?, porque como yo recién les dije, los iniciaron los criollos pero se sumaron otros sectores de la sociedad, que fueron los mestizos e indígenas.

Ahora vamos a continuar y vamos a ver por qué se suman los mestizos y los indígenas. ¿Qué se proponían en estos levantamientos? Formar una junta de Gobierno –como recién dije– dirigida por criollos, y había un clima tenso en esas ciudades, en Chuquisaca y La Paz, ese mismo clima tenso que venimos viendo en el texto de Galasso, ¿no?

Vieron que veíamos que estaban French y Beruti en la plaza, ese mismo clima donde vemos que está gente de los sectores populares en la plaza, es el mismo clima que se da en los movimientos de Chuquisaca y La Paz. Otra cosa que querían también, además de formar una junta, era reivindicar los derechos de los indígenas. ¿Qué significa reivindicar los derechos de los indígenas?

PAUL. Devolver las tierras.

OBSERVADOR. Por ejemplo, ese es un buen ejemplo, que de hecho existió. En la ciudad de La Paz profundizan el cambio que quieren hacer y llegan a reclamar que...

IVÁN. Que devuelvan las tierras.

OBSERVADOR. ...Estaba el plan de devolverles las tierras a los indígenas. Este levantamiento como vemos empieza en Chuquisaca, en el

Virreinato en la época colonial no había televisión, no había radio, por lo tanto, para que la noticia llegue a La Paz tuvo que transcurrir bastante tiempo para que se vuelva a hacer contacto, por lo tanto, estos levantamientos duraron varios meses, no se dio en un día o en una semana, varios meses, ¿está?

[...]

Vemos que esos levantamientos de Chuquisaca y La Paz intentan reparar las injusticias de esta sociedad colonial que estaba desde 1492, desde hacía tres siglos, que Graciela nos viene comentando muy bien, siempre diciendo que la sociedad colonial era una sociedad que tiene trescientos años de conquista, trescientos años de injusticia, se refiere a estos trescientos años donde los derechos de los indígenas están no reconocidos... Avallados, exactamente, donde los criollos no pueden gobernar. Este levantamiento intenta reparar esa desigualdad. Nos falta ahora ver qué respuesta dio el virrey Cisneros, que ustedes ya lo saben, ¿qué respuesta dio?

MAESTRA. Ayer algo hablamos de este tema, ¿se acuerdan?

OBSERVADOR. ¿Qué dice el texto? ¿Qué hizo Cisneros con los levantamientos de Chuquisaca y La Paz, que Castelli y Pancho Planes no se lo olvidaron evidentemente?

CARLOS. La represión.

OBSERVADOR. Exacto. Cisneros ordena la represión violenta de esas Intendencias de Chuquisaca y La Paz. Cuando se impone la represión violenta vuelve de nuevo aquella injusticia, aquella violencia contra los indígenas. Fueron justamente el ejército español y algunas milicias las encargadas de reprimir estos levantamientos en las ciudades de Chuquisaca y La Paz, por eso en una placa anterior se mencionaba el intento de revolución de 1809.

FERNANDO. ¿Por eso terminan pidiendo el juicio?

MAESTRA. Exactamente.

OBSERVADOR. Claro.

ENZO. Porque mataban a los...

MAESTRA. Exacto, a los revolucionarios, a aquellos que se oponían a ese sistema de gobierno, y fue una represión brutal, violenta, sangrienta.

OBSERVADOR. Justamente por qué decidió Cisneros la represión, no solo porque quería evitar que se formara esa junta y que se devolvieran las tierras a los indígenas sino que cuál era el temor, que si eso prosperaba se fuera a expandir ese ejemplo en todo el Virreinato, y Cisneros lo quería evitar. La represión es para castigar a los que intentaron rebelarse y también para decirle al resto de los criollos, al resto de los indígenas, al resto de los vecinos del Virreinato, que está mal sublevarse.

MAESTRA. Que quedara como un ejemplo de que a nadie se le ocurriera hacer en ningún momento ninguna revolución o una crisis porque iban a ser reprimidos brutalmente.

OBSERVADOR. ¿Se entendió hasta acá?

ALUMNOS. Sí.

OBSERVADOR. Bien, igual volvemos a ubicarnos de nuevo, nosotros recién con esta breve explicación les tratamos de explicar qué pasó en los levantamientos de Chuquisaca y La Paz, nosotros con el texto de Galasso que estamos trabajando, ¿dónde estamos?

PAUL. En 1810.

OBSERVADOR. En 1810 en el Cabildo del 22 de mayo. Ahora podemos entender por qué tajantemente Pancho Planes y Castelli dicen no solo que se vaya Cisneros sino que además sea enjuiciado por lo que hizo.

AGUSTÍN. Por lo que hicieron.

MAESTRA. Que tuviera castigo por aquella represión tan brutal. Gracias, Fernando.

(Aplausos.)

En su explicación, el observador va articulando los acontecimientos que relata con el tema central que se está estudiando y con contenidos que los alumnos han aprendido anteriormente. Les da lugar a intervenir en algunas ocasiones, para que puedan relacionar las nuevas informaciones con lo que ya saben, y también para cerciorarse de que están entendiendo lo que dice.

Ampliar la explicación sobre una situación que en el texto apenas se menciona permite hacer observables para los chicos relaciones entre sucesos que ocurren en momentos diferentes. En historia son centrales las relaciones entre acontecimientos, que son inseparables de las relaciones temporales. El texto de Galasso avanza a lo largo de la Semana de Mayo, un tiempo corto, pero va estableciendo relaciones con hechos de distintos momentos, que son necesarios para comprender la situación en estudio: la referencia a 1809 muestra que para las personas que participan en el Cabildo del 22 de mayo de 1810 lo que había pasado un año antes está presente y sin saldar; además, está estrechamente relacionado con lo que se está discutiendo (por qué los revolucionarios quieren destituir al Virrey).

Cabe señalar aquí, porque se hace muy evidente en esta clase, la relevancia de la colaboración entre los docentes. El trabajo compartido –que será analizado en la Parte III de este libro– permite enriquecer los contenidos que se enseñan, aprovechando los puntos fuertes de cada uno de los docentes participantes. Y no solo se enriquece con esto el contenido de historia que circula, sino que se pone de manifiesto para los alumnos que los docentes no lo saben todo y que pueden ayudarse entre sí.

Terminada la exposición y antes de continuar la discusión sobre la votación, la maestra retoma el clima fuera del Cabildo. De este modo, remarca la presión que se ejerce desde la plaza sobre los cabildantes: los de afuera no son espectadores pasivos que esperan, sino que juegan un rol central en el curso de la Semana de Mayo.

En los intercambios finales sobre las mociones planteadas por los participantes en el Cabildo, se pone de manifiesto que dentro del bando popular

los votos no son homogéneos y que el único acuerdo global es que hay que reemplazar al Virrey. La docente sintetiza así la última discusión:

DOCENTE. Exactamente, dentro del Cabildo están los godos, están dejando en manos del Cabildo esta decisión de ver cómo se forma esta junta, queda por último en manos del Cabildo. [...] quiere decir el recuento de los votos y la decisión mayoritaria imponen la separación del Virrey; llegan a este acuerdo, hay que separar al Virrey pero al mismo tiempo delega, deja en manos del Cabildo la atribución de formar la nueva junta.

Y propone enseguida una nueva consigna, como veremos en el punto siguiente.

2.3.3. ¿QUIÉN ES QUIÉN? (¿HISTORIADORES O PROTAGONISTAS?)

Para orientar la lectura de «La trampa absolutista», la docente pone en primer plano los interrogantes formulados por el historiador en relación con una de las decisiones tomadas por el Cabildo del 22 de mayo:

MAESTRA. Bueno, ahora vamos a ver por qué. ¿Cómo se explica que los revolucionarios dejaran en manos del Cabildo la toma de la decisión tan importante que, además, los revolucionarios están presionando desde afuera del Cabildo? ¿Cómo puede ser? Entonces vamos a leer el texto [...] A ver qué pasó ese día 23 desde la mañana temprano [...] Vamos a tratar de ver cómo podemos explicar que los revolucionarios hayan dejado esta resolución en manos del Cabildo, sabiendo que es una institución que está formada por estos vecinos pudientes y que dentro de ellos están los godos. Y cómo se explica que no se hayan esforzado por asegurar que fuera el pueblo el que tomara la decisión de la formación de la nueva junta. ¿Está clara la pregunta? [...] A ver qué dice Galasso y qué citas hace para poder dar respuesta a esta pregunta.

La propuesta de lectura está atravesada por el contenido: se lee para buscar explicación de un aspecto de la situación histórica en estudio que llama la atención porque no parece consistente con las intenciones del bando popular. No es fácil entender la decisión tomada, y los chicos tendrán que desentrañar las razones que la sustentan leyendo el texto. Intentarán comprender qué pensaban los revolucionarios, cómo fue que cedieron ante los godos en una cuestión tan importante como la elección de la Junta. Además, la maestra recuerda que se trata de buscar «qué dice Galasso» –qué piensa un historiador sobre la situación– y en qué se basa para decirlo («qué citas hace»).

De este modo, introduce implícitamente –en acto– supuestos fuertes que difieren de la historia tradicional: presenta al historiador como constructor

de conocimiento y subraya que sus ideas no son del orden de la opinión sino que están sustentadas en fuentes, en testimonios, en las reconstrucciones de otros historiadores.

La maestra lee el texto en voz alta, se hacen comentarios generales acerca de él y luego los chicos, en pequeños grupos, releen y discuten.

Veamos lo que sucede en uno de los subgrupos en relación con esta parte del texto:

La trampa absolutista (o La traición)

[...]

Galasso, basándose en el historiador Vicente Fidel López, sostiene que los revolucionarios fueron engañados, que hubo una *trampa absolutista* orquestada por el síndico Leiva –integrante del Cabildo–, quien jugó a dos puntas: se hizo pasar por revolucionario (y se ganó la confianza del ala más radical del «frente democrático»), pero estaba confabulado con el Virrey y el partido conservador para buscar el modo de que el Virrey siguiera en el mando. V.F. López supone que si Cisneros aceptó convocar al Cabildo abierto es porque tenía alguna garantía de que sería posible controlar el fervor popular; si no «[...] era ir a caer desairadamente del mando como un tonto [...] Valía mil veces más resistir [...] Es preciso creer que con algo contó el Virrey, con algo contaron los miembros del Ayuntamiento y Leiva, cuando por fin de todas las cavilaciones, convinieron en la convocación de la Asamblea popular».*

La suposición de V.F. López es consistente con lo que sucede día 24, cuando el Cabildo decide mantener al Virrey en el poder. Galasso piensa que Leiva logró engañar a los revolucionarios porque no estaban organizados, porque el grupo recién se estaba formando y no tenía una conducción unificada –Castelli no lograba consolidar su preponderancia y Moreno aún no tenía un papel decisivo en los acontecimientos–.

* López, Vicente Fidel, *Historia de la República Argentina*, Buenos Aires, Kraft, 1913.

Una observadora se acerca a uno de los pequeños grupos (Carlos, Paul, Kevin y Enzo) y escucha los primeros comentarios de los chicos después de leer. Ellos dicen: «engañaba a los revolucionarios» [...] «para que el Virrey siga al mando»; «estaba confabulado con el Virrey para mantenerlo en el mando».

OBSERVADORA. La pregunta es si ustedes creen que la traición de Leiva ya contesta [cómo fue] que los revolucionarios aceptaron que todo quedara en manos del Cabildo.

ALUMNO. No.

OBSERVADORA. ¿No dirá algo más? Busquemos a ver qué más dice.

(Los chicos buscan en el texto y uno de ellos lee: «[...] Leiva logró engañar a los revolucionarios porque no estaban organizados, por-

que el grupo recién se estaba formando y no tenía una conducción unificada».)

OBSERVADORA. Bueno, pero yo necesito que ustedes digan qué es lo que están entendiendo, chicos, porque lo que dice el texto ya lo sé.

CARLOS. Aprovechó que el grupo recién se estaba formando, o sea que estaba débil el grupo.

OBSERVADORA. ¿Cuál grupo estaba débil?

KEVIN. El de los revolucionarios.

CARLOS. No, los godos.

ENZO. Los godos.

PAUL. Los godos porque ya tenían pocos votos.

Algunos alumnos entienden lo mismo que nosotros como docentes, otros entienden algo diferente... Es la diversidad propia de cualquier clase. Habrá que seguir trabajando para acercar las interpretaciones a lo que el autor quiere decir...

La conversación continúa así:

OBSERVADORA. A ver, chicos, esperen, ¿quién aprovechó que un bando estaba débil?

KEVIN. ¡Galasso!

ENZO. Galasso.

OBSERVADORA. ¿Galasso, quién es Galasso?

PAUL. Aaaahhh, López.

OBSERVADORA. ¿Quién?

CARLOS. López, Vicente Fidel López.

OBSERVADORA. A ver, esperen. ¿Ustedes saben quién es Galasso? ¿Qué tiene que ver Galasso con este texto?

ENZO. ¿Galasso qué tiene que ver con este texto?

OBSERVADORA. Sí, ¿qué tiene que ver con este texto?

ENZO. Y, que está ahí. (*No se ríe pero lo dice tentado.*)

OBSERVADORA. Miren, vamos a la primera página del texto, miren la nota del pie de la página [...]: «Este texto es el resultado de un trabajo de reescritura y resumen de dos capítulos (III y IV) del libro de Norberto Galasso (2005) *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*, Buenos Aires, Ediciones Colihue. Fue realizado por el equipo de investigación de primaria de Suteba, en agosto de 2009. En algunos casos se cita textualmente al autor y en otros se resumen sus ideas. Cuando se incluyen citas que hace Galasso de otros autores, se las indica entre comillas y se citan las referencias a pie de página.

PAUL. Con razón, Galasso era el autor... Galasso es el autor del texto.

OBSERVADORA. ¿Y cómo sabés eso, Paul?, ¿dónde leíste?

ALUMNO. Acá.

KEVIN. Ah, Galasso, sí, es el autor.

PAUL. (*Leyendo.*) Este texto es una reescritura de dos capítulos [...] del libro de Norberto Galasso.

La observadora les muestra el libro de Galasso, el índice, hojea para hacerles notar que los títulos coinciden con los subtítulos del texto que ellos están leyendo y les recuerda que la docente ya les había mostrado el libro.

OBSERVADORA. Y Vicente Fidel López, ¿quién es? Volvamos a lo que estábamos leyendo.

PAUL. (*Lee.*) «La suposición de Vicente Fidel López es consistente con lo que sucede el día 24.»

OBSERVADORA. Bueno, esperá un minuto. ¿Cuál es la suposición de Vicente Fidel López y quién es Vicente Fidel López? ¿Estaba ahí con Leiva y con Castelli?

ENZO. Sí, estaba con ellos.

OBSERVADORA. ¿Dónde dice?

ENZO. Acá dice...

[...]

OBSERVADORA. A ver, yo leo acá por ejemplo: «Galasso, basándose en el historiador Vicente Fidel López, sostiene que los revolucionarios fueron engañados...».

CARLOS. Es el historiador.

KEVIN. El historiador.

OBSERVADORA. Vicente Fidel López es el historiador, igual que Galasso, solo que es de bastante tiempo antes, de poco tiempo después que la Revolución, pero él no estaba en el Cabildo abierto.

ENZO. No, no, estaba afuera.

OBSERVADORA. No, no estaba afuera, no estaba ahí. Bueno, entonces eso es lo que *dice* Vicente Fidel López.

(*Continúa la discusión y los chicos van elaborando la respuesta a la pregunta formulada por la maestra.*)

Los alumnos parecen suponer que todos los nombres que aparecen en un texto de historia corresponden necesariamente a protagonistas de la situación histórica que están estudiando. Esto no es casual ni es una dificultad propia de los alumnos: en los manuales solo se escuchan las voces de los actores de la época, en tanto que los historiadores e incluso los autores de los libros de texto están «borrados», lo cual contribuye a producir la impresión de que el texto es una ventana al pasado y no una reconstrucción. Es por eso que los chicos no esperan escuchar la voz de un historiador –aunque, como en este caso, les haya sido presentado por la docente y reiteradamente mencionado en el aula–.

Sin embargo, los textos producidos por historiadores (no-didácticos) son habitualmente textos *hojaldrados*, tienen varias capas en las que se entrecruzan diferentes tiempos y se entrelazan diferentes voces. En este caso, la voz de los protagonistas de la Revolución, la del historiador que recogió testimonios de los protagonistas y sus contemporáneos, la de un historiador actual (y por si fuera poco, la voz implícita de quienes redactamos el resumen).

La polifonía hace que el texto sea complejo porque se entrelazan sujetos de distintos tiempos. Esta es una de las razones por las que es difícil ubicar *quién es quién* entre los nombres mencionados en el texto, para reconocer quién dice o supone qué, y en qué momento lo ha dicho o supuesto. Para captar esta complejidad, no parece suficiente que la cuestión haya sido trabajada en la clase colectiva –la maestra ha presentado el libro y el autor el primer día que se trabajó sobre este texto; lo ha mencionado luego reiteradamente; en esta misma situación ha preguntado: «[...] A ver qué dice Galasso y qué citas hace para poder dar respuesta a esta pregunta»–; fue necesaria una intervención más cercana, *desde dentro* de la lectura que los niños estaban haciendo del texto. Y esta intervención fue posible porque el trabajo en el aula era compartido.¹⁰

Cuando se pone en común lo discutido en los pequeños grupos, uno de ellos presenta así lo que han entendido:

FERNANDO. Vicente Fidel López sostiene que los revolucionarios fueron engañados, que una trampa absolutista orquestada por el síndico Leiva, integrante del Cabildo que jugó a dos puntas, se hizo pasar por revolucionario y se ganó la confianza del ala más radical del frente popular. Que Leiva... jugó a dos puntas y engañó a los revolucionarios y tomó la confianza de ellos y ellos pensaron que él estaba con ellos pero Leiva les hizo una trampa.

[...]

PAUL. [...] Ellos no estaban organizados, no estaban preparados.

MAESTRA. Agustín, ¿qué querés agregar?

AGUSTÍN. Porque Galasso piensa que Leiva logró engañar a los revolucionarios porque no estaban organizados, porque el grupo recién estaba formado y no tenía... como que no tenían un líder, no tenían nadie que se haga cargo... Leiva se hizo pasar por revolucionario y se ganó la confianza...

[...]

Aunque la diferenciación no resulta fácil, los alumnos comienzan a establecer distinciones entre los sujetos de la situación histórica en estudio y los historiadores que la reconstruyen.

2.4. De la trampa absolutista a la movilización de los revolucionarios

En Avellaneda, cuando comienzan a leer «La trampa absolutista» y evocan la figura de Leiva, algunos chicos señalan que era un espía y «se pasaba por

10. Desarrollaremos esta cuestión en la Parte III de este libro.

los dos bandos». Un alumno recuerda entonces: «En la página 2 aparece», y propone releer esa parte:

NAHUEL. «El síndico Leiva se hace pasar por miembro de los dos bandos. Se muestra como amigo de los revolucionarios, a los cuales intenta demostrar que gracias a su intervención se ha logrado la convocatoria, pero también aparece como amigo y consejero ante el Virrey, ofreciéndole un camino de maniobras que, según el, permitirá a... apaciguar la efervescencia popular hasta conseguir burlar la voluntad de “esos... fas... facinerosos”». (*Todos se ríen.*)¹¹

DOCENTE. ¿Leiva de qué bando era? ¿Por qué teje esta trama? ¿Qué es lo que Leiva quería?

JUAN IGNACIO. Saber el plan de los dos bandos y decirle al Virrey, darle una idea para ayudarlo al Virrey porque si el Virrey no sabía qué pasaba no sabía qué hacer y sabía que ya en cualquier momento lo iban a derrocar... y bueno, por eso lo que pasaba en los bandos...

FEDERICO. Sí, iba con los bandos y veía cuál le convenía. Buchoneaba todo.

DOCENTE. Con el que más le convenía decís vos, ¿pero de qué lado estaba?

VARIOS. De los dos.

OBSERVADORA. ¿En los dos?

ALUMNO. Señ, del lado de España.

ALUMNO. Claro, del lado del Virrey.

FEDERICO. Claro, porque el Virrey..., él saca información del bando popular y se la cuenta al Virrey, señ.

Retomar el doble juego de Leiva, que había hecho su aparición en las primeras clases y había reaparecido luego varias veces, contribuye a lograr una mejor comprensión de su proceder. Los chicos están tan habituados a recorrer el texto para buscar informaciones o para establecer relaciones que son ellos mismos quienes proponen retroceder varias páginas para relacionar lo que allí se decía con lo que están leyendo. Son vaivenes en el texto que ayudan a profundizar en el tema.

Luego, la maestra lee en voz alta los tres primeros párrafos de «Los revolucionarios se movilizan» (texto del Anexo):

MAESTRA. «Un grupo de hombres –orientados por Moreno–, indignados ante la maniobra del Cabildo y el intento de burlar la voluntad popular, inician la movilización de repulsa desde la medianoche del 23 y a través del día 24. Son ellos quienes lograrán torcer el brazo del abso-

11. En una clase anterior, Nahuel había establecido una relación entre «facinerosos» y «Cisneros», argumentando que se parecían en el sonido.

lutismo y frustrar la trampa reaccionaria orquestada por el Cabildo y el síndico Leiva.¹²

»Vicente Fidel López sostiene que al amanecer del 23 de mayo, cuando todavía se discutía en el Cabildo, Moreno descubre que el síndico Leiva los ha burlado en su buena fe. Es el primer miembro del bando revolucionario que denuncia la traición y también el primero que adopta una tajante actitud de oposición a todo tipo de acuerdo o negociación, alineándose así, a partir de ese momento, en la misma posición que los grupos radicalizados liderados por los “chisperos”.

»A las tres de la tarde del día 24, cuando se lleva a cabo el juramento de la Junta tramposa presidida por Cisneros, una atmósfera tensa gana ya la ciudad. En algunos sectores cunde la agitación que anuncia el estallido. Aquí y allá, los bandos pegados por orden del Cabildo son arrancados por gente del pueblo y pisoteados en plena calle. French y Beruti incitan a quemar los bandos y organizan a los encapotados que al día siguiente tendrán un rol fundamental.» Bueno, vamos a ver. ¿Quién aparece acá?, que antes no lo habíamos visto...

VARIOS. Moreno.

MAESTRA. Que se acuerdan que antes lo habíamos nombrado pero habíamos dicho que no había tenido una participación, porque Moreno ahora empieza a tener... A ver, Mauri.

MAURICIO. Hizo algo grande porque se da cuenta de que el síndico Leiva los había traicionado, les había hecho trampa.

MAESTRA. Claro, fue el primero que se da cuenta de esta traición.

MAURICIO. Y también que hizo una actitud tajante.

MAESTRA. Y a ver, ¿qué querrá decir una actitud tajante? A ver, vos lo marcaste, ¿qué querrá decir?

MAURICIO. Y... ¿cómo decirlo? Como que él se da cuenta de lo que está pasando, y se pone serio, reacciona y se enoja.

MAESTRA. Claro, reacciona y quiere cortar definitivamente, eso quiere decir esto porque justamente él se enoja porque le habían tomado el pelo, en cierta manera.

ALUMNO. Era una traición.

MAESTRA. Y sí, era una traición. Porque aparte el pueblo no era lo que quería y lo que estaba pidiendo. Y dice que a partir de las tres de la tarde, cuando va a jurar esta Junta, ¿qué pasa? ¿Cuándo va a jurar esta Junta que esta presidida por Cisneros? [...] ¿Qué hace toda esta gente que está por todas partes, que está participando de alguna manera de observadores de que la Junta está jurando? Una Junta que no era la que ellos querían.

MAURICIO. La gente del pueblo reacciona y va a atacar liderada por French y Beruti.

12. Al terminar este párrafo, la maestra señala: «Bueno, hasta acá aparece lo que nosotros ya sabemos».

MAESTRA. Acá vuelven a surgir French y Beruti. ¿Por qué están? ¿Quiénes eran?

FEDERICO. Comandaban el bando popular.

MAESTRA. A ver, Franco.

FRANCO. Dice que (*lee*) «French y Beruti incitan a quemar los bandos y organizan a los encapotados».

Los chicos saben que los revolucionarios han descubierto la trampa y se representan vívidamente la violencia creciente entre los dos bandos que se enfrentan. Esto contribuye probablemente a suscitar la confusión terminológica que se produce enseguida:

OBSERVADORA 1. ¿Qué queman, chicos?

ALUMNO. A los bandos.

MAESTRA. ¿Qué? ¿Prenden fuego a todas las personas?

(*Exclamaciones de horror de los alumnos.*)

FEDERICO. Incitan a quemar los bandos...

(*Se superponen varios.*)

MAESTRA. A ver, a ver...

AXEL. Señor, quiere decir que se están insultando, agrediendo... porque antes decía «incendios» (*Se refiere a «proferir incendios».*)

OBSERVADORA 1. Con los incendios que profería la gente se nos mezcló.

OBSERVADORA 2. Perdón, pero aquí dice (*releyendo*): «Aquí y allá, los bandos pegados por el Cabildo...». *Los habían pegado.* «[...] son arrancados por gente del pueblo y pisoteados en plena calle.» ¿Qué eran esos bandos que la gente arrancaba?, ¿por qué estaban pegados?

ALUMNO. Carteles.

OBSERVADORA 2. Claro, eran como carteles, no son los mismos bandos...

(*Risas y comentarios superpuestos.*)

DOCENTE. Esos carteles estaban informando lo que había resuelto el Cabildo. Le informan al pueblo que se había elegido esa Junta, quiénes están jurando, quiénes habían ganado.

ALUMNOS. Claro.

Ante el espanto que genera la idea de que se haya quemado a personas, Axel formula una hipótesis interesante: haciendo una analogía con el significado de «proferir incendios», supone que «quemar» también está usado en sentido figurado (como «insultar» o «agredir»).

