Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Ciencias de la Educación

Profesorado en Ciencias de la Educación

Taller de Psicopedagogía

Trabajo Final

"La Llegada de los españoles a América: ¿Descubrimiento o Encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír"

Profesoras: Fabiana Viñas
Fabiana Micocci
María Inés Monzón

Estudiantes: Acosta Évelyn – Benitez Agustina

Fecha de entrega: Abril 2017

Índice

A modo de Introducción----------Pág.

¿Para qué?: intereses, propósitos y objetivos de la propuesta didáctica-------- Pág.

¿Por qué? Fundamentación teórica de la Propuesta Didáctica----------Pág.

Fundamentación teórico- epistemológica----------**Pág.**

¿Cómo aprende el sujeto? ¿Cuál es el rol docente en este proceso de aprendizaje?-------- **Pág.**

Sobre la lectura y la escritura---------- **Pág.**

¿Cómo concebimos el fracaso escolar? ----------**Pág.**

Consideraciones sobre la materia Historia en la ESJA---------- **Pág.**

¿Cómo? Propuesta Didáctica---------- **- Pág.**

Palabras finales----------**Pág.**

Bibliografía----------**Pág.**

Anexos----------**Pág.**

A modo de Introducción

El siguiente trabajo surge como propuesta de la cátedra de "Taller de Psicopedagogía" de la carrera del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación; de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se nos propuso realizar una propuesta de enseñanza distinta a la llevada a cabo por vos en tus clases, que aborde tus preocupaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje de tus estudiantes, la temática observada y los procesos de lectura y escritura involucrados en la producción de conocimientos.

Así fue que comenzamos a transitar un recorrido que atravesó diferentes instancias, teniendo como resultado de un tiempo de trabajo compartido el presente escrito. El mismo tuvo como escenario la Escuela Secundaria para Adultos (ESJA) Nº 1 "Leandro Alem", ubicada en la ciudad de Paraná; la Facultad nombrada anteriormente y la cátedra. Como protagonistas, vos como docente de la materia Historia, los estudiantes del 1er. Año "D", que cursaron en 2014 y nosotras, que tuvimos el agrado de ser recibidas en tu espacio.

Sostenemos que este trabajo constituye el producto de un proceso largo que iniciamos desde nuestro primer acercamiento a vos, proponiéndote la posibilidad de llevar adelante este intercambio en conjunto, compartiendo inquietudes, y luego a la institución, donde tuvimos la posibilidad de dialogar con el secretario para acordar formalmente nuestra inserción en la misma.

Posteriormente, te acompañamos durante el desarrollo de un tema, a lo largo de cinco clases, que nos permitió reunir datos significativos para nuestro trabajo, como así también conocer tu propuesta de enseñanza y a tus estudiantes. Tuvimos la oportunidad de aproximarnos al material de trabajo que proporcionaste en tus clases y nos fue de gran ayuda el diálogo que mantuvimos en la entrevista que generosamente aceptaste realizar, compartiendo con nosotras tus experiencias, objetivos y preocupaciones respecto a los procesos de aprendizaje, en general, y en particular los relacionados a la lectura y la escritura.

Podemos afirmar que en el recorrido que hicimos aunamos voluntades en vista de problematizar en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido comprendemos que es fundamental, en clave de tiempo, el intercambio y la escucha de todos los protagonistas, como base principal para la posibilidad de la producción conjunta.

Por lo expuesto, el presente escrito es, humildemente, el producto de esa posibilidad, de poder pensar las prácticas de enseñanza y construir una propuesta diferente, que como te dijimos anteriormente pretende abordar tus preocupaciones y contribuir a posibles reflexiones y mejoras de tu propia práctica. Cuando decimos "posibles", no apuntamos a la ambición de un cambio total, sino de aquello que es viable y potencial en la institución, en relación a tiempos y espacio disponibles y, ante todo, con los sujetos que la habitan.

Todos los intercambios, datos, materiales fueron construyendo una gran base para la elaboración de nuestra secuencia didáctica como producto final. La misma trata acerca del tema que desarrollaste durante las clases que observamos: *"La llegada de los españoles a América: ¿Descubrimiento o encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír".*

El motor de la elaboración de nuestra propuesta didáctica fue principalmente tu compromiso y preocupación acerca de tu práctica como educador:

"Mayor dimensión tiene saber invertir el tiempo en la escuela de adultos. Precisamente es un bien escaso y que es disputado por otros medios que llaman más la atención de los estudiantes que las actividades que solemos proponer desde la escuela. Por tal motivo, nuestras acciones pedagógicas deben ser, además de críticas y liberadoras, atractivas, dinámicas y participativas. No es tarea fácil ni sencilla, pero tampoco imposible. Solo requiere convicción, esfuerzo y decisión personal e institucional"[1].

La materia Historia, en relación al sentido de tus palabras, sostenemos que debe comprender la enseñanza y el aprendizaje de la recuperación de nuestra memoria y nuestro pasado, para entender hoy nuestro presente. Como así también orientarnos en el planteo de nuestros problemas contemporáneos.

Es así que coincidimos en que las acciones e intervenciones pedagógicas en las escuelas deben efectivamente ser críticas y liberadoras. Y así mismo "atractivas", "dinámicas" y "participativas". Es desde este marco de concepciones que proponemos la producción de una pieza radiofónica, de manera grupal, que tenga como objetivo comunicar el contenido histórico que trabajaremos en dicha propuesta, y que apunte a generar la escucha y el intercambio entre los estudiantes.

[1] Carta del profesor Mario Martínez

Una de nuestras intenciones en este trabajo es poder plantear la lectura y la escritura desde la materia Historia, ya que comprendemos que tales prácticas son sociales, y así mismo implican procesos cognitivos que deben estar involucrados en todo acto de producción de conocimiento, por lo cual deben atravesar cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje, en todos los niveles y materias del sistema educativo.

En la entrevista que te hicimos vos manifestabas como preocupación respecto a estas problemáticas:

"*Lo más común es la falta de comprensión de los diversos textos. Esto se debe a la poca práctica de lectura consciente de los mismos. Hay mucha lectura mecánica, pero no una lectura alfabetizada y política de los textos. En ese sentido hay cierta "inocencia" o "ingenuidad" en la lectura.*

En ese caso intento alfabetizar en la lectura de múltiples textos e intentando contagiar la curiosidad y el placer por estudiar."[2]

Aquí podemos inferir tu preocupación respecto a la comprensión de tus estudiantes, en cuanto a la lectura de los textos. Vos lo describís como "lectura consciente". Y por otro lado, tu interés en enseñar a partir de "múltiples textos", sostenido en tu admirable convicción como docente de enseñar a aprender y contagiar, tal como lo expresaste en la entrevista, "la curiosidad y el placer por aprender".

Seguidamente, te comentaremos brevemente la organización del trabajo: en primer lugar, partiendo de dos preguntas fundamentales que nos ayudarán con la producción de esta propuesta. ¿Para qué? que refiere a los intereses, propósitos y objetivos de la propuesta didáctica y ¿Por qué? que alude a la fundamentación teórica de la Propuesta Didáctica. A partir de esas preguntas se sustenta la postura teórico-epistemológica, la cual es el sustento de nuestra propuesta didáctica. Por lo cual en este apartado problematizaremos la noción de sujeto, de conocimiento, de docente, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que los involucran, así como las ideas respecto de los procesos de lectura y escritura, como importantes desafíos que enfrenta hoy la escuela. Abordaremos la lectura y la escritura, entendidas como prácticas sociales en tanto proceso de aprendizajes que deben ser enseñados. También desarrollaremos las problemáticas que involucran a la escuela como institución responsable de transmitir estas prácticas. En un último apartado de este

[2] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)

cuerpo teórico, propondremos algunas consideraciones acerca de la materia historia y del tema abordado en esta propuesta didáctica.

Seguidamente, desarrollaremos concretamente nuestra propuesta didáctica. Para finalizar, plantearemos algunas palabras a modo de consideraciones finales y síntesis del trabajo realizado. Luego detallaremos la bibliografía con la que trabajamos y los anexos correspondientes que utilizamos para la elaboración de este trabajo. Por ejemplo: registros de clase, entrevista, textos, carta enviada, carta de respuesta, entre otros.

¿Para qué?: intereses, propósitos y objetivos de la propuesta didáctica

Creemos que es fundamental responder a la pregunta que aparece en el título, porque nos enfrenta a la necesidad de transparentar las intencionalidades que subyacen a la propuesta de trabajo que hoy te acercamos. Entendemos que esta transparencia o explicitación, es parte del compromiso que asumimos cuando iniciamos este recorrido de trabajo en conjunto.

Nuestra principal intención es poder contribuir en tu práctica como docente con una propuesta didáctica que apunte a la intervención pedagógica. Es decir, no sólo compartir unas reflexiones y apreciaciones de la mano de sustentos teóricos sobre las problemáticas educativas que nos encuentran, sino también desafiarnos y apostar a una propuesta de trabajo real y posible: en condiciones concretas, considerando tiempos, espacios y sujetos en contexto situado.

Nos vemos en la obligación de comprender la tarea educativa desde la complejidad que le es inherente. Por lo que, en este sentido, abordar las problemáticas de enseñanza y de aprendizaje a partir del tema que desarrollaremos en la propuesta didáctica, y desde allí, los procesos de lectura y escritura como herramientas que producen conocimiento, nos implica el análisis de todos los componentes y factores que intervienen en el hecho educativo y que son parte de la construcción del contexto de tales enseñanzas y de tales aprendizajes.

Recordemos parte de lo que nos expresaste durante el encuentro en la entrevista, cuando te preguntábamos sobre las preocupaciones que tenías acerca de las problemáticas de aprendizaje que se te presentan en la cotidianeidad:

"*Intento que mis alumnos a través de diferentes relatos deconstruyan su propia realidad y tengan una lectura más a conciencia sobre la misma*"[3].

Haciendo un análisis en términos generales de lo que nos expresaste, podemos encontrar un posicionamiento crítico de tu tarea como educador, de la importancia que le das a la lectura y sus potencialidades, una descripción de la lectura y la escritura en el aula, una caracterización de tus estudiantes, sus actividades, responsabilidades y de sus condiciones materiales. También un retrato de tus experiencias como docente, a partir de diferentes aspectos de las instituciones por las que transitaste, que hacen a

[3] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)

repensar el hecho educativo en una necesaria e irremediable relación al contexto y los sujetos que lo habitan. En tus palabras:

"*Eso condiciona todo el proceso: desde el planteo del tema, los materiales trabajados y la evaluación.*"[4]

Entonces, la propuesta que aquí planteamos se valió de todo eso para trazar un modo posible de que los alumnos de la Escuela Secundaria para Adultos (ESJA) Nº 1 "Leandro Alem", del 1er. año puedan desarrollar habilidades cognitivas: (tener conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis, saber verificar o modificar hipótesis), en torno a la lectura y la escritura, acerca de las cuales nos encargaremos de desarrollar más adelante, en donde las condiciones que bien vos describís, no sean un obstáculo en su aprendizaje, sino una razón para problematizarnos acerca de nuestra tarea de enseñanza.

Concretamente, habiendo participado de tus clases, consideramos que definitivamente, el modo en que planteaste el contenido que abordaste desde la materia, Historia no fue inocente. Lo hiciste desde una pregunta, titulándolo: *"La llegada de los españoles a América ¿Descubrimiento o encubrimiento?"*

En el título, que mantenemos para nuestro trabajo, podemos distinguir rápida y superficialmente dos partes: un hecho y la pregunta sobre ese hecho. El hecho: "La llegada de los españoles a América" no está planteado como un enunciado que lo ponga en discusión. Sin embargo vos como docente planteas seguidamente una pregunta al respecto: "¿Descubrimiento o encubrimiento?" Y es aquí mismo, en el modo de nombrar y presentar el tema, donde ya podemos observar tus intenciones respecto a la comprensión que invitas a los estudiantes a emprender, a poder reflexionar su propia realidad desde una mirada histórica, a no ser "inocentes" o "ingenuos" como mencionas en la entrevista, y a ser críticos, aprendiendo a problematizar.

El acto de hacer una pregunta pareciera ser un ejercicio fácil, algo que no requiere de mucho esfuerzo: "solo preguntan los que no saben", como un prejuicio, Freire Paulo viene a desconcertarnos respecto a este presupuesto que naturalizamos. Sostiene que formular una pregunta requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error e invita a un trabajo colectivo entre el maestro y los estudiantes.

[4] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)

“Me parece importante observar cómo hay una relación, in- dudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinvención” (Freire, 2010:43)

Aquí Freire nos alerta de esta educativa relación entre preguntar y asombrarse, aprender de la curiosidad, que nos mueve, nos conmueve; y no solo preguntar por preguntar, sino preguntarnos como un motor que nos implica en una acción y una transformación. Por ello la importancia de saber preguntar, casi como un oficio, como base de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Nuestros objetivos, partiendo siempre de lo que observamos en tus clases y recuperando aspectos que señalábamos antes, serán:

- Proponer situaciones que prevean la interacción entre pares en pequeños grupos, de modo que puedan intercambiar, confrontar sus ideas, hipótesis, opiniones, dudas, etc.
- Proponer actividades de escritura para trabajar sobre las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de expresar por escrito sus ideas.
- Generar diferentes prácticas de lectura a partir del trabajo con múltiples herramientas comunicacionales (audio, imagen, texto).
- Acercar a los estudiantes una posición crítica del proceso histórico a partir del desarrollo del tema: “La llegada de los españoles a América”.

¿Por qué? Fundamentación teórica de la Propuesta Didáctica

En este apartado trabajaremos acerca de diferentes conceptos y categorías de algunos autores desarrollados en la cátedra Taller de Psicopedagogía, los cuales consideramos oportunos, y nos viabilizan un posible análisis de las situaciones planteadas para fundamentar nuestra propuesta.

Para intentar responder a la pregunta del título de este apartado, partiremos nuevamente de tus preocupaciones o intereses y desde allí desglosaremos aspectos que fuiste nombrando para analizarlos desde marcos teóricos.

En primer lugar, nos vemos en la necesidad de compartir con vos nuestro posicionamiento teórico-epistemológico respecto a lo que entendemos por conocimiento y aprendizaje, cómo pensamos al sujeto pedagógico, tanto al estudiante, en su rol de educando, como al docente en su rol de educador.

En segundo lugar, responderemos a la pregunta sobre cómo aprende el sujeto, problematizando el aprendizaje, y en tal proceso, cuál es el rol del docente.

En tercer lugar, atender a las prácticas y procesos de lectura y escritura, tanto en su dimensión socio-histórica y política, como así también en su dimensión didáctica. Con respecto a esta última dimensión, nos referimos a las problemáticas que deben enfrentar estas prácticas desde lo curricular en la escuela. Trabajaremos acerca de la escuela como institución atravesada por prácticas sociales, y lo que significa para vos como educador y para nosotras como futuras educadoras en tanto la complejidad que le es inherente, por ser una construcción histórica habitada por diversos y plurales sujetos y también por relaciones de poder.

En cuarto lugar, las dificultades que atienden ante la tarea alfabetizadora, los presupuestos y representaciones que conviven en la cotidianeidad escolar acerca de “los buenos y los malos alumnos”, específicamente la noción de Fracaso Escolar y cómo estos repercuten en las trayectorias escolares de cada educando.

Por último, haremos referencia al qué enseñar, es decir, al contenido a trabajar en la propuesta. Trabajaremos en la construcción del recorte del objeto de estudio, su campo disciplinar y los contenidos conceptuales.

Fundamentación teórico-epistemológica

Consideramos importante desarrollar en este apartado los fundamentos que nos permiten entender cómo los sujetos aprenden, y desde qué perspectiva nos enmarcamos para poder desarrollar esta propuesta, como así también dar los argumentos necesarios acerca de por qué no acordamos o rechazamos otras.

Reflexionar acerca de los modos de aprender de los estudiantes, es una tarea compleja y esencial para los educadores. Nos invita a problematizar nuestras representaciones cotidianas, desnaturalizarlas y ponerlas en cuestión, ya que son las que sustentan nuestras prácticas de enseñanza.

Partimos de una postura teórico-epistemológica que sostiene que el conocimiento es reconstruido socialmente, es decir, que tiene origen social. Es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, medio entendido como social y cultural y no solamente físico.

Este proceso interaccionista está mediado por la cultura, constituida por un sistema de signos y símbolos, los cuales no solo se adquieren del mundo externo, sino que es necesario interiorizarlos.

Definitivamente, no acordamos con las posturas innatistas y conductistas. Con las primeras porque entienden que el conocimiento está pre-programado por estructuras pre-innatas, es decir, que el sujeto está pre-formado y que sus estructuras básicas de inteligencia están dadas previamente. Es así que el sujeto está condicionado y tiene un rol pasivo para estas teorías.

Con las segundas, las teorías conductistas, tampoco coincidimos porque consideran al sujeto como una tabula rasa, limitado únicamente a responder a las contingencias ambientales de forma lineal y reduccionista, negando los estados y procesos mentales. Por lo tanto, aquí también el sujeto es atendido como pasivo.

Nosotras nos posicionamos a partir del constructivismo. Uno de sus referentes fue Lev Vigotsky[5], psicólogo ruso, uno de los teóricos más destacado de las teorías constructivistas del aprendizaje desde un enfoque socio- cultural. Como producto de su formación humanística y materialista dialéctica (marxista), su principal interés estuvo en poder construir una psicología objetiva que pudiera dar cuenta de los procesos humanos más complejos.

[5] RIVIRE, A. (1984) La Psicología de Vigotsky. Madrid: Visor

El principal núcleo de la psicología vigotskyana es la génesis social de la conciencia, la cual se refiere a la primacía en el tiempo y la acción; es decir, que la conciencia y las funciones superiores se generan en el mundo externo, en una relación de interacción con los objetos y con otros sujetos, en las condiciones objetivas de la vida social. Estas no son el resultado de una asociación de reflejos de una mente aislada de lo social, ni una consecuencia del despliegue de las posibilidades, que se hallan predeterminadas en un espíritu solitario, sino que son construcción que se da a partir de la relación con otros, es el proceso por el cual se refleja la acción sobre los objetos y objetos sociales.

Estas condiciones objetivas, entendidas desde las concepciones marxistas, son esencialmente de naturaleza social y se relacionan directamente con las formas que toma la actividad productiva, por la cual, el hombre transforma su entorno, ya que las formas sociales están determinadas por el sistema de producción en el que estamos inmersos.

En definitiva, Vigotsky comprendió que para desarrollar una teoría de una psicología general era necesario salirse de los límites de lo subjetivo y remitirse a las formas objetivas de la vida social y de la relación activa del sujeto con la naturaleza.

A partir de esto el autor, conservando necesariamente una referencia al contexto social y natural que origina la propia conciencia y sus productos culturales más elaborados, es que propone como unidades de análisis la actividad instrumental como el componente de transformación del medio y la interacción con los otros.

La actividad requiere de instrumentos o herramientas, las cuales Vigotsky llamará “signos” proporcionados esencialmente por la cultura y por las personas que nos rodean. Estos sistemas de signos son producidos en la cultura donde vivimos, no son meros “facilitadores” de la actividad psicológica del sujeto, sino que son sus formadores. El control consciente que el sujeto tiene de la propia actividad, dependerá de la utilización de estas herramientas psicológicas. Es decir, que el sujeto desarrolla un sistema de regulación de su conducta refleja.

Esta actividad instrumental necesita innegablemente de la interacción con otros. Sin los otros, la conducta instrumental desarrollada por el sujeto no llegaría nunca a convertirse en una mediación significativa, en signo. Y sin los signos externos no sería posible la internalización y por consiguiente la construcción de las funciones superiores. El autor establece así una definición de las funciones superiores: *“podemos emplear el término de función psicológica superior o conducta superior, al*

referirnos a la combinación de herramientas y signo en la actividad psicológica". (Riviere, 1984:44)

Las funciones superiores aparecen dos veces: primero a nivel social entre personas, y después a nivel individual, en el interior de cada sujeto. Vigotsky llamaba "internalización" a la reconstrucción interna de la actividad externa, es decir, de la internalización de los procesos de relación social. Entonces, las funciones superiores se originan en la historia social.

