

# RECURSOS PARA EL DOCENTE

## Redacción

**Geografía:** Jorge Gómez Graneri

**Historia:** Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero

## Índice

Acerca del proyecto <i>Saber hacer</i> .....	2
Concepciones acerca del aprendizaje que sustentan la propuesta .....	3
Competencias y disciplina en acción .....	4
Tipos de inteligencias .....	5
Índice programático .....	6
Consideraciones para la enseñanza de la Geografía .....	12
Pensar geográficamente .....	15
La estructura del manual: algunos ejemplos .....	16
Modelo Ver-Pensar-Preguntarse .....	21
De la narración a la comprensión .....	24
Estudio de caso .....	25
Enseñar a pensar históricamente .....	26
Construcción de la ciudadanía .....	28

# Acerca del proyecto

## *Saber hacer*

Estos *Recursos para el docente* dan cuenta del marco didáctico-pedagógico que conforma el proyecto: explican las bases desde donde fueron pensados los textos y ofrecen herramientas analíticas para que cada docente e institución, en su contexto, construyan una original y creativa propuesta de enseñanza.

El proyecto *Saber hacer* proporciona al docente excelentes herramientas y una gran variedad de recursos para apoyar la planeación y la práctica diaria en el aula. Actualmente, la adquisición de las competencias clave es uno de los objetivos fundamentales de la educación en todas las etapas.

Se entiende por *competencia* la capacidad de poner en práctica, de forma integrada, conocimientos, habilidades, destrezas y las actitudes personales, en diferentes contextos y situaciones para resolver tareas con éxito. A continuación detallamos las siete competencias clave que, además, se trabajan en el material docente que acompaña este proyecto, que es el *Proyecto de trabajo cooperativo*.

- ▶ Comunicación lingüística
- ▶ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- ▶ Competencias sociales y cívicas
- ▶ Competencia para aprender a aprender
- ▶ Competencia digital
- ▶ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- ▶ Conciencia y expresiones culturales

# Concepciones acerca del aprendizaje que sustentan la propuesta

La serie de manuales para el estudio de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia *Saber hacer* se fundamenta en las siguientes ideas respecto al aprendizaje:

- ▶ El aprendizaje es una **construcción social y cultural** que implica **actividad dentro de la cabeza** del estudiante. Por *actividad* no entendemos solo recortar y pegar. A modo de ejemplo, es activo el aprendizaje de una persona que lee y entiende lo que está leyendo.
- ▶ **Se aprende siempre con otros**. Estos pueden ser los compañeros de clase, el docente, quienes escribieron el manual, los que crearon los contenidos de la web, los protagonistas de los acontecimientos históricos o los historiadores y geógrafos que plantean sus interpretaciones acerca de los procesos estudiados. Puede, entonces, haber un aprendizaje con otros que aparente ser un aprendizaje en solitario.
- ▶ El aprendizaje de las **competencias generales o transversales** se da a partir del trabajo con los **contenidos específicos del campo disciplinar**. Un esquema, un resumen o un mapa conceptual no son simples técnicas de estudio o macrohabilidades. A medida que se aprende a realizarlas, se van afirmando el dominio de las técnicas en el trabajo de las Ciencias Sociales, los conceptos disciplinares estructurantes y los modos de trabajar de los historiadores y geógrafos (ver Cuadro 1 en página 4).
- ▶ **Se aprende de múltiples maneras**. Los estudiantes acceden con mayor o menor facilidad a los contenidos por diferentes vías que coinciden, a grandes rasgos, con las diversas inteligencias de las que habla H. Gardner (ver Cuadro 2 en página 5).
- ▶ La **narración** es una puerta de entrada privilegiada para la **comprensión de los conceptos más abstractos** de las Ciencias Sociales.
- ▶ **El aprendizaje se vincula al disfrute y al deseo**. Los materiales presentados a los estudiantes deberían despertar el deseo de aprender.