Fue necesario este intercambio para que nos diéramos cuenta de que la palabra «bandos», que se usa en casi todo el texto para referirse a los grupos que se enfrentan en la Revolución, aparecía aquí con un significado muy diferente y poco usual en la actualidad. Es una pequeña muestra de que no es posible prever todos los problemas que pueden presentárseles a los alumnos al leer un texto, ya que muchas veces a los adultos nos parecen transparentes expresiones usadas en los textos que resultan opacas para los niños.

2.5. Movilizaciones de ayer y de hoy

Como se habrá podido observar en algunas de las clases ya analizadas, los chicos interpretan ciertos aspectos de la situación histórica que están estudiando a partir de sus conocimientos acerca de la actualidad política. En este sentido, fue alentador descubrir la extrañeza experimentada por algunos alumnos cuando –al comentar «La trampa absolutista»– toman conciencia de que Saavedra era militar:

DOCENTE. Vamos a concluir con lo que quedó en la hora anterior. Al no estar unificados, [los revolucionarios] no tenían fuerza. Juan había hablado de los militares, ¿por qué?

JUAN IGNACIO. No es normal que haya militares en una Junta.

FEDERICO. Los militares estaban a favor de España.

SOFÍA. Algunos solamente.

DOCENTE. ¿Las milicias estaban a favor de España?, ¿seguros?

FRANCO. Par mí son espías.

DOCENTE. Les voy a remarcar algo en el texto. Hay una parte que habla de las milicias. En la página 5. ¿Se acuerdan de que hay otro historiador...? (*Relee citas de Vicente Fidel López, en el último párrafo, relacionadas con el papel de Martín Rodríguez.*)

La sorpresa de algunos chicos ante la idea de que un militar pueda formar parte del Gobierno es seguramente producto de varias décadas de democracia. La suposición de que los militares solo podrían contarse entre «los malos» es compartida por varios alumnos –Sofía es la única que parece considerar la información previa de la que dispone cuando señala que no todos estaban a favor de España–. Los chicos parecen proyectar sobre la Revolución de Mayo la imagen que actualmente tenemos de los militares, íntimamente ligada a la dictadura.

Diferenciar lo sucedido durante la Semana de Mayo de la visión de los militares construida a partir del pasado más reciente requiere releer y profundizar la discusión sobre partes del texto referidas al papel de los militares en 1810. Es precisamente lo que sucede en la clase: después de la relectura realizada por la maestra, continúa la discusión y se logra esclarecer –gracias a las intervenciones de diferentes miembros del equipo docente y la participación de varios alumnos que seleccionan y leen partes pertinentes del texto– que Martín Rodríguez es militar y que indudablemente pertenece al bando popular. Finalmente, una observadora interviene recordando la formación de milicias para resistir a las invasiones inglesas y haciendo presente que estas milicias estaban en el origen de los regimientos intervinientes en la Revolución de Mayo.

Otra aparición interesante de la actualidad se produce en el grupo de Lanús durante la lectura –realizada por la maestra– de «Los revolucionarios se movilizan»:

ALUMNA. Y Moreno descubre que el síndico Leiva los ha burlado en su buena fe.

[...]

DOCENTE. Busquen en el texto qué consecuencia tuvo esta denuncia de Moreno, a ver si lo encuentran. Es un hecho muy importante, está haciendo una denuncia de la trampa del síndico Leiva, ¿provocó alguna reacción este hecho?

VARIOS. Síiii.

ALUMNO. Eeehhh... (*Busca en el texto, solo se oye que hace referencia a los chisperos.*)

DOCENTE. ¿Quiénes serían los chisperos?

IVÁN. ¿Los que tienen armas?

FEDERICO. No, los que son los, los grupos...

DOCENTE. ¿Ustedes qué se imaginan, a ver?

KEVIN. Los chisperos.

DOCENTE. ¿Dónde estarían ubicados los chisperos?

VARIOS. Afuera del Cabildo.

NATALIA. *Como la seguridad.*

DOCENTE. «Como la seguridad», ¿te parece a vos, Natalia?

FERNADO. Señor, los chisperos eran la gente esa que estaban armados.

ALUMNO. Señor, señor, yo, yo...

DOCENTE. A ver, esta denuncia, ¿va a modificar el clima de la plaza?

ALUMNO. ¡Sí!

DOCENTE. ¿De qué manera?

NEHUÉN. ¿Violenta?

PAUL. [Está llamando] a la agitación.

DOCENTE. Muy bien.

EMANUEL. *Señor, yo en Rosario vi algo así, que estaban pegándose afuera, no sé por qué, encapuchados, con palos, y todos los policías estaban discutiendo no sé qué era, no dijeron qué era.*

DOCENTE. ¿Dónde lo viste?

EMANUEL. En Rosario, cuando me fui el viernes, era algo así como esto.

DOCENTE. ¿Y qué estaba pasando en Rosario?

CARLOS. *Un piquete.*

EMANUEL. *Un piquete, no sé qué pasaba, al lado del Monumento a la Bandera era.*

DOCENTE. *¿A vos te parece que lo podés comparar, esa manifestación popular con esto que estamos hablando de lo que pasaba en la plaza?*

EMANUEL. *Sí. Era lo mismo que leímos, lo vi yo lo mismo que leímos acá.*

DOCENTE. A vos te daba esa sensación, como que estaban en un ambiente de agitación. ¿Y encapuchados?

EMANUEL. Sí, y cuando se fueron decían «vamos a quemar todo».

[...]

KEVIN. Para mí, esos, los chisperos, para mí es esa gente que [...] estaba armada.

(Otros alumnos comentan que los bandos pegados por orden del Cabildo son arrancados y pisoteados por la gente del pueblo y que French y Beruti incitan a quemarlos.)

FEDERICO. *Que, finalmente, el Virrey se cansó de todo eso y renunció a su cargo.*

Es notable el contraste entre esta reconstrucción y la visión idílica de próceres perfectos que ya no existen... Es la agitación popular y la gente armada lo que lleva al Virrey a renunciar, es lo que hizo falta para provocar el cambio.

Aunque los datos son insuficientes para saber cómo han comprendido los alumnos esta parte del texto, no hay duda de que han ido elaborando la idea de movilización popular, una idea que se engarza con las discusiones sostenidas en las clases anteriores sobre la tensión en la plaza y el conflicto en el interior del Cabildo.

Llama la atención la diversidad de lecturas que hacen los alumnos en función de sus marcos de referencia (conformados en parte por sus experiencias y por su inserción social). Natalia relaciona a los chisperos armados con personal de seguridad, en tanto que uno de sus compañeros revive a través del texto el piquete que ha presenciado y expresa la semejanza entre la situación histórica y la vivida por él con una frase impactante: «Era lo mismo que leímos, lo vi yo lo mismo que leímos acá».

Es interesante señalar que las comparaciones con la actualidad que hacen los alumnos tienen lugar cuando la docente apela a su imaginación: «¿Ustedes qué se imaginan, a ver?». Parece una pregunta propicia para despegar a los chicos de la repetición literal, que es lo que tantas veces promueve la pregunta centrada en qué dice el texto. Remarcamos que esta incitación a imaginar no se da en el vacío, no se trata de imaginar algo que se desconoce sino de relatar cómo se representan ellos una situación caracterizada en un texto.

2.6. ¿Es la misma Revolución de Mayo que conocían?

En Lanús, algunas intervenciones de los chicos en las primeras clases en que discutimos el texto de Galasso nos llevaron a sospechar que ellos abordaban los contenidos que estábamos trabajando como si no estuvieran relacionados con lo que ya sabían acerca de la Revolución. Es por eso que este problema fue planteado explícitamente a los alumnos en la quinta clase de la secuencia y retomado luego en las dos últimas clases.

Más tarde, ya terminado el trabajo de campo y en plena etapa de análisis, el equipo de Lanús elaboró un escrito en el que compara las respuestas que dan los alumnos con el interrogante planteado en la quinta y la décima clase. A continuación transcribiremos íntegramente este escrito, insertando en algunos casos otras consideraciones surgidas del análisis de estas y otras clases.

La investigación ha sido un proceso con diferentes etapas, sorpresas y replanteos, y a lo largo del análisis hemos transitado por similares trayectos.

Cuando llegamos a analizar la Clase 5, observamos que en aquella oportunidad Graciela, la docente, invitó a los alumnos a preguntarse si la revolución que describía Galasso en su texto era la misma Revolución de Mayo que ellos habían visto los años anteriores. Ante la comparación propuesta por la docente los chicos contestaron:

MAESTRA. [...] Pero por otro lado me dicen que esto que nosotros leímos, estos textos nuevos que nos están hablando sobre cómo se desarrollaron los sucesos de la Revolución, no tienen nada que ver con lo que ustedes conocían de la Revolución. ¿Se acuerdan cuando estudiaban la Semana de Mayo, qué pasó el 17, el 18, el 19? [...] ¿A ustedes les parece que no tiene nada que ver esto? ¿O sí?

VARIOS. Sí.

PAUL. Lo estamos viendo de diferentes maneras.

MAESTRA. Te parece que es una forma diferente de acercarnos al tema, ¿diferente en qué?

FERNANDO. En la forma en que nos lo explicás.

MAESTRA. ¿En la forma de trabajar, en la metodología de trabajo?

PAUL. En la forma política que no era así, en lo que nos estás enseñando ahora, que antes.

MAESTRA. ¿Te parece que no es lo mismo lo que decía al manual hasta el año pasado que lo que estamos viendo ahora, que hay una diferencia? Los demás, ¿qué opinan de esto que está diciendo Paul, coinciden?

[...]

TAMARA. No son todos los mismos, otros...

MAESTRA. ¿Me hablaste de los textos? Los textos son diferentes para vos, hay distintas versiones, ¿eso es lo que querés decir?

TAMARA. Sí.

MAESTRA. ¿Ustedes qué opinan, chicas?

ALUMNAS. No sé.

MAESTRA. No tienen mucha idea, algunos no lo tienen claro todavía, si se trata de lo mismo, de la misma revolución, ¿sí? ¿Estaríamos hablando de la misma revolución?

ALUMNO. Sí.

MAESTRA. ¿De los mismos actores de la Revolución?

VARIOS. No.

MAESTRA. Ahí ya no estamos tan de acuerdo. Sí, ¿qué íbas a decir?

PAUL. Porque los godos y el bando popular no sabíamos que existían.

[...]

MAESTRA. ¿Y qué sabían entonces? ¿Qué era la Revolución de Mayo?

FERNANDO. Lo que nos hizo al pueblo, un país un país patrio.

NATALIA. Independiente.

CAMILA. Libre.

NICOLE. Libre.

MAESTRA. Bien, pero no tenían muy claro esto de quiénes se estaban enfrentando, me parece, es lo que yo entiendo de lo que me están contando ustedes; que ahora es como que pueden ver...

FEDERICO. De otra forma.

MAESTRA. ...quiénes eran los que se enfrentaban, ¿pueden ver esto?

ALUMNO. Sí.

MAESTRA. Ahora sí, ¿está más claro? Antes me parece como que la Revolución era toda una historia contada de qué pasaba en la Semana de Mayo, pero no estaba muy claro quiénes se enfrentaban. ¿Sí sabían quiénes estaban dentro del Cabildo?

VARIOS. Sí.

MAESTRA. ¿Y qué se debatía ahí adentro?

VARIOS. Sí.

MAESTRA. ¿Eso lo saben?

VARIOS. Sí.

MAESTRA. Y, a ver, ¿qué me pueden contar de eso? ¿Qué se acuerdan?

AGUSTÍN. Que estaban los vocales.

NEHUÉN. Los secretarios.

IVÁN. El Presidente.

ENZO. Los senadores, los diputados.

Señalemos –interrumpiendo brevemente el relato de nuestros compañeros– que existe una notable diversidad en las respuestas de los alumnos. Algunos parecen estar desconcertados por el planteo de la maestra –responden con monosílabos o bien afirmando no saber– y otros evocan frases que seguramente se han reiterado en diferentes grados («un país patrio», «independiente», «libre»); algunos parecen pensar que sabían desde años anteriores qué se debatía en el Cabildo, pero no manifiestan cuáles eran esos temas de debate, y otros recitan los cargos de la «Primera Junta» incorporando algunas denominaciones que no corresponden a la época. Sin embargo, varios chicos captan una diferencia importante entre la reconstrucción que están estudiando y la visión tradicional: los actores de la Revolución no son los mismos («los godos y el bando popular no sabíamos que existían»), y un alumno señala –ya en esa quinta clase de la secuencia– que la reconstrucción de Galasso pone en primer plano lo político.

Cuando se llevó adelante esa clase nos sorprendimos mucho, y en la etapa de análisis, al leer los registros, continuó sorprendiéndonos la desconexión pero al mismo tiempo pensamos que tal vez haya sido prematuro invitar a los alumnos a realizar una comparación entre el relato escolar de la Revolución de Mayo –que suponíamos que los chicos tenían bien presente– y el relato de Galasso. Por otra parte, recordábamos que las respuestas habían sido sustancialmente diferentes cuando confronta-

mos con el texto de Félix Luna. Y así lo comprobamos cuando analizamos la última clase, en la cual se produjeron intercambios como el siguiente:

MAESTRA. ¿Es coincidente o no es coincidente? ¿Están hablando del mismo hecho, de la misma revolución?

VARIOS. Sí.

MAESTRA. ¿Del mismo momento histórico, de los mismos personajes?

FEDERICO. Pero diferente, uno dice que es violento y otro dice que es pacífico.

(No lo responde en voz alta, se lo oye porque está cerquita del grabador.)

TAMARA. Hablan de la Revolución de Mayo pero...

(No se escucha el final porque se superpone con la respuesta de un alumno que está cerca del grabador.)

ENZO. Es diferente, señor.

MAESTRA. ¿Es otra revolución?

ENZO. No, pero...o...

PAUL. No, es la misma revolución.

ENZO. ...los mismos son.

Para todos los alumnos está claro ahora que el texto de Galasso trata sobre la misma revolución que ellos conocían desde años anteriores.

Agreguemos que es interesante considerar lo que había sucedido en la clase anterior –la penúltima–, en la cual la maestra ya había planteado el mismo interrogante:

MAESTRA. [...] Todo esto que leímos, que analizamos, ¿a ustedes realmente les parece que estamos hablando de la misma Revolución de Mayo que ustedes conocían?

VARIOS ALUMNOS. No.

MAESTRA. ¿No es la misma revolución?

PAUL. Es la misma pero es diferente lo hablado... Es la misma pero con otras palabras.

KEVIN. No es tan diferente.

CARLOS. Más completa.

MAESTRA. A ver, unos dicen que es la misma pero es diferente, otros dicen que es la misma pero con otras palabras, otros dicen, más completa, ¿le faltaría alguna parte a la que ustedes conocían?

ALUMNO. Sí.

MAESTRA. ¿Cómo qué?

IVÁN. La de los bandos.

[...]

AGUSTÍN. La mayoría hablaba del Cabildo pero no habla de todo, de...

MAESTRA. Entonces no me queda claro, a ver, ¿son dos revoluciones distintas, dos hechos históricos distintos de los que estamos hablando?

ALUMNOS. No.

ENZO. Es todo lo mismo.

PAUL. Es lo mismo pero explicado diferente.

EMANUEL. Distinta explicación.

MAESTRA. Bueno, ¿y en qué estaría la diferencia de la distinta explicación, como dice Emanuel?

PAUL. En la forma política, señor.

De este modo, ya había comenzado a aclararse que no se trataba de dos revoluciones diferentes sino de dos maneras diferentes de considerar la misma Revolución. Al analizar la continuación de esta misma clase, constatamos que los alumnos comprenden la existencia de diferentes reconstrucciones históricas:

MAESTRA. (*Retomando lo que acaba de decir un alumno.*) En la forma política; y a ver si yo entiendo lo que ustedes quieren decir, en lo que conocían de la Revolución de Mayo –que habían leído seguramente de los manuales, de las revistas escolares–, ¿hay alguna coincidencia con este relato de la Revolución de Mayo que venimos trabajando?

(*Silencio.*)

MAESTRA. ¿No hay ninguna coincidencia?

ENZO. Para mí lo del Cabildo es igual.

MAESTRA. Lo del Cabildo es igual, ¿esa parte sí?

ALUMNO. Sí.

TRINIDAD. *No, señor, porque en las revistas escolares y en los manuales dice que estaban todos tranquilos y acá dice que estaban todos violentos.*

EMANUEL. No, y aparte, señor, aparte...

MAESTRA. ¿Dicen los manuales que los hechos se iban sucediendo pero sin violencia...?

ALUMNO. ¡Señor!

EMANUEL. En algunos textos dice que French y Beruti, en una parte estaban repartiendo...

NICOLE. Cintas blancas.

FERNANDO. ...Cintas blancas y azules, y estaban comandando –por lo que vimos ahora–, estaban comandando el bando.

MAESTRA. En realidad no eran nenes buenos, tranquilitos, que estaban paseando en la plaza, ¿no es cierto?

ALUMNO. No.

MAESTRA. Ahora vemos que la intervención de French y Beruti fue importante pero que estaban haciendo otras cosas además de repartir cintas.

ALUMNO. Se estaban manifestando.

MAESTRA. Se estaban manifestando, ¿solamente ellos?

VARIOS. ¡Nooo!

FERNANDO. Más el bando popular.

PAUL. No, seño, y aparte *en los textos comunes* no hablan de la gente esa que estaba armada.

NEHUÉN. De los chisperos.

ENZO. De los chisperos.

MAESTRA. Aaaahh, tenés razón.

KEVIN. *Y tampoco dice que había gente en la plaza.*

IVÁN. No, y tampoco en el texto, tampoco hablaba de la gente que estaba en la plaza.

NEHUÉN. Que no había violencia.

ENZO. Que no había violencia.

MAESTRA. ¿A ustedes les parece que esto es lo que más se nota como diferencia...?

AGUSTÍN. Seño, porque en el manual que usamos nosotros hay un texto que dice que en la plaza la gente estaba tranquila.

EMANUEL. Y acá habla en el texto este que estaba la gente toda... tenía miedo, no hablaba también de los ¿chisperos?, que estaban armados...

A diferencia de lo que sucedía en la Clase 5, los alumnos ya no experimentan ningún desconcierto ante el planteo de la maestra. Por el contrario, es llamativa la fluidez de los intercambios: son muchos los chicos que participan espontáneamente y hacen aportes que marcan diferencias importantes entre unas y otras reconstrucciones. Subrayan la participación popular cuando aluden a la presencia de gente en la plaza y cuando, en alusión indirecta a la actualidad, señalan que French y Beruti «se estaban manifestando». Captan ya –antes de haber leído el texto de la colección coordinada por Félix Luna– la oposición entre la violencia presente en la reconstrucción de Galasso y la situación supuestamente pacífica que se describe en manuales y revistas escolares. En este sentido, es interesante citar la conversación sostenida por un observador con Paul:

OBSERVADOR. Me quedé pensando cuando te escuché porque lo dijiste varias veces, ¿por qué vos decís que esta vez que vimos la Revolución de Mayo, con este texto, como que era más político, ¿qué entendés?, explicame a ver, ¿por qué decís que es más político?

PAUL. Y... porque en otros libros dice que había discusiones, no es que había violencia ni el bando popular ni eso.

OBSERVADOR. Que había solo discusiones. [...] Vos cuando te referís al tema político, ¿es por el conflicto entre los bandos?

PAUL. Sí.

Además, el involucramiento que suscita la cuestión de las diferentes reconstrucciones –una cuestión difícil a la que antes no eran sensibles– es tan grande que varios alumnos siguen discutiendo sobre ella mientras la maestra anota en el pizarrón la consigna de escritura que ha propuesto (construir un relato sintético de la Semana de Mayo). Una alumna que hemos citado más de una vez expresa así lo que ella y algunos de sus compañeros están pensando:

TAMARA. Señor...

MAESTRA. Sí.

TAMARA. *(No se entiende lo que ha dicho porque habla muy bajito.)*

MAESTRA. Decilo fuerte para que te escuchen todos, escuchen lo que dice Tamara.

TAMARA. *Que cada uno... que cada historia es diferente por lo que cada uno piensa...*

PAUL. Es como lo quería entender yo.

MAESTRA. Escuchen, ella dice que cada historia...

ALUMNO. Cada... cada...

MAESTRA. Esperá, dejala que termine la idea.

TAMARA. *Cada historia es diferente porque cada uno piensa distinto.*

MAESTRA. Cada historia es diferente porque cada uno piensa distinto.

¿A cada uno te referís, a quién?

FEDERICO. A los escritores.

MAESTRA. ¿A cada...?

TAMARA. Escritor.

MAESTRA. Escritor, a cada historiador te estás refiriendo, tiene su propia versión, ¿me querés decir esto? Ella dice que cada historia es diferente porque cada historiador tiene su propia versión.

En esta penúltima clase son solo unos pocos chicos los que intentan encontrar una explicación que justifique la existencia de diferentes reconstrucciones; en cambio, en la clase siguiente, este intento se generalizará. Podremos constatarlo en el relato de los compañeros de Lanús:

La comparación con el texto de la colección dirigida por Félix Luna realizada en la última clase ayuda a los alumnos a encontrar diferencias entre las reconstrucciones:

MAESTRA. Cambian algunas cosas, para vos, ¿qué cambia, Nehuén?

NEHUÉN. No sé, acá dice que no hubo violencia y el otro dice que sí.

ENZO. Que sí.

FERNANDO. Que no se registraron hechos de violencia, ni siquiera amenazas.

MAESTRA. Ni siquiera amenazas. Hay una gran diferencia entre los textos entonces, ¿no?

[...]

MAESTRA. Pareciera que si yo no leí lo anterior que trabajamos, tendría otra visión del hecho histórico, ¿sí o no?

VARIOS. Sí.

En este diálogo aparece nuevamente uno de los aprendizajes que todos los chicos realizaron, que se puso de manifiesto regularmente tanto en los registros de clase como en varias de las entrevistas individuales realizadas una vez finalizado el trabajo en el aula: la noción de conflicto en la Semana

de Mayo. Confrontar lo aprendido sobre la visión de Galasso y lo que se sostiene en el texto de Félix Luna puso de relieve aún más fuertemente esta cuestión: según este último, en aquellos días «no se registraron hechos de violencia, ni siquiera amenazas», lo cual contrasta nítidamente con el clima que se describe en el texto sobre el cual se había trabajado durante varias clases.

Por otra parte, al contrastar la Clase 5 y la Clase 10, observamos otras diferencias:

- En la Clase 5 aparecieron varias respuestas propias del relato escolar mitrista. En efecto, los chicos sostenían, por ejemplo, que uno de los bandos exigía al Virrey «un Cabildo abierto para saber lo que pasaba» o explicaban que algunos vecinos no habían podido entrar al Cabildo del 22 porque «esa vez cuando estaba el Cabildo abierto había llovido».

Con respecto a los actores sociales y sus intereses, los alumnos realizaban una mezcla entre los actores sociales que describe Galasso (los bandos) y los objetivos del relato mitrista, como puede verse en el siguiente intercambio:

MAESTRA. O sea, dentro del mismo bando, de los populares, había diferentes posiciones, y los otros, ¿qué decías que querían defender...?

TAMARA. Los otros querían cambiar el mundo viejo para luchar por su libertad.

[...]

MAESTRA. ¿Y por la libertad de quiénes?

TAMARA. De los criollos, porque los criollos eran esclavos.

- En la Clase 10, las respuestas de los chicos fueron muy diferentes. Cuando compararon ambos textos poniendo el foco en el tipo de información que presentaban y se centraron en los actores sociales intervinientes, las respuestas propias de la versión escolar ya no aparecieron:

MAESTRA. [...] Si lo comparamos con el relato de Galasso, ¿hay diferencias?

VARIOS. Sí.

ALUMNO. En el de Galasso están todos y en este... *(se le va apagando la voz.)*

MAESTRA. Todo, cuando hablamos de todo, ¿a qué nos estamos refiriendo?

(Hay varias respuestas pero se oye la cercana al grabador.)

PAUL. Completo.

MAESTRA. ¿Qué cosas se acuerdan que era lo importante en el texto de Galasso...?

PAUL. De los bandos.

MAESTRA. ¿...que están ignoradas en este texto?

IVÁN. Los bandos.

CARLOS. De la renuncia del Virrey. Por qué renunció. De la plaza, etcétera, etcétera, etcétera.

FERNANDO. ¡La tensión del Cabildo afuera y adentro!

MAESTRA. ¿Cómo?

FERNANDO. De la trampa absolutista.

AGUSTÍN. Del síndico Leiva.

KEVIN. De French y Beruti.

MAESTRA. Eso también, ¿de qué más se acuerdan?

CARLOS. De las milicias.

MAESTRA. De la importancia de las milicias.

TALÍA. Quiénes concurrían al Cabildo.

PAUL. La tensión entre los que estaban adentro y afuera del Cabildo.

A la luz de estas respuestas podemos señalar que los chicos se apropiaron del texto de Galasso. Los alumnos dicen que en el texto de Galasso «están todos», y gracias a la indagación de la docente observamos que ese «todos» implica a aquellos actores sociales que llevaron adelante el conflicto, es decir, aquellos sujetos que con sus acciones e intereses en pugna motorizaron el proceso. Asimismo es interesante observar que en estas respuestas de los chicos no han aparecido términos vacíos o enumeraciones memorizadas como Juntas, Vocales, Cabildo, Libertad; por el contrario, en la frase «La tensión entre los que estaban adentro y afuera del Cabildo», se sintetizan aspectos del tema estudiado que resultaron significativos para los alumnos.

¿A qué se deben respuestas tan diferentes por parte de los propios alumnos ante un mismo hecho histórico? ¿Por qué la comparación entre la versión de Galasso y la versión escolar no dio los mismos resultados que la confrontación con la versión de Félix Luna?

La respuesta la hallamos en el análisis de la última clase, centrado en cómo enseñar historia.

3. ENSEÑAR HISTORIA ES TAMBIÉN ENSEÑAR QUE LOS HISTORIADORES ELABORAN DIFERENTES RECONSTRUCCIONES¹³

Después de haber señalado –en la clase colectiva– diferencias entre las posiciones de Galasso y de Félix Luna, la docente invita a los chicos a preguntarse sobre las causas de esas diferencias.

DOCENTE. ¿Y por qué será esto? ¿Por qué les parece a ustedes que hay distintas versiones?