En este sentido, es que el sujeto aparece construyendo su mundo de significados al transformar su relación con lo real, profundizando cada vez más en este último y en su forma de pensar. Y es así que el enfoque constructivista vigotskyano construye una psicología general desde un paradigma unificador, superando el dualismo, dentro del campo disciplinar, entre una psicología subjetiva e idealista y una psicología objetiva de funciones elementales.

En síntesis, el autor comprende al sujeto como resultado de un proceso histórico, es activo e interactivo, actúa sobre su realidad transformándola y transformándose a sí mismo. De esta manera, el conocimiento es reconstruido por el sujeto, el mismo vuelve sobre lo ya construido en el proceso de interacción con el medio, entendiendo a este último social y culturalmente.

¿Cómo aprende el sujeto? ¿Cuál es el lugar docente en este proceso de aprendizaje?

El desarrollo de las funciones superiores exigiría como anteriormente mencionamos, la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es para Vigotsky aprendizaje: *"el aprendizaje humano presupone una naturaleza social especifica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodea".* (Riviere, 1984:59)

Entendemos que el aprendizaje se produce con la interacción dialéctica de los sujetos con el mundo; ninguno existe independientemente del otro (sujeto y mundo), los sujetos se constituyen en las relaciones con el mundo y al mismo tiempo lo transforman y le otorgan sentido. Todo proceso de aprendizaje se realiza en contexto en el que los otros están siempre presentes, ya sea esto planificado o no.

Vigotsky considera que la actividad social debe ser el foco de análisis y sostiene que el desarrollo no progresa hacia la socialización sino hacia la transformación de las relaciones sociales en funciones mentales como explicábamos más arriba. De este modo, introdujo la importancia de las interacciones sociales y el ambiente sociocultural como elementos fundamentales en la constitución de la mente humana.

A partir de la categoría de *zona de desarrollo próximo*, Vigotsky plantea la importancia, en un proceso educativo, de la interacción con otro que "sabe antes": el educador.
¿Qué es la zona de desarrollo próximo? Es *"La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".*(Riviere, 1984:60)

Este concepto nos sugiere que para alcanzar el nivel de desarrollo potencial es necesaria la colaboración de un mediador, (el docente) en la resolución de aquellos problemas que los alumnos no pueden resolver por sí mismos, debido su nivel real de desarrollo. En este sentido es que el docente tiene la tarea de colaborar en provocar procesos evolutivos internos que operan solo cuando el alumno esta en interacción con otras personas.

Sin embargo, la obra de Vigotsky también nos aporta un buen fundamento para analizar la interacción entre iguales, y no sólo con un adulto, es decir, que los jóvenes también son capaces de tender puentes entre compañeros. En nuestra secuencia didáctica muchas de las situaciones que te proponemos están dirigidas al trabajo entre pares en donde se posibilite el debate y la confrontación de diferentes puntos de vista.

En relación a esta última idea, respecto a la interacción entre pares Perret-Clermont[6] hace hincapié a la construcción social de la inteligencia, la cual vendría a depender de la actividad interactiva entre iguales. Consideramos que la interacción entre los estudiantes se presenta como esencial en el aprendizaje.

La autora plantea que el avance cognitivo se debe al conflicto socio- cognitivo que surge cuando se encuentran dos opiniones, puntos de vista diferentes, cuando se produce una confrontación y una consiguiente reestructuración de los esquemas. Este conflicto se debe a que el sistema cognitivo no puede unificar las propias respuestas y

[6] Perret Clermont es profesora de Psicología y Educación en la Universidad de Neuchâtel (Suiza). Estudió en Ginebra con Jean Piaget.

las respuestas de un compañero en un bloque coherente, que no puede explicarse a sí mismo y a otro a la vez. El conflicto se entiende desde el contraste y superación entre las diferentes perspectivas de quienes se acercan a los hechos. De esta manera, son los distintos modos de superar el conflicto los que realmente producen el cambio.

Nos resulta significativa la categoría de conflicto socio-cognitivo para pensar las interacciones que se dan día a día en las aulas. Sería propicio que los docentes entonces favoreciéramos situaciones donde todos los alumnos sean constructores del propio aprender, a la vez que propicien el de sus compañeros. Nos interesa potenciar el trabajo en equipos por lo que te propondremos diversas situaciones donde se dé esta oportunidad.

Los aportes de Perret-Clermont, establecen relación con los planteamientos de la psicología de Vygotsky, al hacer énfasis en la interacción en el proceso de aprendizaje.

Cuando el sujeto aprende con otros tiene la posibilidad de transformar estos aprendizajes en lo que Vigotsky denomina "funciones psicológicas superiores". Aquí es de gran importancia la tarea docente, como ya venimos mencionando. Para el autor la instrucción solo es relevante cuando va por delante del desarrollo, mediando entre lo que el estudiante ya sabe y el conocimiento construido culturalmente. En la propuesta que elaboramos, el docente desempeña un papel fundamental para potenciar el desarrollo de los procesos de los estudiantes a través de la interacción social que pretendemos fomentar, haciendo hincapié en el trabajo grupal que realizan entre ellos.

Y en tus clases, ¿quién es este sujeto? Recordemos tus palabras en la entrevista:

"En cuanto a la clase social, la mayoría parece pertenecer a sectores de familias de trabajadores y que viven en barrios. Por las preguntas que realizo al iniciar las clases, la mitad trabaja y la otra no. La mayoría vive con padres o madres.

También debido a las preguntas al inicio del ciclo lectivo, más de la mitad no tiene expectativas de continuar estudios terciarios o universitarios.

La gran mayoría hizo un recorrido por varias escuelas diurnas (al menos tres)"[7].

[7] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)

Entendemos que estos datos que mencionas sobre tus estudiantes tienen que ver con la particularidad del contexto con el que trabajas todos los días y nosotras no podemos dejar de tenerlo en cuenta a la hora de elaborar esta propuesta.

La escuela a la que vos perteneces y en la que ejerces parte de tu labor como educador comprende a los sujetos que por distintas razones no pudieron transitar su escolaridad en el tiempo y la forma que se espera o pretende desde un sistema escolar hegemónico, tanto en sus discursos como en su accionar. De este modo podría pensarse a los sujetos como marginados pedagógicos y sociales.

Como venimos sosteniendo todos los actores del ámbito escolar son sujetos históricos. El estudiante es un sujeto histórico. En este caso los marginados fueron por distintas razones "expulsados" de las escuelas secundarias diurnas, como vos lo describís. "Expulsados" por problemas de conducta, por conflictos en su aprendizaje, por tener la necesidad de trabajar en horario escolar habitual, por haber sido padres o madres, entre algunas de las causas existentes.

Y es desde este marco precisamente asumimos un compromiso como futuras educadoras y nos encontramos con la necesidad de pensar cada propuesta didáctica sin desconocer las particularidades de los contextos que nos atraviesan y asimismo a los estudiantes; problematizando sus realidades y desafiándonos a transformarlas.

En tus palabras: "*Como cierre, creo que si uno elige apropiadamente el tema y la metodología de trabajo, los estudiantes de esta ESJA encuentran motivación para participar activamente de las clases*"[8].

Sobre la lectura y la escritura

Nos parece importante poder reflexionar y analizar acerca de las prácticas de lectura y escritura en nuestras sociedades. Estas prácticas esencialmente se remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas, ya que se han construido a lo largo de la historia en la complejidad y diversidad de nuestra geografía. No tienen una definición inmutable y no designan actividades homogéneas. Cada momento y cada circunstancia histórica le otorgan nuevos sentidos.

[8] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014).

Nuestra cultura es una cultura letrada, sin embargo, muy pocos somos los que accedemos a una alfabetización plena, lo que ha conllevado a un aumento de posiciones de marginalidad social y cultural. La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva. Como sostiene Emilia Ferreiro[9], *"Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión, como lo fue durante la edad media, sino una obligación, y que leer no era una marca de sabiduría sino una marca de ciudadanía"* (Ferreiro, 2001:12). Con la modernidad creamos la escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a estos saberes antes guardados en una biblioteca, y para educar a los ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones.

Sin embargo, como ya dijimos a la escuela esta tarea no le resultó fácil ni exitosa, particularmente en contextos signados por la desigualdad social y cultural como el nuestro, en América Latina. En este sentido pensar acerca de la cultura escrita también nos exige pensar en la historia de estas desigualdades, un proceso directamente asociado a las estrategias de distribución de poder político, económico y cultural y a las finalidades y acciones de los sistemas educativos de las sociedades. Las prácticas de lectura y escritura son una pieza clave en la inclusión y jerarquización social.

Más allá de su complejo derrotero y avatares, la escuela sigue siendo el lugar donde la mayoría de la población tiene la oportunidad de relacionarse con el conocimiento socialmente valorado. Esto no significa que no podamos problematizarla criticando y revisando los modos y concepciones que sostiene en su accionar. Y el hecho de que hoy el paso de la escuela no garantice la formación de lectores y escritores plenos nos exige criticar y revisar (como hacemos referencia) los modos en que proponemos y enseñamos la relación con el conocimiento, su apropiación y construcción.

¿Cómo la escuela concibe y enseña la lectura y la escritura? Como nos indica Emilia Ferreiro, desde sus orígenes la enseñanza de esos saberes se planteo como la adquisición de una técnica. Muchas personas creen que leer significa "oralizar la grafía" se trata de una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar de modo literal. Esta visión pone a un lado el plano de la comprensión, que es lo primordial.

[9] Investigadora, psicóloga, escritora y pedagoga

"*Es muy importante, los dos tipos de lecturas, la mecánica, es decir, al saber leer algunas partes y también la otra lectura a conciencia del discurso de alguna manera, del acto humano.*

(…) Siempre leemos mecánicamente, sobre todo algo que no nos interesa, pero una vez adquirido este hábito de la lectura mecánica (como algunos apuntes de alguna cátedra) podemos leer el discurso"[10].

Cassany Daniel[11] nos parece un autor que viene a señalar y profundizar acerca de esto que nos comentabas en la entrevista: "…leer el discurso". Al respecto primero nos advierte, en la misma línea que venimos desarrollando, que leer y escribir ya no comprende sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos sino también y sobre todo son prácticas socioculturales.

Leer del lector conocimientos previos y asimismo lo obliga a inferir lo que no se dice. La comprensión está ligada al significado que cada comunidad le otorga a cada palabra, a su valor. Entonces la comprensión, afirma el autor, proviene de la comunidad de hablantes, el significado nace de la cultura de la que forman parte tanto el autor como el lector. Estas reflexiones están emparentadas con las teorías que venimos desarrollando, desde un enfoque sociocultural.

Como vos bien señalas en tus palabras leer es comprender. Y Cassany para comprender este proceso afirma: "… según la concepción psicolingüística leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis, saberlas verificar reformular, etc.…" (Cassany 2006:36)

El significado de las palabras y el conocimiento previo por los cuales desarrollamos el acto de comprensión, tienen origen social. La comunidad de hablantes de la que formamos parte es la que nos determina como lectores y de la cual adquirimos los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso. Tales discursos no surgen de la nada sino que siempre hay alguien detrás, que refleja sus puntos de vista, su visión del mundo.

[10] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)
[11] Escritor, profesor e investigador especializado en didáctica de la lengua

Este conjunto de competencias están categorizadas como *alfabetización funcional* (Cassany 2006:21). Y se denomina analfabeto funcional a quien no puede comprender aunque pueda oralizar en voz alta.

En tus palabras marcas bien esta diferencia y haces referencia a la visión mecánica y por otro lado, a la visión que entiende que la lectura y la escritura son actos de comprensión, importantes de ser enseñados y aprendidos, son procesos o prácticas que posibilitan nuevos aprendizajes, y para que realmente sucedan es necesario la interpretación, la comprensión y el análisis crítico de aquello que leemos y escribimos. Y esto es fundamental que la escuela lo enseñe.

Nos interesa retomar la noción de "experiencia" a la que hace alusión la autora Brito Andrea reflexionando acerca de la lectura, la escritura y la educación.

No se trata de pensar la experiencia como un experimento, por el contrario, se trata de abandonar los dogmatismos del que "sabe" por experiencia para poder pensarla como la reflexión del sujeto sobre sí mismo. Vigotsky, en este sentido plantea una interacción similar implicada en el aprendizaje: entre sujetos y del sujeto consigo mismo, puesto que la conciencia es contacto social con uno mismo. (Riviere, 1984:41)

La posibilidad de esta experiencia se encuentra fortalecida cuanto mayor es el abanico simbólico con el que cuenta cada sujeto, tal diversidad le permite detenerse y reflexionar, es decir, tener un proceso de metacognición. Hacer una experiencia necesita justamente poder desandarse de las experiencias anteriores, supone que entren en crisis los modos ya aprendidos y automatizados y dejar tambalear las certezas, posibilitando así la transformación.

Ahora bien, problematicemos acerca de tu quehacer como educador. Brito Andrea cita al filosofo Heidegger: "(…) enseñar es aún más difícil que aprender (...). No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que el 'aprender'". (Brito, 2010:34)

Esta cita nos advierte otro aspecto de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje: la relación que se juega allí con el conocimiento. El docente no enseña sólo "cosas", sino una relación con el conocimiento. Aquí volvemos a Vigotsky quien nos plantea el lugar

del docente como aquel transmisor y mediador cultural, en una relación con el mundo, sus seres y objetos sociales.

Y aquí la importancia fundamental de los procesos de lectura y escritura: son oportunidades de iniciar todo este movimiento que intentamos compartirte en las palabras que venimos entretejiendo.

Como lo venimos sosteniendo a lo largo del escrito, la escuela tiene un gran desafío en cuanto a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura. En este sentido, retomamos a Delia Lerner[12] (2001) quien nos permite pensar *"lo real, lo posible y lo necesario"* dentro de la escuela.

La autora propone dar un paso de lo posible a lo necesario: Hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores, críticos, partícipes y productores de la cultura escrita. Sin embargo, hoy la escuela está formando individuos independientes de la letra, haciendo de la lectura y de la escritura prácticas obligatorias y mecánicas, desarrollando sujetos meramente "copistas", pasivos. Aquí ubicamos lo real, la tarea difícil es llevar a la práctica en la escuela lo necesario. Delia nos viene advertir cuáles son los obstáculos que hoy dificultan tal tarea.

Las prácticas de lectura y escritura ofrecen resistencia, por ser prácticas indisociables, a la programación, a su escolarización. Y por otro lado, se trató siempre de prácticas que históricamente han sido patrimonio de ciertos grupos sociales. Esto supone enfrentar en la escuela la tensión entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación; entre democratizar las prácticas y el conocimiento, y reproducir el orden social.

En la actualidad existe un abismo entre la práctica escolar y la práctica social de la lectura y escritura. Desde la escuela hacemos que el objeto de conocimiento sea diferente al de la sociedad, además de ser moldeado según la institución. Y al ser moldeado por la escuela, nos encontramos con otra dificultad histórica, la parcelación de los contenidos, del saber y de los tiempos escolares. En este sentido Lerner Delia considera que todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular son de tipo didácticos.

[12] Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora en Didáctica de la Lectura y la Escritura

Será fundamental poder pensar en sentido contrario la toma de conciencia sobre la interdisciplinariedad y transversalidad de la lectura y la escritura, implicando así un compromiso por parte de los docentes de diferentes áreas y niveles del sistema educativo. Y nos preguntamos ¿cómo preservar así el sentido del objeto de enseñanza?

Para ello es necesario en principio formular contenidos que no sólo incluyan saberes lingüísticos sino que trabajen los quehaceres del lector y del escritor. Como así también, articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos, otorgándoles un sentido real y "actual" a los alumnos, involucrándolos en una situación auténtica; que promueva la autonomía, la función evaluadora compartida. El maestro debe brindar posibilidades a los alumnos de autocontrolar su aprendizaje, delegando (provisoriamente) la responsabilidad de revisar sus lecturas y sus escritos, y el maestro, también allí, renunciando a querer controlarlo todo en estos procesos.

Respecto a la producción escrita y en el sentido que venimos mencionando, desde el constructivismo *"La escritura no es solo: habilidad motora, medio eficiente de comunicación, objeto de reflexión ni herramienta de aprendizaje. Sino que, la escritura es fundamentalmente: un medio simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales. Para cuyo ejercicio se hace uso de un sistema de notación convencional que, en distintas circunstancias produce lo escrito. La escritura es importante en la escuela y en la vida en general, porque lo es y lo ha sido fuera de ella".* (Pipkin, 2010: 22)

En este sentido a la hora de la producción escrita por parte de los estudiantes consideramos claves las estrategias que ponen en juego, que les permite expresar coherentemente sus ideas. Tanto la planificación como la revisión de la escritura son claves para orientar la producción. Es necesario planificar la escritura, es decir, poder pensar qué queremos decir, para qué, para quiénes y cómo lo queremos decir. Por otro lado la revisión de la escritura es una estrategia importante que implica un tiempo para volver sobre lo escrito, releerlo, criticarlo y cambiarlo de ser necesario, teniendo en cuenta los destinatarios y el contexto y situación de la comunicación.

Este proceso de producción escrita consideramos que no es lineal ni ordenado, por el contrario, es recursivo y cíclico, es decir, que puede interrumpirse en cualquier momento. El escritor de esta manera logra ser lo suficientemente flexible para modificar, incorporar o descartar ideas que había hecho.

¿Cómo concebimos el fracaso escolar?

Nos parece pertinente entre estas líneas en que venimos hablando del sujeto "expulsado" hacer una reflexión acerca del fracaso escolar. En primer lugar rechazamos las interpretaciones reduccionistas tanto del reproductivismo como del individualismo.

El reproductivismo, considera al fracaso como un índice de la reproducción de las clases sociales; y la escuela para esta concepción, reproduce las relaciones de producción capitalista haciendo énfasis en los determinantes estructurales que promueven la desigualdad económica y cultural. Es así que esta institución del Estado en su función escolar reafirma la división de clases sociales.

No acordamos con el reproductivismo escolar porque sostiene una postura absolutamente determinista, explica los resultados escolares desde condiciones objetivas ignorando las situaciones sociales de los sujetos y así su funcionamiento cognitivo: ignoran que estos sujetos pueden modular sus propias representaciones y significaciones, como motor de acción de una transformación.

Acerca de la postura individualista, la cual establece una necesidad causal y directa entre fracaso y sujeto considerado patológico: sujeto con conductas "desviadas", "desorganizadoras" o "inferiores"; atribuye el fracaso a las "fallas" de los individuos y a los grupos sociales a los que pertenecen, que están relacionados con las desigualdades de las aptitudes naturales individuales (los dones biológicos hereditarios). Desde esta mirada se mantiene a la escuela fuera de toda cuestión, ya que los fracasos son explicados a través de rasgos patológicos o socioculturales.

También rechazamos esta manera individualista de leer al fracaso. Porque sostiene una relación causal y lineal entre fracaso y sujeto, al igual que el reproductivismo. Retomamos nuevamente la perspectiva interaccionista que venimos desarrollando en este escrito, que sostiene que los sujetos cuando interactúan juntos, en una situación concreta, contextuada históricamente, pueden modificar su producción intelectual.

Nuestro posicionamiento, entonces, tiene que ver con una aproximación sociopsicopedagógica. La noción de fracaso escolar es una construcción social e histórica que surgió como la interpretación simplificada de una realidad inherentemente compleja, pero que logró instalarse permeando los discursos y practicas escolares.

Por ello, es necesario cuando hablamos de fracaso escolar, problematizar la noción y comprender que las diversas dificultades en torno al aprendizaje son producto de una pluricausalidad; implica complejizar el análisis y conocer todos los factores que operan en tales dificultades, para así intervenir política y pedagógicamente, de forma concreta permitiéndonos avanzar en la democratización del conocimiento y en una educación que no genere sujetos marginados sino que los comprenda y los incluya. Esto nos involucra en el modo en que planteamos las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar, y principalmente como proponemos la lectura y la escritura siendo estas piezas claves para abordar los aprendizajes y sus diversas dificultades, como ya lo mencionamos.

Las prácticas de lectura y escritura en la escuela, entendidas como procesos de resistencia nos permiten abordar las dificultades respecto a los aprendizajes. En primer lugar, destruye la idea de que dichas prácticas pertenecieron a ciertos grupos sociales; en segundo lugar, la lectura y la escritura siendo prácticas que posibilitan nuevos aprendizajes, pudiendo avanzar en términos reales en la democratización del conocimiento y en la inclusión de los sujetos, siendo la escuela y los docentes responsables principales de comprender y crear formas concretas que los incluyan.