## ► Competencias y disciplina en acción

**Cuadro 1**

COMPETENCIAS Y MACROHABILIDADES MÁS GENERALES	TÉCNICAS EN EL TRABAJO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	CONCEPTOS DISCIPLINARES ESTRUCTURANTES Y MODOS DE TRABAJAR DE LOS HISTORIADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>► Adquirir información:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar</li> <li>• Observar</li> </ul> </li> <li>► Reorganizar la información:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquematizar</li> <li>• Resumir</li> <li>• Sintetizar</li> <li>• Buscar la idea central</li> <li>• Hacer mapas conceptuales</li> <li>• Hacer fichas</li> <li>• Profundizar</li> </ul> </li> <li>► Cambiar de un código a otro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• De imagen a palabra</li> <li>• De palabra a imagen</li> <li>• De porcentajes o cuadros a palabras</li> <li>• De palabras a maqueta</li> </ul> </li> <li>► Hacer inferencias y operaciones lógicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginar</li> <li>• Recrear</li> <li>• Sacar conclusiones</li> <li>• Describir</li> <li>• Comparar</li> <li>• Fundamental</li> <li>• Reconocer</li> <li>• Ubicar</li> <li>• Clasificar</li> <li>• Analizar</li> <li>• Ordenar</li> </ul> </li> <li>► Comunicar la información en forma oral, escrita o multimedia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar oralmente</li> <li>• Hacer informes</li> <li>• Redactar textos</li> <li>• Elaborar diálogos</li> <li>• Elaborar power points</li> <li>• Elaborar videos</li> <li>• Dramatizar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Trabajo con líneas de tiempo y cuadros temporales</li> <li>► Trabajo con mapas</li> <li>► Análisis de fuentes y documentos (escritos, imágenes, fotos, láminas, etc.)</li> <li>► Trabajo con videos, Youtube y películas</li> <li>► Trabajo a partir de relatos</li> <li>► Análisis de noticias actuales</li> <li>► Elaboración o análisis de gráficos, cuadros, tablas, etc.</li> <li>► Realización de encuestas y entrevistas</li> <li>► Salidas de campo</li> <li>► Visitas a museos</li> <li>► Proyectos de investigación</li> <li>► Juegos de roles y de simulación</li> <li>► Debates, juicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Complejidad temporal               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simultaneidad y sucesión</li> <li>• Cambios y permanencias</li> <li>• Tiempos cortos, medios y largos</li> </ul> </li> <li>► Complejidad espacial</li> <li>► Relativismo histórico e historiográfico</li> <li>► La explicación en Historia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• La causalidad múltiple</li> <li>• El peso de las estructuras</li> <li>• Los sujetos y los pueblos</li> </ul> </li> <li>► La complejidad de las situaciones históricas</li> <li>► Empatía:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponerse en el lugar del otro</li> </ul> </li> <li>► Cooperación entre disciplinas</li> <li>► Ayer y hoy</li> </ul>



## ► Tipos de inteligencias

### Cuadro 2

- 1. Narrativa.** La vía de acceso narrativa se dirige a los estudiantes que disfrutan aprendiendo temas mediante relatos o narraciones. Estos vehículos —lingüísticos o fílmicos— ofrecen protagonistas, conflictos, problemas a resolver, objetivos a lograr y tensiones que van en aumento y que, con frecuencia, se disipan después.
- 2. Cuantitativa-numérica.** Esta vía de acceso se dirige a los estudiantes que se interesan por los números y sus pautas, las diversas operaciones que se pueden realizar y las nociones de tamaño, proporción y cambio.
- 3. Lógica.** La vía de acceso lógica galvaniza la capacidad humana de razonar por deducción.
- 4. Existencial-esencial.** Esta vía de acceso atrae especialmente a los estudiantes que se interesan por cuestiones existenciales.
- 5. Estética.** Algunas personas se sienten inspiradas por las obras de arte o por materiales dispuestos de una manera que transmita una sensación de equilibrio, armonía y composición.
- 6. Práctica.** Muchas personas, y sobre todo niños, pueden abordar un tema con más facilidad si lo hacen mediante una actividad en la que pueden participar plenamente construyendo algo, manipulando materiales o realizando experimentos.
- 7. Social.** Muchas personas aprenden con más eficacia en el contexto de un grupo, donde pueden adoptar distintos roles, observar las perspectivas de los demás, interactuar constantemente y complementarse entre sí.