13. Hacemos aquí una variación sobre el subtítulo original del escrito del equipo de Lanús, que comienza en el punto anterior y continúa en los primeros párrafos de este punto.

TAMARA. Porque son diferentes autores.

DOCENTE. Son diferentes autores...

ALUMNO. Y cada autor... *(Se superponen respuestas.)*

CARLOS. Piensan diferente.

AGUSTÍN. Depende de lo que piensa el autor.

DOCENTE. De su visión particular, ¿quierés decir esto?

ENZO. Claro. Y de lo que investigan.

DOCENTE. Y de lo que investigan. *Y también a lo mejor de su ideología política, si está más hacia un lado o hacia otro, son diferentes miradas, incluye diferentes elementos en el texto, los incluye o a lo mejor directamente los ignora. (Sonido de puerta abriéndose.)* Si lo comparamos con el relato de Galasso, ¿hay diferencias?

VARIOS. Sí.

FEDERICO. En el de Galasso está todo, y en este... *(Se le va apagando la voz.)*

ALUMNO. Completo.

En esta instancia no solo se están enseñando los sucesos de la Semana de Mayo sino implícitamente qué es la historia, una construcción social, una interpretación que realizan los historiadores al construir un relato histórico.

En nuestra secuencia, enseñar que hay varias interpretaciones sobre los hechos del pasado no se limitó a la simple confrontación de dos versiones diferentes sobre un mismo hecho histórico. Por el contrario, una vez realizada la confrontación y el análisis de los textos, la docente invita a elaborar una conclusión propia a los alumnos escapando así de la posibilidad de caer en una postura maniquea sobre la historia.

MAESTRA. ¿Y podríamos elaborar una conclusión haciendo una comparación de estos textos? ¿Podríamos llegar a alguna conclusión? ¿Sí, Iván? Vos estás pensando en una conclusión... ¿Y a vos qué te parece? ¿Qué es lo que vos notás de diferencia?

IVÁN. Cómo lo explican.

MAESTRA. Cómo explican, ¿qué?

IVÁN. Cómo fue la historia.

MAESTRA. Cómo fue la historia. ¿Y a vos por qué te parece que pasa esto?

IVÁN. Porque son distintos autores y cada autor piensa cada cosa.

MAESTRA. Tienen una visión diferente. A nosotros, ¿qué nos sirve más, quedarnos con la visión de un autor... *(Sonido de puerta.)* Gracias, Lilianna. ...Quedarnos con la visión de un autor o haber tenido esta oportunidad de ver diferentes autores para darnos cuenta, de qué?

FEDERICO. De cómo lo explican.

MAESTRA. ¿De qué, Gastón?

GASTÓN. Uno dice otra cosa y...

MAESTRA. ¿Para qué nos sirvió a nosotros poder leer distintos autores?

ENZO. Para darnos cuenta.

NATALIA. Para darnos cuenta porque algunos dicen otras cosas...

Ante el interrogante planteado por la docente, los alumnos se centran en explicarse por qué hay diferentes versiones sobre la Revolución de Mayo. Un alumno señala que una de ellas es falsa; sin embargo, a la hora de explicar el por qué de esas diferentes interpretaciones apela a un argumento racional e historiográfico pertinente: la información que se brinda en cada relato.

CARLOS. Algunos dicen relatos verdaderos y otros...

ENZO. ...Otros...

CARLOS. Ficticios.

TRINIDAD. Para darnos cuenta...

MAESTRA. Algunos, por ejemplo Carlos, piensan que el relato es verdadero y otros, ficticio, o sea, ¿alguno será inventado? ¿O no fue inventado y lo que cambia es otra cosa?

ENZO. O no fue así. Porque uno dice que hubo hechos violentos y acá dice que no.

MAESTRA. ¿Vos qué querías decir, Carlos?

CARLOS. Que algunos dicen cosas que pasaron de verdad, que investigaron, y otros dicen cualquier cosa, que escriben pero buscan poca información.

MAESTRA. Buscan poca información, o a lo mejor hay una intención de dar esta información y no otra, podría ser una posibilidad también, ¿no es cierto?

CARLOS. Sí.

[...]

CARLOS. Estamos informados todos.

MAESTRA. Estamos informados, Carlos, ¿te parece que estamos informados?

(Hay algunas risas.)

MAESTRA. Ustedes, chicas, ¿qué dicen?

TAMARA. Sabemos más.

MAESTRA. Saben más. ¿Ustedes?

FERNANDO. En cada cosa hay más elementos de información.

[...]

MAESTRA. Qué importante lo que están diciendo, cómo uno cuando tiene más información...

PAUL. No siempre dice lo mismo.

Es interesante observar que la argumentación de varios de los chicos con respecto a la falta de información para valorar las diferentes versiones del hecho histórico trabajado se opone a un pensamiento usual

en la escuela sobre el tipo de texto y la simplicidad que los textos deben presentar para la enseñanza en la escuela primaria. Por otra parte, la docente realiza un cierre a este momento de la comparación de los dos textos, y con ello el debate acerca de las dos versiones de la historia, señalando la necesidad de conocer varios relatos históricos y no aferrarse a una versión en particular ni cambiar «la versión oficial, escolar, mística» –el relato tradicional imperante en los textos escolares– por otra versión ideológicamente más afín al pensamiento de quienes llevamos adelante la investigación:

MAESTRA. ...cuando tengo más información puedo también tener una visión más amplia de lo que estoy observando, si nos quedamos siempre con la misma versión, seguramente que esa versión va a ser muy limitada, acotada, y no voy a poder tener la oportunidad de hacer un análisis más profundo. ¿Sí?

VARIOS. Síiii.

Recordemos que, en momentos anteriores de la clase en los que se intentaba explicar la existencia de diferentes reconstrucciones, la maestra había señalado la posible relación entre estas diferencias y la perspectiva asumida por el historiador: «Y también a lo mejor de su ideología política, si está más hacia un lado o hacia otro, son diferentes miradas, incluye diferentes elementos en el texto, los incluye o a lo mejor directamente los ignora»; «Buscan poca información, o a lo mejor hay una intención de dar esta información y no otra, podría ser una posibilidad también, ¿no es cierto?». Son intervenciones que alertan a los alumnos acerca de las intenciones del historiador, que contribuyen a formarlos como lectores críticos de textos históricos.

En Moreno, la discusión acerca de las diferentes reconstrucciones se plantea a partir de las posiciones adoptadas por los niños al interactuar con la perspectiva plasmada en el texto de Félix Luna. Apenas termina de leerlo,¹⁴ una alumna –Juliana– exclama: «¡Ahora no sé a quién creer!». Ella detecta inmediatamente que este texto contradice ideas centrales que se venían trabajando en la clase y, ante esa contradicción, deja en suspenso su propia opinión. Sin embargo, esta no es la reacción predominante: la mayoría de los niños señalan que el autor del texto que acaban de leer está equivocado porque no se ha informado lo suficiente, otros piensan que no dice toda la verdad y algunos

14. En este grupo, la lectura del texto se realiza en pequeños subgrupos, cada niño lee para sí mismo y luego comenta con sus compañeros; solo después se realiza la puesta en común.

sospechan que miente.¹⁵ Son estas últimas ideas las que los niños expresan en los escritos que producen en la misma clase, por ejemplo (texto del alumno Isaías):

Yo creo que usted está muy equivocado porque dijo que en un lugar [en el Cabildo de Buenos Aires] estuvo muy pacífico, que no había insultos ni agresiones. Pero sí había insultos y agresiones porque no pensaban lo mismo. Porque un grupo llamados «los godos» querían que el Virrey se quedara y otro grupo que se llamaban los populares querían que el Virrey se vaya. Y que el pueblo votara para así pudieran hacer las ideas liberales, que serían libertad, igualdad y fraternidad.

Así poder tener un Gobierno mejor.

Finalizada la escritura, los chicos leen en voz alta sus escritos y hacen comentarios acerca de ellos. Una observadora plantea entonces:

OBSERVADORA 1 (DELIA). Tengo una duda terrible. Ustedes están todos de acuerdo en que el que tiene razón es Galasso y el equivocado es Félix Luna. ¿Cómo saben?

ALUMNO. Y... porque no pensaban lo mismo.

FEDERICO. Y... porque no empezaba bien...

ALUMNO. Porque sí.

OBSERVADORA 1. ¿Y qué hubiera pasado si ustedes los hubieran leído al revés, si leían primero el texto de Félix Luna y después el de Galasso?

ALUMNO. Le íbamos a creer a...

OBSERVADORA 1. ¿A Félix Luna, les parece?

ALUMNO. No.

OBSERVADORA 1. A ver... *Piensen por qué...*

OBSERVADORA 2 (JANET). ¿Por qué piensan que Galasso tiene razón?

LAUTARO. Si nosotros leíamos este texto, nos íbamos a dar cuenta por el 25 de mayo... Por todo lo que había pasado antes, antes que leyéramos este texto, porque leímos dos textos distintos...

OBSERVADORA 1. Ah...

LAUTARO. Y ahí, nos íbamos a dar cuenta...

OBSERVADORA 1. ¿Y algo más?

OBSERVADOR 3 (JORGE). Esa misma pregunta yo se la hice a Camila... porque ella pensaba que [Félix Luna] tenía razón. Camila, ¿cómo era? *(Camila explica, pero el grabador no llega a registrar su explicación.)*

OBSERVADOR 3. Ella se dio cuenta, dice que en ese momento no podía estar todo tranquilo, había que sacar al Virrey. Se dio cuenta y se volcó al texto de Galasso por ese motivo.

15. Uno de los alumnos que alimenta esta sospecha supone que el autor «estaba a favor del Virrey», con lo cual muestra que no ha logrado aún diferenciar historiadores y protagonistas.

OBSERVADORA 1. Claro, que es lo mismo que dijo Isaías acá: como ellos no estaban de acuerdo, alguna lucha tenía que haber...

Los niños detectan por sí mismos las diferencias entre lo que se sostiene en el texto que acaban de leer y la perspectiva de Galasso que han estudiado hasta ese momento. Pero es necesaria una intervención directa («*Piensen por qué*») para que ellos comiencen a fundamentar, a desplegar las razones por las cuales un texto les resulta más confiable que el otro. Las razones que esgrimen están fuertemente vinculadas con lo que han aprendido sobre el tema en el curso de la secuencia.

Las respuestas producidas por los alumnos corroboran resultados de investigaciones anteriores (Aisenberg *et al.*, 2009): cuando los niños llegan a aceptar que puede haber diferentes reconstrucciones de un mismo proceso histórico, intentan encontrar una explicación que justifique las diferencias. Piensan entonces que una reconstrucción es más completa que la otra o bien que una es falsa y la otra es verdadera.

En este caso, además, muchos alumnos consideran verdadero lo que han aprendido en primer lugar. Para entender esta reacción de los chicos, hay que considerar que la confrontación planteada es despereja: se había trabajado intensa y profundamente sobre la perspectiva de Galasso, en tanto que el contacto con la otra visión se redujo a la lectura de un texto en una situación puntual. Por otra parte, hay que considerar que también en la primera clase de la secuencia los chicos de los tres grupos le daban mayor crédito a la versión instalada en la escuela y reiterada a lo largo de la escolaridad que a la perspectiva con la que interactuaban por primera vez. En los dos casos, la primera reconstrucción es la más conocida por ellos. Y los resultados de la última clase sugieren que el estudio realizado a partir de la perspectiva de Galasso predomina sobre la versión de la Revolución de Mayo instalada en la escuela –versión que es retomada en el texto de la colección coordinada por Félix Luna–.

Dado que, en el grupo de Moreno, casi todos los alumnos adhirieron a la primera reconstrucción sin desplegar las razones de esta adhesión, fue necesario cuestionarla e incitarlos a elaborar argumentos que pudieran sustentarla, así como explicitar que una de las reconstrucciones estaba más fundamentada, era más consistente internamente y estaba respaldada por citas de historiadores y de actores de la Revolución.

Para cerrar este capítulo, transcribimos las conclusiones plasmadas en el escrito del equipo de Lanús:

¿Cómo se enseña que hay diferentes versiones de la historia? A partir de este análisis podemos señalar ciertos aspectos y cierto recorrido. Es necesario poner en contacto a los alumnos con otros tipos de texto, con textos complejos, problematizadores y con autoría. Trabajarlos en secuencia, es decir, dedicarles un tiempo que permita diferentes tipos de lectura. Confrontarlos con otras versiones del hecho histórico desde otros textos y autores. Problematizar sobre las diferencias no solo del

contenido en sí sino preguntarse: ¿por qué dos autores describen y valoran de manera diferente un mismo hecho del pasado? Y realizar una conclusión original respecto a esas diferencias. Esto no es una receta didáctica, pero sin duda es un recorrido interesante para abordar las ciencias sociales en el aula, y poco transitado por docentes y alumnos de nuestras escuelas, primarias y secundarias. No obstante, una vez más es necesario señalar que la confrontación en sí misma de los textos no garantiza la enseñanza de la historia como construcción social si no se trabaja con al menos un texto «potente» como el texto de Galasso.

Es así como se produce un cambio relevante respecto de la versión de la historia instalada en la escuela; es así como los alumnos pueden comenzar a comprender que la historia como conocimiento no es pasado, es un *diálogo* entre presente y pasado... es una *reconstrucción* que se hace desde algún presente y desde cierta perspectiva.

Condiciones de la enseñanza y aprendizajes de los niños

Claro, yo marco acá cuatro bases fundamentales que me parece que tuvo este trabajo: el manejo de la lectura en Sociales –este tipo de lectura en Sociales–; la confrontación de textos –el poder visualizar que hay un autor–; las intervenciones docentes distintas a las que se hacen habitualmente; y, por último, la conformación de un equipo. Me parece que esos son los cuatro pilares fundamentales que hicieron de esto una secuencia diferente.

Graciela Solari

(reunión de los tres equipos, diciembre de 2011)

La intención de producir una transformación en la enseñanza de la historia se fue plasmando en la vida cotidiana de las aulas ya que los equipos docentes crearon y sostuvieron condiciones didácticas propicias para que los alumnos se comprometieran con el aprendizaje de la Revolución de Mayo.

La confrontación de posiciones –realizada en la primera y en la última situación de la secuencia– cumplió un papel decisivo en el sentido de hacer observable para los chicos que los textos son producidos por historiadores, que el conocimiento histórico es una construcción realizada desde una cierta perspectiva. El trabajo intenso y prolongado sobre un mismo texto –desarrollado en las ocho o nueve clases intermedias– permitió profundizar en una de estas perspectivas y adentrarse tanto en los sucesos relatados como en las intenciones de los actores.

Diferentes dimensiones entrelazadas contribuyeron –tal como se habrá podido apreciar en los capítulos anteriores– a promover el aprendizaje de todos:

- La *duración*: desarrollar una secuencia prolongada a lo largo de la cual se despliegan diferentes aspectos del tema hizo posible que los chicos lo consideraran y reconsideraran desde diferentes perspectivas, así como a partir de diferentes conocimientos previos, y permitió también que fueran involucrándose progresivamente en el trabajo algunos alumnos que necesitaron entender mejor para interesarse fuertemente por el tema.
- La *articulación de diferentes formas de organización de la clase*: alternar la lectura y comentario colectivos, la lectura o relectura seguida por discusión

en pequeños grupos y la lectura individual parece haber permitido capitalizar las ventajas de estas diferentes formas de trabajo. En efecto, cada alumno tuvo oportunidad de leer desde su perspectiva personal, los docentes pudieron ampliar e incitar a ahondar la comprensión tanto en los pequeños grupos como en la clase total, los chicos tuvieron oportunidad de conocer y debatir las interpretaciones de sus compañeros... y todo esto coadyuvó a avanzar en la comprensión.

- El *entretendido de consignas abiertas y consignas globales*, que permite tanto dar lugar a las interpretaciones que los niños pueden hacer desde sus propias ideas y conocimientos previos como acercarlos progresivamente a la comprensión de los contenidos que se quiere enseñar.
- La *intensidad y diversidad de las intervenciones docentes*, que orientan y acompañan el trabajo de sus alumnos: al recorrer los capítulos anteriores, puede observarse la presencia siempre atenta de los maestros, sus diferentes maneras –diferentes entre ellos y también diferentes a lo largo de cada clase– de ayudar a los alumnos a avanzar en el aprendizaje del tema. Entre estas intervenciones, destaquemos que los docentes:

1. *Escuchan* las interpretaciones de los alumnos e intentan entender cómo están pensando la situación histórica que se quiere enseñar.
2. *Incitan a relacionar* lo que están leyendo con conocimientos que ellos ya tienen.
3. *Ponen en primer plano lo que los alumnos entienden* –no sus dificultades– y los alientan a relacionar lo que han comprendido con otros aspectos de lo leído en los que no habían reparado.
4. *Postergan* algunas aclaraciones o explicaciones –vinculadas con interpretaciones erróneas de los niños– para centrarse en las cuestiones que consideran más importante discutir.
5. *Brindan informaciones y hacen aclaraciones o comentarios explicativos* sobre contenidos que no están desarrollados en el texto y son necesarios para comprender.
6. *Promueven lecturas* para que los alumnos corroboren su interpretación o descubran que el texto no la autoriza.
7. *Plantean problemas* que los chicos tendrán que resolver leyendo o leyendo el texto, discutiendo acerca de él.
8. *Dramatizan* algunas situaciones y generan intriga, lo cual ayuda a los alumnos a representarse la situación histórica e involucrarse en ella.
9. *Operan como memoria de la clase*, recordando cuestiones previamente discutidas y relacionándolas con las que se están discutiendo.
10. *Enfatizan las diferentes voces presentes en el texto*, distinguen cuándo habla un historiador, cuándo toma la palabra un testigo o un protagonista.
11. *Hacen notar rasgos relevantes de los textos históricos*: subrayan la perspectiva de los historiadores, las fuentes a las que recurren, la existencia o inexistencia de documentos que avalen lo que se sostiene.

12. *Recapitulan* en diferentes clases de la secuencia lo trabajado hasta ese momento y van estructurando así –con participación de los alumnos– un relato sobre la situación histórica estudiada.

Es así como los docentes *tienden puentes* entre las interpretaciones de los chicos y los contenidos a cuyo aprendizaje se apunta; es así como ponen en escena los acontecimientos estudiados e incitan a ponerse en la piel de los actores; es así como entrelazan los contenidos involucrados en la reconstrucción de la Revolución de Mayo y los relativos a la naturaleza y modos de construcción del conocimiento histórico.

Hemos desplegado hasta aquí diferentes facetas de lo que Graciela Solari –en la contribución que hemos puesto como epígrafe de este capítulo– señala como un pilar de nuestro trabajo: la forma en que enfocamos la lectura en el aprendizaje de Ciencias Sociales. Ella subraya también, como rasgo peculiar de las intervenciones docentes, que fueron *distintas de las habituales*. Veamos en qué sentido.

En primer lugar, hay una ruptura con la fragmentación del conocimiento que caracteriza la enseñanza usual. Esta ruptura se expresa en la profundización que fue posible gracias a la duración de la secuencia –haber podido sostener en el tiempo el trabajo sobre el tema estudiado–, y también en la *reaparición* de ciertas ideas centrales –el clima de tensión en la plaza y en el Cabildo, la participación popular– sobre las cuales se vuelve una y otra vez a lo largo de la secuencia. La reaparición ayuda a que se vayan entrelazando los contenidos que se despliegan: a medida que se avanza, se van estableciendo relaciones con contenidos anteriores. Esto es fundamental para el aprendizaje de la historia: vamos enseñando poco a poco aspectos que tienen que entretorse para reconstruir una situación histórica compleja. El conocimiento histórico se construye estableciendo relaciones entre acontecimientos y entramados, entre dimensiones de una misma situación histórica.

Sostener el tema y entrelazar contenidos hace posible profundizar: cuando reaparecen, ya no son *los mismos* contenidos, adquieren nuevos sentidos, se vuelven más complejos al integrarse en un relato cada vez más organizado y articulado. Además, este proceso hace posible que cada vez más alumnos se apropien de los contenidos y se involucren en el tema. Efectivamente, la gran mayoría de los alumnos de los tres grupos pudieron apropiarse de las ideas centrales que se revisitaron reiteradamente.

De este modo, el modelo de enseñanza de la historia con «vaivenes» –en el tiempo y en los contenidos– parece más eficaz y más consistente con la historia que el modelo de acumulación o apilamiento, de «cada clase, otro tema».

En segundo lugar, varios intercambios sostenidos en nuestras reuniones revelan que los docentes tienen conciencia de haber luchado contra ciertas costumbres didácticas. Es lo que sucede con respecto a una modalidad habitual en la enseñanza de la historia:¹ administrar cuestionarios, como si

1. El cuestionario es usual también como instrumento de evaluación en otras áreas.

se supusiera que los alumnos aprenden respondiendo series de preguntas puntuales sobre los textos que se les indica que lean.

Asomémonos a una conversación que tuvo lugar en la etapa de análisis, en un encuentro de los tres equipos (diciembre de 2011). El grupo de Avellaneda relee una parte de una clase –en la que se apunta a establecer quiénes constituyen los dos bandos que se enfrentan– para mostrar el esfuerzo de la docente por evitar que los interrogantes que plantea para orientar la lectura sean interpretados por los alumnos como un cuestionario que debe ser respondido localizando en el texto la respuesta a cada pregunta.

ANAHÍ (OBSERVADORA DE AVELLANEDA). Voy a leer toda esta intervención de ella [...] Dice: «Esta parte que sigue, que es la del testigo, la van a leer ustedes, ¿sí? Los tres párrafos, desde el párrafo que dice: “Apenas empezaba la sesión”. Todos estos párrafos los tienen que leer y ver *quiénes son esta gente...*, pero *no lo tomen como pregunta*, yo lo estoy comentando para que ustedes tengan ideas nada más, lo que ustedes opinan sobre qué pasa según lo que cuenta el testigo. [...] Lean entre ustedes y después nos cuentan a nosotros qué fue lo que ese testigo vio y relató, ¿sí? *Pero que lo cuenten ustedes, cómo entienden la situación, no desde las palabras textuales que dice, que lo cuenten como cuando comentan*. Entonces lo empiezan a leer. Nosotras igual vamos a pasar entre los grupos para que el que tenga una duda pueda preguntar...».

[...]

JANET (OBSERVADORA DE MORENO). Ahí le sacás presión al decir no tienen que contestar como pregunta, lo tienen que comentar, o sea, más relajado...

SILVIA (MAESTRA DE AVELLANEDA). Lo que pasa es que *generalmente si vos les hacías preguntas, ellos iban y las copiaban para no olvidarse, y yo lo que no quería era eso, que fuera una pregunta tipo cuestionario*. Viste que generalmente otra de las cuestiones es dar un texto y un cuestionario: cinco preguntas y contesten las preguntas del texto. Es más, las preguntas siempre coinciden con el primer párrafo, el segundo, el tercero... *Y justamente para romper todos esos esquemas no quería que fuera así, y los chicos están mecanizados de alguna manera de esa forma, por eso les aclaré tanto*, por esto de que iban a copiarlas, que las iban a escribir *y no me interesaba que escribieran algo sino que me interesaba que pudieran ellos decirlas*.

LILIANA (OBSERVADORA DE LANÚS). Lo mismo nos pasó con la escritura, había una estrategia que utilizaba Graciela, que era que en medio de la clase interactuaban con lo que iban entendiendo del texto; Graciela escribía algunas ideas en el pizarrón de lo que surgía del diálogo con el texto y la primera reacción era copiar. Graciela tuvo que aclarar que no era para copiar...

SILVIA. Es lo mismo. *Esas cosas que están instaladas, cómo romper con lo que ya está instalado muchas veces*. A mí me pasaba lo mismo, yo

decía una pregunta y les decía: no la copien. *No era necesario porque no era un cuestionario, era poder hablarlo entre nosotros.*

FERNANDO (OBSERVADOR DE LANÚS). A nosotros nos sirvieron mucho las preguntas pero como hilo conductor para generar el conflicto que motive la lectura, no la pregunta como el cuestionario. Aparte, generalmente el cuestionario va atado a un texto que no problematiza, y eso los alumnos lo tienen incorporado. En cambio, *las preguntas*, si bien al principio sí las escribía Graciela en el pizarrón y eso ayudaba a orientar a los chicos, a veces no, a veces la pregunta se hacía oralmente para guiar la lectura pero siempre hubo una pregunta para poder, de alguna manera, guiar el trabajo, ya sea por subgrupos o colectivamente. Yo estoy diciendo lo mismo que decís vos...

SILVIA. Sí, vos lo que decís es...

FERNANDO. Lo que digo es que *las preguntas hay que contextualizarlas, en un cuestionario cumplen una función que no es la misma función que cumplirían en nuestra secuencia.*

El papel que se atribuye en nuestra propuesta a las preguntas formuladas por el docente no es el habitual, y las respuestas esperadas por parte de los niños tampoco coinciden con las usuales en la escuela. Los docentes saben que sus intervenciones corren el riesgo de ser interpretadas por los chicos a partir de sus experiencias previas con las prácticas instaladas en la institución: conocedores del *oficio de alumno*, los chicos están habituados a responder los cuestionarios que frecuentemente se les presentan localizando respuestas en el texto y anotándolas textualmente. Para evitar que esto suceda, parece necesario explicitar cuál es el propósito de las preguntas que se están formulando para que los alumnos sepan que ahora se trata de entender, opinar, comentar... y ya no de reproducir.

Hacia el final de la conversación citada, se establece una clara diferencia entre los cuestionarios –series de preguntas referidas a aspectos muy puntuales, cada una de las cuales puede contestarse recortando una frase del texto– y los interrogantes tendientes a orientar la lectura. Las preguntas que planteamos apuntaban a que los alumnos pudieran reconstruir algún aspecto relevante del contenido y se constituían en genuinos propósitos de lectura para los chicos porque se referían al sentido global del texto (o de la parte del texto que se estaba leyendo).

En el marco de nuestra propuesta, las preguntas cumplen –como señala Fernando– un papel problematizador que está en sintonía con las características del texto que se lee y con los propósitos educativos que las inspiran. Dado que estas condiciones se sostuvieron durante un tiempo relativamente largo, progresivamente los chicos fueron entendiendo cuál era el sentido de los interrogantes que se planteaban y se fue instalando en las aulas un nuevo modo de pensar y discutir acerca de lo sostenido en los textos.