Consideraciones sobre la materia Historia en la ESJA

La propuesta didáctica planteada en este escrito está enmarcada en la materia Historia del 1º año escuela ESJA “Leandro Alem”.

Vos, como docente a cargo de la materia, tenés un recorrido de formación que incluye el Profesorado de Historia, estudios sobre el profesorado de Educación Primaria, Comunicación Social y, además, sos Técnico Superior en Cine y Artes audiovisuales. De este modo, tu formación enriquece los modos de proponerles a tus alumnos las diferentes actividades para poder desarrollar el contenido y de diseñar estrategias de enseñanza.

La enseñanza de la materia Historia en la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos posibilita, la transmisión de la memoria de la humanidad de generación en generación y proporciona herramientas para analizar, comprender y explicar la realidad social de la que forman parte los estudiantes, y los procesos históricos y cambios sociales de los que son protagonistas. La propuesta permanente de esta materia es trabajar con

los contenidos históricos y el hoy o el presente de los estudiantes en las problemáticas contemporáneas que lo permiten.

Entonces, estudiar Historia, implica conocer/aproximarse a una realidad distinta a la nuestra, con la finalidad de enriquecer nuestro presente y futuro.

El "descubrimiento de América" o más bien de los americanos es, sin dudas, para los historiadores y otros profesionales el encuentro más asombroso de nuestra historia. En el "descubrimiento" de los demás continentes y de los demás pueblos no existió realmente ese sentimiento de extrañeza radical: los europeos nunca ignoraron por completo la existencia de África, India o China; hay un recuerdo bien presente desde los orígenes.

Al comienzo del siglo XV los indios de América también estaban presentes pero se ignoraba todo de ellos, y aún así se proyectaban imágenes e ideas sobre estos "seres" recientemente descubiertos. El encuentro nunca volverá a alcanzar tal intensidad: el siglo XV habrá visto cometerse el mayor genocidio de la historia humana. (Todorov, 2003:53)

El descubrimiento de América no solo es esencial para nosotros hoy porque fue un encuentro extremo, en tanto el genocidio de nuestras culturas originarias, sino porque tiene otro valor paradigmático: de causalidad directa. Es verdad que la historia a lo largo y ancho de nuestro mundo está hecha de conquistas y derrotas, de colonizaciones y de descubrimiento de los otros; pero el descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra realidad presente; no hay fecha más exacta que convenga marcar el comienzo de la era moderna y de un capitalismo voraz que el año 1492, en que Colón atraviesa el Océano Atlántico.

El primer contacto y la posterior intención de comprender este hecho, entendido desde la materia como parte del contenido curricular, lo consideramos un punta pie al parecer hoy trillado, pero aún conflictivo, interesante e importante para abordar en una ESJA en un 1º año.

Como veníamos diciendo lo consideramos un núcleo problemático para poder comprender nuestro presente. Siendo esto último uno de los propósitos fundamentales de la historia como disciplina y materia que es parte de la formación de estos jóvenes y adultos de la Escuela Alem.

Los tópicos sobre los que trabajaremos la propuesta serán: La Colonización de América, principalmente de la corona española. La aniquilación de los pueblos originarios de América. Multicausalidad del genocidio: religioso, económico y cultural.

Para abordar el contenido te proponemos fragmentos de los textos te Todorov T. “El Descubrimiento de América, El problema del otro” (2003) y Galeano E “Las Venas Abiertas de Latinoamérica” (1971).

Nos parece pertinente aclararte porque elegimos estos textos y no otros. En primer lugar, nos parece interesante poder trabajar literatura latinoamericana y también extranjera (francesa), y en segundo lugar, porque nos proponen una lectura rica tanto en sus palabras como en los planteos de carácter crítico y problematizador; como así también con las dificultades que seguramente generarán en el grupo de estudiantes, ya que esa característica consideramos es la propicia para ser leído de manera comprensiva a partir de la aproximación que proponemos.

También trabajaremos con un recorte de un texto que vos habías seleccionado para tus clases, titulado “Gran Falacia: ‘Descubrimiento de América’”.

Nos parece importante hacer referencia aquí, en relación a lo que venimos desarrollando, la noción de inferencia trabajada por Mabel Pypkin, la cual consiste en la anticipación y predicción por parte del lector de información y sentido que si bien el texto sugiere no explicita, dicho de otro modo, seria poder “llenar” los espacios en blanco que deja el autor.

¿Cómo? Propuesta Didáctica

En este apartado compartiremos la propuesta didáctica. Por ello, nos parece importante, hacer hincapié en la secuencia didáctica que diseñamos, la cual es una toma de decisión, es una práctica organizada y estructurada que está prefigurada inicialmente y que, indudablemente, puede modificarse al llevarse a cabo. Implica una opción por el enseñar y el aprender; y como apunta Myriam Nemirovsky es necesario priorizar las temáticas consideradas socialmente relevantes para la participación del sujeto en el entramado social.

Por otro lado, Susana Celman sostiene que la propuesta tiene que estar transparentado implícita o explícitamente las argumentaciones y modos en que se llevará a cabo. Entonces, es aquello que problematiza las relaciones entre el sentido y la función de la escuela y el sistema educativo en su conjunto, es algo permanentemente perfectible y nunca totalmente definitivo. Es por ello que vemos la necesidad de ser transparentes con el conjunto de la comunidad educativa respecto de las representaciones y teorías que argumentan nuestra acción.

Un modo de organizar las propuestas didácticas, es el llamado trabajo por proyecto, el cual pone el foco en el recorrido que hacen los estudiantes por un camino que va de la información al conocimiento a través de la realización de distintas actividades referidas a un tema o problema. Esta forma de acceso a los saberes nos parece que puede ayudar a tus estudiantes, en interacción con sus compañeros, a comprender y problematizar en clave histórica el mundo que habitan.

Este modo de organizar la enseñanza supone una producción que comprende una serie de tareas, inscriptas en un contexto discursivo específico y que concluye con la elaboración de un producto: pieza de audio.

Este modelo de trabajo por proyecto tiene la intención de desescolarizar la escritura, porque enfrenta a los estudiantes a motivos para escribir conectados con sus intereses, las situaciones de comunicación reales que ponen en juego los procesos del escribir y a la organización cooperativa del trabajo.

Nos parece que este modo de trabajo continúa la línea que vos propones en tus clases, como vos nos decías en la entrevista ¿qué tipo de texto le propones a tus alumnos?:

"Creo que tres tipos de textos, sonoros en tanto formato, visuales y audiovisuales y literarios y con estos voy alternando…"[13]

Es en esta misma línea que vos también abonas cuando les propones a tus estudiantes diferentes lecturas, lo cual les permite encontrar sentido a las producciones, no sólo dadas para cumplir con un programa preestablecido y no sólo en vistas de una evaluación final.

A partir de lo desarrollado anteriormente, te proponemos que los estudiantes puedan, a lo largo de seis encuentros, comprender y problematizar sobre el tema: "La llegada de los españoles a América: ¿Descubrimiento o encubrimiento?", leyendo y escribiendo para arribar a la producción de una pieza de audio en la que puedan transmitir a otros lo aprendido.

Consideramos que la elaboración de los guiones, como parte del proceso de producción de la pieza de audio, apunta a articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos. Le otorga un sentido real a la comunicación e involucra a los estudiantes en una situación concreta en el quehacer de escritores y de lectores.

Los propósitos generales que guiaran los seis encuentros son**:**

- Problematizar acerca del significado de lo que se ha denominado "descubrimiento", "conquista" y "encubrimiento".
- Potenciar el sentido del contenido histórico seleccionado través de las prácticas de lectura y de escritura.
- Habilitar un espacio de producción, donde los estudiantes se sientan participes.

Te compartimos algunas consideraciones que nos parecen necesarias sostener como parte de la evaluación de aprendizaje cooperativo, para tener en cuenta en los seis encuentros.

Nos parece importante apuntar a que se impliquen unos con otros, que se logre la indagación y el debate con los pares, mediados por los contenidos. En contraposición a reproducir las capacidades de retención y repetición de respuestas que sólo se asimilan y son elaboradas en post del agrado del docente, volviendo estática la situación de enseñanza y aprendizaje, un "como si".

[13] Entrevista al Profesor Mario Martínez (Junio 2014)

“La duda se resuelve no en pensar por cabeza propia sino en la fidelidad a la palabra prestada”, es decir a la palabra del docente, se da por aprendido lo que no es más que el eco de esa palabra de otro, pensamiento ajeno dirá Álvarez Méndez (2003).

A continuación te compartimos los referentes que tenemos en el momento repensarnos en situación de enseñanza y respecto de la evaluación:

- Dar lugar a la complejidad de la situación, no darla por entendida, dejar que la propuesta pueda ser atravesada y concretada en estos términos
- Intersubjetividad va apuntada a conocer algo que nos implica con los otros como sujetos en una situación que se reconoce como compleja, en un lugar y con tiempos como posibilidad de producir oportunidades.
- Escritura como forma epistémica y comunicativa. Praxis comunicativa e inherentemente educativa, como posibilidad.

Primer Encuentro: “Una aproximación hacia el otro”

Los Propósitos que tendremos en cuenta en este primer encuentro:

- Conocer las ideas previas de los estudiantes acerca de la temática: “La llegada de los españoles a América: ¿Descubrimiento o encubrimiento?”
- Aproximar a los estudiantes al debate del tema, a partir de los textos, sobre la colonización de América, su consecuente genocidio. Y al respecto la multidimensionalidad: dimensión religiosa, dimensión cultural y dimensión económica.

En este primer encuentro presentaremos el tema: “La llegada de los españoles a América ¿Descubrimiento o Encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír” y el cronograma de actividades que llevaremos adelante para que los estudiantes vayan asimilando las características del trabajo por proyecto, que culminará con la producción en grupo de una pieza de audio.

En un primer momento, plantearemos oralmente a todo el grupo de estudiantes preguntas disparadoras sobre el tema:

- ¿Qué y cómo recuerdan que “festejaban” el 12 de Octubre en la escuela? ¿Por qué festejábamos esa fecha? ¿Cómo eran los actos?

- ¿Qué piensan cuando decimos “conquista”? ¿Y de la palabra “colonización”?

Apuntando en el pizarrón ideas significativas para abordar el tema.

Luego de indagar acerca de las ideas previas de los estudiantes presentaremos el nombre del tema a desarrollar. Nos parece mantenerlo tal cual vos lo presentaste en las clases que observamos: “La llegada de los españoles a América ¿Descubrimiento o Encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír”

Daremos un ejemplo a continuación sobre cómo introduciríamos oralmente el tema:

Hoy comenzaremos a trabajar sobre uno de los acontecimientos más importantes no sólo para nosotros como pueblo latinoamericano, sino también para todo el mundo. Trataremos “La llegada de los españoles a América”, como ustedes lo recordaban anteriormente, y pensamos poder plantearlo desde una pregunta: ¿Descubrimiento o encubrimiento? Para proponerles trabajar, no sobre una respuesta, sino más bien una reflexión. La idea es poder debatir e ir pensando juntos durante este proyecto acerca de cómo la llegada de los españoles a América es lo que nos anuncia y funda la realidad de nuestro presente.

Lo más impactante es poder pensar ¿Cómo la llegada de los españoles, que sucedió hace casi seis siglos atrás, repercute hoy en nuestro presente? ¿Y cómo tal hecho constituye nuestra identidad?

Para introducir brevemente:

Nosotras nos preguntábamos y les compartimos la pregunta: ¿Descubrimiento de qué? Encontraron por casualidad a América, igual que otros países. Se enteraron de que acá había gente, oro, plata, piedras preciosas, tierras fértiles, mujeres hermosas, y hombres aptos para el trabajo. Y la ambición desmedida de imponer las estructuras políticas, económicas, religiosas y culturales de Europa, llevó a montar este “circo del descubrimiento”. Este descubrimiento les abrió las puertas a un nuevo mundo, para comenzar la hegemonía europea y con ella la raza blanca.

Esta primer parte de la clase estimamos que durará 40 minutos aproximadamente.

En un segundo momento, le entregaremos por escrito el cronograma de actividades. Proponemos leerlo todos juntos con la intención de comunicar el recorrido que proponemos en el proyecto. En este momento nos parece importante darle lugar y prestar especial atención a las intervenciones de cada estudiante. Las mismas nos permitirán conocer las dudas, inquietudes e intereses, y por otro lado, será el punta pie para desarrollar de que se trata el proyecto.

Presentación del cronograma de actividades:

Escuela: ESJA nº1 Leandro Alem

1er. Año "D"

Historia

Proyecto: "La llegada de los españoles a América ¿Descubrimiento o Encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír"

Luego de haber dialogado acerca de lo que conocemos respecto de la "Llegada de los españoles a América" les presentamos el siguiente cronograma para organizar los tiempos y las formas en que vamos a llevar a cabo el proyecto:

Primer Encuentro: "Una aproximación hacia el otro"

- Presentación de textos de: Galeano y Todorov para ser trabajados a partir de una guía de lectura

- Entrega de la consigna del trabajo práctico

Segundo Encuentro: "Oyentes en el tiempo"

1º momento: escuchar un audio: http://radioteca.net/audioseries/noticias-de-ultima-ira/ alusivo al tema y conversar sobre ello.

2º momento: puesta en común de las guías de lectura para su posterior revisión. Comunicación de consignas del trabajo práctico.

Tercer Encuentro: "Taller para la producción del guión"

1º momento: trabajo sobre la ficha de M. Kaplún para la realización del guión.

2º momento: puesta en común de las ideas trabajadas a partir de las fichas de lectura.

3º momento: avance por grupo sobre las primeras ideas de los guiones

Cuarto Encuentro: “Del guión al audio”

1º momento: revisión de los guiones para finalizarlos en clase.

2º momento: organización por grupos para la elaboración de los audios.

Quinto Encuentro: “Producción de la pieza radiofónica”

1º momento: grabación de los audios

Sexto Encuentro: “Reflexiones sobre el proyecto”

Reflexiones grupales e individuales sobre los procesos de aprendizaje

La presentación del cronograma durará 20 minutos aproximadamente.

Y para finalizar, como tercer momento, presentaremos a los estudiantes fragmentos seleccionados de los textos “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano y “La Conquista de América: El problema del otro” de Tzventan Todorov. Nos parece importante hacer una breve contextualización de los libros y autores seleccionados, haciendo circular entre los estudiantes un ejemplar de cada uno.

Todorov: (1939- 2017) fue un lingüista, filosofo, historiador, critico y teórico literario de expresión y nacionalidad francesa. En 1982 escribió el libro “La Conquista de América: El problema del otro”.

Todorov, tenía una mirada “abierta” acerca de diferentes temas y desde esa perspectiva enriquecida, hablaba en sus libros, de la verdad, el mal, la justicia y la memoria, del desarraigo, del encuentro de las culturas y de la sociedad actual.

Galeano: (1940- 2015) fue periodista y escritor uruguayo, considerado como uno de los más destacados artistas de la literatura latinoamericana. En 1971 escribió el libro “Las venas abiertas de América Latina”.

En el Golpe de Estado de 1973 Galeano fue encarcelado y obligado a abandonar Uruguay. Este libro, fue censurado por las dictaduras militares de Uruguay, Argentina y Chile. Se fue a vivir a la Argentina, donde fundó la revista cultural “Crisis”. Después de volver la democracia,

en 1985, vuelve a su país de origen.

A partir de los fragmentos mencionados anteriormente, les daremos a los estudiantes la consigna de trabajo junto con la guía de lectura con la intención de que la misma apunte al abordaje de tales textos. Les entregamos una copia por escrito a cada uno de los estudiantes.

Escuela: ESJA nº1 Leandro Alem

1er. Año "D"

Historia

Proyecto: "La llegada de los españoles a América ¿Descubrimiento o Encubrimiento? Un proyecto para hacernos oír"

Te proponemos hacer una primera lectura de manera individual domiciliaria, tomando apuntes de lo que consideres significativo, y también de aquello que no comprendas. Luego de tal lectura responder a la siguiente guía, temé en cuenta que la guía debe ser entregada de forma escrita el próximo encuentro.

Todorov:

- ¿En qué términos habla el autor de "Encuentro"?
- ¿Por qué el autor caracteriza la conquista de América como un genocidio?
- ¿Puedes identificar alguna dimensión: religiosa, económica o cultural en el desarrollo que hace el autor?
- Relata las formas en que sucedió el genocidio.

(Te propongo que te pueda referir en tus reflexiones, no solo a las palabras del texto, sino también a las imágenes).

Galeano:

- ¿Cómo veían a América los españoles?
- ¿Por qué llegaron a América? ¿Qué pasó en ese "Encuentro"?
- ¿Puedes identificar alguna dimensión: religiosa, económica o cultural en el desarrollo que hace el autor?
- ¿Por qué pensas que la conquista de América a partir de todas estas dimensiones analizadas sigue presente en nuestra identidad como pueblo Latinoamericano?

Seguidamente, entregaremos la consigna del trabajo práctico, el cual deberá ser entregado en el tercer encuentro, realizando la primera revisión en clase durante el segundo encuentro y la posterior reescritura en el caso de ser necesario. Estos criterios se los comunicaremos oralmente cuando entreguemos la consigna de trabajo.

La consigna será entregada una por grupo una vez armados los mismos.

Trabajo práctico:

Les proponemos elaborar un texto escrito (de una o dos carillas), de carácter domiciliario y grupal (no más de tres personas). Tales grupos se mantendrán durante todo el proyecto.

El escrito debe responder a la pregunta del título del tema: ¿Descubrimiento o encubrimiento?

Los criterios a evaluar serán los siguientes:

- Coherencia y cohesión en la producción escrita, atención a la ortografía y la puntuación
- Uso de vocabulario: variedad y precisión...
- Inclusión en la reflexión de variables situacionales de de la problemática: tiempo, espacio, conflicto, protagonistas.

Fecha de entrega: tercer encuentro, según el cronograma de actividades.

El tiempo estimado para este momento es de 20 minutos aproximadamente.

Segundo Encuentro: “Oyentes en el tiempo”

Propósitos que guiaran el segundo encuentro:

- Posibilitar el debate, a partir del audio, sobre la temática.
- Promover herramientas e ideas, a partir del audio, que les sean útiles para realizar su pieza radiofónica.

En el primer momento de este segundo encuentro, proponemos al grupo total de estudiantes organizarse en ronda en el aula; para hacer una lectura en voz alta uno a

uno, del recorte que se titula: “Gran Falacia: “descubrimiento” de América” para dar continuidad al tema iniciado la clase anterior. La invitación en esta actividad es poder, luego de la lectura de cada párrafo, dialogar acerca de lo que les significa, si hay algo que no se comprende, palabras desconocidas, o algún carácter específico a lo que el texto hace referencia, por ejemplo.

Este momento durará 30 minutos aproximadamente.

En un segundo momento, plantearemos la escucha de un audio.
Antes de escucharlo, plantearemos a los estudiantes las siguientes preguntas, las cuales serán dictadas, con la intención de lograr la escucha atenta y selectiva:

- ¿Qué actores y/o voces protagonizan el audio?
- El audio que escuchamos es un radioteatro: ¿Qué es lo que simula ser?
- ¿Qué relata?
- ¿A qué se refiere con la “historia oculta”? (último momento del audio)
- ¿Qué aspecto relatan los protagonistas acerca de lo que “trajeron” los españoles a América?

Luego de la escucha del audio, conversaremos con todo el grupo de estudiantes sobre los interrogantes previos
Esta primera actividad durará 20 minutos aproximadamente

En última instancia revisamos las guías de lectura junto a los estudiantes, para poder acompañar la elaboración del escrito que deberá ser entregado en el tercer encuentro. La dinámica para la revisión será de manera oral, y cada grupo leerá una pregunta y su correspondiente respuesta, mientras el resto revisa su producción.

Esta última actividad está pensada en 30 minutos aproximadamente

Tercer Encuentro: “Taller para la producción del guión”

Propósitos:

- Posibilitar herramientas y material para la producción del guión de la pieza radiofónica.

- Facilitar el proceso de escritura recursiva, a través de la planificación y la revisión.