Tomado de: Gardner, H., *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, 2001.

# Índice de contenidos programáticos

GEOGRAFÍA		
<b>8</b>	<b>Unidad I. Uruguay en las Américas</b>	
10	Capítulo 1. El territorio	El Uruguay en las Américas
10	¿Qué es la orientación? Los puntos cardinales Las formas de representar la superficie terrestre	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
11	El plano	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
12	El mapa	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
13	Los tipos de mapasw	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
14	La escala	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas
15	El planisferio	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
15	El globo terráqueo	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas
16	Imágenes desde el cielo. Fotografías aéreas	Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas
17	Imágenes satelitales	Otras representaciones espaciales: las imágenes satelitales
18	Las líneas imaginarias	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: coordenadas geográficas
19	La latitud y la longitud	El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: coordenadas geográficas
20	Capítulo 2. El paisaje	El paisaje en el Uruguay
20	Elementos naturales y acción humana	El relieve, el clima, la fauna, la flora; sus relaciones con la actividad económica y cultural
21	América del Norte	Los criterios de regionalización: físico en América
21	Istmo centroamericano y el Caribe	Los criterios de regionalización: físico en América
23	América del Sur	Los criterios de regionalización: físico en América
24	El paisaje de Uruguay	El paisaje en el Uruguay
24	Principales formas del relieve uruguayo	El relieve, el clima, la fauna, la flora
26	Los biomas de Uruguay	El relieve, el clima, la fauna, la flora
28	El bioma de pradera en Uruguay	El bioma de pradera
30	El clima y el tiempo	El clima
31	El clima en Uruguay	El clima
32	Sistema Nacional de Áreas Protegidas	Las áreas protegidas en el Uruguay. Normativa vigente y conciencia social.
33	¿Qué son las áreas protegidas?	Las áreas protegidas en el Uruguay: normativa vigente y conciencia social.
34	Capítulo 3. El agua	Las aguas superficiales
34	La riqueza del agua dulce	Las tendencias de protección e impacto ambiental de estos recursos
35	Ríos y arroyos en Uruguay	Los ríos, arroyos, lagunas y cañadas
35	Lagos y lagunas	Los ríos, arroyos, lagunas y cañadas
36	Las cuencas de Uruguay	Las cuencas hidrográficas de América: la cuenca del Río de la Plata
37	Las grandes cuencas hidrográficas	Las cuencas hidrográficas de América: la cuenca del río Amazonas
39	¿Río o estuario de la Plata?	Las cuencas hidrográficas de América: la cuenca del Río de la Plata
40	La hidrovía	Los usos sociales de los cursos fluviales (la hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay)
40	¿Por qué una hidrovía?	Los usos sociales de los cursos fluviales (la hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay)