Por otra parte, como lo señala una observadora, los alumnos tienden a copiar no solo las preguntas sino todas las anotaciones que el maestro hace

en el pizarrón –como si existiera una máxima no explícita según la cual «si el maestro escribe, los alumnos copian»–. Es por eso que una de las docentes se ve llevada a compartir con sus alumnos el propósito que persigue al anotar en el pizarrón las ideas que se van formulando durante la discusión de los textos: que todos tomen en cuenta esas notas como referencia para avanzar en la discusión y en la comprensión. Parece que, para comenzar a instalar nuevas prácticas, resulta necesario explicitar los propósitos de algunas de las acciones del docente y las expectativas que tiene con respecto a lo que los alumnos harán.

Volviendo a la reunión, los docentes continúan reflexionando sobre las características peculiares que adquirieron las situaciones de lectura en nuestra propuesta:

GLADYS.² En la mirada que trae Fernando, a mí me parece que la lectura tiene un modo particular acá de transcurrir, me parece que esa es una diferencia...

FERNANDO. La lectura en secuencia. *No es la hora de la lectura...*

GLADYS. No es ni la hora de la lectura ni la explicación absoluta de parte del maestro, ni «ustedes interpreten y díganlo como puedan», ninguna de esas variantes. Entonces me parece que ahí está también otra llavecita importante, en el tipo de lectura.

JANET. Y la confrontación de textos...

ANAHÍ. Vos decís la confrontación de los textos y está bien, porque por ahí fue al final, el mismo texto de Galasso...

JANET. Al final no, arrancamos con la confrontación...

ANAHÍ. Pero el mismo Galasso confrontaba todo el tiempo, dentro de su texto, diferentes posturas...

GRACIELA (DOCENTE DEL GRUPO DE LANÚS). En la secuencia nuestra hay algo que se repite mucho, que es que yo intervengo en la lectura haciendo mi propio comentario, sin develar cuál es la intención que tengo pero haciendo mi propio comentario, y esto sale absolutamente de lo que se hace en una clase tradicional de Sociales, no solo está el autor sino que está la opinión del docente también.

De este modo, los docentes van explicitando diferentes condiciones de la situación: la intensidad de la lectura sobre un tema que se sostiene en el tiempo, el volver una y otra vez sobre las mismas ideas enfocadas desde diferentes ángulos, el discurso del maestro que se entrelaza constantemente con lo que se va leyendo, la confrontación de diferentes perspectivas y la toma de posición del docente. Es así como el análisis de las clases per-

2. Es Gladys Bravo, quien promovió esta investigación y compartió la tarea de coordinación durante las primeras etapas. Lamentablemente, no pudo participar en el análisis porque fue requerida por otras tareas sindicales, pero se hizo un tiempo para acompañarnos en algunas oportunidades, entre las cuales la reunión aquí citada.

mite esclarecer las intenciones de los docentes que subyacen a sus intervenciones, es así como se hace posible ir construyendo conocimiento didáctico compartido.

En cuanto a los progresos de los niños, cabe señalar que no es fácil caracterizar los progresos realizados por cada uno de los alumnos en el aprendizaje de los diferentes aspectos del tema estudiado. Si bien, como hemos mostrado en los capítulos anteriores, tenemos muchas pistas para reconstruir los contenidos que circularon en las clases y para acceder a conocimientos elaborados en los tres grupos que participaron en nuestro trabajo, los datos disponibles no son suficientes para analizar con profundidad los avances de todos los alumnos. Los registros de clase y las producciones escritas de los chicos – fuentes fundamentales de nuestros datos– no alcanzan para delinear las trayectorias individuales.³ Sin embargo, podemos intentar una nueva aproximación basada en las reflexiones de los docentes y en los señalamientos de algunos alumnos durante las entrevistas que se hicieron una vez terminado el trabajo en el aula.

Nos asomaremos a continuación a algunos intercambios sostenidos por los docentes acerca de lo que sus alumnos habían aprendido sobre diferentes contenidos y daremos también la palabra a los niños.

En primer lugar, los docentes señalan –en una de las reuniones de análisis de los tres equipos– lo que consideran que sus alumnos aprendieron en relación con el papel de San Martín:

SILVIA. Yo lo que pienso... lo que me parece que queda claro es que el San Martín que ellos empezaron a ver acá no era ese San Martín que ellos vieron antes [...]. Les queda como que realmente fue algo muy importante para nosotros.

DELIA (LERNER). Totalmente de acuerdo, además, en varios chicos se nota que se *quedaban con el problema rondando*: pero cómo, nació en Yapeyú, en la Provincia de Corrientes, y era español... O sea, se instaló como problema...

ANAHÍ. Sin resolución, porque lo seguían pensando hasta el último día. Y otra de las funciones que le habíamos puesto a esta situación sobre San Martín era la idea de que la Revolución no se hizo contra España y la idea del absolutismo, que tampoco era fácil [...] Fue dificultoso en un principio entender por qué vuelve San Martín, hasta se llegaron a preguntar si algo no estaría pasando en Europa para que San Martín haya vuelto, y uno de los alumnos dijo «lo habrán echado...». Entonces fue también una puertita para preocuparse por lo que pasaba en Europa, que a veces uno lo trae así como sin sentido...

3. Para delinearlas, habría sido necesario hacer otro tipo de estudio, que incluyera varias entrevistas con cada alumno, centradas en su comprensión de los contenidos trabajados y realizadas en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta en el aula.

Al considerar retrospectivamente lo que aprendieron sus alumnos sobre las razones del regreso de San Martín, las integrantes del equipo de Avellaneda reconocen tanto el alcance como los límites de lo aprendido y valoran lo que los chicos han entendido como una primera aproximación a la comprensión de temas nada fáciles. Además, a diferencia de la tendencia usual a considerar que «tema dado, tema olvidado», ellas consideran valioso sostener en el tiempo un interrogante en lugar de darle respuesta de inmediato. Algo similar sucede en relación con la oposición entre absolutismo y liberalismo:

ANAHÍ. Si bien no pudieron rearmar bien esa historia, igual les quedó esto de las ideas liberales de las que San Martín «se contagia» (lo digo con palabras de ellos), que ellos –los liberales– no querían que el poder lo tuvieran unos pocos, querían que lo tuvieran todos porque el Virrey quería decidir todo él, y no es así... Acá dice Juan Ignacio: «querían derrocar al Virrey para que no fuera uno solo el que tomara la decisión, porque encima el Virrey no consultaba nada, o sea, él manejaba todo, y en vez de que lo maneje él solo, querían que lo manejen más, o sea, todos».

En estas y en muchas otras intervenciones de los docentes en las reuniones, se pone de manifiesto que son conscientes de que sus alumnos no han entendido profundamente algunos de los aspectos trabajados y aprecian las aproximaciones que los chicos pudieron realizar a ideas complejas. No aspiran a que esta secuencia sea suficiente para llegar a un conocimiento acabado. Además, tanto en Avellaneda como en Moreno, trabajamos en quinto grado, con niños más pequeños de lo que originalmente habíamos previsto. Ellos podrán realizar en el futuro nuevas aproximaciones, contando ya con otros conocimientos que los habilitarán para entender nuevos contenidos.

En la entrevista a Juan Ignacio –el alumno antes citado por una de nuestras compañeras–, cuando se le pregunta qué sabía antes sobre la Semana de Mayo y qué había aprendido sobre ese tema, él señala:

JUAN IGNACIO. Y, la verdad es que aprendí mucho porque con lo que yo sabía de la historia, no era así. O sea, como nosotros lo estuvimos viendo, lo que yo tenía entendido que era la Revolución, todo, no era así.

ENTREVISTADORA.⁴ ¿Cuál es el dato nuevo que más te llamó la atención?

JUAN IGNACIO. Y... el dato *más nuevo fue el de San Martín*, por qué estando en España volvió, que en realidad, *había sido para luchar contra la monarquía, no contra España*.

ENTREVISTADORA. Viste que eso lo usamos para iniciar lo de la Semana de Mayo, porque en la Semana de Mayo también vimos que algu-

4. Las entrevistas con los niños fueron realizadas por observadores y docentes de los grupos. Los unificamos aquí bajo la denominación de «entrevistadores», porque unos y otros desempeñaban en este caso un mismo papel.

nas personas decían que todos eran españoles, ¿te acordás de la posición de algunos revolucionarios?

JUAN IGNACIO. Sí. También... lo que a veces me quedaban dudas era... ¿cómo es que...? Ah, sí, dónde nació San Martín, porque había nacido al sur de las colonias de América, pero estaba gobernado por España.

Juan Ignacio, al igual que muchos de sus compañeros, ha entendido y recuerda bien las razones del regreso de San Martín a estas tierras, pero tiene que hacer un esfuerzo para reconstruir por qué se consideraba que tanto él como otros revolucionarios eran españoles. Luego, con ayuda de la entrevistadora, va recordando la herencia y la trayectoria española de San Martín, lo que lo lleva a concluir: «Claro, o sea, digamos que si él tuviera que decir..., podría también decir que es un español». Luego, explica:

JUAN IGNACIO. O sea, que no podía hablar mal de España, *no podía hacerle algo malo a España después.*

ENTREVISTADORA. ¿Por qué?

JUAN IGNACIO. Y, *porque él se crió ahí, estudió ahí, su carrera toda la hizo ahí, aunque él haya nacido en las colonias de América, él hizo toda su carrera ahí.*

Otros chicos recortan otros aspectos relacionados con el regreso de San Martín. Por ejemplo, Isaías (de Moreno), cuando se le pregunta por qué vuelve San Martín a América, responde:

ISAÍAS. Para que los franceses no... no invadieran América.

ENTREVISTADOR. Bien, ¿y qué más?

ISAÍAS. Porque él había pensado que España estaba perdida y pensó que iban a venir a América.

ENTREVISTADOR. ¿Vino con algún objetivo en especial?

ISAÍAS. Sí, vino con las ideas liberales.

ENTREVISTADOR. ¿Y cuáles eran esas ideas, te acordás?

ISAÍAS. Libertad, igualdad y fraternidad.

Ahora bien, otros chicos ofrecen respuestas diferentes de las de Juan Ignacio o Isaías: como ya había sucedido en las clases, en las entrevistas finales realizadas con algunos de ellos reaparecen ideas de la versión instaurada en la escuela, que se combinan de diferentes maneras con la reconstrucción enseñada en el transcurso de nuestra propuesta.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la comprensión de los dos bandos en lucha durante la Revolución, los docentes destacan:

SILVIA. Yo creo que los chicos lo que entendieron es que en la Revolución de Mayo participaron distintos actores y que tenían una intención que era política, y fue así.

[...]

FERNANDO. En nuestro caso resonó mucho el conflicto, el clima tenso, que vayan armados...

GRACIELA. Sí, eso me parece que en los tres grupos.

[...]

SILVIA. Porque la idea de los dos bandos se fue construyendo a través de las clases, porque cuando empieza ellos nombran los bandos pero a medida que pasaban las clases, ellos iban viendo que esos bandos tenían distintas ideas y posturas, y que dentro de esos bandos había gente que hacía cosas distintas para conseguir lo que ellos querían. Eso fue todo un trabajo a partir de la secuencia.

De este modo, nuestros compañeros hacen notar que los alumnos fueron comprendiendo la constitución de los dos bandos a lo largo de las clases, y subrayan ideas centrales de las que –según creen– todos los alumnos se apropiaron. En efecto, en las entrevistas, son mayoría los chicos que se refieren al conflicto, a la tensión imperante dentro y fuera del Cabildo, a los intereses opuestos de los dos bandos y a la diversidad interna del bando popular.

Observemos, por ejemplo, un fragmento de la entrevista realizada con una alumna del grupo de Moreno:

ENTREVISTADOR. Si vos tuvieras que contarle a alguien que no sabe nada sobre la Revolución de Mayo, después de todo este trabajo que estuvimos haciendo juntos, ¿cómo se lo contarías? ¿Cómo empezarías a contarle?

JULIANA. Que había dos bandos, el primero eran los godos, o el absolutista, y los revolucionarios. Que los godos querían que se quede el Virrey, y el otro quería que se vaya, los revolucionarios. Y le diría que el pueblo quería, el 22 de mayo, el Cabildo abierto para hacer la reunión, así y también... (*Se sonríe y pone un gesto como de estar tratando de acordarse.*) [...] Y que... Francia había invadido a España, y el Rey, lo habían encarcelado, y el pueblo quería sacar al Virrey porque como el Rey estaba encarcelado, el Virrey ya no podía tener el poder y no se quería ir. Y... no sé. [...] Y que Francia cuando invadió España llevaba tres ideas: libertad, igualdad y fraternidad, y San Martín tomó esas ideas y hizo un viaje secreto, bah, se fue a Inglaterra y hizo un viaje secreto. Y vino a América para luchar por los pueblos americanos y liberó a los indígenas.

La alusión a los dos bandos, caracterizados como «godos» o «absolutistas» *versus* «revolucionarios», claramente diferenciados por sus ideas políticas, es la primera cuestión que Juliana enfatiza. Las intenciones del bando popular, la participación de San Martín y la influencia de las ideas de la Revolución francesa son otros rasgos salientes de su relato.

El conflicto ocupa –ya lo señalamos– un lugar destacado en las afirmaciones de muchos chicos. Juliana (de Avellaneda) nos dice: «Yo no sabía que

la gente había luchado tanto», y Camila (de Moreno), al inicio de la entrevista, afirma: «Había muchas discusiones y había un choque, había dos bandos, entonces ellos como que se peleaban y había discusiones, amenazas y mucho lío en la plaza. Ellos estaban en la plaza para que el Virrey se vaya del mando, querían un Gobierno mejor». Y luego, cuando se le pregunta cuáles eran los dos bandos, ella los distingue nítidamente al señalar: «Uno, el de los revolucionarios, que querían que el Virrey se vaya, y el otro, el absolutista, que era del Virrey».

En tercer lugar, veamos lo que nos dicen los docentes acerca de que los chicos aprendieron al confrontar dos visiones de la Revolución.

Al comparar la Clase 5 y la Clase 10 –para mostrar los progresos en la comprensión realizados por los alumnos a lo largo de la secuencia–, una docente integrante del equipo de Lanús señala:

LILIANA. En este diálogo [de la décima clase] se observa nítidamente uno de los aprendizajes que realizaron los chicos en general sobre el tema de la secuencia, que ha aparecido regularmente en los registros de clase e incluso en varias de las entrevistas individuales realizadas a algunos alumnos una vez finalizada la secuencia: la noción de conflicto en la Semana de Mayo. La confrontación entre el texto de Galasso y el texto de Félix Luna puso de relieve este aspecto. Según Félix Luna, en aquellos días no se registraron hechos de violencia, ni siquiera amenazas, contrastando nítidamente con el clima que describía el texto de Galasso.

Y la docente de Moreno agrega:

SILVANA. En la Clase 11,⁵ nos damos cuenta de que fueron apropiándose de los contenidos vistos en el texto de Galasso y tomaron posición de ellos. Después, cuando hacemos la comparación entre los dos textos, pueden escribirle la carta a Félix Luna como enojados porque ya se habían apropiado del texto de Galasso.

En las entrevistas, la mayoría de los chicos señalan como diferencia saliente entre los dos textos el contraste entre violencia y no violencia, y algunos alcanzan a captar otras divergencias. Por ejemplo, Enzo señala:

ENZO. Un texto dice que sacaron al Virrey a la fuerza y otro dice que renunció él solo por su propio bien.

LILIANA. ¿Te acordás quién decía una cosa y quién decía la otra?

5. En Lanús la secuencia se desarrolló durante diez clases, en tanto que en Moreno se realizaron once.

ENZO. *Sí. Galasso decía que lo sacaron a la fuerza y Félix Luna decía que renunció por su propio bien.*

En cambio, otros alumnos interpretan los dos textos como complementarios. Es lo que sucede con Camila (de Lanús), quien no recuerda divergencias entre los textos y solo marca algunas diferencias: «Sí, el texto de Félix Luna decía casi lo mismo pero era con menos palabras, no te decía todo detallado como este texto. Y en este texto te contaba todos los días, a medida que iban pasando los días te contaba todo lo que pasaba, cómo estaban, si estaban nerviosos, cómo era. Y en el otro texto, eso no te lo decía». Si tuviera que darle uno de los textos a una amiga, le daría el de Galasso «porque te da más información, te da casi todo detallado de todo lo que pasó...».

Para sintetizar lo enunciado por las diferentes voces presentes en las últimas páginas, y considerando los resultados analizados en los capítulos anteriores, podemos concluir que, si bien los contenidos que pudimos instalar en las aulas distan bastante de nuestro ideal de cambio, hemos logrado algunas modificaciones relevantes en los contenidos efectivamente enseñados y aprendidos sobre la Revolución de Mayo.

Entre los cambios centrales, se destaca el *carácter político* de la Revolución, ausente en la visión tradicional. Son muchos los alumnos que se aproximan a la comprensión de los dos bandos que se enfrentan y a una caracterización del conflicto diferente de la tradicional: algunos llegan a entender también que se destituye al Virrey por la fuerza de la presión popular.

Parece generalizada la comprensión de la situación de tensión y violencia, así como la reconstrucción de la «trampa absolutista». Hay una aproximación de algunos alumnos al rol de las milicias en el desenlace: en el fracaso de la maniobra que desembocó en el nombramiento de una junta presidida por Cisneros y en la aceptación de la Junta propuesta por el bando popular.

Hay diferenciación entre actores e historiadores –aunque por momentos reaparezcan confusiones en algunos alumnos–, y la mayoría de los chicos reconoce la existencia de dos posturas.

Parecería entonces que nuestros alumnos –o, al menos, la mayoría de ellos– empezaron a construir una representación de la Revolución de Mayo diferente de la tradicional: hay rastros de que se fue armando un nuevo relato, centrado en la fuerte y nada pacífica confrontación de dos grupos que luchan por intereses contrapuestos. Un relato diferente del de «los criollos que querían ser libres», muy alejado de la versión idílica de la Revolución.

REFLEXIONES FINALES. LAS CONDICIONES DIDÁCTICAS DESDE LA MIRADA DE LOS CHICOS

Quizá sea Juliana quien mejor haya caracterizado aquello que distingue el trabajo realizado en el marco de esta investigación. Cuando se le pregunta qué diferencia encuentra entre lo que acababa de aprender sobre la Revolución de

Mayo a lo largo de la propuesta y lo que había aprendido antes, ella contrapone dos lugares: «el aula», que representa sus experiencias anteriores, y «la biblioteca», que es el espacio donde se desarrolló la secuencia;⁶ y destaca lo siguiente:

Y, que acá [en la biblioteca] es como que *sabés más lo que piensa cada uno*; en el aula no, en el aula es como una línea de tiempo y te tenés que ir acordando de qué pasó, pero acá es como que *ves por qué pasaban esas cosas, qué pasaba antes, qué pasaba después, quiénes estaban, cuáles eran las consecuencias* de las cosas que pasaban, *cómo pensaban y por qué decían esas cosas*, por qué pasaban esas cosas, y eso está muy bueno porque... o sea, en el aula es más para estudiar para pasar de grado, pero esto es más interesante porque *yo me sentía como si estuviera en esa época porque sabía mucho, y estaba buenísimo*. [...] Es mucha la diferencia de lo del aula y lo que hicimos ahora porque ahora es como que podés contar la historia mejor, *podés saber qué pasó en la historia como si vos lo hubieras vivido*.

El contraste es notable. «El aula», que parece encarnar la enseñanza usual de la historia, es el lugar donde se estudia solo para pasar de grado; «la biblioteca» (a la que Juliana también se refiere como «acá» o como «ahora») es el lugar donde uno se involucra de verdad con el conocimiento de la situación histórica estudiada porque es posible entender las relaciones entre acontecimientos, las intenciones y pensamientos de los diferentes actores. Comprender «las consecuencias de las cosas» y reconstruir las razones subyacentes a los actos de los protagonistas de la Revolución es lo que permite sentirse «como si estuviera en esa época porque sabía mucho», es lo que permite sentir los acontecimientos históricos tan cercanos como si uno los hubiera vivido.

La fuerte transformación registrada por Juliana en la enseñanza de la historia es, seguramente, uno de los factores que hicieron posible un cambio de posición de algunos alumnos. En efecto, todos los docentes detectaron notables modificaciones en el desempeño de algunos niños. En Avellaneda, Silvia se sorprendió desde el comienzo por el interés que había despertado la visión política de la Revolución en Franco, un alumno que habitualmente no participaba y que muy pronto se convirtió en auténtico discutiador. En Lanús, Graciela observó, a medida que se desarrollaba la secuencia, un involucramiento creciente de varios chicos –entre los cuales, Enzo y Carlos–, poco comprometidos en el aprendizaje hasta ese momento. En Moreno, Silvana señala que, entre los alumnos que más participaban en las últimas clases, se

6. Recordemos que, además de la forma que asumió la enseñanza, la biblioteca brindaba a este grupo muy numerosas posibilidades que no existían en el aula: todos podían discutir cara a cara, desplazarse para comentar lo que estaban pensando con compañeros de otras mesas, acercarse a los adultos presentes en el aula o pedirles que se acercaran para consultarles lo que necesitaran mientras trabajaban en pequeños grupos.

encontraban algunos cuyas intervenciones antes eran consideradas por sus compañeros como «fuera de foco» («la maestra pregunta algo y ellos contestan cualquier cosa») y destaca: «Estos chicos lograron una cierta autoridad por haberse apropiado de los conocimientos; ellos estaban absolutamente seguros y los demás los miraban con asombro».

En las entrevistas, los alumnos también comentan estos cambios. Por ejemplo, refiriéndose a Lautaro –uno de los chicos cuyo cambio resultó más sorprendente para sus compañeros–, Camila (de Moreno), afirma: «Es raro verlo así porque... como que nunca mostró las cosas de él, entonces ahora que demuestre todo lo que sabe y lo que puede aprender, eso me gusta».

¿Cómo explicar cambios de posición tan notorios? Veamos lo que en tal sentido nos dice –en la reunión filmada en el DVD– Janet Rodríguez, observadora de Moreno:

[...] Como decía antes Silvia, *el que nunca participaba era protagonista* y se sentía escuchado porque no se cuestionaba lo que decía y no estaba tan pautado en un cuestionario como habitualmente se enseñan las Ciencias Sociales, un cuestionario a responder, primer párrafo... *Acá fue un juego que se abrió que al chico le permitió pensar, repensar, opinar y posicionarse.*

Abrir el juego, cambiar las reglas implícitamente establecidas. Lo que se espera de los alumnos ya no es que localicen y reproduzcan informaciones. Ahora se espera que se esfuercen por comprender y discutan con sus compañeros, que releen para profundizar lo que han entendido, que hagan pública su interpretación con la seguridad de que será valorada aunque no coincida con la de los docentes, que participen en el análisis de lo que sostienen los autores de los textos que leen y que, a partir de la discusión, puedan argumentar.

Por último, en las entrevistas finales, algunos chicos nos dieron señales de haber captado algunas de las condiciones didácticas esenciales que habíamos intentado crear. Por ejemplo, en una entrevista conjunta a Micaela y Eliana (de Moreno), cuando la observadora les pregunta si los textos leídos les habían parecido fáciles o difíciles, Micaela señala:

MICAELA. Partes fáciles y partes difíciles porque hay partes que las tenías que comprender bien, porque hay partes que no se entendían muy bien y tenías que *estar y estar y estar*, para comprenderlas.

OBSERVADORA. Micaela, ¿y qué es para vos *estar y estar y estar* para comprenderlo?

MICAELA. Eh... estar mucho tiempo prestando atención en lo que se estaba hablando, por ahí por ejemplo no lo entendés y lo tenés que volver a pensar y fijarte lo que vas a hablar y... eso.

Poco después, las chicas agregan:

ELIANA. Porque aprendimos entre todos, la parte que me gustó más de aprender es cuando lo hacíamos en grupo, lo hablábamos entre todos y después le explicábamos a la señorita.

MICAELA. Sí, estuvo muy bueno eso, que nos comentábamos, discutíamos del tema, después se lo decíamos a la señorita, después hablábamos entre todos hablando de ese tema. Estuvo muy bueno, la verdad que aprendimos un montón.

Si consideramos los señalamientos de las alumnas citadas desde la perspectiva de las condiciones didácticas enunciadas al comienzo de este capítulo, podemos inferir que ellas aprecian como productivas para el aprendizaje dos condiciones que han atravesado nuestro proyecto de enseñanza: por una parte, sostener el trabajo sobre el tema volviendo recursivamente sobre ciertos aspectos que pueden resultar difíciles –releer y rediscutir el texto, volver sobre el mismo contenido y repensarlo varias veces–; por otra parte, articular diferentes formas de organización de la clase, con especial énfasis en la posibilidad de interactuar con los compañeros acerca de lo que están leyendo, de «aprender entre todos», lo cual recuerda que el aprendizaje es un proceso social que, al decir de Chevallard; Bosch y Gascón (1997), los seres humanos aprendemos *en tribu*.

Otros chicos señalan la importancia que adquirió para ellos la posibilidad de tener tiempo para aprender, de *instalarse en la duración* (Sensevy, 1998). Por una parte, Gonzalo (de Moreno) destaca: «Sí, me gustó trabajar así porque estábamos como muy tranquilos y nadie nos estaba apurando, tampoco cuando estábamos hablando». Por otra parte, al entrevistar a alumnos de Lanús un año después de terminado el trabajo de campo –cuando se encuentran ya cursando el séptimo año, con un régimen de escuela secundaria– y se les pide que comparen las formas de trabajo en historia entre sexto y séptimo, ellos subrayan:

AGUSTÍN. La profe nos da un tema hoy y mañana pasamos a otro tema. Capaz que estamos hablando del 25 de Mayo y después sigue con los egipcios. Salta con cualquier cosa [...] Capaz en el mismo día, nos dice cuatro temas... ¡y no entendemos nada!