En un primer momento explicitaremos oralmente a los estudiantes el marco general de la pieza radiofónica. Les proponemos los siguientes criterios, los cuales dictaremos:

- El guión deberá entregarse por escrito como parte de la evaluación del proyecto
- El guión deberá ser de tipo narrativo y técnico en el marco de un “noticiero” ficticio informativo de la época. Posteriormente con este material deberán producir la pieza radiofónica.
- La pieza radiofónica deberá tener entre 1 minuto (mínimo) y 3 minutos (máximo) aproximadamente.
- Los destinatarios del audio serán los demás estudiantes que asisten a la ESJA. Quedando este material como insumo educativo para las clases que lo requieran.

Este momento de la clase durará 10 minutos aproximadamente.

Luego, se leerá en grupos una ficha extraída del texto de Mario Kaplun, sintetizado por nosotras, donde el autor elabora criterios acerca del guión de un radiograma o radioteatro. El propósito es que los estudiantes puedan leer la ficha y apuntar aquellos elementos y aspectos que consideran necesarios a tener en cuenta para la elaboración del guión y su posterior grabación.

Para esta actividad propondremos a cada grupo que trabaje con la siguiente dinámica: garantizar que un integrante lea y que los demás tomen apuntes sobre las cuestiones importantes a tener en cuenta acerca de la producción de la pieza de audio. Seguidamente pondremos en común lo trabajado por los grupos de forma oral.

Estas actividades durarán 40 minutos aproximadamente.

La propuesta en el segundo momento es que se reúnan los grupos conformados para la producción final, para comenzar a esbozar la idea que guiará la producción del guion escrito.
Apuntamos en el pizarrón los puntos sobre los cuales deberán comenzar a trabajar, los actores del guion, la dimensión conflictiva a trabajar, el lugar ficticio donde se desarrollará el relato, el relato del noticiero ficticio.

Esta actividad durará 10 minutos aproximadamente

Para finalizar les solicitamos a los estudiantes que para el próximo encuentro traigan un avance del guión impreso para poder revisarlo.

Cuarto encuentro: “Del guión al audio”

Propósitos:

- Profundizar la planificación y revisión de la escritura y la producción de la pieza radiofónica.

Primer momento revisaremos junto a los estudiantes los guiones que habían empezado en el encuentro anterior y sobre el cual debían traer avances por escrito. Proponemos al grupo total de estudiantes organizarse en ronda en el aula; para hacer una lectura en voz alta por grupo. Nos parece fundamental estar atentas ante las dudas, interrogantes y dificultades que planten el grupo.

Los criterios que revisaremos serán dictados:

- Vocabulario que apunte a ser descriptivo y expresivo, de acuerdo al formato que trabajamos.
- Coherencia: recordar que es un audio (especificidad de los tiempos de los locutores), dirigido a un público especifico.

Este primer momento de la clase durará 60 minutos aproximadamente.

Segundo momento solicitamos a todos los estudiantes que se reúnan en los grupos, para discutir y organizar los elementos que utilizarán o no en el montaje durante la grabación de la pieza radiofónica. En este momento les recordaremos oralmente que la planificación y consideración tanto de la música como de los silencios es fundamental para la producción de la pieza.

Esta actividad durará 20 minutos aproximadamente.

Entre este y el próximo encuentro deberemos garantizar los recursos materiales y tecnológicos para efectuar la grabación (Celular, computadora, etc.), ya que en la escuela no se cuenta con un estudio de grabación.

Quinto encuentro: “Producción de la pieza radiofónica”

Propósitos:

- Garantizar la grabación de los guiones trabajados durante los anteriores encuentros.

Primer momento proponemos que se organicen por grupos para ultimar los detalles de la grabación: repasar y ensayar el guión y requerir colaboración por parte de sus compañeros en el caso que sea necesario.

Este primer momento durará 10 minutos aproximadamente.

Segundo momento junto a los estudiantes sortearemos el orden en que cada grupo grabará la pieza de audio. Según el orden del sorteo cada grupo asistirá a la grabación del audio, mientras tanto el resto permanecerá afuera.

Este momento de la clase durará 70 minutos aproximadamente.

Sexto encuentro: “Reflexiones sobre el proyecto”

Propósitos:

- Posibilitar un momento de dialogo y escucha con la totalidad del grupo.

Primer momento proponemos a todo el grupo de estudiantes generar un clima de silencio y escucha para poder así posteriormente reproducir y compartir las producciones de cada grupo, invitamos a hacer una ronda. Seguidamente habilitamos un espacio de reflexión personal y grupal apuntando a poder compartir la experiencia sobre el proyecto y los momentos de cada clase, acerca de qué nos interpeló, si les interesó, qué les interesó, por qué. Habiendo escuchado a los estudiantes nos vemos en el compromiso de poder compartir también nuestras apreciaciones desde nuestro lugar como docentes.

Este momento durará 70 minutos aproximadamente.

Para cerrar la propuesta didáctica quisiéramos compartir con los estudiantes la canción y su letra “Resistencia Indígena” del grupo Sig Ragga. Entregaremos una copia de la letra de la canción a cada estudiante.

Este momento durará 10 minutos aproximadamente, finalizando el proyecto.

Palabras finales

Esta propuesta fue un desafío para nosotras, en clave de tiempo sobre todo, y ante la dificultad de proponerte algo que sea coherente con la singularidad de la escuela, de tus estudiantes, con el contenido a enseñar, y con objetivos comunes acerca de tal enseñanza.

Nuestra intención es facilitar a los estudiantes una aproximación a la problemática acerca de nuestra identidad como pueblos latinoamericanos a partir de la historia de la llegada de los españoles, con el posterior encubrimiento del exterminio de nuestros pueblos originarios. Y en este acercamiento al contenido, se pueden también apropiar de las prácticas de lectura y escritura pensadas con fines sociales, esperando que, a partir de allí, puedan constituirse como sujetos autónomos, con una mirada crítica y consciente de su realidad.

Este escrito nos significó y nos significa un encuentro con vos principalmente a partir de nuestras preocupaciones, y dificultades que enfrentamos tanto como vos en el aula, como nosotras en nuestra formación.

Michel Petit se refiere a un encuentro como: “Un encuentro, como todos sabemos como experiencia propia, puede ser la oportunidad para modificar nuestro destino, pues en gran medida este ya está escrito antes de que nazcamos: estamos ya encajonados en líneas de pertenencia social e incluso llevamos estigmas con los que tendremos que vivir toda la vida; así mismo estamos atrapados en historias familiares, con sus dramas, sus esperanzas, sus capítulos olvidados o censurados, sus puestos asignados, sus gustos heredados, sus maneras de decir o hacer. Pero a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera. Nuestras vidas están hechas de herencias que dejan sentir todo su peso y de esas repeticiones cuya importancia ha señalado el psicoanálisis. Pero también están hecha de movimiento, que nos alegra o nos causa terror, y casi siempre ambas cosas de ese movimiento que viene justamente con los encuentros.” (Brito: 2010:37)

Allí, en ese movimiento, es que nos vemos nosotras junto a vos entre las líneas de estas páginas. En ese deseo de arribar a un puerto común, donde quizás nadie nos espere, metafóricamente, pero en el que lo construido nos siga posibilitando la escucha, la palabra, el encuentro.

Bibliografía

ALVAREZ MENDEZ, (2003). “La evaluación a examen. Ensayos críticos”. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BRITO, A. (Dir.). AA (2010)”Lectura, Escritura y Educación”. Rosario: Homosapiens.

CARLINO, P. (2005). “Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una alfabetización académica”. Buenos Aires: FCE

CASSANY, D. (2006) “Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea”. Barcelona: Anagrama.

FERREIRO, E (2001)”Pasado y presente de los verbos leer y escribir”. México: Fondo de Cultura Económica.

FINOCHIO, A. M. (2009) “Conquistar la Escritura. Saberes y prácticas escolares”. Buenos Aires: Paidós

FREIRE, P. (2010) “Hacia una pedagogía de la pregunta”. Río de Janeiro: Grec.

GALEANO, E. (1971) “Las Venas Abiertas de Latinoamérica”

KAPLAN, C. V. (2012). “Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen”. Buenos Aires: Aique Educación.

KAPLUN, M. (1999). “Producción de Programas de Radio. El guión la realización”. Ecuador: Quipus

LERNER, D. (2001). “Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario”. México: FCE

PERRET-CLERMONT, A. N. (1984) “La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social”. Madrid: Visor. Prólogo, caps.; 1,2, 6 y 7

PIPKIN, M. (1998). “La Lectura y los Lectores ¿Cómo dialogar con el texto?”. Rosario: Homosapiens

REVISTA: (1984) “Por todos los Medios”. Investigación: Fracaso Escolar, una Asignatura Pendiente. Núm. 4

RIVIRE, A. (1984) “La Psicología de Vigotsky”. Madrid: Visor

TODOROV, T. (2003). “La Conquista de América, El problema del otro”. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Otras fuentes Consultadas:

Lineamiento Curricular (2011), Escuelas Secundarias para Jóvenes y Adultos de la Provincia de Entre Ríos.

http://radioteca.net/audioseries/noticias-de-ultima-ira/

https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada

Anexos

Selección Mario Kaplún. "Producción de Programas de Radio" Capitulo: 2 "La naturaleza del medio- el guión radiofónico creativo".

Los formatos estáticos

Quizá nuestra dificultad para imaginar programas que respondan a características diferentes, provenga porque estamos acostumbrados a un modelo un tanto estereotipado y rutinario de radio educativa y cultural. La gran mayoría de las emisiones de este carácter consiste en la mera lectura por radio de un texto convencional, no adaptado a la naturaleza del medio ni a sus exigencias específicas. La charla expositiva.
Ahora bien; la mayoría de los expertos, y sobre todo los comunicadores prácticos, expresan serias disconformidades sobre la eficacia pedagógica de este formato. Así, uno de ellos dirá: "El discurso o monólogo es la forma más fácil, pero también la más aburrida".

Los formatos dinámicos

Con sorprendente unanimidad, todos los expertos prácticos coinciden en preferir, para las emisiones educativas, otros formatos; el diálogo y, sobre todo, el radiodrama o radioteatro. El radiodrama no es un género ilegítimo, sino un noble medio de expresión.

¿Qué razones invocan los educadores-comunicadores para optar por este formato? "En el drama radiofónico la concentración del oyente se facilita más... No hay modo más eficiente de hacer uso de la sugestión del medio radiofónico que la producción de un drama. El diálogo es siempre más atractivo que el discurso. Este género activa la fantasía y la inteligencia de los oyentes... Constituye una auténtica forma de comunicación".

Podemos anotar, a favor del radiodrama o radioteatro, algunas considerables cualidades:

- Atrae vivamente el interés del auditorio popular; asegura una mayor variedad, evitando la monotonía y la distracción;
- Moviliza la imaginación del perceptor; la posibilidad de aprovechar los elementos de sugestión del medio y de ofrecer imágenes auditivas alcanza niveles óptimos;
- Utiliza la totalidad de los recursos del medio-música, los efectos de sonido que facilitan la concentración y hacen más expresivo el mensaje;
- Establece una comunicación cálida, personal, que llega a la esfera emocional y afectiva;

- Evita las abstracciones, objetivando el tema en situaciones concretas, palpables, cercanas al auditorio popular;
- El mensaje se humaniza y personaliza. "el público se siente más directamente tocado por los problemas";
- El oyente puede sentirse identificado con los personajes y situaciones de la emisión;
- Presentar, a través de los distintos personajes, diferentes posiciones ante una cuestión, dando así al oyente diversas opciones y "problematizándolo" ;
- A través de los diálogos y de las situaciones, es más fácil reiterar los conceptos fundamentales sin que ello se advierta y sin caer en monotonía.

Fragmentos de Galeano "Las venas Abiertas de Latinoamérica"

"A su paso por Tenerife, durante su primer viaje, había presenciado Colón una formidable erupción volcánica. Fue como un presagio de todo lo que vendría después en las inmensas tierras nuevas que iban a interrumpir la ruta occidental hacia el Asia. América estaba allí, adivinada desde sus costas infinitas; la conquista se extendió, en oleadas, como una marea furiosa. Los adelantados sucedían a los almirantes y las tripulaciones se convertían en huestes invasoras. Las bulas del Papa habían hecho apostólica concesión del África a la corona de Portugal, y a la corona de Castilla habían otorgado las tierras «desconocidas como las hasta aquí descubiertas por vuestros enviados y las que se han de descubrir en lo futuro...»: América había sido donada a la reina Isabel. En 1508, una nueva bula concedió a la corona española, a perpetuidad, todos los diezmos recaudados en América: el codiciado patronato universal sobre la Iglesia del Nuevo Mundo incluía el derecho de presentación real de todos los beneficios eclesiásticos".

"Había de todo entre los indígenas de América: astrónomos y caníbales, ingenieros y salvajes de la Edad de Piedra. Pero ninguna de las culturas nativas conocía el hierro ni el arado, ni el vidrio ni la pólvora, ni empleaba la rueda. La civilización que se abatió sobre estas tierras desde el otro lado del mar vivía la explosión creadora del Renacimiento: América aparecía como una invención más, incorporada junto con la pólvora, la imprenta, el papel y la brújula al bullente nacimiento de la Edad Moderna. El desnivel de desarrollo de ambos mundos explica en gran medida la relativa facilidad con que sucumbieron las civilizaciones nativas. Hernán Cortés desembarcó en Veracruz acompañado por no más de cien marineros y 508 soldados; traía 16 caballos, 32 ballestas, diez cañones de bronce y algunos arcabuces, mosquetes y pistolones. Y sin embargo, la capital de los aztecas, Tenochtitlán, era por entonces cinco veces mayor que Madrid y duplicaba la población de Sevilla, la mayor de las ciudades españolas. Francisco Pizarro entró en Cajamarca con 180 soldados y37 caballos.

Los indígenas fueron, al principio, derrotados por el asombro. El emperador Moctezuma recibió, en su palacio, las primeras noticias: un cerro grande andaba moviéndose por el mar. Otros mensajeros llegaron después: «...mucho espanto le causó el oír cómo estalla el cañón, cómo retumba su estrépito, y cómo se desmaya uno; se le aturden a uno los oídos. Y cuando cae el tiro, una como bola de piedra sale de sus entrañas: va lloviendo fuego...». Los extranjeros traían «venados» que los soportaban «tan alto como los techos». Por todas partes venían envueltos sus cuerpos, «solamente aparecen sus caras. Son blancas, son como si fueran

de cal. Tienen el cabello amarillo, aunque algunos lo tienen negro. Larga su barba es...»9. Moctezuma creyó que era el dios Quetzalcóatl quien volvía. Ocho presagios habían anunciado, poco antes, su retorno. Los cazadores le habían traído un ave que tenía en la cabeza una diadema redonda con la forma de un espejo, donde se reflejaba el cielo con el sol hacia el poniente. En ese espejo Moctezuma vio marchar sobre México los escuadrones de los guerreros. El dios Quetzalcóatl había venido por el este y por el este se había ido: era blanco y barbudo. También blanco y barbudo era Huiracocha, el dios bisexual de los incas. Y el oriente erala cuna de los antepasados heroicos de los mayas10. Los dioses vengativos que ahora regresaban para saldar cuentas con sus pueblos traían armaduras y cotas de malla, lustrosos caparazones que devolvían los dardos y las piedras; sus armas despedían rayos mortíferos y oscurecían la atmósfera con humos irrespirables.

Los conquistadores practicaban también, con habilidad política, la técnica de la traición y la intriga. Supieron explotar, por ejemplo, el rencor de los pueblos sometidos al dominio imperial de los aztecas y las divisiones que desgarraban el poder de los incas. Los tlaxcaltecas fueron aliados de Cortés, y Pizarro usó en su provecho la guerra entre los herederos del imperio incaico, Huáscar y Atahualpa, los hermanos enemigos. Los conquistadores ganaron cómplices entre las castas dominantes intermedias, sacerdotes, funcionarios, militares, una vez abatidas, por el crimen, las jefaturas indígenas más altas. Pero además usaron otras armas o, si se prefiere, otros factores trabajaron objetivamente por la victoria de los invasores. Los caballos y las bacterias, por ejemplo".

"Europa necesitaba oro y plata. Los medios de pago de circulación se multiplicaban sin cesar y era preciso alimentar los movimientos del capitalismo a la hora del parto: los burgueses se apoderaban de las ciudades y fundaban bancos, producían e intercambiaban mercancías, conquistaban mercados nuevos. Oro, plata, azúcar: la economía colonial, más abastecedora que consumidora, se estructuró en función de las necesidades del mercado europeo, y a su servicio. El valor de las exportaciones latinoamericanas de metales preciosos fue, durante prolongados períodos del siglo XVI, cuatro veces mayor que el valor de las importaciones, compuestas sobre todo por esclavos, sal, vino y aceite, armas, paños y artículos de lujo. Los recursos fluían para que los acumularan las naciones europeas emergentes. Ésta era la misión fundamental que habían traído los pioneros, aunque además aplicaran el Evangelio, casi tan frecuentemente como el látigo, a los indios agonizantes.

La estructura económica de las colonias ibéricas nació subordinada al mercado externo y, en consecuencia, centralizada en torno del sector exportador, que concentraba la renta y el poder".

"RUINAS DE POTOSÍ: EL CICLO DE LA PLATA

Analizando la naturaleza de las relaciones «metrópoli-satélite» a lo largo de la historia de América Latina como una cadena de subordinaciones sucesivas, André Gunder Frank ha destacado, en una de sus

obras38, que las regiones hoy día más signadas por el subdesarrollo y la pobreza son aquellas que en el pasado han tenido lazos más estrechos con la metrópoli y han disfrutado de períodos de auge. Son las regiones que fueron las mayores productoras de bienes exportados hacia Europa o, posteriormente, hacia Estados Unidos, y las fuentes más caudalosas de capital: regiones abandonadas por la metrópoli cuando por una u otra razón los negocios decayeron.

Potosí brinda el ejemplo más claro de esta caída hacia el vacío. Las minas de plata de Guanajuato y Zacatecas, en México, vivieron su auge posteriormente. En los siglos XVI y XVII, el cerro rico de Potosí fue el centro de la vida colonial americana: a su alrededor giraban, de un modo u otro, la economía chilena, que le proporcionaba trigo, carne seca, pieles y vinos; la ganadería y las artesanías de Córdoba y Tucumán, que la abastecían de animales de tracción y de tejidos; las minas de mercurio de Huancavelica y la región de Arica, por donde se embarcaba la plata para Lima, principal centro administrativo de la época. El siglo XVIII señala el principio del fin para la economía de la plata que tuvo su centro en Potosí; sin embargo, en la época de la independencia, todavía la población del territorio que hoy comprende Bolivia era superior a la que habitaba lo que hoy es la Argentina. Siglo y medio después, la población boliviana es casi seis veces menor que la población argentina.

Aquella sociedad potosina, enferma de ostentación y despilfarro, sólo dejó a Bolivia la vaga memoria de sus esplendores, las ruinas de sus iglesias y palacios, y ocho millones de cadáveres de indios. Cualquiera de los diamantes incrustados en el escudo de un caballero rico valía más, al fin y al cabo, que lo que un indio podía ganar en toda su vida de *mitayo*, pero el caballero se fugó con los diamantes. Bolivia, hoy uno de los países más pobres del mundo, podría jactarse –si ello no resultara patéticamente inútil– de haber nutrido la riqueza de los países más ricos. En nuestros días, Potosí es una pobre ciudad de la pobre Bolivia: «La ciudad que más ha dado al mundo y la que menos tiene», como me dijo una vieja señora potosina, envuelta en un kilométrico chal de lana de alpaca, cuando conversamos ante el patio andaluz de su casa de dos siglos. Esta ciudad condenada a la nostalgia, atormentada por la miseria y el frío, es todavía una herida abierta del sistema colonial en América: una acusación. El mundo tendría que empezar por pedirle disculpas".