41	Los impactos sociales y ambientales	Los usos sociales de los cursos fluviales (la hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay)
42	Capítulo 4. El agua subterránea	Las aguas subterráneas como recurso del subsuelo
42	Más agua dulce	Las aguas subterráneas como recurso del subsuelo
42	¿Cómo se obtiene el agua?	Las aguas subterráneas como recurso del subsuelo
43	¿Problemas con el agua?	Las tendencias de protección e impacto ambiental de estos recursos
44	Acuífero Guaraní	El acuífero Guaraní
44	Las termas	Las aguas termales (termas del Arapey, Daymán, Almirón, Guaviyú)
<b>48</b>	<b>Unidad II. Organización del territorio</b>	<b>La organización de los territorios en países y regiones</b>
50	Capítulo 5. La regionalización del territorio americano	Los criterios de regionalización económica, cultural, física y política en Uruguay y América
50	Los múltiples abordajes	Los criterios de regionalización económica, cultural, física y política en Uruguay y América
50	Regionalización cultural	Los criterios de regionalización: cultural en América
51	Regionalización política	Los criterios de regionalización: político en América
53	Regionalización económica	Los criterios de regionalización: económico en América
54	Capítulo 6. Los sectores de actividad	Las actividades productivas en América
54	Recursos naturales	
55	Actividades económicas	Las actividades productivas
56	Las actividades económicas en Uruguay	Los sectores de la economía nacional (agropecuario, industrial y de servicios)
58	Sector primario	Los sectores de la economía nacional: agropecuario
58	La ganadería	Los sectores de la economía nacional: agropecuario
59	La agricultura	Los sectores de la economía nacional: agropecuario
60	La minería	Los sectores de la economía nacional
61	La pesca	Los sectores de la economía nacional
62	El circuito productivo	
64	La producción forestal	La forestación en el Uruguay actual
65	Sector secundario	Los sectores de la economía nacional: industrial
66	Industrias en el área metropolitana de Montevideo	Los sectores de la economía nacional: industrial
67	Sector terciario	Los sectores de la economía nacional: servicios
69	Sector cuaternario	Las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral
69	La revolución científica y tecnológica	Las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral
70	Turismo en Uruguay	El turismo como industria nacional
72	Trabajar en Uruguay	La pluralidad de actividades económicas y laborales (hotelería, transporte y otros)
72	¿Quiénes trabajan?	La pluralidad de actividades económicas y laborales
73	Derechos y deberes en el trabajo	
74	El cooperativismo	El cooperativismo como forma de organización social (vivienda y transporte)
76	Capítulo 7. Flujo comercial	El comercio en el Uruguay
76	Relación entre importación y exportación	La balanza comercial

77	Distribución y consumo	El comercio en el Uruguay: modelos de distribución y consumo
78	Capítulo 8. El Uruguay y su gente	La sociedad uruguaya contemporánea
78	Datos de población	La sociedad uruguaya contemporánea
78	¿Por qué aumenta la población?	La sociedad uruguaya contemporánea
79	Inmigración y emigración	
80	Distintas edades, distintos grupos	La sociedad uruguaya contemporánea
80	Una población que envejece	La sociedad uruguaya contemporánea
81	¿Dónde habitan los uruguayos?	Las distintas formas de urbanización (centro y periferia) y de ruralidad
81	Las periferias urbanas	Las distintas formas de urbanización (centro y periferia)
82	Los múltiples medios rurales	Las distintas formas de ruralidad
83	Necesidades de la población	La polarización social y económica de la población
83	La felicidad como condición de vida	La polarización social y económica de la población
84	Exclusión e inclusión social	La polarización social y económica de la población
85	¿Qué son los derechos?	Las acciones para revertir situaciones de pobreza
86	Movimientos sociales	Las acciones para revertir situaciones de pobreza
86	¿Qué son los movimientos sociales?	Las acciones para revertir situaciones de pobreza
87	Movimientos ambientalistas	Las acciones para revertir situaciones de pobreza

HISTORIA		
<b>90</b>	<b>Unidad III. Los pueblos de América</b>	<b>El poblamiento de América</b>
92	Capítulo 9. El poblamiento de América	El poblamiento de América
92	La especie humana puebla el planeta	
92	Los primeros habitantes de América	El poblamiento de América
93	Cruzaron un puente de hielo	El ingreso de los primeros grupos humanos, puente Beringia
94	Llegaron por más de un camino	La migración de estos grupos
95	Arqueólogos e historiadores trabajan juntos	
96	Capítulo 10. Las diversas culturas americanas	Las identidades latinoamericanas y su evolución
96	La cultura: una forma de vida	La diversidad cultural en América antes de la conquista: cazadores, pescadores y recolectores
96	Cazadores, pescadores y recolectores	La diversidad cultural en América antes de la conquista: cazadores, pescadores y recolectores
97	Los cultivadores de aldea	La diversidad cultural en América antes de la conquista
97	Nuevas técnicas, nuevos utensilios	La diversidad cultural en América antes de la conquista
98	Las civilizaciones	La diversidad cultural en América antes de la conquista
100	Capítulo 11. Los mayas y los aztecas	La diversidad cultural en América antes de la conquista
100	Los mayas	La diversidad cultural en América antes de la conquista
101	Las ciudades ocultas en la selva	La diversidad cultural en América antes de la conquista
102	La sociedad maya	La diversidad cultural en América antes de la conquista
103	La religión maya	La diversidad cultural en América antes de la conquista
104	Los aztecas	La diversidad cultural en América antes de la conquista
105	La sociedad azteca	La diversidad cultural en América antes de la conquista
106	Tenochtitlán	La diversidad cultural en América antes de la conquista
108	La religión azteca	La diversidad cultural en América antes de la conquista