LILIANA (OBSERVADORA). Y en relación con cómo se trabajó el año pasado en la investigación, ¿qué les parece a ustedes?, ¿para que los chicos puedan entender es mejor esa manera?

CARLOS. La del año pasado porque...

ENZO. (*Interrumpiendo a su compañero.*) La del año pasado porque iban explicando paso a paso.

CARLOS. Y repasábamos seguido.

Tener tiempo para aprender, detenerse a profundizar en un mismo tema en lugar de pasar rápidamente de un contenido a otro. El tiempo del aprendizaje no coincide con el tiempo de la enseñanza (Chevallard; Bosch y Gascón, 1997),

por eso es necesario detener *el desfile incesante de contenidos* (Sensevy, 1998) al que se refiere indirectamente Agustín –cuando, sin duda exagerando, nos transmite su sensación de que en una misma clase la profesora puede pasar de un tema a otro no relacionado con el anterior– y disponer de un tiempo propio para pensar, para discutir con los compañeros sobre el tema, para repensarlo y, como señala Carlos, para repasar «seguido», es decir, para familiarizarse con los diferentes aspectos del tema que se está estudiando y establecer vínculos entre ellos.

En síntesis, los niños captan algunos rasgos esenciales del proyecto de enseñanza que hemos puesto en práctica. Sus afirmaciones –que se acercan a algunas de las formuladas por los docentes páginas atrás– constituyen una nueva muestra de que las condiciones didácticas que atraviesan nuestra propuesta se encarnaron efectivamente en la realidad del aula.

Parte III

Acerca del trabajo compartido entre docentes

Yo pensaba en cómo está marcado lo usual porque si realmente enseñar es algo complejo, cómo nos sorprende que nos sorprenda lo enriquecedor que es el trabajo colectivo, cómo nos sorprende la necesidad de la reflexión sobre lo que se hizo. Me quedé pensando en cómo está marcado a fuego en nuestras prácticas cotidianas el trabajo solitario cuando se evidencia en cada cosa que analizamos, en cada clase, en cada intervención, en el texto, en todo lo que hacemos, la complejidad que es enseñar y, por lo tanto, lo valioso que es hacerlo de manera colectiva.

Liliana Rossi
(equipo de Lanús)

Como se ha podido apreciar a lo largo de los capítulos anteriores, enseñar es una tarea de alta complejidad, que supone tanto dominar los contenidos como comprender los procesos de apropiación desarrollados por los sujetos y generar las condiciones didácticas que hacen posible engarzar la enseñanza con el aprendizaje. La enseñanza exige tanto previsión como reflexión sobre lo realizado, requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos.¹ Entonces, para enseñar, los docentes tenemos la necesidad y, sobre todo, tenemos el *derecho* de reflexionar sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, de discutir con nuestros compañeros sobre los problemas que detectamos, sobre los materiales bibliográficos que hayamos consultado, sobre las ideas que cada uno sostiene... En suma, tenemos derecho a trabajar con otros y a posicionarnos como *sujetos productores de conocimiento* y no solo como ejecutores.

La producción cooperativa atravesó todas las etapas de nuestra investigación. Es por eso que el análisis articulará las voces de todos los participantes. A través de esta polifonía, esperamos hacer vivir en estas páginas algunas escenas del trabajo compartido que sostuvimos antes, durante y después de la realización de la secuencia didáctica en las aulas.

1. DISCUTIR ACERCA DE LOS CONTENIDOS

La decisión acerca de qué enseñar no fue fácil –lo hemos señalado en la primera Parte–, y esta dificultad fue analizada en el marco de un encuentro ple-

1. Diversos estudios así lo muestran. Entre ellos, los trabajos de Yves Clot, Jean-Paul Bronckart, Plazaola Giger y Uri Ruiz Bikandi que se citan en la Bibliografía.

nario en el que participaban los docentes de todos los distritos originalmente convocados, después de haber estudiado y discutido profundamente el tema que abordaríamos.

El intercambio que transcribiremos a continuación se produjo cuando intentamos entender las razones que dificultaban la definición de los contenidos prioritarios que incluiríamos en la secuencia didáctica.

SILVINA. Se te abre un panorama... [te muestra] de cuántas maneras podemos meter la pata.

[...]

MARTA (TIGRE). Lo que ella dice... Pasa por nuestra identidad como docentes, no meter la pata. No podemos meter la pata porque hay auto-exigencia.

GRACIELA. Si se está dispuesto al cambio.

MARTA (TIGRE). No nos vemos como productores de conocimiento.

GRACIELA. Porque en la intervención siempre hay posibilidades de error.

DELIA (LERNER). Claro, pero se trata de cómo opera el *temor a meter la pata cuando se hace algo diferente de lo que está instituido*.

MÓNICA. No tenemos un ejercicio de repensar.

FERNANDO. Somos docentes formados en el aula ideal, somos transmisores de un contenido dado que nos da seguridad, por eso no nos pusimos de acuerdo con lo que vamos a enseñar.

BEATRIZ (AISENBERG). Tratamos de cambiar la forma de enseñar *un tema tan nodal como Revolución de Mayo, no es lo mismo que cualquier tema*.

SILVINA. Cuando producimos conocimiento, padecemos.

MARTA (AVELLANEDA). Porque no podemos controlar el tema, perdemos el control del contenido, ¿cómo controlar? No podemos.

DELIA. ¿A qué renunciamos si nos metemos por esta vía? Renunciamos a la seguridad, cuando no asumimos la responsabilidad estamos resguardados. Enseñar lo que no está instituido significa «vamos a pensar juntos esto», significa perder la seguridad.

OMAR. Meter la pata en colectivo, dentro del grupo, tiene beneficios. *Cuando uno mete la pata, en general está solo; ahora lo hacemos juntos*.

Diferentes razones se entrelazaron para que la decisión acerca de qué enseñar resultara tan compleja: la exigencia de no cometer errores que parece formar parte de la identidad docente, la osadía de asumir una nueva responsabilidad en la construcción del contenido y de asumirla precisamente con un tema tan nuclear en la historia escolar, el desafío de construir un relato alternativo al oficial² y de producir una transformación en la enseñanza de un contenido que

2. Como se recordará, el desafío que implicó la elaboración de un relato alternativo al oficial fue tratado en la Parte I de este libro.

tiene una carga política tan fuerte como la Revolución de Mayo... El respaldo del grupo resulta esencial cuando se trata de transformar la propia práctica, de atreverse a cambiar lo instituido.

2. PLANIFICAR «A VARIAS MANOS»

En el proceso de planificación se entramaron decisiones tomadas por diferentes grupos de trabajo, como ya hemos señalado (véase Parte I). Las grandes líneas se trazaron en conjunto, cada uno de los equipos que llevarían a cabo la propuesta elaboró su propio plan de trabajo y estos planes fueron reelaborados en diferentes reuniones con las coordinadoras y con los otros equipos.

Dado que, lamentablemente, fueron muy pocos los encuentros de planificación en los que fue posible grabar, recurriremos a apuntes y reconstrucciones realizadas por diferentes participantes para incluir aquí algunas pinceladas de este proceso.

En las reuniones generales, discutimos y acordamos algunos aspectos esenciales referidos a las condiciones en que se desarrollaría la lectura de los textos, a los contenidos a cuyo aprendizaje apuntaríamos en las diferentes situaciones, etcétera; en tanto que otras decisiones fueron tomadas independientemente por cada grupo, ya sea cuando planificaban antes de comenzar el trabajo en el aula o cuando realizaban ajustes a partir de lo sucedido en las clases. Además, como hemos visto en el capítulo referido a la Semana de Mayo, no todos comenzaron al mismo tiempo, lo que permitió que los equipos que comenzaron después incluyeran en su planificación cuestiones que se habían revelado como necesarias en las clases del equipo que fue pionero.

Al revisar sus notas correspondientes a la etapa en que planificábamos el trabajo en el aula, los integrantes del equipo de Moreno destacan:

- Nos resultaba novedoso realizar la planificación en forma colectiva ya que estábamos acostumbrados a hacerla en soledad.
- Cada uno aportaba lo suyo, teníamos la mirada del profesor de historia, la de la coordinadora, la mirada desde el Sindicato, aportando a la educación desde lo pedagógico –es decir, desde un lugar muy diferente del reclamo salarial–.
- Se nos presentaban dudas y algunos interrogantes, especialmente en relación con el texto sobre la Semana de Mayo, que era muy diferente de los textos utilizados hasta el momento y que parecía muy complejo (esa era nuestra primera sensación). Recordábamos una frase de Delia [Lerner]: «Qué difícil nos resulta enseñar lo difícil en la escuela», por eso era un desafío comenzar la secuencia repensando muchos aspectos.
- Incorporamos a nuestro trabajo la figura del observador, algo que nunca habíamos vivido.

Anotan también que contaron con la colaboración de todos los integrantes de la escuela, lo cual les permitió hacer modificaciones en los horarios habituales y disponer así del tiempo y del espacio físico requerido para desarrollar la secuencia o para evitar que los ruidos exteriores al aula dificultaran la grabación de las clases.

Por otra parte, un aspecto importante de la planificación estuvo vinculado con una preocupación que había surgido mientras construíamos el recorte de contenidos: queríamos asegurar que este incluyera el proceso interno que tenía lugar en la sociedad colonial, es decir, que abarcara los conflictos económicos, sociales y políticos que se venían desarrollando –en lugar de presentar el proceso revolucionario como simple consecuencia de los acontecimientos europeos–. Nos interesaba que los alumnos conocieran las desigualdades imperantes, que supieran de las resistencias de los pueblos aborígenes y de la defensa que algunos revolucionarios –como Moreno en su tesis de 1802 o Castelli en su discurso de Tiwanaku– hacían de los derechos de estos pueblos.

Consideramos necesario entonces que, cuando se discutiera en clase el texto sobre la Semana de Mayo, los docentes pudieran focalizar y desplegar algunos aspectos, como las rebeliones de Chuquisaca y La Paz de 1809, que apenas estaban mencionados en el texto.

Es en este marco que el equipo de Lanús emprende la tarea de elaborar un texto en el cual todos los docentes que llevarían a cabo la propuesta pudieran basarse para dar a conocer a sus alumnos el contexto en el que tiene lugar la Revolución de Mayo, así como otras cuestiones no contempladas, o escasamente contempladas, en el texto que se leería en clase. El equipo relata así el proceso de elaboración:

Una de las decisiones que habíamos tomado colectivamente –en el marco del grupo grande– fue la de elaborar un texto donde aparecieran los sucesos internos y externos del contexto en el que se desarrolló la Revolución de Mayo. Nos propusimos tener en cuenta los variados procesos e intereses que se entrelazaban, de tal modo que pudiéramos incluir todos nuestros propósitos educativos en relación con la enseñanza del tema.

Cabe señalar que este texto estuvo dirigido únicamente a las docentes que llevarían la secuencia al aula, y nació de uno de los aprendizajes de la etapa de estudio: no existía el texto –escolar o histórico– ideal. Los textos trabajados presentaban diferentes sucesos y diferentes enfoques, incluso aquellos cuyos autores compartían una misma perspectiva político-ideológica.

Concluida la etapa de estudio del grupo grande y mientras se avanzaba en la elaboración de la secuencia didáctica que se llevaría al aula, tres integrantes del equipo –Liliana Rossi y Fernando Martínez, con la colaboración de Diego Martínez (otro profesor de historia que en ese momento colaboró con nosotros)–, comenzamos a trabajar para armar el texto, que desde entonces llamamos «texto guía». Para elaborarlo, segui-

mos un procedimiento similar al puesto en práctica en la etapa anterior, mientras profundizábamos en el tema: estudio y análisis de bibliografía, discusión en el equipo y decisiones compartidas. La particularidad que se sumaba aquí fue la de la escritura colectiva de un texto.

En primer lugar, distribuimos entre nosotros los temas que ya habían sido definidos por el grupo grande:

- situación de América colonial y de Europa en 1808-1810;
- resistencia indígena a los trescientos años de desigualdad colonial;
- invasiones inglesas;
- levantamientos de Chuquisaca y La Paz;
- economía monopolista versus economía librecambista;
- impacto de la Revolución francesa en América colonial;
- resistencia, levantamiento y juntas en la España invadida por Francia.

Distribuimos también los libros y textos históricos que habíamos seleccionado. Varios de aquellos materiales ya habían sido presentados y trabajados en el grupo grande y otros fueron aportados por los profesores de historia. Establecimos que cada uno prepararía para la reunión siguiente –que se realizaría poco después– una síntesis escrita del tema trabajado, en la cual señalaría los aspectos fundamentales para acercarnos a una mejor comprensión del contexto de 1810. Así, los tres docentes de diferentes niveles, primario y secundario, transitamos un momento de producción individual, que exigió lectura, selección, relecturas, escritura... La producción estuvo orientada por las decisiones e intencionalidades tomadas colectivamente que nos servían como coordinadas.

En la reunión siguiente, todos estábamos entusiasmados y queríamos contarles a los compañeros lo que habíamos leído. Para todos había sido difícil seleccionar dado que la primera sensación había sido la de «querer poner todo» (porque todo nos parecía importante). Habíamos superado la dificultad releendo varias veces y aportando una selección que sabíamos provisoria ya que resolveríamos colectivamente la pertinencia de cada cuestión. Esta convicción nos daba seguridad.

Diego había elaborado un escrito sobre los temas que le habían tocado; Liliana, también, pero en su texto prevalecía la selección de citas bibliográficas que consideraba importantes. Fueron dos aportes relevantes para el texto guía. En esa reunión nos dimos cuenta de que el momento de producción individual es enriquecedor e imprescindible, y también tomamos conciencia de la complejidad de la escritura, en la que no teníamos experiencia.

Liliana reseñaba con gran asombro y entusiasmo las reivindicaciones que exigían los sectores populares y criollos en los levantamientos de Chuquisaca y La Paz, y fueron las citas bibliográficas que documentaban esos objetivos revolucionarios lo que ella compartió en aquella reunión.

Diego manifestaba su preocupación por definir primero en su texto algunos conceptos, en particular el de absolutismo, y luego desarrollar sus manifestaciones en la Europa de fines del siglo XVIII. Después de leer lo producido por cada uno, realizamos una nueva selección y jerarquización sobre lo que considerábamos que «tenía que ir sí o sí». Fernando quedó entonces a cargo de realizar un único texto a partir de las producciones individuales y las nuevas definiciones del grupo.

El texto definitivo fue un nuevo momento de producción individual que exigió tiempo de lectura, relectura, escritura y corrección. Sin embargo, la huella del trabajo colectivo se tradujo en la letra y el espíritu del texto guía. Hay letra del escrito de Diego, selecciones realizadas por Lilitiana y frases que Fernando utiliza en sus explicaciones cuando da clases que revelan un posicionamiento crítico (por ejemplo, «entre los países no hay amistad, solo intereses»).

Queremos explicitar que el texto no es un libreto ni una receta, sino que tiene por objetivo ayudar al docente a analizar y comprender un proceso histórico que se yuxtaponen y coexisten con otros procesos. Producirlo fue un aprendizaje compartido, fue una decisión político-pedagógica –la de elaborar un texto en el que estuvieran presentes los temas elegidos colectivamente– y propició que nos diéramos cuenta de que no existe un texto ideal que condense todo lo que uno quisiera tener en cuenta.

Comprobamos que nuestro escrito tenía huellas del trabajo colectivo cuando lo presentamos al grupo grande: después de leerlo, los compañeros señalaron algo así como «está todo lo que queríamos poner». En efecto, en el texto guía se incluían temas que habíamos estudiado previamente y se tejían relaciones entre ellos.

Escribir sobre el proceso de elaboración del texto guía en este momento, cuando ha pasado un tiempo considerable y está muy avanzada la producción de este libro, resultó complejo y revelador. Por un lado, releer el texto sorprende e inmediatamente remite a escenas del trabajo grupal que le dio origen. Una vez más comprobamos que habitualmente no hay registro de los procesos de trabajo que realizamos e incluso, al ponernos a escribir sobre ellos, tomamos dimensión de lo invisibilizados que están estos procesos en nuestra tarea diaria.

Además, nos preguntamos por qué lo habíamos llamado «texto guía». Incluso pensamos que quizá era mejor cambiar esta denominación porque al volver a leerlo no nos parecía que hubiera guiado el trabajo en las clases sino que se presentaba más bien como un texto de contextualización para el docente que trabajaría la Revolución de Mayo. Sin embargo, después de reflexionar y escribir sobre el proceso de elaboración, se resignificó su nombre original: una guía sitúa, orienta, brinda puntos de referencia. Y es lo que brindó este texto en relación con la situación previa y la coyuntura de Mayo de 1810.

Graciela, una de las destinatarias del texto guía, podría haber realizado el trabajo en el aula sin contar con este texto –sobre todo porque ha-

bía transitado la etapa de estudio con el grupo grande—, pero haber contado con él significó llevar adelante la estrategia pensada colectivamente que le permitía profundizar y situar el contenido. A la vez, ella confiaba absolutamente en la producción de sus compañeros, sabiendo cuál era la intencionalidad y el posicionamiento ideológico con que se había escrito, que por supuesto compartía.

En tanto que muchas veces los docentes utilizamos textos con los que no coincidimos totalmente, el que habíamos producido no generaba ninguna contradicción, ya que el contenido era un acuerdo del equipo. No resultó solo un ayuda-memoria sino un texto en el que podíamos releer el resultado de las decisiones, discusiones y síntesis de la etapa de estudio. Allí estaban las coordenadas que contextualizaban lo que habíamos decidido enseñar.

En efecto, en el texto estaban las ideas de Mariano Moreno, que en 1802 escribió su «Disertación jurídica sobre el servicio personal de los indios en general y sobre el particular de yanaconas y mitayos» después de visitar Potosí y haber quedado conmovido por la explotación y miseria a las que eran sometidos los indígenas. También estaban los procesos que precedieron los sucesos de 1810 y que volvieron a ponerse en juego en las agitadas jornadas de la Semana de Mayo. Se destacaba en particular el carácter revolucionario de los levantamientos de Chuquisaca y La Paz de 1809, por eso queremos transcribir el fragmento del texto referido a ellos:

La revuelta de Chuquisaca se dispersó como reguero de pólvora por otras provincias del Virreinato. El 16 de julio estalló una revolución en La Paz «aprovechando la realización de una ceremonia religiosa en el día de la Virgen del Carmen, los revolucionarios [...] arrancaron la renuncia al gobernador y al obispo. El Cabildo se hizo cargo del gobierno de la ciudad junto con algunos de los revolucionarios que habían participado y se constituyó una Junta de Gobierno de carácter consultivo».* La revolución de La Paz tuvo un sesgo más popular que la de Chuquisaca. En ella se quemaron títulos de deuda y tributos, y se buscó el respaldo del pueblo aymara y el de los esclavos negros de los yungas. La participación de las clases bajas, sometidas desde la conquista de América, determinó la feroz represión de la rebelión de La Paz autorizada expresamente por el virrey del Río de la Plata, Baltasar Hidalgo de Cisneros. Aquella cruel represión significó cientos de muertos que no olvidarían muchos contemporáneos.

* Luna, Félix (dir.), *Grandes protagonistas de la historia argentina: Juana Azurduy*, Buenos Aires, Planeta, 1999, p. 47.

De este modo, fue posible —por ejemplo— que, cuando en clase se leyó la parte del texto de Galasso en la que se relata el reclamo de Pancho Planes, que exigía en el Cabildo abierto del 22 severos castigos para el virrey Cisneros por la cruel represión que había ordenado sobre aquellos

que llevaron adelante los levantamientos de Chuquisaca y LaPaz, Graciela ampliara la referencia a aquellos levantamientos. Lejos de limitarse a mencionar la fecha y los hechos, como conocía el carácter popular y revolucionario de las reivindicaciones de aquellos levantamientos, Graciela pudo dimensionar el carácter aleccionador que tuvo la represión ordenada por Cisneros. Y esto le permitió entender y solidarizarse de algún modo con la propuesta de Pancho Planes. Cabe señalar que la docente no se puso a dar una extensa explicación sobre los levantamientos sino que pudo explicar la intencionalidad y la fundamentación del posicionamiento de uno de los actores intervinientes en el debate del Cabildo.

El señalamiento anterior da lugar a una reflexión importante sobre cuáles son las condiciones que debe tener un docente para enseñar un tema. Usualmente se dice: «El docente tiene que conocer el tema» que va a enseñar, pero ¿qué implica conocer sobre el tema? Es decir, Graciela no dio clases específicas sobre Chuquisaca y la Paz, las invasiones inglesas o el monopolio colonial; sin embargo, haber estudiado los procesos históricos que se interrelacionaban en 1810 le permitió comprender su complejidad. Se trataba de conocer para entender y explicar, no para dar y repetir. Como explicitamos en el epígrafe del texto guía:

No todo comenzó el 25 de mayo de 1810, queremos decir.

Toda transformación social es un proceso, nos proponemos demostrar.

Todo cambio político y social local siempre está ligado a un proceso político continental e internacional, intentamos relatar.

En definitiva, el texto guía resultó un mapeo extenso, integral y complejo del contexto de 1810. Son precisamente esta extensión y esta complejidad las que permiten al docente hacer recorridos, ir y venir, establecer relaciones, ponerse en contexto y hasta solidarizarse con los actores intervinientes. Si usualmente solo nos quedamos con la página acotada del texto escolar, no hay coordenadas, no podemos desplazarnos demasiado, solo hay encasillamientos. Obviamente tampoco se trata de acumular bibliografía sino de contar con espacios, tiempos y experiencias de lectura y estudio compartido, como condiciones para que los docentes puedan elaborar un texto que oriente el trabajo de sus compañeros, y era esto lo que les daba absoluta confianza a Graciela y quizá también a los docentes de los otros equipos participantes. Hoy reconocemos que las coordenadas brindadas por el texto guía fueron didácticas (no geográficas).

El proceso que se acaba de relatar se desarrolló al mismo tiempo que otras actividades, centradas en la toma de decisiones sobre la realización de la secuencia en el aula. La planificación cooperativa permitió explicitar supuestos y generó debates didácticamente relevantes: cómo trabajar con un texto largo y denso en contenidos; cómo articular el trabajo colectivo, en pequeños grupos e individualmente; cuándo recurrir a la lectura comentada

por el docente –para hacer intervenciones de «rellenado» que enriquecieran el tema y contribuyeran a la comprensión–; y cuándo, a la lectura y discusión en los pequeños grupos. Estas y otras cuestiones fueron discutidas no solo en el interior de cada equipo de docentes sino también en reuniones de todos los participantes, pero cada equipo tuvo libertad para tomar sus propias decisiones.

3. TRABAJAR JUNTOS EN EL AULA

Abordaremos tres facetas relevantes del trabajo compartido en el aula: la actividad colaborativa de docentes y observadores en el aula, el análisis de cada clase y la replanificación durante el desarrollo de la secuencia didáctica, la participación de los observadores en el trabajo en pequeños grupos.

3.1. Compartir las clases: un desafío

En su primer documento –escrito inmediatamente después de la primera clase–, los compañeros de Lanús nos comunican sus impresiones sobre el trabajo compartido en el aula:

Como observadores hemos iniciado todo un proceso de aprendizaje nuevo. Son diferentes las sensaciones y acciones que uno quisiera realizar en simultáneo (tomar registro, observar la actitud de los chicos, acompañar aunque sea con la mirada y una sonrisa a Graciela [la maestra]), lo que lleva a veces a no saber por dónde continuar. Suponemos que esto requiere también que entre los observadores nos dividamos la tarea y sobre todo con la práctica nos pongamos más «cancheros».

En un escrito posterior, elaborado en la etapa de análisis, ellos –Liliana Rossi y Fernando Martínez– despliegan las vivencias experimentadas al inicio del trabajo en el aula y hacen notar avances del equipo a lo largo del proceso:

Los integrantes del grupo de trabajo, docentes y observadores, teníamos en común que era una experiencia nueva para todos: no solo en la investigación sino también en el trabajo colectivo y lo que ello significaba.

Si bien las primeras clases fueron planificadas en Suteba Central, junto a las coordinadoras, cuando se puso en marcha la primera clase todo el grupo de trabajo comenzó un nuevo recorrido y una nueva experiencia.

Graciela, la docente que llevó adelante la secuencia en su lugar de trabajo, con sus propios alumnos, a pesar de sus veinte años de estar frente a cursos del nivel primario, sentía cierta inseguridad ya que, aunque los contenidos y estrategias fueron acordados en el equipo de estudio que conformamos, le generaba incertidumbre trabajar con

prácticas que no son habituales en las clases de historia. Romper con prejuicios, como que a los chicos no les interesa trabajar con textos extensos, presentar consignas abiertas de lectura (no buscar un recorte de la información), dejar circular la palabra para opinar y sobre todo compartir la tarea en el aula con otros docentes fue asumir un enorme desafío. Se trataba de abandonar el trabajo solitario para construir conocimiento junto con otros actores. En este contexto, Graciela sentía por momentos que era su primera clase de Ciencias Sociales con sus alumnos de sexto año.

Nosotros habíamos iniciado todo un proceso de aprendizaje nuevo en el rol de observadores. Ambos en las primeras clases experimentamos diferentes sensaciones y queríamos realizar en simultáneo diferentes acciones, lo que llevaba a veces a no saber por dónde continuar. Suponíamos, en aquel momento, que era necesario coordinar las acciones entre los observadores y que con la práctica a lo largo de la secuencia estaríamos más familiarizados con la tarea.

Ha sido de mucha ayuda para los observadores contar con la presencia de alguna de las dos coordinadoras de la investigación, a las cuales, en las primeras clases, tomamos como «observadoras modelos». Esto nos orientó en un aspecto práctico o procedimental pero no en el aspecto subjetivo del observador. Como observadores nos preguntábamos: ¿qué mirar? La clase se estaba grabando, recién al desgrabar cada clase tomamos conciencia de la importancia de incorporar las sensaciones que como observadores habíamos experimentado en la clase, el grado de participación e involucramiento de los alumnos, el pedido de la palabra al docente, los elementos distractores u obstaculizadores como el recreo de la secundaria básica,³ la entrada de la merienda o de otras personas de la institución. También el registro de los tiempos en los momentos de la clase, el tiempo que se otorgaba a la lectura individual, el trabajo grupal, el trabajo en pequeños grupos. Sutiles y múltiples decisiones que el docente a cargo de la clase va tomando de manera, podríamos decir, casi inconsciente.