"EL DERRAMAMIENTO DE LA SANGRE Y DE LAS LÁGRIMAS: Y SIN EMBARGO, EL PAPA HABÍA RESUELTO QUE LOS INDIOS TENÍAN ALMA

En 1581, Felipe II había afirmado, ante la audiencia de Guadalajara, que ya un tercio de los indígenas de América había sido aniquilado, y que los que aún vivían se veían obligados a

pagar tributos por los muertos. El monarca dijo, además, que los indios eran comprados y vendidos. Que dormían a la intemperie. Que las madres mataban a sus hijos para salvarlos del tormento en las minas43. Pero la hipocresía de la Corona tenía menos límites que el Imperio: la Corona recibía una quinta parte del valor de los metales que arrancaban sus súbditos en toda la extensión del Nuevo Mundo hispánico, además de otros impuestos, y otro tanto ocurría, en el siglo XVIII, con la Corona portuguesa en tierras de Brasil. La plata y el oro de América penetraron como un ácido corrosivo, al decir de Engels, por todos los poros de la sociedad feudal moribunda en Europa, y al servicio del naciente mercantilismo capitalista los empresarios mineros convirtieron a los indígenas y a los esclavos negros en un numerosísimo «proletariado externo» de la economía europea. La esclavitud grecorromana resucitaba en los hechos, en un mundo distinto; al infortunio de los indígenas de los imperios aniquilados en la América hispánica hay que sumar el terrible destino de los negros arrebatados a las aldeas africanas para trabajar en Brasil y en las Antillas. *La economía colonial latinoamericana dispuso de la mayor concentración de fuerza de trabajo hasta entonces conocida, para hacer posible la mayor concentración de riqueza de que jamás haya dispuesto civilización alguna en la historia mundial".*

"La «mita» era una máquina de triturar indios. El empleo del mercurio para la extracción de la plata por amalgama envenenaba tanto o más que los gases tóxicos en el vientre de la tierra. Hacía caer el cabello y los dientes y provocaba temblores indominables. Los «azogados» se arrastraban pidiendo limosna por las calles. Seis mil quinientas fogatas ardían en la noche sobre las laderas del cerro rico, y en ellas se trabajaba la plata valiéndose del viento que enviaba el «glorioso san Agustino» desde el cielo. A causa del humo de los hornos no había pastos ni sembradíos en un radio de seis leguas alrededor de Potosí, y las emanaciones no eran menos implacables con los cuerpos de los hombres.

No faltaban las justificaciones ideológicas. La sangría del Nuevo Mundo se convertía en un acto de caridad o una razón de fe. Junto con la culpa nació todo un sistema de coartadas para las conciencias culpables. Se transformaba a los indios en bestias de carga, porque resistían un peso mayor que el que soportaba el débil lomo de la llama, y de paso se comprobaba que, en efecto, los indios eran bestias de carga. Un virrey de México consideraba que no había mejor remedio que el trabajo en las minas para curar la «maldad natural» de los indígenas. Juan Ginés de Sepúlveda, el humanista, sostenía que los indios merecían el trato que recibían porque sus pecados e idolatrías constituían una ofensa contra Dios. El conde de Buffon afirmaba que no se registraba en los indios, animales frígidos y débiles, «ninguna actividad del alma». El abate De Paw inventaba una América donde los indios degenerados alternaban con perros que no sabían ladrar, vacas incomestibles y camellos impotentes. La América de Voltaire, habitada por indios perezosos y estúpidos, tenía cerdos con el ombligo a la espalda y leones calvos y cobardes.

Bacon, De Maistre, Montesquieu, Hume y Bodin se negaron a reconocer como semejantes a los «hombres degradados» del Nuevo Mundo. Hegel habló de la impotencia física y espiritual de América y dijo que los indígenas habían perecido al soplo de Europa".

"Desterrados en su propia tierra, condenados al éxodo eterno, los indígenas de América Latina fueron empujados hacia las zonas más pobres, las montañas áridas o el fondo de los desiertos, a medida que se extendía la frontera de la civilización dominante. *Los indios han padecido y padecen –síntesis del drama de toda América Latina– la maldición de su propia riqueza.* Cuando se descubrieron los placeres de oro del río Bluefields, en Nicaragua, los indios carcas fueron rápidamente arrojados lejos de sus tierras en las riberas, y ésta es también la historia de los indios de todos los valles fértiles y los subsuelos ricos del río Bravo al sur. Las matanzas de los indígenas que comenzaron con Colón nunca cesaron. En Uruguay y en la Patagonia argentina, los indios fueron exterminados, el siglo pasado, por tropas que los buscaron y los acorralaron en los bosques o en el desierto, con el fin de que no estorbaran el avance organizado de los latifundios ganaderos57. Los indios yaquis, del estado mexicano de Sonora, fueron sumergidos en un baño de sangre para que sus tierras, ricas en recursos minerales y fértiles para el cultivo, pudieran ser vendidas sin inconvenientes a diversos capitalistas norteamericanos. Los sobrevivientes eran deportados rumbo a las plantaciones de Yucatán. Así, la península de Yucatán se convirtió no sólo en el cementerio de los indígenas mayas que habían sido sus dueños, sino también en la tumba de los indios yaquis, que llegaban desde lejos: a principios de siglo, los cincuenta reyes del henequén disponían de más de cien mil esclavos indígenas en sus plantaciones. Pese a su excepcional fortaleza física, raza de gigantes hermosos, dos tercios de los yaquis murieron durante el primer año de trabajo esclavo58. En nuestros días, la fibra de henequén sólo puede competir con sus sustitutos sintéticos gracias al nivel de vida sumamente bajo de sus obreros. Las cosas han cambiado, es cierto, pero no tanto como se cree, al menos para los indígenas de Yucatán: «Las condiciones de vida de esos trabajadores se asemeja en mucho al trabajo esclavo», dice el profesor Arturo Bonilla Sánchez59. En las pendientes andinas cercanas a Bogotá, el peón indígena está obligado a entregar jornadas gratuitas de trabajo para que el hacendado le permita cultivar, en las noches de claro de luna, su propia parcela: «Los antepasados de este indio cultivaban libremente, sin contraer deudas, el suelo rico de la llanura, que no pertenecía a nadie. ¡Él trabaja gratis para asegurarse el derecho de cultivar la pobre montaña!".

"…Las tierras fueron devastadas por esta planta egoísta que invadió el Nuevo Mundo arrasando los bosques, malgastando la fertilidad natural y extinguiendo el humus acumulado por los suelos. El largo ciclo del azúcar dio origen, en América Latina, a prosperidades tan mortales como las que engendraron, en Potosí, Ouro Preto, Zacatecas y Guanajuato, los furores

de la plata y el oro; al mismo tiempo, impulsó con fuerza decisiva, directa e indirectamente, el desarrollo industrial de Holanda, Francia, Inglaterra y Estados Unidos.

La plantación, nacida de la demanda de azúcar en ultramar, era una empresa movida por el afán de ganancia de su propietario y puesta al servicio del mercado que Europa iba articulando internacionalmente. Por su estructura interna, sin embargo, tomando en cuenta que se bastaba a sí misma en buena medida, resultaban feudales algunos de sus rasgos predominantes. Utilizaba, por otra parte, mano de obra esclava. Tres edades históricas distintas –mercantilismo, feudalismo, esclavitud– se combinaban así en una sola unidad económica y social, pero era el mercado internacional quien estaba en el centro de la constelación de poder que el sistema de plantaciones integró desde temprano.

De la plantación colonial, subordinada a las necesidades extranjeras y financiadas, en muchos casos, desde el extranjero, proviene en línea recta el latifundio de nuestros días. Éste es uno de los cuellos de botella que estrangulan el desarrollo económico de América Latina y uno de los factores primordiales de la marginación y la pobreza de las masas latinoamericanas".

Fragmentos de Todorov

“”

Entrevista a Docente

Estudiantes: Acosta Évelyn – Benitez Agustina

Docente: Mario Martínez

Referencias: E: Estudiantes P: Profesor

E: ¿Hace mucho que trabajas como docente? ¿Cuánto? ¿Dónde has trabajado? Si diste en secundaria, ¿Qué diferencia hay con enseñar en una ESJA?

P: *Trabajo como docente en escuelas públicas desde abril de 2005. Mis primeros dos años en Concordia y desde 2007 en Paraná. Incluso un año y medio, julio 2011 a marzo 2013, en una ESJA rural nocturna en Villa Urquiza, a una hora de Paraná.*

La diferencia entre una escuela secundaria DIURNA y una NOCTURNA se puede observar en varios aspectos:

- Cantidad de estudiantes: en las diurnas el promedio es de 25. En las nocturnas es de 6 por curso.

- Edades: en las diurnas tenemos en la mayoría de los casos la edad "normal" para cada curso, salvo en casos de reiteradas repitencias. En las nocturnas se pueden ver más jóvenes que adultos. El promedio de edad en las ESJA es de 18 a 22 años aproximadamente. Ya son excepcionales los estudiantes mayores a mi edad (36 años).

- Modalidad de trabajo: al variar la cantidad de estudiantes, y al ser mas "adultos" que los de escuelas diurnas se plantean otras formas de enseñar y aprender más vinculadas al debate de temas actuales y "calientes" (violencia de género, aborto, inseguridad, etc.). También al ser menor la cantidad de estudiantes se puede trabajar más "personalizado".

- Asistencia a clases: en las diurnas, en la mayoría de los casos, es más regular. En las nocturnas, debido a cuestiones laborales, familiares o simple desinterés por la cursada, la asistencia es más irregular. También hay que sumar a eso cortes de agua, electricidad, días de lluvia o paros

docentes. Eso provoca discontinuidad en la cursada y el desarrollo de los temas trabajados. Eso condiciona todo el proceso: desde el planteo del tema, los materiales trabajados y la evaluación.

E: ¿Qué carrera estudiaste? ¿Estudiaste alguna más? ¿Qué materia preferís enseñar?

P: *Estudié el Profesorado de Historia en Concordia entre 1999 y 2006, año en que egresé.*

También estudié un año y medio Profesorado de Educación Primaria.

Cuando vine a Paraná, lo hice para estudiar Comunicación Social, además de trabajar como docente, porque en Concordia hay menor cantidad de escuelas y eso disminuye las posibilidades laborales. Estudié dicha carrera entre 2007 y 2011. Si bien no terminé la Tecnicatura de tres años, lo aprehendido allí me confirmó el interés por la fotografía y el lenguaje audiovisual. Es así que estudié fotografía en Una Foto Escuela en Paraná durante 2009 y decidí estudiar la carrera de Técnico Superior en Cine y Artes Audiovisuales en el ISCAA en Santa Fe desde 2011. También considero que viajar es una de las más agradables formas de estudiar.

Hoy por hoy dentro de las Ciencias Sociales, prefiero enseñar Formación Ética y Ciudadana, ya que la considero una materia mucho más flexible y en permanente actualización que Historia. Los temas de debate actual son muy atractivos para los estudiantes y eso hay que saber aprovecharlo.

También me agrada enseñar las materias de la carrera que estudio actualmente: Fotografía y Lenguaje Audiovisual por ejemplo, que las implemento como un espacio de Alfabetización de lectoescritura de dicho lenguaje.

E: ¿Cómo caracterizarías a tus alumnos?

P: *Es una pregunta muy amplia y abarcativa. Más que caracterizarlos, podría describirlos. Son personas que tienen como objetivo terminar la escuela secundaria. La diferencia entre ellos es*

que algunos lo hacen por obligación (laboral o familiar) y otros lo hacen por interés propio. Eso también marca diferencias en su actitud en el aula ante el aprendizaje.

En cuanto a la clase social, la mayoría parece pertenecer a sectores de familias de trabajadores y que viven en barrios. Por las preguntas que realizo al iniciar las clases, la mitad trabaja y la otra no. La mayoría vive con padres o madres.

También debido a las preguntas al inicio del ciclo lectivo, más de la mitad no tiene expectativas de continuar estudios terciarios o universitarios.

La gran mayoría hizo un recorrido por varias escuelas diurnas (al menos tres).

Como cierre, creo que si uno elige apropiadamente el tema y la metodología de trabajo, los estudiantes de esta ESJA encuentran motivación para participar activamente de las clases.

E: ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más comunes? ¿A qué se deben? ¿Vos qué haces en esos casos? ¿Encontrás relación entre estos problemas y las prácticas de lectura y escritura?

P: *Lo más común es la falta de comprensión de los diversos textos. Esto se debe a la poca práctica de lectura consiente de los mismos. Hay mucha lectura mecánica, pero no una lectura alfabetizada y política de los textos. En ese sentido hay cierta "inocencia" o "ingenuidad" en la lectura.*

En ese caso intento alfabetizar en la lectura de múltiples textos e intentando contagiar la curiosidad y el placer por estudiar.

E: ¿Qué entendés por leer y escribir? ¿Cómo aprendiste a leer?

P: *Entiendo leer y escribir desde dos miradas.*

La primera, las más tradicional o conocida, la que nos inculcan en la escuela primaria: la lectoescritura mecánica de los textos, en la mayoría de los casos literarios.

La segunda, la que aprehendí en el Profesorado de Historia, tiene que ver con una lectoescritura crítica de los textos y de la realidad en que estos se producen.

La segunda supera a la primera y la incluye. La supera por ser la primera ingenua y acrítica. La incluye porque una lectoescritura crítica debe comprender una buena capacidad mecánica.

Desde niño me llegaron a las manos variados libros por regalos de familiares. Eso contribuyó a mi placer por la lectura. Luego continúo con ese placer lectoescritura, no solo con libros, sino con música, películas y otra diversidad de textos.

E: ¿Qué libros te gusta leer? ¿Por qué y para que lees?

P: *De acuerdo a mis intereses momentáneos, puedo leer libros de viajes, de cine (manuales técnicos y teoría), de Historia, de fotografía y no me atrae leer novelas.*

Si no leo, me siento medio debilitado podría decir. Leo para tener mis propias ideas y que no me convenzan con cualquier verso.

Leo porque me gusta, pero sobre todo porque no puedo dejar de leer. Es algo que me supera, lo necesito tanto como el agua y el aire.

E: ¿Qué importancia tiene la lectura para vos como docente? Y, ¿Qué importancia tiene la escritura?

P: *Tienen una importancia vital, como el aire, la sangre, el agua, el sexo y viajar.*

E: ¿Qué libros te gusta leer? ¿Por qué y para que lees?

P: *Leo de todo. Me parece que tiene que ver con la cultura del momento, por ejemplo ahora estoy leyendo un libro de una entrevista y uno de un viajero, también he leído algunos relacionados con la geografía, y otros más chiquitos que tiene que ver con otros intereses como por ejemplo Julio Bern.*

E: ¿Qué importancia le das a la escritura y a la lectura?

P: *Es muy importante, los dos tipos de lecturas, la mecánica, es decir, al saber leer algunas partes y también la otra lectura a conciencia del discurso de alguna manera, del acto humano. En realidad van juntas, obviamente, ya que si uno lee mecánicamente tiene que poder leer el discurso que hay detrás; y me parece que la persona que es capaz de leer el discurso, lee a conciencia. Siempre leemos mecánicamente, sobre todo algo que no nos interesa, pero una vez adquirido este hábito de la lectura mecánica (como algunos apuntes de alguna cátedra) podemos leer el discurso.*

E: ¿Qué textos propones a tus alumnos?

P: *Creo que tres tipos de textos, sonoros en tanto formato, visuales y audiovisuales y literarios y con estos voy alternando. En muchos casos también puedo llevar la presencia de alguien que se sume a dar testimonio de algo, por ejemplo un veterano de La Guerra de Malvinas.*

Los textos literarios lamentablemente los selecciono para que sean de lectura ágil y sencilla de comprender, puede ser un artículo periodístico de un diario hasta algún resumen que pueda armar yo. Lo hago de esta manera porque si yo planteo que lean un libro es muy probable que no lo hagan. Intenté este ejercicio varios años y era estar por dos meses atrás de los alumnos para que lean.

Lo que me ayudó a que por lo menos mejoren su lectura mecánica fue que a un grupo de alumnos los grababa y a la clase siguiente llevaba parlantes para que se escuchen entre todos.

Intento que mis alumnos a través de diferentes relatos deconstruyan su propia realidad y tengan una lectura más a conciencia sobre la misma.

E: ¿Qué pensas de las prácticas de lectura y de escritura en tus alumnos?

P: *Lectura mecánica seria poder comprender textos breves o de mucha imagen, más que lectura seria intercambio o consumo de ese texto. Y lo otro, seria que ellos puedan escribir y leer su realidad. Creo que favorezco a estas prácticas con la práctica misma, es decir, que se tomen un minuto por lo menos en el aula para leer o escribir algo.*

E: ¿Qué estrategias usas para enseñar y ejercitar la lectura y escritura en el aula?

P: *Y bueno las estrategias que uso en algunos casos es, por ejemplo, grabarlos y que luego ellos se escuchen para así corregirse o que miren un video y que luego analicen el mismo con un escrito; a veces para que presten más atención sobre sus grabaciones les apago la luz. Pienso que la materia lengua que tiene más carga horaria que historia o ética que son las que yo desarrollo tiene que favorecer mucho más estos espacios.*

Escucharse mejora la práctica porque creo que es como un espejo de nosotros mismos que ayuda a mejorar la "imagen".

También uso mucho el diccionario para que conozcan palabras y no sea un mero consumo de texto, sólo palabras sueltas y desconocidas.

E: ¿Qué aspectos en concreto revisa y corrige en las producciones de sus estudiantes? ¿Cómo la trabaja en el aula?

P: *Primero corregía la ortografía y luego dije "me gasto corrigiendo la ortografía cuando no es mi trabajo", pero sí que cumplan con la consigna, yo me ocupo de otra área. Por lo general no tomo evaluación escrita, intento que sea en el aula haciendo una producción breve y sencilla y que incluya esto de la lectura, es decir, que hagan un pequeño relato de diez o quince renglones sobre el tema y luego que lo compartan a sus compañeros.*

También me parece muy importante a evaluar la parte conceptual y la actitud de estudiantes, porque si nosotros como docentes los enganchamos con el estudio, ellos no paran, uno cuando empieza a estudiar no para más, es así. Yo quiero que sean estudiantes aunque no asistan a la escuela

E: ¿Crees que el docente de Educación Superior debe reenseñar a sus estudiantes en relación con los actos de leer y escribir? ¿Cómo que debería ser?

P: *Si, obvio. Se deberían reenseñar porque al llegar a ese nivel de educación uno debe adaptarse a la complejidad de los procesos de lectura y de escritura, es lo novedoso que ayuda a ampliar lo que traemos de la secundaria. Yo creo, en cuanto al nivel secundario, primero los docentes muchas veces no sabemos leer la realidad de nuestros alumnos y solo nos quedamos con lo que nos interesa a nosotros; y en otros casos estamos tan atravesados por el consumo que no logramos interpelarlos ni llamarle la atención a los estudiantes con lo que la escuela les ofrece, me parece que se produce una tensión en ese sentido. Esto depende del interés de cada estudiante.*

Digo esto porque he trabajado en escuelas rurales, donde a los alumnos se les dificulta mucho ir a la escuela y cumplen con su actitud de estudiantes. También ocurre lo mismo en las escuelas para jóvenes y adultos con madres que tienen mucho sacrificio; sin embargo hay casos de alumnos que viven con sus padres, les pagan becas para que vayan a la escuela, etc., y no cumplen con la condición de estudiantes.

E: **En la clase todos aprobaron tu materia. ¿Cómo los evaluaste? ¿Todos andan bien? ¿Por qué? ¿Crees que es así en otras materias?**

P: *En mi caso prefiero decírselo personalmente a los alumnos, es decir, te faltó tal cosa, no cumpliste con las tareas o lo pedido en las clases.*

Evaluó la lectura oral y compartida en clase para que ellos se escuchen entre ellos y se conozcan entre sí, para que no tengan vergüenza, sería sentirse orgullosos de uno mismo. En el caso que sean muy comprometidas las producciones respeto la decisión de no ser compartidas.

E: ¿Cómo caracterizarías a un buen alumno? Y, ¿a uno con problemas en la escuela?

P: *Antes no veía si tenían respeto o no, solo evaluaba si cumplían con la consigna, pero a medida que pasaron los años fui relacionando la materia con la persona, es decir, tiene que ver con el respeto no solo a mí y a la materia, sino también a sus compañeros. Es decir, tal vez una alumna no ande muy bien en la materia pero demuestra interés y respeto en el aula y puede aprobar. Voy tratando de equiparar entre los alumnos porque a veces hay algún tímido que no quiere leer pero hace todo lo relacionado con la escritura y otras lecturas que no son en voz alta, pero también están aquellos que hablan pero no producen nada por escrito. Es muy importante el ambiente que se produce.*

E: ¿Cuáles son los indicadores generales de éxito y de fracaso escolar?

P: Me parece que cuando no se comprende un tema es porque hay un problema, me doy cuenta que ocurre esto porque el chico solo hace una lectura mecánica sobre el tema, es decir no lo puede comparar con su realidad.

LETRA 'RESISTENCIA INDÍGENA'

- **Sig ragga**

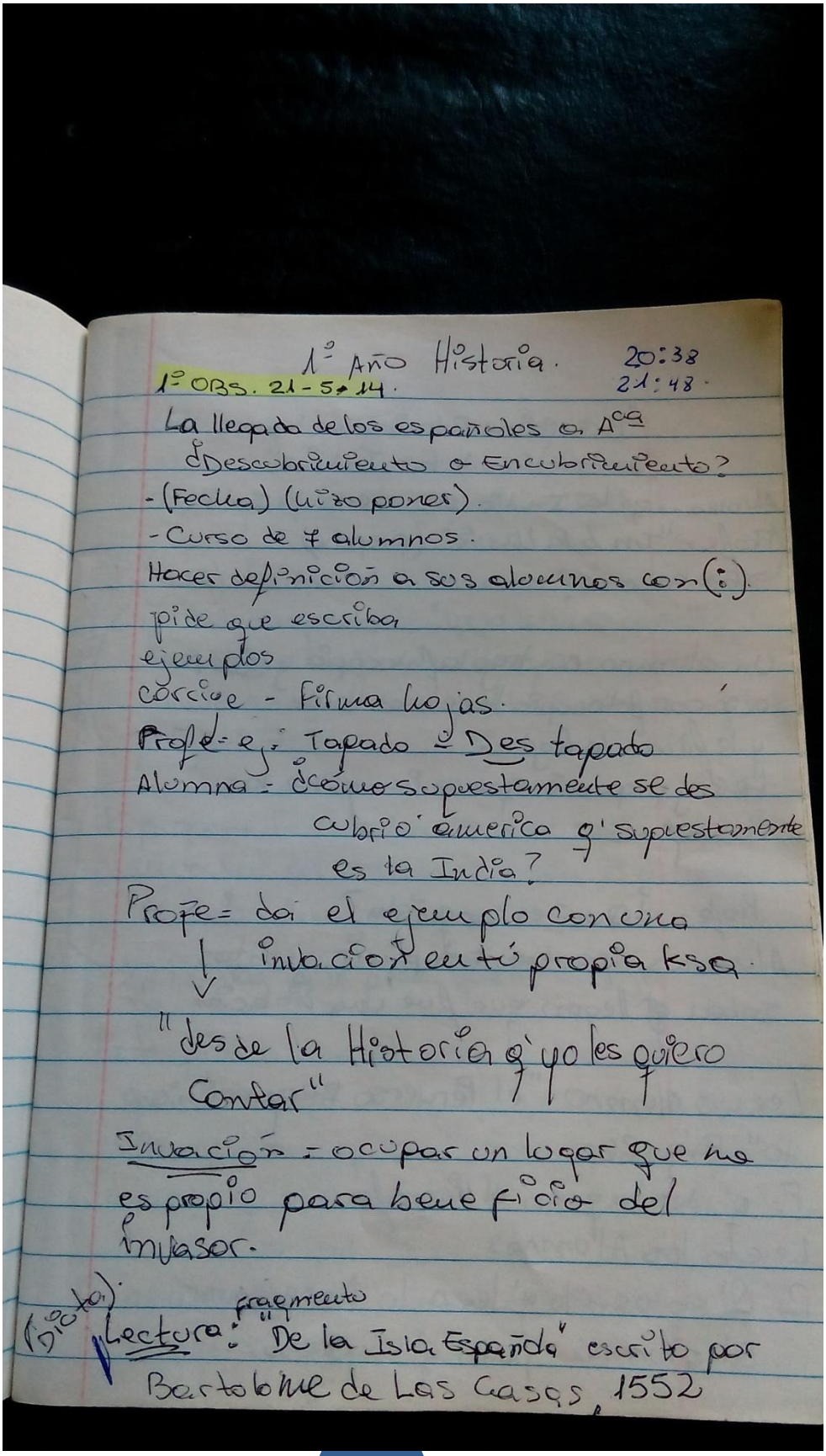
Hace 500 años el nació, pero nadie
escribió su historia.
Vinieron los dueños del cielo a matar, a
su gente con crucifijos
Cañones y sangre su historia.

Hace 500 años el planto una planta en la
orilla libre
La masacre no vio.
Tuvieron que imitarlos o morir, occidente
es el universo
Cañones y hambre en su historia.
Cañones y sangre su historia.

Yo vi como vio el viento a nuestra tierra.
Yo vi la hermosura del viento en tu boca.
Yo vi como vio, uuu.

Su historia no está en museos ni estará
Que la cuenten los que resisten.
Las ciudades no ven.
Yo no represento a nadie y mi canción es
contar mi versión
Mi historia.

Registros de las clases



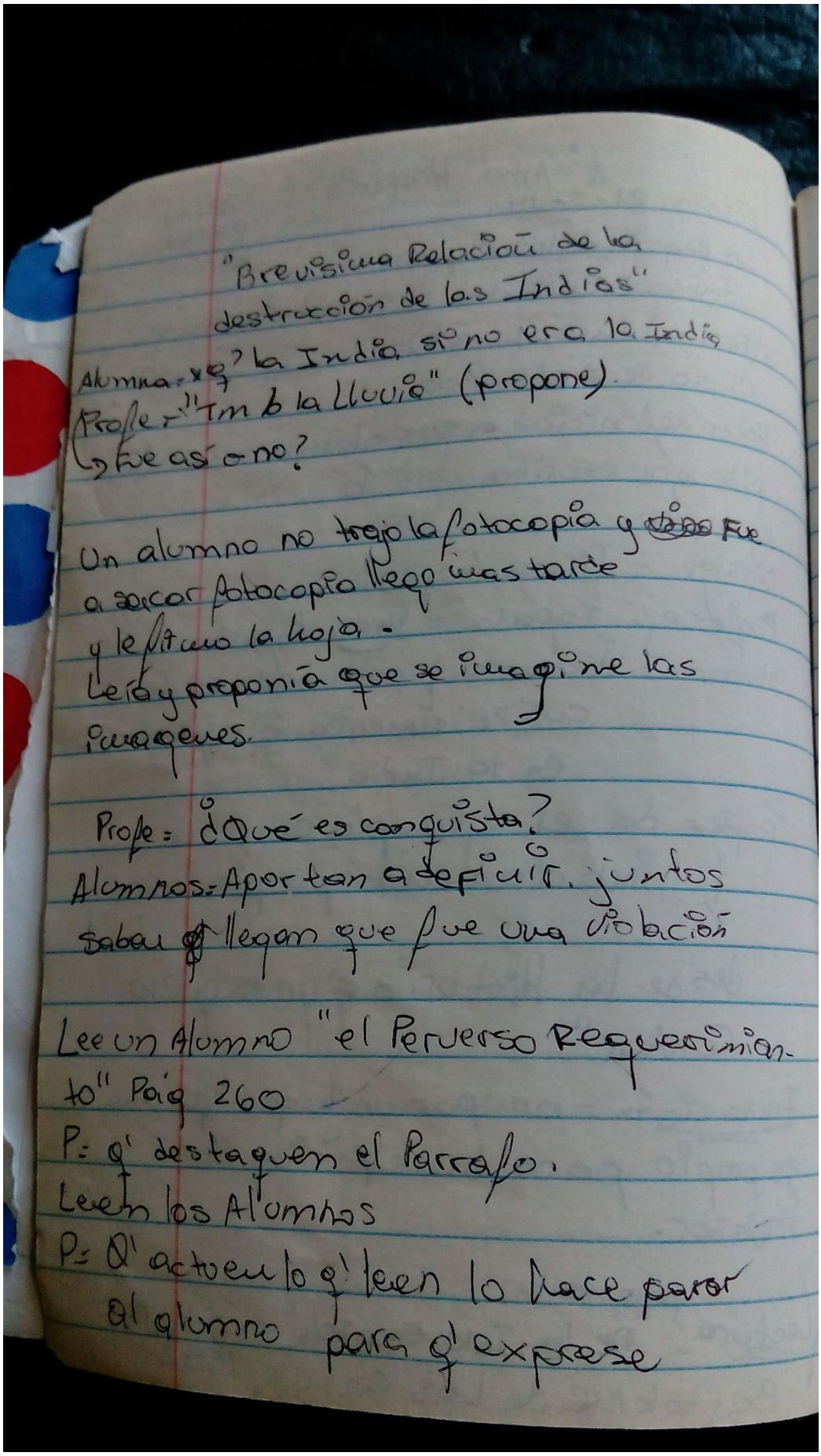
1° Año Historia. 20:38
1° OBS. 21-5-14. 21:48.

La llegada de los españoles a Aºg
¿Descubrimiento o Encubrimiento?
- (Fecha) (Hizo poner).
- Curso de 7 alumnos.
Hacer definición a sus alumnos con (:)
pide que escriba
ejemplos
cárcel - Firma hojas.
Profe- ej: Tapado ≠ Destapado
Alumna - ¿Cómo supuestamente se descubrió América q' supuestamente es la India?
Profe= da el ejemplo con una invasión en tú propia casa.

"desde la Historia q' yo les quiero Contar"

Invasión: ocupar un lugar que no es propio para beneficio del invasor.

(Ficha) Lectura: fragmento "De la Isla Española" escrito por Bartolomé de Las Casas, 1552



"Brevísima Relación de la destrucción de las Indias"

Alumna: ¿q? la India si no era la India

Profe: "Tm b la Lluvia" (propone).

↳ Fue así o no?

Un alumno no trajo la fotocopia y ~~[illegible]~~ Fue a sacar fotocopia llego mas tarde y le firmo la hoja.

Leía y proponía que se imagine las imagenes.

Profe: ¿Qué es conquista?

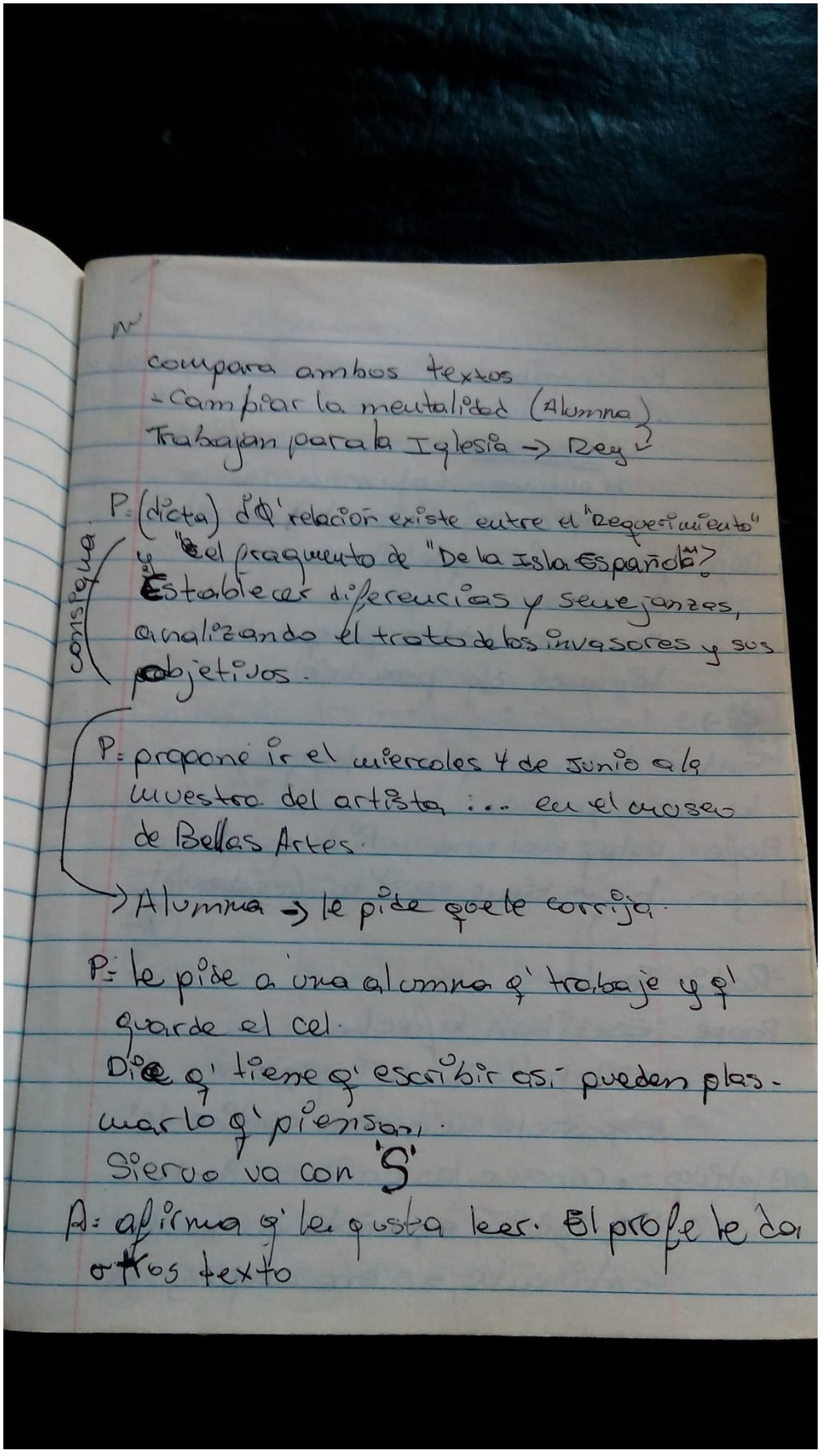
Alumnos: Aportan a definir, juntos saben ~~q~~ llegan que fue una violación

Lee un Alumno "el Perverso Requerimiento" Pág 260

P: q' destaquen el Parrafo.

Leen los Alumnos

P: Q' actuen lo q' leen lo hace parar al alumno para q' exprese


N°

compara ambos textos
- Cambiar la mentalidad (Alumna)
Trabajan para la Iglesia → Rey

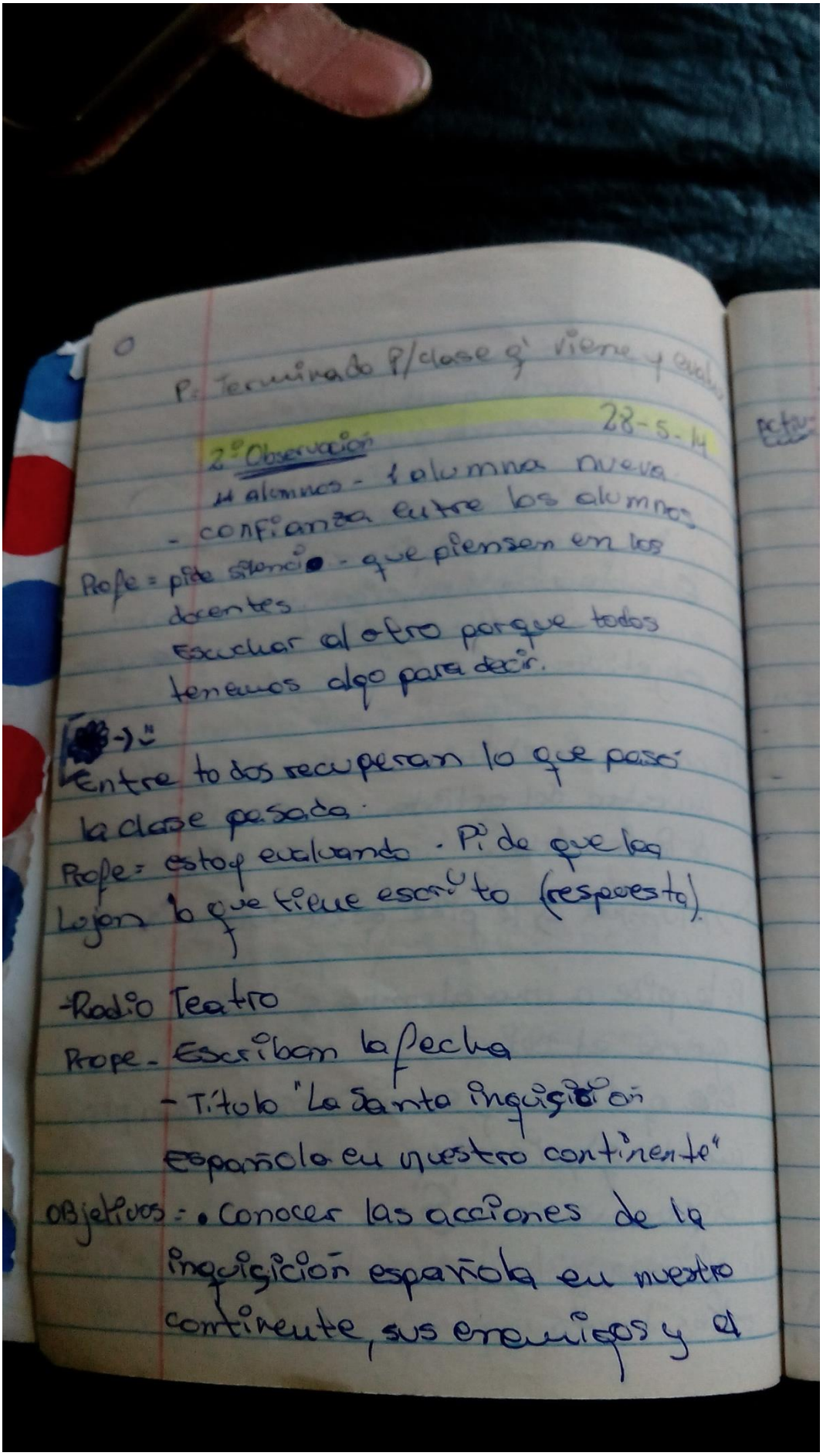
P: (dicta) d'Q' relación existe entre el "Requerimiento" y el fragmento de "De la Isla Española"?
Establecer diferencias y semejanzas, analizando el trato de los invasores y sus objetivos.

P: propone ir el miercoles 4 de Junio a la muestra del artista ... en el museo de Bellas Artes.

→ Alumna → le pide q' le corrija.

P: le pide a una alumna q' trabaje y q' guarde el cel.
Dice q' tiene q' escribir así pueden plasmarlo q' piensan.
Siervo va con 'S'

A: afirma q' le gusta leer. El profe le da otros texto



P. Terminado P/clase q' viene y evalu...

2° Observación 28-5-14

14 alumnos - 1 alumna nueva

- confianza entre los alumnos

Profe = pide silencio - que piensen en los docentes

Escuchar al otro porque todos tenemos algo para decir.

Entre todos recuperan lo que pasó la clase pasada.

Profe = estoy evaluando - Pide que los Lejos lo que tiene escrito (respuesta).