Cuando llegó el momento del trabajo en pequeños grupos, al ver que la coordinadora Beatriz Aisenberg comenzó a acercarse a los grupos y a dialogar con los alumnos para saber qué estaban interpretando y orientarlos, nosotros también nos animamos a hacerlo, acordamos que en todas las clases participaríamos en la lectura y discusión de los subgrupos y así lo hicimos. Por otro lado, como observadores al comienzo nos encontramos con una difícil tarea. Se nos representaba y presentaba difícil a la hora de registrar aquello que considerábamos relevante y, desde nuestra inexperiencia, era recurrente registrar las respuestas correctas

3. Las ventanas del salón dan al patio de la escuela, los alumnos de la escuela secundaria tienen horarios diferentes de los de la escuela primaria.

o incorrectas, preguntas y acciones significativas de los chicos. Por el contrario, registrar y sobre todo comunicar las acciones e intervenciones realizadas por la docente, que hubieran facilitado u obstaculizado las condiciones para un buen desarrollo de la clase, fue muy dificultoso al principio. Esta experiencia nos permite reflexionar sobre uno de los objetivos de nuestra investigación, que es profundizar sobre el trabajo docente y la complejidad de la tarea de enseñar. Porque si, como observadores de la clase, nos resultaba difícil reconocer las buenas intervenciones docentes para que los alumnos avanzaran en sus conocimientos, cuanto más difícil aún es para el docente, mientras enseña, ir tomando decisiones *in situ*.

Una de las cuestiones más difíciles como observadores y como parte del grupo de investigación fue señalar algún aspecto o acción aparentemente «errónea» por parte de Graciela. Esto se debe a que los docentes no estamos habituados a reflexionar sobre nuestra propia práctica y mucho menos a que esta sea objeto de análisis y observación de otros sujetos.⁴ Por otro lado, considerábamos esencial promover en Graciela una gran confianza en sí misma. En consecuencia, reflexionar sobre la práctica docente resultó un proceso de aprendizaje en sí mismo, proceso que pudo darse porque la docente fue protagonista de todas las etapas de esta investigación (estudio, planificación de la secuencia, ejecución en el aula, evaluación diaria de las clases y un rol activo en la toma de decisiones sobre las correcciones en la secuencia). Como habíamos participado en todo el proceso de investigación, los observadores también teníamos un grado de compromiso que nos colocaba a la par de Graciela. Aunque nuestra misión específica en las clases colectivas era tomar registro, no éramos observadores externos, ni siquiera neutrales. De todos modos, en el desarrollo de las clases, en especial cuando se trataba de explicar y dialogar con los alumnos sobre la comprensión del tema, no interveníamos sin previo acuerdo con la docente. Primero esperábamos la «habilitación» de Graciela.

Desde el primer momento hemos tenido en cuenta que había condiciones subjetivas que ponían a Graciela en una posición y exposición particulares:

- la secuencia se llevó adelante en su escuela con sus propios alumnos;
- los observadores éramos un grupo de docentes y pedagogos de trayectorias formativas diferentes de la de Graciela (profesora de historia del nivel secundario y directora del nivel primario, respectivamente, además de las coordinadoras de la investigación, que también participaron en varias clases).

4. Por lo general, en el cotidiano de la escuela, se ve en este tipo de acciones un espíritu controlador y punitivo.

En aquella etapa, los observadores nos preguntábamos: ¿cómo comunicar lo que consideramos un obstáculo en la clase que observamos y a la vez realizar los aportes necesarios?

Esta última preocupación parece ser compartida por todos los observadores. Veamos cómo la expresa Janet Rodríguez, integrante del equipo de Moreno:

Mi lugar como observadora

Cuando fui convocada para participar en la investigación, además de trabajar en el Sindicato en la Secretaría de Cultura, yo tenía mi cargo de maestra de grado, también en quinto año. Es por eso que me vi reflejada en la figura de Silvana y valoré mucho la posibilidad de ver desde afuera el trabajo docente.

Las primeras clases fueron raras, estábamos todos aprendiendo algo y al mismo tiempo con todas las ansiedades y responsabilidades enfrentadas.

Me di cuenta de la cantidad de expresiones del habla que uno adopta y mantiene (casi siempre los sostenemos, ya que no tenemos alguien que los vea). Puntualmente Silvana hacía una pregunta al finalizar las actividades que, a mi modo de ver, cerraba la posibilidad a los alumnos de seguir realizando aportes. Lo que ella decía era: «¿Alguien opina lo contrario?».

En ese momento, se me planteó otro interrogante: ¿se lo digo?, ¿cómo le resultará escuchar de mí un comentario como ese?

A medida que transcurría la secuencia nos fuimos conociendo y armando una relación extraordinaria –que continúa hasta hoy– y me animé a decirle lo que veía como observadora. Silvana lo agradeció, demostrando una vez más su pasión por su trabajo y su apertura en esta experiencia colectiva que habíamos comenzado.

En mi lugar de trabajo, decidí grabar mis clases y descubrí mis propias reiteraciones, que resultaron ser muchas. Al darme cuenta, las fui modificando y pude obtener resultados superadores en mis alumnos. Modifiqué mi mirada sobre muchos de los chicos al proponer otra forma de trabajo y ellos sintieron que tenían otro espacio para poder opinar sobre los textos que antes se presentaban en forma estructurada y con una guía de preguntas.

Reencontramos aquí el cuidado de los observadores hacia los docentes responsables de la clase y apreciamos una notable receptividad de la docente ante el señalamiento de su compañera. Además, en este caso en que la observadora se desempeña simultáneamente como docente en otra escuela, se pone de manifiesto que ella construye una nueva mirada sobre su propia práctica, una mirada distanciada que le permite revisar su accionar y enriquecerlo.

Incertidumbre inicial de los docentes ante una propuesta que rompa con costumbres didácticas arraigadas; deseo de los observadores de brindar un fuerte apoyo a los docentes y de evitar cualquier intervención que pudiera incomodarlos o interferir en la conducción de la clase; inquietudes esperables en unos y otros ante la novedad de compartir un trabajo habitualmente desarrollado en forma solitaria. Fue este el cuadro de un comienzo desafiante, a partir del cual fue posible ir esclareciendo cuáles eran las cuestiones esenciales que era necesario registrar por escrito –señaladas en el documento antes citado del equipo de Lanús–, así como pasar de poner el centro de atención en las reacciones de los niños a la posibilidad de considerar también la acción del docente, a la apreciación de las intervenciones que favorecían la comprensión de los alumnos, a la toma de conciencia de la complejidad de la enseñanza. Fue posible asimismo ir construyendo lazos de confianza que permitieron una comunicación cada vez más fluida y propiciaron la constitución de sólidos equipos de trabajo.

3.2. Analizar sobre la marcha y replanificar

Para asomarnos al proceso llevado a cabo durante el desarrollo de la secuencia en el aula, cedamos nuevamente la palabra a los observadores de Lanús:

Cuando planificábamos la primera clase, en la que se discutían dos textos contrastantes sobre San Martín, pensábamos –todos los integrantes del equipo y en particular Fernando, que lo afirmaba con la «seguridad» propia de un profesor de historia– que los chicos, al leer ambos textos, dirían que uno dice la verdad y otro, no. Cuando llevamos adelante esta clase, allí mismo encontramos nuestra primera sorpresa: los chicos frente a los dos textos no reaccionaban como lo esperaban la docente y los observadores. Por el contrario, aparecieron múltiples datos que nosotros no habíamos considerado relevantes⁵ y que llamaban la atención de los alumnos.

Este primer «desajuste» entre lo que esperábamos los docentes y lo que resultó significativo para los chicos nos sorprendió pero no nos generó demasiados conflictos. Por el contrario, los múltiples desajustes que aparecieron en la segunda clase nos movilizaron fuertemente.

Graciela Solari, la maestra de Lanús, nos cuenta su interpretación de lo que sucedió en esta segunda clase, en un texto que tituló «Sobre ajustes y desajustes»:

5. «La idea en relación a que San Martín era español no impactó tanto en los chicos como sí las contradicciones sobre el año de su nacimiento y la cantidad de información que presentaba cada uno de los textos» (síntesis del equipo de Lanús posterior a la primera clase).

Antes de poner en marcha la secuencia sabíamos que sería necesario hacer ajustes de acuerdo a lo que fuera surgiendo en cada clase, pero fue en la segunda clase cuando aparecieron los «desajustes».

Los profesores de historia del equipo habían escrito lo que llamamos «texto guía», con la intención de que me sirviera como herramienta para contextualizar el contenido (absolutismo, Revolución de Mayo, monarquía), pero no para compartirlo con los chicos, así lo habíamos decidido en el grupo.

Durante esa clase me costó mucho despegarme del texto guía porque abordar un contenido con el que no me sentía cómoda (insolencia sobre el tema) me generó inseguridad. Además, me parecía difícil que los chicos pudieran *comprender todo*, y al mismo tiempo me preocupaba obstaculizar el acercamiento al contenido, aunque disponíamos de variados recursos para el desarrollo de la clase. Este desajuste provocó incertidumbre y preocupación en los observadores al ver actitudes mías que no eran las esperadas, por ejemplo, aferrarme al texto guía y no profundizar sobre las respuestas erróneas de los alumnos. Quedaba muy claro que los observadores se sentían parte y corresponsables de lo que no estaba saliendo bien.

Sumados a esta situación particular, otros factores también hicieron interferencia y no me permitieron desenvolverme con soltura, como son las condiciones en las que trabajamos y que sorteamos en clase diariamente: timbres de recreos, interrupciones de auxiliares para distribuir la merienda o acercar comunicados, etc.

En nuestra reunión de equipo posterior a la segunda clase pude plantear a mis compañeros la necesidad de contar con la intervención de Fernando en las clases siguientes para reforzar la tarea y trabajar como un verdadero *equipo conformado para enseñar*. Reunirnos antes y después de cada clase para reflexionar, para analizar juntos los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para poner en diálogo las dudas propias del aprendizaje colectivo... todo esto permitió mejorar no solo el desarrollo de la secuencia sino el funcionamiento de este equipo docente.

Lo sucedido en la Clase 2 es relatado por los observadores así:

Vemos muy nerviosa a Graciela, lo que genera intranquilidad también en nosotros. Incluso Fernando le escribe a Liliana en su cuaderno: «¿No será mucho tres clases por semana?». Es decir que nos preguntamos si era necesario replantear el ritmo de trabajo que habíamos acordado.

Al terminar la clase tanto Graciela como los observadores reconocimos la necesidad de reunirnos para evaluar y rever el proceso que veníamos desarrollando. Al siguiente día lo hicimos, y tanto las discusiones como las decisiones tomadas hicieron que esta «sufrida» Clase 2 fuera

considerada «la clase bisagra» en nuestro proceso de trabajo, ya que marcó un antes y un después por varias razones:

- Nos dimos cuenta de que era imprescindible disponer, en otro espacio, de un *tiempo de intercambio antes y después de cada clase* para analizar lo sucedido y planificar la continuidad de nuestra propuesta de enseñanza.
- A partir de lo analizado en esta clase, sentimos la necesidad *de ir a cada clase con un punteo de ideas, las llamamos «ideas-fuerza»*, que como educadores nos proponíamos que debían quedar claras para que los niños pudieran seguir avanzando en sus conocimientos sobre la Revolución de Mayo. Sostuvimos esta acción a lo largo de todo el desarrollo de la secuencia.
- Tomamos conciencia de dos cuestiones fundamentales. Por un lado, nos dimos cuenta de que, *saliera como saliera la clase en términos de lo que esperábamos que sucediera y lo que en realidad sucedía, sería interesante para nuestro análisis* y para el cumplimiento de nuestro propósito de investigación. Por otro lado, pensamos en la necesidad de que Graciela, *la docente a cargo de llevar adelante la secuencia con su grupo de alumnos, se sintiera apoyada y contenida por el resto del grupo de investigación*. Someter la propia práctica a la mirada de otros implica un grado de exposición que no resulta fácil para ningún docente, por no ser esta una práctica usual en la escuela y porque, cuando tiene lugar, está ligada al control de la enseñanza y no a indagar cómo aprenden los alumnos. En síntesis, en este proyecto de investigación intentamos avanzar en la construcción de conocimientos didácticos: «la finalidad siempre es el aprendizaje y no la evaluación de lo que el maestro hizo o dejó de hacer en la clase registrada» (Lerner; Stella y Torres, 2009).

La reflexión y planificación grupal, una necesidad y una fortaleza

A partir de lo que denominamos «clase bisagra», docente y observadores comenzamos a reunirnos –en pleno proceso de puesta en marcha de la secuencia– para realizar ajustes, luego de compartir y evaluar lo sucedido en la clase. En una de esas primeras discusiones reconocimos la necesidad de la planificación diaria de manera colectiva:

LILIANA. Y quizás nosotros en realidad armamos la secuencia ese día en el encuentro en el que estábamos todos, después vos, Graciela, te reuniste con Beatriz y Delia, donde pulieron la secuencia pero en realidad nosotros no nos juntamos. Nosotros nos volvimos a ver ahí (en el aula), y eso creo que también fue un error.

GRACIELA. Sí, puede ser...

LILIANA. Quizás esto de juntarnos antes de la clase⁶ nos permite tomar decisiones colectivamente, teniendo muy presente lo ocurrido en la clase.

Nos dimos cuenta así de que debía haber una instancia intermedia y absolutamente necesaria entre la planificación general de toda la secuencia y la clase; esta instancia es lo que denominamos «Espacio de reflexión y análisis de cada clase», que permitió acompañar el desarrollo de la secuencia y realizar los ajustes necesarios.

En esta discusión, Graciela se siente en un ámbito de confianza suficiente como para comunicar que no está segura en relación con ciertos temas (como la Revolución francesa) y habilita entonces a Fernando a intervenir en esa instancia. Interpretamos como una fortaleza esta confianza y esta nueva posibilidad de trabajar juntos también en la clase colectiva. Este acuerdo comenzó a hacerse efectivo desde la clase siguiente.

Todos los equipos que participaron en la investigación se reunían para analizar cada clase y replanificar la siguiente (aunque, lamentablemente, no todos pudieron documentar el proceso realizado). En una reunión de análisis –que tuvo lugar mucho después de terminado el desarrollo de la propuesta en el aula– recortamos esta conversación:

FERNANDO. La confianza construida permitía que después de la clase, cuando analizábamos qué había resultado bien o qué había fallado, lo podíamos compartir con total franqueza porque lo que estábamos analizando era lo que se había puesto en juego en el aula y no la acción particular de Graciela. Estaba bueno poder compartir al minuto de terminar la clase con otro cómo había resultado la cosa.

SILVIA. En Avellaneda pasaba algo similar: *cuando terminábamos la clase poder analizar qué había pasado en esa clase, poder evaluar de alguna manera ese proceso y ver qué cambios teníamos que hacer o qué cosas teníamos que tomar en cuenta en la clase siguiente.* [...] Ese momento y ese espacio que, como dice Graciela, habitualmente no lo tenemos porque nuestro trabajo es muy solitario.

Además de la posibilidad de discutir con otros acerca de la marcha del trabajo y de realizar ajustes decididos en conjunto, los docentes señalan otra virtud importante del acompañamiento de los observadores:

SILVIA. A mí me pasó que *los observadores pasaban a ser un poco el eco de lo que yo no escuchaba porque era tanta cantidad de chicos [treinta y cinco] que los que estaban atrás a veces hacían comentarios*

6. Discusión del equipo de investigación de Lanús, 27 de agosto de 2009.

en voz baja que eran comentarios muy buenos, y yo no llegaba a escuchar lo que estaban diciendo. Anahí estaba en la otra punta y, como ella sí escuchaba, me decía: «Escuchemos lo que dice Fulano».

Intervenir oportunamente para hacer escuchar las voces de todos los alumnos, para complementar la problematización planteada por el docente, para agregar o recordar información pertinente e incluso para hacer una exposición prolongada –como lo hace en una oportunidad Fernando cuando se está estudiando la Semana de Mayo (Parte II, Capítulo 2)– son contribuciones que los observadores realizan en la clase colectiva. Su aporte durante el trabajo de los alumnos en pequeños grupos es aún mayor.

3.3. La participación de los observadores en el trabajo en pequeños grupos

El aporte inmenso que hacen los observadores es lo que le facilita al docente guiar a los chicos y, fundamentalmente, el momento de trabajar en pequeños grupos para ayudarlos a interpretar el texto, este creo que fue un punto nodal.

Graciela Solari

(reunión de diciembre de 2011)

Subrayaremos aquí brevemente una idea que ha sido desplegada en los capítulos dedicados al análisis de las clases: la presencia de varios adultos en el aula hace posible colaborar estrechamente en el proceso de lectura y discusión de los textos realizado por cada pequeño grupo. Conocer de cerca las interpretaciones producidas por los niños –por cada uno de ellos– permite intervenir *desde dentro* de la lectura que ellos están haciendo, permite tender puentes entre lo que están entendiendo acerca del proceso estudiado y los contenidos a cuyo aprendizaje se apunta.

Pudimos apreciar –en efecto– que la participación de los observadores en los pequeños grupos significó un aporte decisivo para involucrar a los chicos en el tema, para que ellos se representaran vívidamente diferentes facetas de la situación histórica estudiada, para que comprendieran cada vez mejor cuestiones que al principio no eran observables para ellos o les resultaban oscuras, para que captaran las diferentes voces presentes en los textos y diferenciarian progresivamente entre actores e historiadores...

El trabajo compartido entre docentes para ayudar a los alumnos a comprender, sobre todo cuando se leen textos tan complejos como siempre son los textos históricos, parece constituir un camino fecundo para responder a la diversidad existente en todo grupo de alumnos, permite enfrentar la doble exigencia que implica la enseñanza: «*conducir* la trayectoria intelectual *de la clase en su conjunto* sin perder de vista la trayectoria de *cada sujeto singular*» (Goigoux, 2007).

Para cerrar este tercer punto, dedicado al trabajo conjunto en el aula y fuera de ella durante el desarrollo de la propuesta, subrayemos que la fortaleza de cada equipo fue creciendo durante el desarrollo de la propuesta en el aula, hasta el punto de que también los chicos interactuaban sin distinciones con la docente y con los observadores. Graciela Solari, en una reunión de todos los equipos, lo describe así:

Durante el trabajo de campo de nuestra investigación, *esta modalidad del trabajo compartido estuvo presente en toda la secuencia, en todas las clases*. Si bien al principio para los chicos era raro ver que había otros docentes en el salón y –como decían ustedes antes– que estaban registrando, y que eso llamaba la atención (de qué manera nos conformamos nosotros en un equipo que después éramos un equipo trabajando y nos veían como un equipo, porque ya no me preguntaban a mí sola, no era la maestra y otros que están en el salón, sino que *éramos los tres*); más adelante, al poder intervenir en los pequeños grupos, al poder ampliar información, al poder acompañar esa lectura, ellos ya fueron viendo un equipo de trabajo. Esto a mí me llama ahora más la atención, en ese momento no me daba cuenta pero, como decimos todos, *cuando empezamos a revisar los registros... qué bárbaro eso de que los chicos ya no veían solamente a la maestra sino que veían un equipo trabajando y cualquiera de los tres podía ser consultado*. Otras intervenciones además que había hecho el equipo, *reforzándonos entre nosotros, como le pasó también a Silvana [docente de Moreno]; en algún momento yo pido auxilio a Fernando porque me parece que hay alguna cosa que él tiene que reforzar desde su lugar de profesor de historia*, la importancia de poder trabajar con otros; *estamos en tanta soledad... la maestra cuando está sola con el grupo y cuántas cosas se nos pasan que no podemos resolver ni abordar por estar solos*. Varias veces pasó en la secuencia que estábamos complementándonos unos con otros.

Asimismo, fue creciente la convicción de constituir un equipo en el cual todos los integrantes son corresponsables de lo que sucede en las clases. Podemos constatarlo asomándonos a una conversación sostenida por los compañeros de Lanús y Avellaneda:

GRACIELA. En cuanto al trabajo en equipo, está primero esa tensión de que hay otro que te está observando, y *no* para evaluarte. La primera clase me salió bárbara y la segunda me salió un desastre porque me puse nerviosa, hasta que empecé a relajarme. Ellos [los observadores] estaban preocupados y no sabían cómo ayudarme para que encauzara otra vez la clase, y era vencer esa tensión de uno mismo como docente al tener a otras personas, que por más que nos conocíamos y que sabíamos que íbamos a hacer determinado trabajo, uno no está siendo observado... Ge-

neralmente, si hay otro en el salón es porque vino la directora a observar la clase, no hay otra situación de colaboración.

ANAHÍ. Igual esa observación del equipo está precedida por unos *acuerdos previos de búsqueda entre todos*, y eso le da otro sentido...

GRACIELA. Por supuesto.

FERNANDO. De todas maneras, hay acuerdos que hubo que profundizar cuando pusimos en marcha la secuencia... Así como a Graciela, que se puso nerviosa, nosotros lo tuvimos que poner en palabras y decirle: «Mirá, Graciela, que nosotros sufrimos con vos, por lo tanto, *si hay que equivocarse, nos equivocamos, y si hay que replantearlo, lo replanteamos*». Quiero decir que esos acuerdos que estaban prescriptos durante el año de estudio, donde ya todos sabíamos cuáles eran nuestros objetivos, cuando lo pusimos en marcha hubo que *fortalecer esos acuerdos*, y de hecho fue un proceso, la segunda clase fue así pero ya en la séptima clase los tres...

LILIANA. Y el mismo proceso lo vivimos nosotros como observadores, al principio teníamos una actitud mucho más ajena a lo que estaba sucediendo, ajena en el sentido de *estoy acá para registrar*; nosotros empezamos a tener intervención activa con el grupo después de las dos primeras clases. Y, además, algo que creo que también fue determinante es que nosotros fuimos los primeros en salir a hacer la puesta en marcha.

GRACIELA. O sea, que los posibles errores, no tuvimos tiempo de metabolizarlos.

LILIANA. Sépanlo. *(Risas.)*

SILVIA. En el caso nuestro, lo de la intervención de los observadores, al contrario, yo me quedaba y la miraba a Anahí o a alguna de las chicas porque sabía que ellas iban a intervenir.

ANAHÍ. Por eso yo marcaba que esto es diferente porque *uno también se está evaluando cuando está dando la clase, el observador fue parte del trabajo y también analiza si las decisiones que tomó como parte del equipo fueron adecuadas o no*.

Hubo diferencias entre los equipos en cuanto a la forma en que enfocaron la colaboración en la clase total. En Avellaneda las observadoras intervenían mucho desde el principio, en Lanús esta participación fue muy escasa al comienzo y fue creciendo en el curso de la secuencia. Lo que es común a todos los casos es la fuerte responsabilidad que asumen observadores y docentes en relación con el desarrollo de la propuesta, el intenso trabajo compartido por todos los integrantes de cada equipo.

En síntesis, compartir el trabajo en el aula permite a los docentes tomar en consideración las ideas de todos los alumnos, conocer y problematizar las diferentes interpretaciones que realizan sobre el tema tratado en los textos, intervenir recordando aspectos pertinentes del tema que ya han sido trabaja-

dos, haciendo las aclaraciones o agregados que consideran necesarios... Compartir el trabajo en el aula permite contribuir con la comprensión y el aprendizaje de todos. Encontrarse fuera del aula para analizar y replanificar juntos da lugar a reflexiones y modificaciones sobre el plan original que enriquecen notablemente la enseñanza.

4. REFLEXIONAR SOBRE EL TRABAJO COMPARTIDO EN EL AULA

Es muy interesante el análisis y revisión de las clases cuando ya pasaron muchos meses desde la experiencia del trabajo áulico. Para mí es indispensable hacerlo con el equipo de investigación porque los aportes personales van completando puntos de vista, apreciaciones, observaciones, ya que en muchos momentos los registros de los observadores tienen elementos que no advertí en el desarrollo de las clases.

Graciela Solari

(documento del 16 de junio de 2011)

Terminado el trabajo de campo, comenzó la etapa de análisis. Mientras que, durante el desarrollo de la propuesta en el aula, habíamos intercambiado muchos comentarios basados en nuestras impresiones generales de las clases, se trataba ahora de analizar profundamente las transcripciones.

4.1. El efecto de la transcripción y la lectura del registro: la autocrítica

Estamos en la primera reunión de análisis. Participan los tres equipos, cada uno de los cuales ha realizado un análisis de su propia clase (de la desgrabación y de los registros escritos), y las coordinadoras de la investigación han tenido oportunidad de leer y de comenzar a analizar las primeras clases de todos los grupos.

Al comienzo de la reunión, cuando preguntamos qué habían pensado al escuchar por primera vez la grabación de su clase, Silvana, la maestra de Moreno, se ofrece a compartir con nosotros sus primeras reacciones y lo hace leyendo una parte del registro de la primera clase, que ella misma se había encargado de desgrabar. Se centra en un segmento de la clase en el que ella agrega datos que permiten entender por qué puede considerarse que San Martín era español. Esto sucede en la puesta en común, después de que los chicos han leído los textos. Se está discutiendo cuál era la patria de San Martín. Lee el siguiente fragmento:

DOCENTE (SILVANA). El padre de San Martín vino a cuidar esos territorios que antes eran de los originarios...

BRIAN. Señor, un español hecho y derecho.

DOCENTE. ¿Qué significará?

ALUMNO. Que no había duda.

DOCENTE. Muy bien [¡Cerré!].⁷ (*Relee toda la frase.*) ¿Qué les parece que significará?, ¿por qué dice que era un español «por herencia, cultura y aventura personal»?

(*Intervienen varios alumnos, algunos dicen que San Martín se había educado en América y otros dicen que se había educado en España. Manejaba el ejército. Era un soldado.*)

DOCENTE. ¿Un soldado de qué lugar?

ALUMNO. De España.

DOCENTE. Muy bien. (*Se ríe.*)

[...]

FEDERICO. A mí me pareció que era España... porque nació en España y también defendía a España.