-Radio Teatro

Profe - Escriban la fecha

- Título "La Santa inquisición española en nuestro continente"

Objetivos = • Conocer las acciones de la inquisición española en nuestro continente, sus enemigos y el

REQUERIMIENTO

trato que estos recibían

Activ. 1.) Escuchar atte los 3 radios teatros. Hacer un resumen de 2 renglones de cada uno. Nombrar personajes y acciones

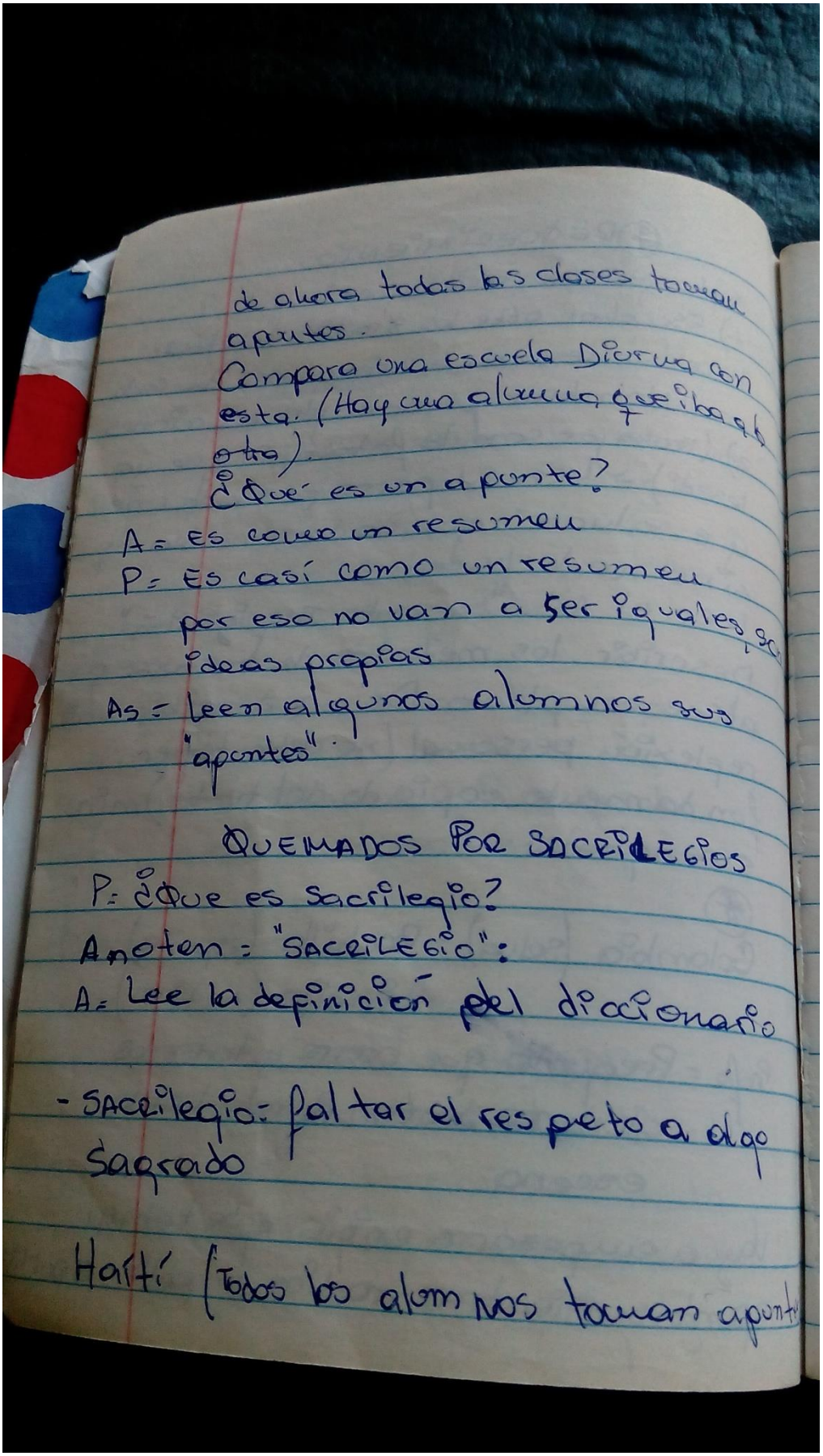
2.) (Trabajar con la fotocopia que ya les dí) - Leer 1 parrafo cada uno y evaluaré que cada uno lea x q sino no lo hacen

Leer el Art. "La santa Inquisición". Describir los métodos de tortura que allí se emplean. De a 2 describir una reflexión personal (no debe tener fundamento copiado del texto) mín. 5 renglones.

Colombia (selva) - Bachiller (españa)
indios (nativos).

Profe = Pregunta que ocurre y todos los alumnos tratan de relatar la escena.

Voy a empezar a exigir que tomen apuntes mientras radios. O pelis - q parti-



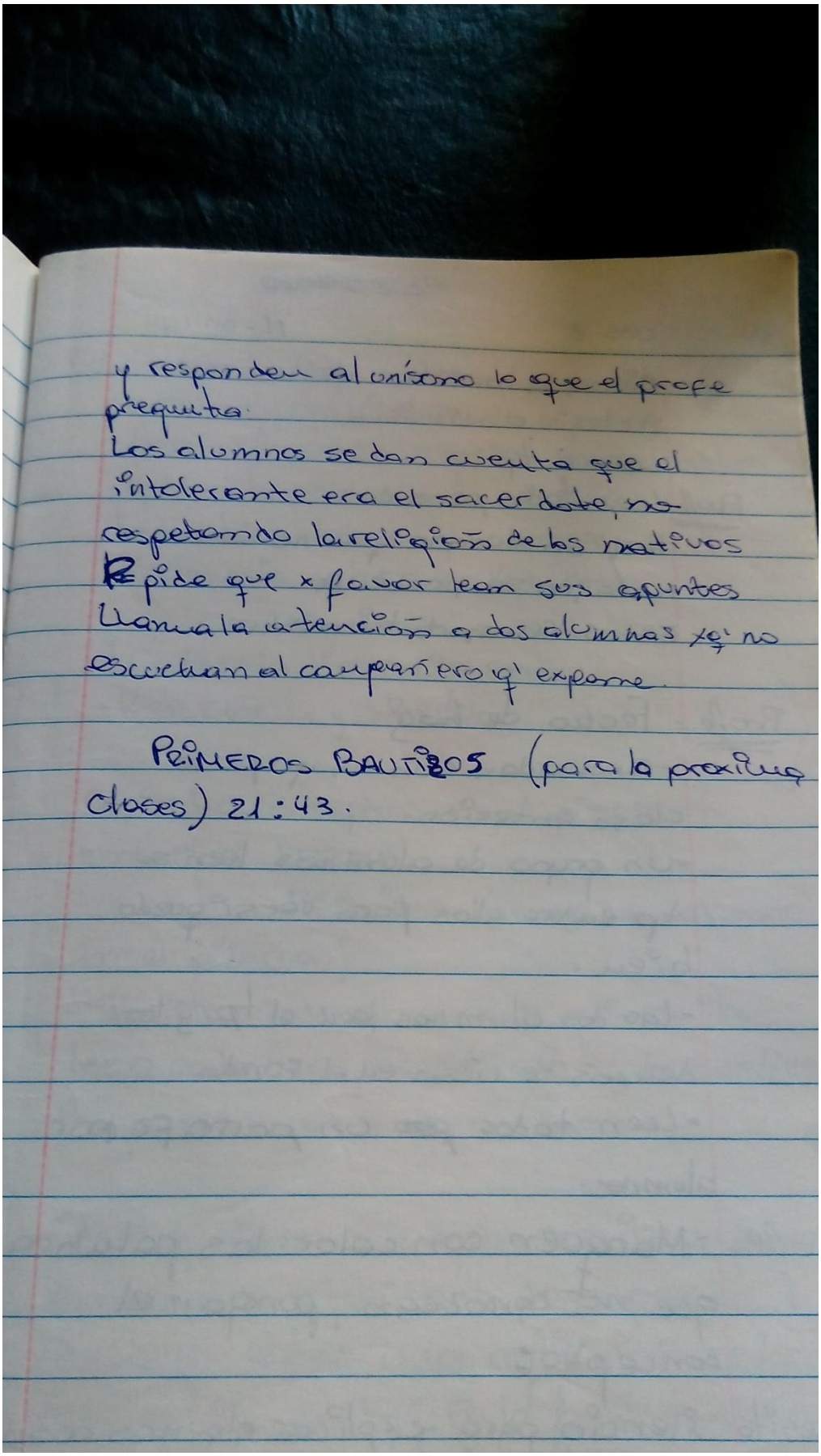
de ahora todas las clases tomen apuntes.
Compara una escuela Diurna con esta. (Hay una alumna que iba a otra).
¿Qué es un apunte?
A= Es como un resumen
P= Es casi como un resumen por eso no van a ser iguales, son ideas propias
As= Leen algunos alumnos sus "apuntes".

QUEMADOS POR SACRILEGIOS

P= ¿Que es sacrilegio?
Anoten: "SACRILEGIO":
A= Lee la definición del diccionario

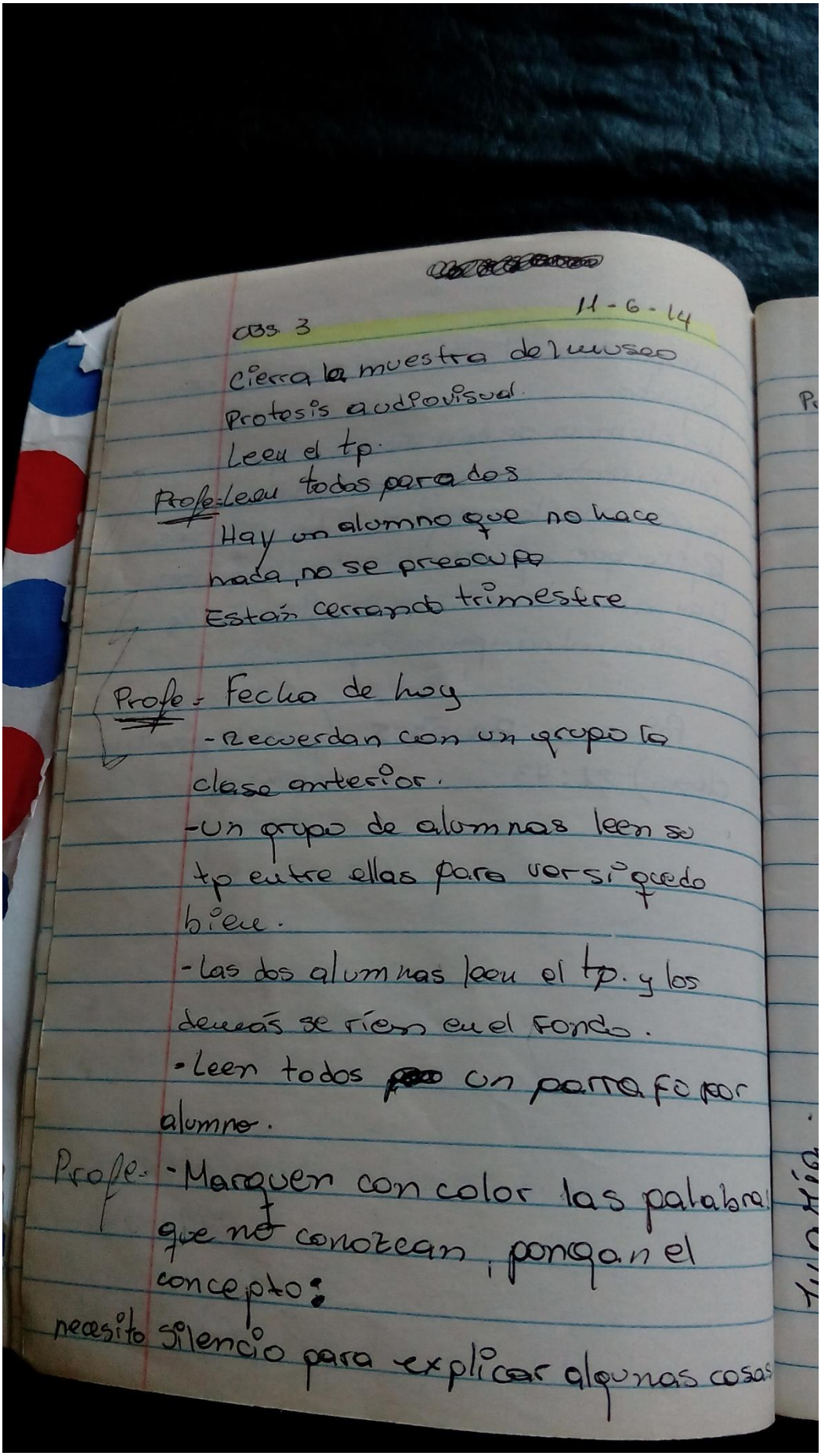
- SACRILEGIO: faltar el respeto a algo sagrado

Hartí (Todos los alumnos tomaron apunte



y responden al unísono lo que el profe pregunta.
Los alumnos se dan cuenta que el intolerante era el sacerdote, no respetando la religión de los nativos
Pide que x favor lean sus apuntes
Llama la atención a dos alumnas xq no escuchan al compañero q expone.

PRIMEROS BAUTIZOS (para la proxima clases) 21:43.



Obs. 3 11-6-14

Cierra la muestra del museo
Prótesis audiovisual.
Leen el tp.

Profe: Leen todos para dos
Hay un alumno que no hace nada, no se preocupa
Están cerrando trimestre

Profe: Fecha de hoy
- Recuerdan con un grupo la clase anterior.
- Un grupo de alumnas leen su tp entre ellas para ver si quedó bien.
- Las dos alumnas leen el tp. y los demás se ríen en el fondo.
- Leen todos un parrafo por alumno.

Profe: - Marquen con color las palabras que no conozcan, pongan el concepto:
necesito silencio para explicar algunas cosas

OBS 4

20:44 18-6-14

Prof: Fecha de hoy: // cambiaron de aula.
↳ Toma oral. (haciendo repaso).
- Hace referencia a la ación con la lectura y la importancia de leer.
Leen las palabras q' no conocen en el diccionario y leen en voz alta.

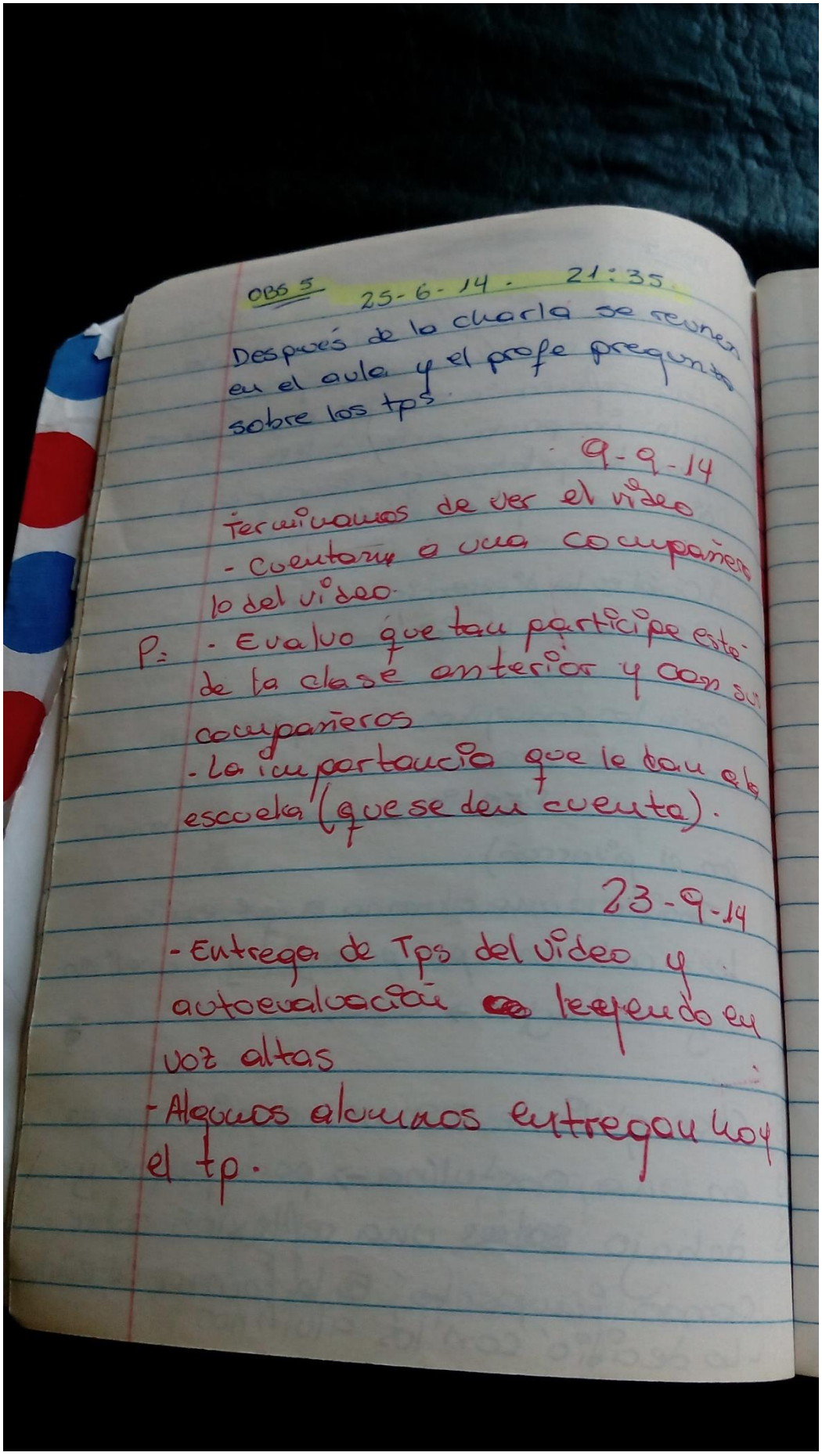
¿Cuál es la diferencia entre?
- REBELar y REVELar.

Copia los conceptos en el pizzarrón
Tmb el de DOGMA.

REQUISAR. (arma un alumno en el pizarrón).
- Insiste a una alumna a que escriba.
Leen cada uno por párrafo y lo analizan
Brujos o brujas → Curanderos.

Clase q' viene resumen con imagenes en una cartulina → para pegar y debajo una reflexión sobre como "cumpacto" Es la forma de evalu
- lo decidió con los alumnos

Martes.


OBS 5 25-6-14 21:35

Después de la charla se reunen en el aula y el profe pregunta sobre los tps.

9-9-14

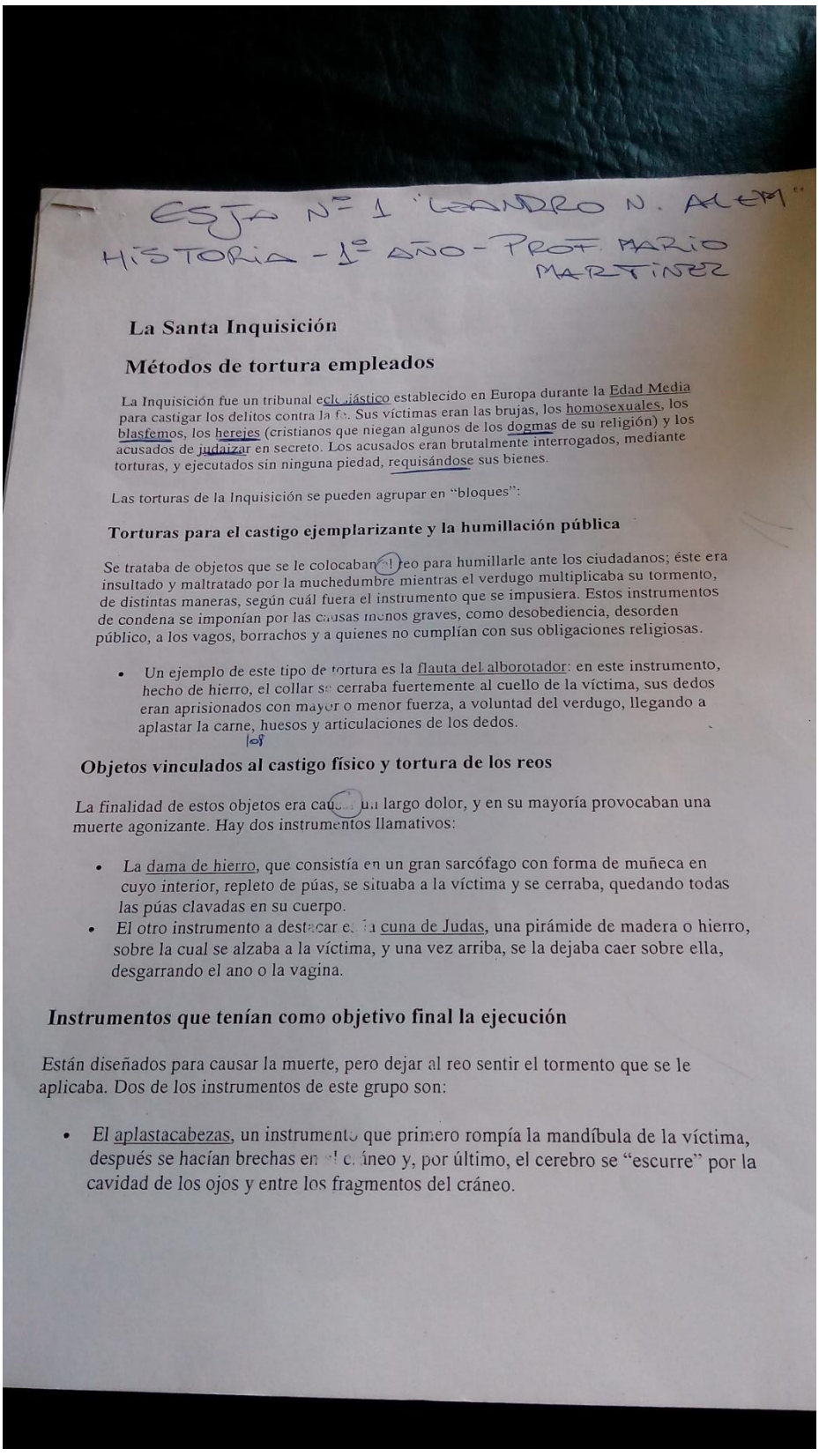
Terminamos de ver el video
- Cuentan a una compañera lo del video.