Y, en relación con la última frase de Federico, Silvana agrega en la reunión:

Ahí hay otra cosa en la que yo tenía que haber intervenido y no lo hice, tenía que haberle pedido que explicara qué quería decir con «nació en España», ¿en la Península o en territorio español?

Más tarde, comenta una intervención realizada en otro momento de la clase:

Cuando se termina el trabajo en pequeños grupos les pido que debatamos en el grupo grande y les pregunto: «Bueno, ¿quedaron de acuerdo los grupos?». Me pareció una pregunta patética, porque no tenían por qué estar de acuerdo. Es como si les hubiera preguntado: ¿ya sistematizaron lo que quiero que me digan? (*Risas de la misma docente y de los compañeros presentes en la reunión.*)

Es así como, al escuchar y transcribir la grabación, la maestra recorta ante todo una intervención reiterada con la cual ella misma no está de acuerdo: objeta sus «muy bien» porque interpreta que se ha apresurado a convalidar lo que dice un alumno (que es correcto) y que esta convalidación cierra la posibilidad de que otros expresen interpretaciones diferentes. Asimismo, objeta el no haber intervenido aportando información o pidiendo aclaración cuando esto habría sido necesario e ironiza acerca de preguntas que parecen expresar la pretensión de que los niños realicen por sí mismos avances que en realidad requieren un trabajo intensamente orientado por el docente.

7. Ponemos entre corchetes los comentarios que hace la docente en nuestra reunión acerca del registro de clase que está leyendo en voz alta.

El grupo de Avellaneda también interviene autocriticándose. Cuando les preguntamos cómo les resultó leer su propio registro, el diálogo es el siguiente:

ANAHÍ. *Nos sorprendimos de las vueltas que dimos con el texto... (Se refiere al primer texto.) [...] Habíamos planificado que lo íbamos a leer como un simple texto de manual (del que no se podía sacar mucho, quiere decir). Hoy, después de un año, nos dimos cuenta de que Silvia preguntaba y preguntaba y de ese texto no se podía sacar nada. Cuando pasamos al segundo texto, sacamos varias cosas: lo general es que no se aprovechaban las respuestas correctas de los chicos. En algún momento habíamos llegado a la conclusión de que San Martín era español... [...] la clase podía haber terminado quince minutos antes.*

ROSARIO. *Nos dimos cuenta de que habían llegado a la idea que se había buscado y la clase quedó como si no se hubiera llegado. [...] Habían llegado a la idea pero se hacían algunas preguntas que los hacían desviar.*

BEATRIZ. *¿Eso lo vieron también con Silvia? (Que no está presente en esta reunión.)*

MARTA. *(Aclara rápidamente.) La clase la dimos todas nosotras. No es para centralizar en Silvia. Los errores que vemos, es el grupo. Es grupal, es de todas. Lo que veíamos es que se repreguntaba mucho y que no les dábamos tiempo a los chicos y les volvíamos a preguntar enseguida. Eran preguntas que no le permitían mucho al alumno construir una respuesta. [...] Nosotras esperamos que siempre hay que cerrar, ¿por qué hay que cerrar? Quedó así, pero los chicos entendieron. [...]*

DELIA. *Creo que va a ser interesante volver sobre esto cuando analicemos más detenidamente el registro. Esto que ustedes dicen que fue dar vueltas, yo lo entendí como un esfuerzo por saber lo que habían interpretado diferentes chicos, y generar discusiones entre diferentes interpretaciones posibles. Va a ser interesante volver a verlo, reanalizar el registro.*

ANAHÍ. *Y hacerlo con Silvia.*

En estos intercambios, se evidencia una vez más que todos los integrantes del equipo asumen una fuerte responsabilidad sobre lo sucedido en las clases, puesto que las planificaron y desarrollaron en conjunto. El señalamiento de Marta –«Los errores que vemos, es el grupo. Es grupal, es de todas»– recuerda una de las conclusiones de Uri Ruiz Bikandi (2006 y 2007), quien, al estudiar el trabajo en equipo de un grupo de profesoras de lengua vasca, concluye que ellas desarrollan un *discurso protector*: analizan las clases como si partieran de un supuesto implícito según el cual «los errores son de todas, los aciertos son de la docente que conduce la clase». En nuestro caso, está claro que, a lo largo del trabajo, los grupos han ido conformando un «nosotros». Docentes y observadores se apoyan mutuamente, el trabajo ha dejado de ser solitario.

Señalemos, por último, que los intercambios sostenidos durante esta primera reunión dedicada al análisis pusieron de manifiesto que analizar un registro textual permite objetivar lo que sucedió en la clase, permite superar el nivel de la «impresión global» que se tiene al terminar una clase, así como confrontar diferentes interpretaciones posibles y discutir sobre los supuestos que subyacen a cada interpretación.

4.2. Profundizar el análisis, plantearse nuevos interrogantes, reflexionar sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje

Tiempo después, analizamos en una reunión con el equipo de Lanús las Clases 4 y 5 de la secuencia, donde se lee y se discute una parte del texto, centrada en quiénes se enfrentaban en la Revolución de Mayo. En la clase, después de discutir lo leído, la maestra pide que los chicos respondan por escrito tres preguntas: ¿cuáles son los bandos?, ¿quiénes los integraban?, ¿cuáles eran los objetivos de cada bando? (véase Parte II, Capítulo 2). Los alumnos conversan con los compañeros de su pequeño grupo sobre las posibles respuestas, las escriben y, en la clase siguiente, la maestra les pide que cada uno lea su producción.

Cuando leemos en la reunión las respuestas de los chicos, nos encontramos con algunas sorpresas. Por ejemplo, una de las alumnas que más y mejor entendió los contenidos trabajados (Tamara), en ese momento había respondido las preguntas así:⁸

1. La primera banda era: eran *como* los Gobiernos porque eran ricos que representaban el partido de los godos y *jugaban al monopolio*.

La segunda banda era: bando popular ellos quieren ser libres, algunos del mismo grupo tienen muchos pensamientos diferentes que los otros, por un lado les interesa preocuparse por sí mismos, otros por el comercio y otros querían cambiar el mundo viejo para luchar con su libertad.

2. Los que integraban el primer bando es: familias ricas *ligadas al monopolio*.

Los que integraban el segundo bando es: los criollos esclavos (los que querían ser libres).

3. El objetivo del primer bando era: *conservar el orden del establecimiento*. El objetivo del segundo bando es: *derrotar* al Virrey y transformar todo el pueblo.

Comentamos que hasta ese momento no nos habíamos dado cuenta de que en el escrito de Tamara aparecían expresiones que ponían de manifiesto una inter-

8. Estas respuestas ya han sido analizadas en el capítulo «La Semana de Mayo en las aulas». Las reiteramos aquí para comodidad de los lectores.

pretación peculiar del monopolio y de las ideas sostenidas por el bando de los godos («jugaban al monopolio» y «conservar el orden *del establecimiento*»).

Los integrantes del equipo de Lanús nos cuentan que ellos no habían podido leer las producciones de los chicos en el intervalo de la Clase 4 a la 5 y nos explican por qué:

FERNANDO. Cuando terminamos la clase, nuestra preocupación era [...] la secuencia en general y *no* nos sentamos a analizar cada una de las producciones porque nos quedamos con la puesta en general que hicieron los chicos, que ahora podemos agregar que fue a la vez *con lo que escuchamos nosotros* [...].

GRACIELA. *Es increíble cómo uno se niega a escuchar lo que no quiere...*

Lógicamente, sobre todo teniendo en cuenta las condiciones laborales actuales, ellos se habían centrado en planificar la clase siguiente: en continuar con la enseñanza. Habían tenido la impresión global, a partir de la clase, de que los chicos habían entendido lo fundamental en relación con los dos bandos, y no habían podido escuchar las manifestaciones que contradecían esa impresión. Nuestra reflexión se centra entonces en la relación entre enseñanza y aprendizaje: cuando planificamos la clase siguiente, ¿qué papel tiene en nuestras decisiones lo que los chicos hayan podido entender de lo que ya trabajamos?, ¿cómo tomamos en cuenta lo que ellos han entendido? Los que necesitan esta atención no son solo los chicos que están en situación de dificultad, todos necesitan que el docente se haga cargo de tender un puente entre sus interpretaciones y los contenidos a cuyo aprendizaje se apunta, que se acerque a comprender qué están entendiendo. Y que pueda intervenir para ayudarlos a entender mejor.

La diversidad de interpretaciones y de aprendizajes realizados por los alumnos se hizo fuertemente presente al profundizar el análisis. A lo largo de relecturas y sucesivos análisis de los registros fueron recortándose nítidamente interrogantes como estos: cuando decimos: «Los alumnos entendieron», ¿qué queremos decir? ¿quiénes entendieron?, ¿algunos chicos que dieron la «respuesta correcta»? ¿varios?, ¿todos? ¿Cuáles son los conocimientos e interpretaciones producidos por diferentes alumnos? Son interrogantes que contribuyen a distinguir los conocimientos que circulan en la actividad colectiva, en la que no todos los niños intervienen, de los que va reconstruyendo cada alumno.

El reconocimiento de la diversidad y la valoración del trabajo compartido en el aula están estrechamente relacionados. Podemos constatarlo asomándonos a otra reunión con el equipo de Lanús, en la cual comentamos un texto producido por la docente que condujo el trabajo en el aula:

GRACIELA. (*Leyendo su escrito.*) «Las intervenciones de los docentes – me refiero a las de los observadores y a las mías– en los pequeños grupos fueron muy importantes y necesarias para saber qué estaban entendien-

do y encontrar la conexión con los contenidos que nos propusimos abordar, para reponer conceptos y aclarar dudas que presentaba la lectura de un texto complejo. Me parece que este tipo de intervención posibilita acercar la enseñanza al aprendizaje.» (*Interrumpe la lectura para comentar.*) Me parece, no, estoy convencida. (*Risas.*) Bueno, sigo leyendo. «Me llama mucho la atención cómo van apareciendo interpretaciones muy particulares sobre lo que leen.» (*Interrumpe la lectura y comenta.*) Y volvemos otra vez a que ahí es donde nos damos cuenta de que no todos están haciendo lo mismo...

FERNANDO. [...] Eso te habla de que están intentando elaborar una relación. Otra cosa que también detectábamos en algunas nenas que tenían mayor dificultad es que intentaban dar la respuesta «políticamente correcta». Habría que hacer diferentes distinciones en las respuestas de los chicos [...].

GRACIELA. Bien, sigo. (*Lee.*) «Trabajar con prácticas no habituales en la escuela primaria hizo que me encontrara con una diversidad de interpretaciones que por momentos me desconcertaron, pero me lleva a reflexionar sobre las costumbres didácticas. Generalmente creemos que las explicaciones del docente son suficientes si la mayoría de los chicos responde lo que esperamos. Gran error.»

Sorprende ante las diferencias entre las aproximaciones de distintos alumnos a la comprensión del contenido, énfasis en la necesidad de conocerlas y tender puentes entre ellas y lo que se aspira a enseñar, convicción de que la presencia de más de un docente en el aula hace posible construir esos puentes, intención de afinar el análisis para comprender mejor en qué consisten y a qué se deben las diferencias encontradas, conciencia de que es la transformación de las prácticas de enseñanza lo que permitió poner en evidencia que no se trata de «esperar la respuesta correcta» sino de acercarse a entender lo que los niños interpretan y ayudarlos a avanzar: todo esto es fruto del análisis compartido, así como de la reflexión personal generada al enfrentar el desafío de la escritura.

4.3. Reflexionar sobre el análisis de las clases y la escritura colaborativa

Los docentes fueron marcando en diferentes oportunidades el valor que tuvo para ellos el análisis diferido del desarrollo de la secuencia en el aula: leer y releer las clases un tiempo después de su realización en el aula hace posible un distanciamiento que contribuye a objetivar la propia acción. Marcaron también que esta reflexión no puede hacerse en soledad, sino que exige la discusión grupal.

En un intercambio entre los tres equipos –que fue filmado–, los compañeros señalan dificultades que se les habían planteado al analizar las clases y al comenzar a producir escritos acerca de ese análisis:

FERNANDO. La otra etapa que ha sido un desafío absolutamente novedoso para todos fue, una vez concluida la secuencia, empezar a leer los registros de todas las clases, que era empezar a aprendernos a nosotros mismos, a encontrarnos y a escucharnos en esos registros. Fue una experiencia bastante particular la del análisis y poder, justamente, objetivar sobre nuestra propia práctica.

GRACIELA. Para mí fue la etapa más difícil.

DELIA. ¿Más difícil que el trabajo de campo?

GRACIELA. Sí, totalmente.

DELIA. ¿Por qué, Graciela?

GRACIELA. Porque no sabía cómo hacerlo, porque iba descubriendo que había comentarios de los chicos que yo no había escuchado, que había perdido oportunidades valiosas de intervención y, además, después de mucho tiempo me di cuenta de que estaba habilitada para tener mi propia opinión sobre lo que pasaba, eso fue lo más difícil para mí, cuando me propuse empezar a escribir algo. Y nos pasó en el equipo a los tres, en un principio empezamos a buscar bibliografía como para fundamentar lo que queríamos decir.

LILIANA. De hecho el primer escrito que nos animamos a hacer colectivamente, como grupo de Lanús, estaba lleno de citas bibliográficas por esto que decía Graciela, parecía que no teníamos habilitada nuestra voz, necesitábamos de la voz de otro para conceptualizar lo que analizábamos a través de la escucha y la lectura y la discusión de las clases.

El equipo de Lanús explicita el carácter inusual del análisis basado en registros textuales de las clases. La mirada retrospectiva –detenida y profunda– acerca de lo realizado no forma parte habitualmente del trabajo de los docentes.

Las consideraciones anteriores nos llevaron a tomar conciencia de que, en tanto que la planificación es una actividad reconocida y considerada como imprescindible, la reflexión posterior sobre la práctica no parece corresponderse con ninguna exigencia institucionalmente establecida, a diferencia de lo que sucede con la presentación de planes de trabajo, tan instituidos que a veces corren el riesgo de convertirse en un mero requisito administrativo.

Sin embargo, como se habrá podido apreciar a lo largo de este capítulo –y también de los anteriores–, analizar cooperativamente registros de clase es relevante para comprender lo que sucede en el aula, para repensar las propias intervenciones y las reacciones de los alumnos en relación con ellas, para acceder a las interpretaciones de los niños así como a sus dificultades y sus progresos. Debatir acerca de registros de clase hace posible explicitar los propósitos que perseguían los docentes y las razones que los impulsaron a intervenir de una u otra manera, así como apreciar las diferencias entre lo que se intenta enseñar y lo que efectivamente aprenden los alumnos.

A partir del análisis compartido de las clases, algunos compañeros se atrevieron a emprender otro desafío inusual: el de escribir. La escritura, otra

actividad que no suele reconocerse como parte necesaria del trabajo docente, resulta siempre difícil –aun para quienes la ejercen habitualmente–, y este caso no fue la excepción. Para los docentes que enfrentaron el desafío –como puede apreciarse en el último fragmento citado–, la mayor dificultad fue encontrar la propia voz, sentirse autorizados a poner sobre el papel lo que pensaban acerca de las clases que estaban analizando.

Al analizar y escribir juntos, nuestros compañeros no solo pudieron comprender profundamente lo que había sucedido en cada una de sus clases y acceder a las diversas interpretaciones producidas por sus alumnos al interactuar con los textos; no solo pudieron conceptualizar problemas de la enseñanza que suelen pasar inadvertidos en la tarea cotidiana y explicitar intervenciones del docente que ayudan a todos los alumnos a avanzar en la reconstrucción del tema estudiado; no solo pudieron apreciar el papel crucial del trabajo compartido en el aula para acercar la enseñanza al aprendizaje. Lograron también concebirse como productores de conocimiento, como «autores de una práctica revisada y corregida cooperativamente» (Clot, 2000).

Consideraciones finales

REPENSAR LAS RELACIONES ENTRE TRABAJO COMPARTIDO Y CONDICIONES LABORALES

Con la organización escolar tal como está pensada y como está instalada, se hace muy difícil hacer un trabajo compartido.

Graciela Solari

La planificación previa fue más que importante y enriquecedora y, como dijo Graciela, no todo fue color de rosa. Fue difícil encontrar un día que tuviéramos disponible todos para poder juntarnos, porque preparar las clases llevaba mucho trabajo previo... Y a veces nos encontrábamos en el Sindicato a las 6 o a las 7 de la tarde, un sábado a la mañana...

Silvia Martini

Los compañeros con los que compartimos este trabajo dedicaron muchas horas de su vida personal a estudiar, a planificar, a transcribir las grabaciones, a producir memorias de las clases y de las discusiones sostenidas... Dejaron otras cosas de lado para reunirse y pensar juntos.

Confrontamos muchas dificultades derivadas de las condiciones laborales en que se desarrolló nuestra investigación: dado que los docentes participantes no disponían de períodos específicos previstos para las múltiples actividades que era necesario realizar fuera del aula y en forma compartida, nuestras acciones – tanto el estudio como la planificación de la propuesta y el posterior análisis de las clases– se extendieron en el tiempo. Muchos encuentros –casi todos– se realizaron fuera del horario de trabajo, muchas reuniones generales debieron postergarse porque entraban en colisión con otras obligaciones de los participantes.

El balance es –sin embargo– muy alentador, porque nuestras conversaciones y nuestras discusiones son apasionantes, porque disfrutamos escuchando e intentando comprender las interpretaciones de los chicos, porque para los docentes es impactante escucharse en las grabaciones de las clases, porque aprendemos mucho al analizarlas. Además, podemos comenzar a pasar en limpio de qué modo el trabajo compartido nos permite:

- Problematizar los contenidos instituidos que se han ido naturalizando y estereotipando en la escuela y perdiendo sentido.
- Profundizar en el estudio de diferentes visiones acerca de los contenidos y decidir qué enseñar acordando los criterios que sustentan esta decisión.

- Diseñar propuestas de trabajo que vamos construyendo en función de las lecturas y de la confrontación de puntos de vista.
- Atrevernos a llevar al aula propuestas diferentes de las instituidas, gracias a la seguridad que nos da hacerlo en conjunto.
- Elaborar juntos estrategias para trabajar con la diversidad de interpretaciones y, en general, con diversidad de alumnos.
- Acompañarnos en el aula complementando nuestros saberes y, sobre todo, incrementando las posibilidades de interactuar con los niños acerca del conocimiento, para poder llegar a todos haciendo intervenciones adecuadas para cada uno.
- Analizar cooperativamente las clases para producir nuevos conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

El trabajo compartido enriquece la enseñanza y promueve el aprendizaje de todos. El trabajo compartido fuera del aula supone, como han señalado una y otra vez los participantes de la investigación, «tener un tiempo para nosotros». Un tiempo para el estudio, un tiempo para la planificación, un tiempo para el análisis de cada clase y la replanificación de la siguiente, un tiempo para el análisis y la escritura. Y cada una de estas actividades, aunque sin duda tiene un ingrediente personal, requiere un intenso trabajo conjunto: estudio colectivo para confrontar interpretaciones, planificación colaborativa para fundamentar y acordar decisiones, coordinación de puntos de vista acerca de la clase anterior y reajustes consensuados para las clases siguientes, relectura y discusión de los registros de clase una vez terminada la realización de la propuesta en el aula, producción compartida de escritos en los que se plasman conocimientos contruidos a lo largo del análisis, debates acerca de los escritos...

Son tiempos y formas de trabajo que no están previstos en la organización escolar vigente. Será necesario pensar cómo transformarla, ya que tenemos fuertes razones para reivindicar el derecho de los docentes a producir conocimientos, a trabajar en condiciones laborales que hagan posible la controversia entre colegas y la cooperación para abordar la compleja responsabilidad de enseñar.

Asumir el trabajo compartido –en el aula y fuera de ella– como una dimensión constitutiva de la enseñanza es superar la soledad, es producir un cambio profundo en la concepción del trabajo docente. Una transformación como esta solo es posible desde el colectivo docente y solo puede materializarse luchando para transformar las condiciones institucionales y laborales, para crear las condiciones que permitan ir plasmando esta utopía en la vida real de la escuela.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz

- 2005 «Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia», en *Revista Íber*, n° 43, Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Barcelona, Graó.
- 2007 «La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la *identidad nacional* e intentos de ruptura», en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 5, pp. 60-92.
- 2010 «Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje», en Siede, Isabelino (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Aisenberg, Beatriz; Bravo, Gladys y Lerner, Delia

- 2008 «Hacia la transformación de la enseñanza y de las condiciones de trabajo docente», en *La educación en nuestras manos*, año 17, n° 79, Suteba, Buenos Aires, junio. (Este artículo fue revisado y reeditado en 2010, en la publicación de Ctera *Revolución de Mayo. Otra historia en la escuela*.)

Aisenberg, B. y Lerner, D.

- 2008 «Escribir para aprender historia», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, n° 3, septiembre.

Aisenberg, B. *et al.*

- 2009 «Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura», en *Reseñas de enseñanza de la historia*, n° 7, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Apehun), Córdoba, Argentina, octubre.

Amuchástegui, Martha

- 2007 «El 25 de Mayo en la escuela», ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Buenos Aires, 20 de octubre.

Basuyau, Claude

- 1991 «Quatre élèves devant un récit historique», en Audigier, François y Baillat, Gilles (comps.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Actes du sixième colloque, INRP, París.

- Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina,
2008 «La lectura de textos históricos en la escuela», en *Lectura y Vida*, año 29, n° 1, pp. 22-31.
- Bronckart, Jean-Paul
2007 «Por qué y cómo analizar el trabajo del docente», en Bronckart, J.-P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chevallard, Yves; Bosch, Marianna y Gascón, Josep
1997 «Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje», en *Cuadernos de Educación*, n° 22, ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.
- Clot, Yves
2008 *Travail et pouvoir d'agir*, París, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. y Faïta, Daniel
2000 «Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes», en <http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherch/revue/texteclot4.pdf>
- Clot, Y. y Fernandez, Gabriel
2000 «Mobilisation psychologique et développement du *métier*», en Bernard, Jean-Luc y Lemoine, Claude (dirs.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, París, Dunod, pp. 323-342.
- Cohen, Liliana y Larramendy, A.
2011 «El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido», en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 9, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Apehun), Editorial Alejandría.
- Desgagné, Serge *et al.*
2001 «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», en *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 33-64 (<http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>).
- Devoto, Fernando
1991 «Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)», paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia, Buenos Aires, abril [N. de E.: publicado en revista Propuesta educativa, n° 8, Flacso, marzo de 1993].

Donaire, Ricardo

2009 *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*, Buenos Aires, Ediciones Ctera, Serie Formación y Trabajo Docente n° 2.

Ezpeleta, Justa

1991 *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Feinmann, José Pablo

2006 *La sangre derramada: ensayo sobre la violencia política*, Buenos Aires, Editorial Ariel.

Galasso, Norberto

2005 *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*, Buenos Aires, Colihue.

2006 *San Martín, ¿padre de la patria? o Mitre, ¿padre de la historia?*, Buenos Aires, Ediciones Nuevos Tiempos.

Goigoux, Roland

2007 «Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants», en *Éducation et didactiques*, vol. I, n° 3, Presses Universitaires de Rennes.

Goldman, Noemí

2009 *¡El pueblo quiere saber de qué se trata! Historia oculta de la Revolución de Mayo*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

González, Héctor *et al.*

2009 *Reconociendo nuestro trabajo docente*, Buenos Aires, Ediciones Ctera, serie Formación y Trabajo Docente, n° 1.

Goodman, Kenneth y Goodman, Yetta

1977 «Learning about Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading», en *Harvard Educational Review*, vol. 47, n° 3, agosto, pp. 317-333.

1982 «El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo», en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

1996 «La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística», en *Textos en Contexto 2*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

Harari, Fabián

2008 *La contra. Los enemigos de la Revolución de Mayo, ayer y hoy*, Buenos Aires, CEICS-Ediciones r y r.

Kaufman, Ana María (coord.)

2007 *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique.

Lautier, Nicole

1997 *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve-d'ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Lerner, D.

1985 «La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 6, n° 4.

2001 *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

2002 «La autonomía del lector. Un análisis didáctico», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, n° 3.

2011 «Como o trabalho compartilhado entre os docentes favorece o aprendizado dos alunos», en *Revista Nova Escola. Especial «Novos Pensadores»*, São Paulo, noviembre.

Lerner, D. (coord.) *et al.*

1996 «Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado», en Documento de trabajo n° 4, *Actualización curricular en Lengua. Dirección de Currícula*, Buenos Aires, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, Ana

2012 «La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas», en Castorina, José Antonio y Orce, Victoria (coords.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2009 (CD-ROM).

Lerner, D.; Larramendy, A. y Benchimol, K.

2011 «Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos», en Vázquez, Alicia *et al.* (comps.): *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Jornadas 9 y 10 de septiembre de 2010, Universidad Nacional de Río Cuarto-Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Unirío Editora.

- Lerner, D.; Stella, Paula y Torres, Mirta
2009 *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Luna, Félix (coord.)
1996 *La independencia y sus conflictos*, fascículo nº 4 serie Historia integral de la Argentina, Buenos Aires, Editorial Planeta.
- Luna, F. (dir.)
1999 *Grandes protagonistas de la historia argentina: Juana Azurduy*, Buenos Aires, Planeta.
- Passadori, Josefina et al.
1977 *Nuevo manual del alumno*, sexto grado, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- Peltier-Barbier, Marie-Lise (dir.)
2005 *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire*, Grenoble, La Pensée sauvage éditions.
- Pigna, Felipe
2009 *25 de Mayo. La Revolución de 1810*, colección Historias de nuestra historia, Buenos Aires, Planeta.
2010 *1810. La otra historia de nuestra Revolución fundadora*, Buenos Aires, Planeta.
- Pizani, Alicia; Muñoz, Magaly y Lerner, D.
1990 *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, Buenos Aires, Aique (publicación original: Caracas, Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela, con la cooperación de la OEA, 1987).
- Plazaola Giger, Itziar
2006 «Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?», en Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- Robert, Aline
2004 «Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants? Quelles analyses menons-nous?», en Peltier-Barbier, Marie-Lise (dir.), *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire*, Grenoble, La Pensée sauvage éditions.