P: - Evalúo que tan participe esté de la clase anterior y con sus compañeros
- La importancia que le dan a la escuela (que se den cuenta).

23-9-14

- Entrega de Tps del video y autoevaluación leyendo en voz altas
- Algunos alumnos entregan hoy el tp.

Textos seleccionados por el profesor



ESTA Nº 1 "LEANDRO N. ALEM"
HISTORIA - 1º AÑO - PROF. MARIO MARTINEZ

La Santa Inquisición

Métodos de tortura empleados

La Inquisición fue un tribunal eclesiástico establecido en Europa durante la Edad Media para castigar los delitos contra la fe. Sus víctimas eran las brujas, los homosexuales, los blasfemos, los herejes (cristianos que niegan algunos de los dogmas de su religión) y los acusados de judaizar en secreto. Los acusados eran brutalmente interrogados, mediante torturas, y ejecutados sin ninguna piedad, requisándose sus bienes.

Las torturas de la Inquisición se pueden agrupar en "bloques":

Torturas para el castigo ejemplarizante y la humillación pública

Se trataba de objetos que se le colocaban al reo para humillarle ante los ciudadanos; éste era insultado y maltratado por la muchedumbre mientras el verdugo multiplicaba su tormento, de distintas maneras, según cuál fuera el instrumento que se impusiera. Estos instrumentos de condena se imponían por las causas menos graves, como desobediencia, desorden público, a los vagos, borrachos y a quienes no cumplían con sus obligaciones religiosas.

- Un ejemplo de este tipo de tortura es la flauta del alborotador: en este instrumento, hecho de hierro, el collar se cerraba fuertemente al cuello de la víctima, sus dedos eran aprisionados con mayor o menor fuerza, a voluntad del verdugo, llegando a aplastar la carne, huesos y articulaciones de los dedos.

Objetos vinculados al castigo físico y tortura de los reos

La finalidad de estos objetos era causar un largo dolor, y en su mayoría provocaban una muerte agonizante. Hay dos instrumentos llamativos:

- La dama de hierro, que consistía en un gran sarcófago con forma de muñeca en cuyo interior, repleto de púas, se situaba a la víctima y se cerraba, quedando todas las púas clavadas en su cuerpo.
- El otro instrumento a destacar es la cuna de Judas, una pirámide de madera o hierro, sobre la cual se alzaba a la víctima, y una vez arriba, se la dejaba caer sobre ella, desgarrando el ano o la vagina.

Instrumentos que tenían como objetivo final la ejecución

Están diseñados para causar la muerte, pero dejar al reo sentir el tormento que se le aplicaba. Dos de los instrumentos de este grupo son:

- El aplastacabezas, un instrumento que primero rompía la mandíbula de la víctima, después se hacían brechas en el cráneo y, por último, el cerebro se "escurre" por la cavidad de los ojos y entre los fragmentos del cráneo.

- También está la sierra, más que un instrumento es una forma de tortura y ejecución. Es muy sencilla pero a la vez muy eficaz, consistía simplemente en colgar a la víctima "boca abajo" y cortarla por la mitad partiendo de la ingle, con una sierra muy afilada. El reo siente todo el proceso hasta que la sierra avanza un poco más del ombligo, en ese momento la víctima muere. A este proceso eran condenados los homosexuales, sobre todo los hombres.

Aparatos creados para torturar específicamente a las mujeres

No fueron escasos los objetos ideados para torturar y hacer sufrir a mujeres acusadas de brujería, prostitución o adulterio. Normalmente, pocas mujeres eran acusadas de herejía.

- La pera oral, rectal o vaginal: era un instrumento con forma de "pera al revés", hecho de hierro que terminaba con una llave de bronce y un gran tornillo. Fue creado para torturar a las mujeres, pero más adelante se descubrió que también era muy eficaz para los hombres. Se embutían en la boca, recto o vagina de la víctima, y allí se desplegaban por medio del tornillo hasta su máxima apertura. El interior de la cavidad quedaba dañado irremediablemente. Las puntas que sobresalen del extremo de cada segmento servían para desgarrar mejor el fondo de la garganta, del recto o de la cerviz del útero. La pera oral normalmente se aplicaba a los predicadores heréticos. La pera vaginal, en cambio, estaba destinada a las mujeres culpables de tener relaciones con Satanás o con uno de sus familiares, y la rectal a los homosexuales.

Fuente
http://es.wikipedia.org/wiki/Inquisici%C3%B3n#Torturas_para_el_castigo_ejemplarizante_y_la_humillaci.C3.B3n_p.C3.BAblica

La Dama de hierro o Iron Maiden



El ***Requerimiento***, o ***Requerimiento de Palacios Rubios***, fue un texto creado en las Leyes de Burgos que anunciaba y autorizaba por mandato divino la conquista de las tierras y sometimiento de aquellos pueblos indígenas que se negaran a ser evangelizados. Por medio de este pregón estandarizado en idioma español el conquistador debía informar a los indígenas de que Dios, creador de los primeros hombres, había elegido a San Pedro y a sus sucesores de Roma como monarcas del mundo, superiores en autoridad a todos los príncipes de la Tierra. Un Papa posterior, Alejandro VI, había conferido la posesión de los indios al rey de Castilla. Por consiguiente, los indios recibían la orden de reconocer su autoridad y quedar como sus súbditos libres, cristianos. Toda negativa o toda tardanza en aceptar estas demandas entrañarían la guerra inmediata (Guerra Justa), haciéndoles reos de muerte o de esclavización como rebeldes. La lectura terminaba con la amenaza de tomar los bienes de los oyentes, y de esclavizar a sus mujeres e hijos, y hacerles "*todos los males y daños que pudiere*" si no cumplían con este mandato o requerimiento.

Fuente http://es.wikipedia.org/wiki/Requerimiento_(historia_de_Am%C3%A9rica)



Texto seleccionado por el profesor, y que trabajamos en el segundo encuentro.

ESJA N°1 "L.N. ALEM" / HISTORIA 1° / PROF. MARIO MARTINEZ

fuerza, pues no hay negocio más arduo e importante para el hombre que abandonar su primitiva religión".

La argumentación tendenciosa sostiene que *"buenos"* eran los que no mataban con armas y torturas, por ejemplo misioneros y algunos laicos "comprensivos", aunque en la práctica *forzaran* las conversiones y *vaciaran* inescrupulosamente toda manifestación cultural que no fuera la de ellos. Ni siquiera los idiomas se salvaron. *"Malos"*, en cambio, los que mataban o esclavizaban *"sin permiso"* de la autoridad competente que gozaba del aval divino para ordenar represalias y condenas a muerte.

Distinción ficticia para entretener intelectualmente a quienes esbozaban en Europa o en América alguna crítica como Montesinos, Motolinía, Las Casas, Vitoria, Suárez etc. Ficticia porque en la acción envolvente que duró tres siglos Europa en su conjunto se avalanzó sobre este continente. Solidariamente, "buenos" y "malos", implantaron "su" estructura socio-político-económica y religiosa. No dejaron opción: "el único dios" era el del papa. "El único gobierno" el de los reyes de turno. Lo hicieron matando y bautizando para salvar sus almas. Generalmente matando, porque los nativos resistían el bautismo y los trabajos forzados.

La argumentación basada en la aparente justa distinción entre "buenos y malos conquistadores", vista desde África, Asia u Oceanía y, sobre todo, desde América es inconsistente, lo cual no significa que unos no hayan sido peores que otros. Al chocar Colón con este continente y descubrir algo de oro, buenas tierras y sobre todo "gente para trabajar", *toda* Europa se alborotó y contribuyó a la debacle del status socio-cultural de américa: católicos y protestantes, nobles y plebeyos, comerciantes y militares, sacerdotes y busca vidas. Entre todos consumaron la hazaña. Es inútil buscar "buenas intenciones", "mártires", en definitiva "excepciones" que solo pueden ser justificadas desde su aberrante etnocentrismo victimario.

Todavía hoy España y Portugal festejan los centenarios de la invasión y conquista con el eco de obsecuentes americanos. Si otros países y el vaticano no llegan a ese extremo, al menos siguen considerándola una acción "histórica" puesto que para ellos Europa era y es superior a nuestro continente.

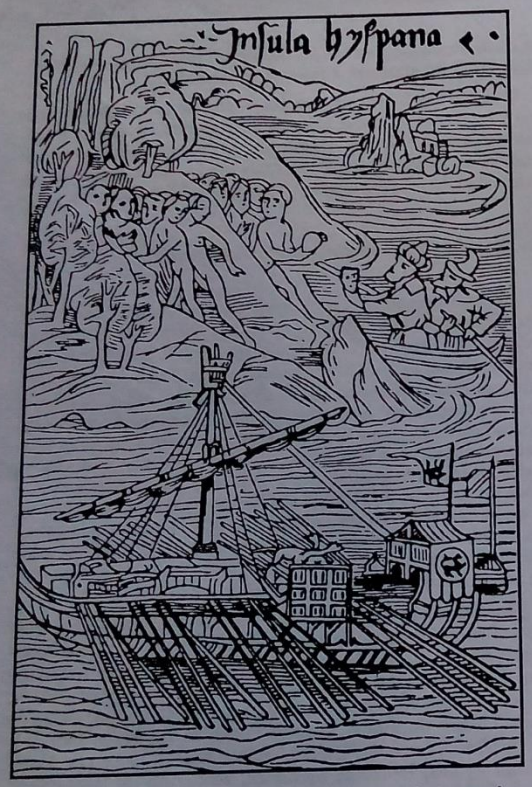
Casi toda la literatura europea —aún de autores como Las Casas y cronistas mestizos al estilo de Huaman Poma— y luego la americana obsecuente o despistada, dio por sentado que aquel fue un "descubrimiento" que hizo posible la "evangelización" y "civilización" de los "primitivos" habitantes del continente.

Gran falacia: "descubrimiento" de América

¿Descubrimiento de qué? ¿Desde qué parametros? ¿Se puede "descubrir" una población de más de 60.000.000 de habitantes cuya historia y cultura se remonta a más de 40.000 años? Entonces: ¿Descubrimiento de qué? Simplemente se enteraron por casualidad de que existía América, tanto como China, India, Alemania o Rusia. Se "enteraron" de que aquí había mucha gente, oro, plata y piedras preciosas, además de mujeres hermosas, tierras fértiles y hombres aptos para trabajarlas. Todas esas "sorpresas" y la ambición desmedida proselitista y etnocéntrica de "convertir" e imponer las estructuras políticas de Europa para asegurar el botín, llevó a montar el "circo del descubrimiento". Un montaje estratégico, en abanico. Al principio desde la Española y demás islas del Caribe hacia el norte, oeste y sur del continente. Al poco tiempo desde todos lados.

¿Qué buscaban y a qué precio los Colón, Vespucci, Ojeda, de la Cosa, Pinzón, de Lepe, Velázquez, Cortés, Solís, Pizarro, Vasco Núñez de Balboa, Ponce de León, Magallanes, Diego de Ordáz, los Welser, Federman, Dalfinger, Alonso de Herrera, Jorge Espira, Gonzalo Jiménez de Quesada, Francisco de Orellana, Juan de Arévalo, Lázaro de Fonte, Hernán Pérez de Quesada, Grijalva, Pedro de Ursúa, Lope de Aguirre, Walter Ralegh, Diego de Almagro, Juan Ayolas, Pedro de Mendoza, sebastián de Benalcázar, Pedro de Valdivia, Garay, etc.?

Podríamos resumir en *tres sus objetivos* a partir del "choque" con nuestro continente: *Extracción de riquezas, Paso al mar del*



Colón desembarca en Guanahaní, el actual Haití. Según grabado procedente del primer relato del descubridor, Basilea, 1493.

sur (Pacífico) con el fin de llegar efectivamente al país de la especiería y *Conversión al cristianismo*, al menos como justificativo estratégico. Para lo cual España y Portugal, los dos reinos más involucrados en las primeras décadas, debieron solicitar "luz verde" y arbitraje al papado, quien les concedió lo requerido a condición de "convertir" a los primitivos y asistir espiritualmente a sus fieles europeos que emprenderían la gran hazaña.

El rol del cristianismo romano —no del Ortodoxo euroasiático que se mantuvo al margen— y del naciente protestantismo, fue crucial para el logro de los objetivos económicos y políticos de los distintos estados europeos de la época. Al respecto el historiador Daniel Conlazo reflexiona: "Europa había resistido durante siglos el embate musulmán, y fracasado en las cruzadas, y en el siglo XVI seguramente hubiera sucumbido bajo los empujes de los otomanos. El 'descubrimiento' de América le abrió las puertas a un mundo nuevo, lo cual le permitió evadirse del enclaustramiento islámico y comenzar por añadidura la hegemonía europea, y con ella la de la raza blanca[13]. Es así cómo se entiende (producto de esa visión europea provinciana, encerrada y acediada) a López de Gómara cuando dijo: '...la mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo crió, es el descubrimiento de indias'. En esta expansión a la que se hizo referencia —acota Conlazo— la fe cristiana jugará un papel preponderante como ideología imperial. El providencialismo europeo cristiano, que los castellanos llevarán a su máxima expresión a través de su mentalidad de cruzada (para ellos habían durado 7 siglos) se ve expresado dramáticamente en el más famoso de los documentos oficiales aprobados por la corte hispana para 'racionalizar' sus reclamos de soberanía sobre el Nuevo Mundo, el cual se conoce con el nombre de 'Requerimiento' y que data de 1513"[14]. Para esa fecha

[13] En pie de pág. Conlazo agrega: *"Llama la atención cómo muchas cosas, que están "hecha carne" en la gente, son en realidad recientes, como en este caso la "superioridad" de la raza blanca, "mito" occidental que no es ni eterno ni inmutable"*, más aún teniendo en cuenta, añado yo, que el concepto de raza actualmente está descalificado.

[14] Daniel Conlazo, *América la mal llamada*, Ed. Búsqueda de Ayllu, Bs.As., 1993, pág. 23.

el crimen y la expoliación masiva estaban en marcha y había que disimularlos para aplacar sus conciencias "cristianas" y algunas voces rebeldes que condenaban la envolvente acción conquistadora de un continente y sus habitantes.

El perverso "Requerimiento", carente de todo fundamento humano, es desconocido en el sistema educativo. No se lo tiene en cuenta en función del desenmascaramiento y crítica a la invasión como tal, más allá de anécdotas o aportes positivos que pudieron haber ingresado los europeos, concomitante con su sed de conquista. Aquella joya de la mentalidad europea, borracha de cristianismo formal y de pseuda superioridad, en uno de sus párrafos expresa: *"Vos ruego e requiero* —se refiere a los nativos— *reconozcáis a la iglesia por señora e superiora del universo, é al Sumo Pontífice llamado Papa en su nombre, é al rey é a la reyna como señores e superiores. Si así lo hiciéredes haréis bien e aquellos a que sois tenidos e obligados...si no hiciéredes...con el ayuda de Dios entraré poderosamente contra vosotros e vos traeré guerra, por todas las partes e maneras que yo pudiere, é vos subjetaré al yugo e obediencia de la iglesia é a sus altezas e tomaré vuestras personas é vuestras mujeres é hijos é los haré esclabvos e como tales los venderé, é tomaré vuestros bienes, é vos haré todos los males e daños que pudiere..."*. Este Requerimiento nunca fue condenado o desmentido frontalmente por la iglesia.

Es escalofriante. Sin embargo los cínicos que lo dieron a luz y quienes lo pusieron en práctica son *próceres o personajes* de la actual historia oficial, que no es otra que la de Europa con uno de sus brazos extendido a este continente desde el siglo XV, y en cambio los nativos que vivían tranquilamente en este continente, *diabólicos rebeldes.*

Es un documento que no debería faltar en los textos escolares y universitarios porque permitiría ahondar en las causas del desastre y rectificar el eje de la historia. Constituye una síntesis perfecta de la perversión humana posible, de prepotencia y estupidez inspiradas y suscritas por un cristianismo triunfalista, prostituído y utilizado para sí mismo y para los estados como instrumento político y económico. En última instancia como factor

de poder inapelable ("é vos subjetaré al yugo é obediencia de la iglesia é a sus altezas... é vos haré todos los males e daños que pudiere..."), diametralmente opuesto al mensaje del evangelio de Jesucristo, el desapercibido, simpático y solidario personaje de Nazareth.

En relación al macabro documento, agrega Conlazo: "¡Qué caraduras! Esto se lo leían a los nativos (que por supuesto no entendían una palabra pese a los intérpretes), y la aceptación o no de los términos era lo que determinaba "la guerra justa". Lo leían ante caciques que miraban estupefactos el movimiento de la boca sin entender; ante grupos despavoridos e indefensos, inclusive ante aldeas que habían sido abandonadas por la proximidad de los españoles o desde lejos mientras todos dormían. La sola lectura, que en realidad estaba dirigida a sí mismos para tranquilizar sus conciencias, significaba bendición para iniciar el saqueo y la matanza de quienes se resistían.

Desde Alaska a Tierra del Fuego el "requerimiento" constituyó un argumento apodíctico y arrollador (si no su lectura, que generalmente ni siquiera la hacían, sí el espíritu del mismo) que desarticuló la estructura y logros culturales de nuestro continente. Los nativos no podían imaginar tanta perversidad. Por ese motivo no lograban defenderse a tiempo. Pero aún defendiéndose fracasaron por la superioridad de las armas europeas.

"Por supuesto, prosigue Conlazo, hubo quienes en su momento criticaron severamente al procedimiento (entre otros F.Bartolomé de Las Casas que lo consideraba *injusto, impío, escandaloso, irracional y absurdo)* tanto como a todo lo que implicaba esta óptica conquistadora que convertía a los 'indios' en nuevos moros enemigos de la fe y por lo tanto condenados a ser violentamente subyugados. Por otro lado el pobre fraile no pudo percatarse que el providencialismo mesiánico imperante en la península de los siglos XV y XVI del cual él participaba era el que propulsaba realmente el avasallamiento cruento e implacable a través de la violencia y crueldad de la guerra *santa* llevada a cabo a diestra y siniestra con la espada y ¡con la cruz!"[15].

[15] Ibidem, pág. 28.

Carta del docente M. Martínez

Respuesta a su carta del jueves 16 de octubre de 2014

Domingo, 30 de noviembre de2014

Estimadas Agustina y Evelyn:

Aprecio el tiempo que se tomaron para observar y hacer valoraciones respecto de las clases de Historia en 1 año D de la Escuela Secundaria de Adultos n 1 “Leandro N. Alem”.

Tras una primera lectura de la carta, creo coincidir en la mayoría de sus apreciaciones. Pero particularmente estoy de acuerdo en la importancia y el valor que tiene el tiempo en estos tiempos. Esla propiedad no material más valiosa que tiene cualquier ser humano. Por eso es importantísimo saber invertirlo.

Mayor dimensión tiene saber invertir el tiempo en la escuela de adultos. Precisamente es un bien escaso y que es disputado por otros medios que llaman más la atención de los estudiantes que las actividades que solemos proponer desde la escuela. Por tal motivo, nuestras acciones pedagógicas deben ser, además de críticas y liberadoras, atractivas, dinámicas y participativas. No es tarea fácil ni sencilla, pero tampoco imposible. Solo requiere convicción, esfuerzo y decisión personal e institucional.

Espero que esta respuesta no deje de ser contundente por su brevedad y que sea coherente por lo que propone.

Las saludo atentamente y espero que nos sigamos encontrando en estos misteriosos caminos de la educación, las más humana de las (pre)ocupaciones.

Mario “Manteka” Martínez