Romero, Luis Alberto (dir.)

1999 *La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas*, La Argentina. Informe final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana, Buenos Aires, Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani (FFyL-UBA).

Romero, L.A. (coord.)

2004 *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ruiz Bikandi, Uri

2006 «La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo», en Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.

2007 «La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector», en *Cultura y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, marzo.

Sensevy, Gérard

1998 *Les institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, París, Presses Universitaires de France.

Shumway, Nicolás

1993 *La invención de Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé.

Smith, Frank

1983 *Comprensión de la lectura*, México, Trillas.

Solé, Isabel

1993 *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

Suteba

2006 «Emancipación: legado y compromiso», en *La educación en nuestras manos*, año 15, n° 76, junio.

2009 «El desafío de enseñar, el milagro de aprender», Experiencia de Saladillo, Publicación en DVD, Buenos Aires.

Suteba-Ctera-CTA

2010 *Hacia la Segunda Independencia*, agosto.

Terragno, Rodolfo H.

1998 *Maitland y San Martín*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Torres, Mirta

2008 «Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido», en *Lectura y Vida*, año 29, n° 4.

Torres, M. y Larramendy, A.

2009 «El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico», CD-ROM de las XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche.

2010 «Ler e escrever para aprender história», en *Projeto-Revista de Educação: escrita*, vol. 10, n° 12, octubre, Porto Alegre.

Vázquez, Mercedes; Mercader, Ana Laura y Pérez, Roberto Martín

2012 «¿Qué aprenden los alumnos sobre la Revolución de Mayo en la escuela primaria? Las efemérides escolares y su eficacia simbólica», en *Cuadernos de Humanidades*, n° 20/21, Universidad Nacional de Salta, pp. 89-112.

Anexo

La Semana de Mayo¹

1. Este texto es el resultado de un trabajo de reescritura y resumen de dos capítulos (III y IV) del libro de Norberto Galasso *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2005. Fue realizado por el equipo de investigación de primaria de Suteba, en agosto de 2009, para ser tratado en clase, con alumnos de quinto y sexto grado de primaria. En algunos casos se cita textualmente al autor y en otros se resumen sus ideas. Cuando se incluyen citas que hace Galasso de otros autores, se las indica entre comillas y, para estas últimas, se citan las referencias a pie de página. Algunos textuales del libro no presentan comillas para facilitar la lectura a los alumnos.

Como es sabido, los sucesos de la Semana de Mayo de 1810 en Buenos Aires llevan a la destitución del virrey Cisneros y a la constitución de una nueva Junta de Gobierno. Si bien en ese momento el Imperio español estaba muy debilitado, no era fácil sacar del poder a un virrey, representante de la máxima autoridad indiscutida y considerada legítima durante tres siglos. ¿Cómo se explica entonces que Cisneros haya aceptado dejar el mando?

En este texto desarrollamos una respuesta a dicho interrogante desde la visión de Norberto Galasso. Veremos también cómo presenta este historiador la Revolución: qué bandos se enfrentaron y por qué y cuáles fueron los sucesos políticos de la Semana de Mayo.

¿QUIÉNES SE ENFRENTAN EN LA REVOLUCIÓN DE MAYO?

A principios de 1810, en España la Junta Central se disuelve y surge en su reemplazo el Consejo de Regencia. Según Galasso, este cambio marca la debilidad de las fuerzas revolucionarias españolas frente al invasor francés y frente a los sectores españoles defensores de la monarquía absoluta. También señala Galasso que este cambio constituye «el detonante que lanza a los americanos a la revolución». ¿Por qué? Porque «un doble peligro acecha: la imposición del poder francés y la restauración del absolutismo español».

En los acontecimientos de la Semana de Mayo en Buenos Aires se enfrentan dos bandos.

El primer bando está formado por los partidarios de conservar el orden establecido –el «mundo viejo»–, y está representado por el partido de los godos, que tiene mucha fuerza en los grupos más vinculados al Gobierno colonial y en las familias ricas ligadas al monopolio.

El segundo bando busca derrocar al Virrey y transformar la sociedad. Aunque todos los integrantes del «bando popular» comparten estos objetivos fundamentales, hay diferentes grupos: algunos están preocupados únicamente por defender sus intereses comerciales librecambistas, otros se proponen concretar proyectos revolucionarios. Estos últimos querían cambiar el mundo viejo, luchaban por la libertad plena y por la igualdad de todos los habitantes, lo cual suponía otorgar derechos a los indígenas y abolir los títulos nobiliarios. Se proponían lograr cambios similares a los buscados en la Revolución francesa, cuyo lema fue «Libertad, igualdad y fraternidad» entre todos los seres humanos.

LOS DÍAS PREVIOS

Cuando llegan de España las noticias de la disolución de la Junta Central, el bando popular exige la convocatoria a un Cabildo abierto para «defenestrar al Virrey y nombrar un nuevo Gobierno que sea expresión de la voluntad popular [...] ante la presión social que se percibe cada vez con mayor intensidad –corrillos, rumores, reclamos de viva voz en reuniones públicas– el alcalde de primer voto, Lezica, y el síndico Leiva le informan al Virrey que existe un creciente malestar y le solicitan la reunión de un Cabildo abierto», es decir, una reunión extraordinaria a la cual pueden concurrir los *vecinos* de la ciudad.

El 21 de mayo, cuando el Cabildo está reunido en sesión ordinaria, la presión popular se acentúa. Un testigo de los hechos señala en su diario:

Apenas comenzada la sesión un grupo compacto y organizado de seiscientas personas en su mayoría jóvenes que se habían concentrado desde muy temprano en el sector de la plaza lindero del Cabildo, acaudillados y dirigidos por French y Beruti, comienzan a proferir incendios contra el Virrey y reclaman la inmediata reunión de un Cabildo abierto. Van todos bien armados de puñales y pistolas porque es gente decidida y dispuesta a todo riesgo. Actúan bajo el lema de Legión Infernal que se propala a los cuatro vientos y no hay quien se atreva con ellos.²

Mientras los cabildantes discuten, la marea crece en la plaza. La multitud exigía saber si el excelentísimo señor Virrey había soltado el mando³ y si lo había manifestado claramente.

El Virrey inicialmente se opone a convocar el Cabildo abierto. El síndico Leiva lo convence explicándole el clima belicoso de la plaza.⁴

Así nace la convocatoria al Cabildo abierto del 22 de mayo, con la presión popular desde abajo imponiendo la convocatoria a un congreso abierto y manifestando sus reclamos.

2. Marfany, Roberto H., *La Semana de Mayo. Diario de un testigo*, Buenos Aires, s/e, 1955, p. 60.

3. Beruti, Juan Manuel, *Memorias curiosas*, en *Biblioteca de Mayo*, t. III., Buenos Aires, Senado de la Nación, 1960.

4. El síndico Leiva se hace pasar por miembro de los dos bandos. Se muestra como «amigo de los revolucionarios, a los cuales intenta demostrar que gracias a su intervención se ha logrado la convocatoria», pero «también aparece como amigo y consejero ante el Virrey, ofreciéndole un camino de maniobras que, según él, permitirá apaciguar la efervescencia popular hasta conseguir burlar la voluntad de “esos facinerosos”».

EL CABILDO ABIERTO DEL 22 DE MAYO

El Cabildo del 22 fue una reunión muy tensa, con largas y fuertes discusiones entre los dos bandos: los que querían sostener al Virrey en el Gobierno y los que querían derrocarlo.

¿Quiénes participaron en este Cabildo? Tal como veremos a continuación, no fue una reunión de «la gente decente» o de los «vecinos respetables».

«Para la concurrencia a la reunión se imprimieron seiscientas invitaciones pero de ellas se repartieron cuatrocientas cincuenta; finalmente, concurrieron solo doscientas cincuenta y una personas. ¿Cómo explicarlo? No se trata de desinterés o negligencia sino de que el amenazante clima creado por el descontento popular conduce a replegarse en sus casas a muchos respetables personajes.» El propio Virrey denuncia que los vecinos no asistieron «temiendo los insultos y aun la violencia (debido al considerable número de incógnitos que, envueltos en sus capotes y armados de pistolas y sables, paseaban en torno a la plaza arredrando a la gente)».⁵

Además, participaron en el Cabildo algunas personas que habitualmente no participaban de estas reuniones: «simples vecinos», entre ellos «muchos pulperos, muchos hijos de familia, talabarteros, hombres ignorados...»,⁶ que habían obtenido subrepticamente tarjetas de invitación.⁷

Hay que señalar también que, en las esquinas del Cabildo, había «grupos de choque» que amenazaban a los grandes señores mandándolos de vuelta a sus casas y facilitaban el ingreso a los amigos de la Revolución.

El Cabildo comienza a sesionar en ese clima de tensión: en la plaza permanecen esos «incógnitos» armados a los que se refiere el Virrey, comandados por French y Beruti. Belgrano –que participó en el Cabildo del 22– recuerda que, mientras discutían, fuera del Cabildo «una porción de hombres estaban preparados para, a la señal de un pañuelo blanco, atacar a los que quisieran violentarnos».⁸

El clima de tensión se vivía también en el interior del Cabildo, como se evidencia en este relato del coronel Francisco Orduña sobre lo que ocurrió cuando intentó fundamentar su voto a favor del Virrey:

me vi al momento insultado por uno de los abogados [...] otros jefes militares [...] y prelados que siguieron mi discurso fueron también insultados o criticados. Me retiré del congreso así que pude lograrlo, bajo pretextos [...] porque no podía sufrir más aquel desorden.⁹

5. Informe del Virrey al Gobierno de España.

6. *Biblioteca de Mayo*, t. V, *op. cit.*, p. 3.229.

7. Cfr. Academia Nacional de la Historia, *Historia de la nación argentina*, t. 5 bis, Buenos Aires, El Ateneo, 1961, p. 347.

8. *Genealogía*, «Hombres de Mayo», *Revista del Instituto Argentino de Ciencias Genealógicas*, 1961, Estudio preliminar de Roberto Marfany, p. XXXIX.

9. *Revista Nacional*, t. 23, p. 239.

A lo largo de la extensa reunión, los integrantes fueron votando a favor o en contra de la continuidad del Virrey y exponiendo sus razones. El bando popular y los godos se enfrentaron con dureza.

Dado que no existen copias de los discursos ni actas de las discusiones, todos los historiadores recurren a la tradición oral, con las contradicciones y dudas del caso.

Según una versión muy difundida, el Obispo Lué habría insistido en que esta región americana era una colonia española y que, por lo tanto, bastaba que sobreviviese un solo español para que este tuviera derecho a mandar a los criollos.

Castelli refuta este argumento, afirmando:

Aquí no hay conquistados, ni conquistadores: aquí no hay sino españoles. Los españoles de España han perdido su tierra. Los españoles de América tratan de salvar la suya. Los de España que se entiendan allá como puedan [...] Propongo que se vote: que se subroge otra autoridad a la del Virrey que dependerá de la metrópoli si esta se salva de los franceses, que será independiente si España queda subyugada.¹⁰

En este fragmento de su discurso, Castelli plantea la independencia solamente como una «eventualidad futura». El objetivo preponderante de los revolucionarios es democrático, popular, juntista como en España; si España quedaba sometida o volvía al absolutismo, la única forma de asegurar la soberanía popular sería la independencia. Durante los sucesos de 1810 eran muy pocos los revolucionarios que buscaban un rompimiento definitivo con las autoridades españolas.¹¹ Además, Castelli está considerando que todos los criollos son españoles.

Participan luego otros representantes de los dos bandos y, finalmente, se llega a la votación. Votaron doscientas veinticinco personas y los resultados fueron los siguientes:

- «Solamente sesenta y nueve se pronunciaron a favor del absolutismo, es decir, por la continuación [de] Cisneros como virrey. [...] En esos [...] votos están reunidos los más poderosos intereses comerciales y financieros, nacidos al calor del absolutismo y entrañablemente ligados a la burocracia virreinal.»
- Los votos contrarios al absolutismo fueron ciento cincuenta y seis y «aparecen divididos en varias mociones. Solo dos votos expresan una posición tajante y revolucionaria: el de Francisco –“Pancho”– Planes [...]

10. López, Vicente Fidel, *Historia de la República Argentina*, t. III, Buenos Aires, Kraft, 1913, p. 33.

11. *Ibid.*, p. 34.

y el de Castelli». Pancho Planes¹² exige que se haga un juicio al virrey Cisneros por la represión de 1809 en La Paz. Castelli reclama que sea el pueblo –junto con el Cabildo– y sin demora quien designe sucesor. Todas las demás mociones coinciden en que hay que reemplazar a Cisneros, pero dejan en manos del Cabildo la elección de las nuevas autoridades (y, en muchos casos, otorgan voto decisivo al síndico Leiva).

LA TRAMPA ABSOLUTISTA (O LA TRAICIÓN)

«En la mañana del 23, concluido el escrutinio, la decisión mayoritaria impone, por un lado, la separación del Virrey y, por otro, la delegación, en el Cabildo, de la atribución de formar la nueva Junta [...] Con este resultado electoral en las manos, el síndico Leiva y los cabildantes tejen la trama reaccionaria.» Terminan concretando la propuesta que había hecho el cuñado de Leiva en el Cabildo del 22: designan una junta dirigida por Cisneros, que incluye un sacerdote, un comerciante, un militar (Saavedra) y un abogado (Castelli).

Se traiciona así la decisión del Cabildo abierto del 22. La traición es pública y vergonzosa y solo sería viable si la fuerza militar le da apoyo.

¿Cómo se explica que los revolucionarios hayan dejado esta resolución en manos del Cabildo, una institución formada por los «vecinos pudientes»? ¿Cómo se explica que no se hayan esforzado por asegurar al pueblo la elección directa de sus mandatarios?

Galasso, basándose en el historiador Vicente Fidel López, sostiene que los revolucionarios fueron engañados, que hubo una *trampa absolutista* orquestada por el síndico Leiva –integrante del Cabildo–, quien jugó a dos puntas: se hizo pasar por revolucionario (y se ganó la confianza del ala más radical del «frente democrático»), pero estaba confabulado con el Virrey y el Partido Conservador para buscar el modo de que el Virrey siguiera en el mando. V.F. López supone que si Cisneros aceptó convocar al Cabildo abierto, es porque tenía alguna garantía de que sería posible controlar el fervor popular; si no «[...] era ir a caer desairadamente del mando como un tonto [...] Valía mil veces más resistir [...] Es preciso creer que con algo contó el Virrey, con algo contaron los miembros del Ayuntamiento y Leiva, cuando por fin de todas las vacilaciones, convinieron en la convocación de la Asamblea popular».¹³

La suposición de V.F. López es consistente con lo que sucede el día 24, cuando el Cabildo decide mantener al Virrey en el poder. Galasso piensa que Leiva logró engañar a los revolucionarios porque no estaban organizados, porque el grupo recién se estaba formando y no tenía una conducción

12. Galasso sostiene que Pancho Planes pasó al olvido por ser precisamente uno de los más combativos e irreconciliables enemigos del orden virreinal.

13. López, V.F., *Historia de la República Argentina*, op. cit., p. 19.

unificada: Castelli no lograba consolidar su preponderancia y Moreno aún no tenía un papel decisivo en los acontecimientos.

Mientras se difunde la noticia de la constitución de la Junta, que provoca enorme malestar en los grupos rebeldes, los cabildantes auscultan la opinión de los jefes militares. Algunos historiadores sostienen que los jefes manifestaron enseguida su conformidad, pero V.F. López señala que «Martín Rodríguez, comandante de los Húsares, protestó con exaltación contra el proceder del Cabildo y dijo que aquello tenía el aire de una traición contra lo que el pueblo había votado y resuelto [...]».¹⁴ Leiva intervino persuasivamente insistiendo en que el miembro más influyente del Gobierno sería Saavedra, y –siempre según V.F. López– Martín Rodríguez replicó: «Si nosotros nos comprometíamos a sostener esa combinación que mantiene en el Gobierno al señor Cisneros, tendríamos que hacer fuego en muy pocas horas contra nuestros hermanos, contra nuestro pueblo; nuestros mismos soldados nos abandonarían. Todos, todos sin excepción reclaman la separación del Virrey y yo, el primero». Sin embargo, los otros jefes militares se dejan persuadir por Leiva y aceptan participar en el nuevo Gobierno.

LOS REVOLUCIONARIOS SE MOVILIZAN

Un grupo de hombres –orientados por Moreno–, indignados ante la maniobra del Cabildo y el intento de burlar la voluntad popular, inician la movilización de repulsa desde la medianoche del 23 y a través del día 24. Son ellos quienes lograrán torcer el brazo del absolutismo y frustrar la trampa reaccionaria orquestada por el Cabildo y el síndico Leiva.

Vicente Fidel López sostiene que al amanecer del 23 de mayo, cuando todavía se discutía en el Cabildo, Moreno descubre que el síndico Leiva los ha burlado en su buena fe. Es el primer miembro del bando revolucionario que denuncia la traición y es también el primero que adopta una tajante actitud de oposición a todo tipo de acuerdo o negociación, alineándose así, a partir de ese momento, en la misma posición que los grupos radicalizados liderados por los «chisperos».

A las tres de la tarde del día 24, cuando se lleva a cabo el juramento de la Junta tramposa presidida por Cisneros, una atmósfera tensa gana ya la ciudad. En algunos sectores cunde la agitación que anuncia el estallido. Aquí y allá, los bandos pegados por orden del Cabildo son arrancados por gente del pueblo y pisoteados en plena calle. French y Beruti incitan a quemar los bandos y organizan a los encapotados que al día siguiente tendrán un rol fundamental.

Durante la tarde y la noche del 24 hay mucho movimiento en las calles y en los cuarteles. Moreno arenga a los soldados, seguramente contagiándoles su fervor. Afirma V.F. López que toda la oficialidad del Regimiento de Patricios

14. Academia Nacional de la Historia, *Historia de la nación argentina*, op. cit., p. 37.

se presenta en el Fuerte esa noche y le declara a Saavedra que no acatarán las órdenes del Virrey.

«Se convoca entonces a una reunión urgente de la Junta recién designada y allí Saavedra, haciéndose intérprete del reclamo de la mayoría de los jefes, y Castelli, en representación de la turbulencia popular que se acentúa, le informan al Virrey que es voluntad del pueblo su deposición irrevocable y que, por tanto, ambos renuncian a la Junta que el Virrey pretende presidir. Cisneros, visiblemente irritado, ofrece objeciones pero finalmente se convence de que no tiene otro camino que renunciar. “¡Renunciemos todos de una vez!”, exclama finalmente [...] con esta decisión, se disuelve la Junta en la noche del 24. [...] esa noche del 24 al 25 de mayo pocos duermen plácidamente en la Santa María de los Buenos Aires. Hay quienes están en vigilia discutiendo el posible curso de los acontecimientos. Hay quienes se mantienen insomnes porque el miedo se les ha metido en las almohadas. Y hay también los que urden, maniobran, tejen nuevos planes para jugar la última carta en defensa de sus privilegios.»

LA TOMA DEL PODER

En las primeras horas de la mañana del 25 se perciben ya los ajeteos relacionados con la importantísima reunión del Cabildo que se producirá poco después. En las esquinas de la plaza están «los chisperos» con su gente y ya no llevan «cintas blancas al sombrero y casacas»¹⁵ sino «solo cintas encarnadas»¹⁶ (las blancas significaban unión, las rojas que usan ahora significan guerra).

Reunido el Cabildo, los partidarios del absolutismo deciden convocar a la fuerza armada, ordenarle que reprima a los revoltosos y haga valer, como legítima, la Junta electa el día 23. Apenas se difunde esta noticia, «la multitud ocupa la casa capitular»,¹⁷ «invadiendo los corredores y galerías, encabezada por French, Chiclana, el padre Grela, Beruti, Planes y un sinnúmero de otros jóvenes ardorosos e intransigentes».¹⁸

«Asombrados y aún aterrados, al sentir el torrente que hacía estremecer las puertas del salón y a los gritos de “ábranse las puertas al pueblo”, los cabildantes mandaron que se abriesen.»¹⁹

Leiva, Lezica y Anchorena piden orden a la multitud y solicitan que solo una delegación entre a la sala de deliberaciones. Se adelantan entonces French, Beruti, el padre Grela y Chiclana, quienes plantean la cuestión de un modo

15. Pérez Amuchástegui, Antonio J., *Crónica histórica argentina*, Buenos Aires, Codex, 1969.

16. *Ibíd.*

17. Academia Nacional de la Historia, *Historia de la nación argentina*, *op. cit.*

18. López, V.F., *Historia de la República Argentina*, *op. cit.*, p. 56.

19. *Ibíd.*

tajante: el pueblo ha perdido la confianza en el Cabildo y ya no acepta que este sea el encargado de nombrar un nuevo Gobierno; por lo tanto, el pueblo reasume las facultades que le había conferido al Cabildo el día 22 y exige que se reemplace al Virrey por una Junta que responda a la voluntad popular.

Leiva contesta con diversos argumentos y finalmente logra que la delegación acceda a su pedido: llamar a los jefes militares para consultar su opinión. Cuando estos llegan, Leiva les habla de los males que sucederían si ellos no sostuvieran con las armas a la Junta ya nombrada,²⁰ pero no logra convencerlos. Los comandantes le responden que «no solo no pueden comprometerse a sostener ese Gobierno sino que están seguros de no ser obedecidos por sus propios cuerpos, si lo intentaran», y agregan que «el pueblo y las tropas se hallan en una fermentación terrible y que es preciso apaciguarlo reconociendo su justicia y cumpliendo lo que se le ha ofrecido».²¹

Mientras se desarrolla esta reunión, en la plaza «los grupos atruenan con sus gritos y golpean las puertas del Cabildo exigiendo saber de lo que se trata».²²

Los cabildantes exigen que se haga una presentación por escrito, los revolucionarios acceden y elaboran un documento en el cual se exige el reemplazo del Virrey por una Junta integrada por Saavedra como presidente, Castelli, Belgrano, Azcuénaga, Alberti, Matheu y Larrea como vocales, y Paso y Moreno como secretarios. Reclaman también que se realice una expedición al interior financiada con los ingresos del Virrey y demás funcionarios principales. Firman el escrito cuatrocientas nueve personas. French y Beruti firman «en nombre de seiscientos».²³

Inicialmente «el Cabildo se negaba a proclamar la lista de candidatos propuesta por el pueblo, mas entrando con pistolas y puñal en mano varios facciosos en la Sala Capitular, le obligaron a que condescendiera con sus deseos [...]».²⁴

El absolutismo ha sido derrocado. El poder ya no será ejercido por el Virrey sino por una Junta emanada de la voluntad popular cuyos integrantes juran ya «desempeñar lealmente el cargo y conservar íntegra esta parte de América a nuestro Augusto Soberano el señor Don Fernando Séptimo y sus legítimos sucesores y guardar puntualmente las leyes del Reino».²⁵

En el bando triunfante, conviven diferentes fuerzas: algunas conciliadoras con el viejo régimen, otras dispuestas a implantar –incluso a sangre y fuego– los principios de la libertad y la soberanía popular.

20. López, V.F., *Historia de la República Argentina*, op. cit., p. 57.

21. *Ibíd.*

22. Pérez Amuchástegui, A.J., *Crónica histórica argentina*, op. cit., p. 164.

23. Academia Nacional de la Historia, *Historia de la nación argentina*, op. cit., p. 50.

24. *Ibíd.*

25. Chaves, Julio César, *Castelli, el adalid de Mayo*, Buenos Aires, Leviatán, 1957, p. 155.

Sobre la autora

DELIA LERNER es licenciada en Ciencias de la Educación y ha realizado estudios de posgrado en Lingüística. Es profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y docente de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es investigadora en Didáctica de la Lectura y la Escritura y, desde hace más de una década, codirige con Beatriz Aisenberg una línea de investigaciones –sucesivos proyectos UBACyT acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de esa Universidad– sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Ha coordinado durante diecisiete años el Equipo de Lengua de la Dirección de Currícula-Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ha sido consultora del Ministerio de Educación de Brasil para la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales y ha asesorado la elaboración de documentos curriculares en Bolivia y México. Ha dictado seminarios y participado como conferencista invitada en múltiples eventos en diversos países latinoamericanos.

Tiene una vasta experiencia en formación continua de docentes, ámbito en el cual ha dirigido diversos programas tanto en Argentina como en Venezuela. Actualmente, asesora programas de formación continua en Argentina y Brasil.

Integra el comité científico de varias revistas especializadas. Entre sus numerosas publicaciones, se destacan: «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición», en Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (Buenos Aires, Paidós Educador, 1996); *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (México, FCE, 2001); y *Formación docente en lectura y escritura*, en coautoría con Mirta Torres y Paula Stella (Buenos Aires, Paidós, 2009).

A partir de una investigación desarrollada en Suteba por equipos de docentes de varias escuelas de la Provincia de Buenos Aires y coordinada por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, el libro *Leer para aprender historia* de la colección Herramientas describe y presenta las reflexiones en torno a un trabajo compartido, realizado en aulas de quinto y sexto grados. El análisis realizado –que profundiza en el diálogo entre las interpretaciones de los niños y las intervenciones de los docentes– constituye un aporte significativo al conocimiento didáctico, al mismo tiempo que permite apreciar el valor de la investigación colaborativa como espacio de interpretación de la práctica docente explorada.

La Revolución de Mayo es el objeto de la secuencia didáctica desarrollada. En el aula participan, junto a alumnos y docentes, observadores y especialistas invitados. Desde la preparación de los docentes basada en la bibliografía disponible sobre el tema hasta el análisis de aquello que pudo transmitirse en clase, el proceso aquí descrito y discutido pone énfasis en una concepción del conocimiento histórico como reconstrucción realizada desde cierta perspectiva y ya no como «ventana al pasado». Se propone así desarrollar en los alumnos, desde sus primeros pasos en el aprendizaje de nuestra historia, la capacidad crítica y el trabajo con textos en los que se escuche más de una voz sobre los acontecimientos de ese pasado como la base de un saber democrático y cada día más autónomo.

ISBN 978-987-3805-21-9



9 789873 805219