110	Capítulo 12. Los incas	La diversidad cultural en América antes de la conquista
110	Pueblos en los Andes	La diversidad cultural en América antes de la conquista
111	Mantener la unidad del imperio	La diversidad cultural en América antes de la conquista
114	Cultivos y técnicas	La diversidad cultural en América antes de la conquista
115	Las mujeres en el imperio	La diversidad cultural en América antes de la conquista
<b>118</b>	<b>Unidad IV. Conquista y colonización de América</b>	<b>La conquista y colonización en territorio americano</b>
120	Capítulo 13. Conquista del Caribe, México y Perú	La conquista y colonización en territorio americano
120	Los europeos al mar	La conquista y colonización en territorio americano
121	La división del mundo entre dos imperios	La conquista y colonización en territorio americano
124	Oro y perlas en el Caribe	La conquista y colonización en territorio americano
124	A la conquista del Imperio azteca	La conquista y colonización en territorio americano
125	La guerra sangrienta	La conquista y colonización en territorio americano
125	¿Por qué triunfaron los españoles?	La conquista y colonización en territorio americano
126	La conquista del Perú: en busca de la tierra del oro	La conquista y colonización en territorio americano
127	La conquista del Imperio inca	La conquista y colonización en territorio americano
127	Luchas entre los conquistadores	La conquista y colonización en territorio americano
128	Solís descubre el Río de la Plata	La conquista y colonización en territorio americano
128	Cómo llegar a la Sierra de la Plata	La conquista y colonización en territorio americano
129	La expedición de Pedro de Mendoza	La conquista y colonización en territorio americano
129	Asunción crece, Buenos Aires es destruida	La conquista y colonización en territorio americano
130	Abrir las puertas de la tierra	La conquista y colonización en territorio americano
132	Capítulo 14. Abusos y denuncias en la América colonial	Los procesos de aculturación en las áreas mesoamericanas andinas y otras regiones
132	El abuso y la denuncia	Los procesos de aculturación en las áreas mesoamericanas andinas y otras regiones
132	¿Serán los indios seres humanos?	Los procesos de aculturación en las áreas mesoamericanas andinas y otras regiones
133	La discusión sobre la humanidad de los indios	Los procesos de aculturación en las áreas mesoamericanas andinas y otras regiones
134	Formas de trabajo en la América colonial	Las transformaciones económicas, sociales y culturales (el trabajo y la presencia africana)
136	La sociedad colonial: diversa y desigual	Las transformaciones sociales, culturales (el trabajo, el mestizaje, la lengua, la presencia africana, el sincretismo religioso) y políticas
136	Una sociedad diversa...	Las transformaciones sociales, culturales
137	... y también desigual	Las transformaciones sociales, culturales
138	Juntos y distintos	Las transformaciones sociales, culturales
140	Los distintos aportes culturales	Los procesos de aculturación
140	El legado indígena	Las culturas indígenas americanas en la actualidad
141	El legado de los españoles	Las transformaciones sociales y culturales (el mestizaje, la presencia africana, el sincretismo religioso)
141	La importancia de las ciudades	Las transformaciones sociales y culturales (el mestizaje, la presencia africana, el sincretismo religioso)
142	El legado africano	Las transformaciones sociales y culturales (el trabajo, el mestizaje y la presencia africana)

142	Una experiencia diferente: las misiones	Las transformaciones sociales y culturales (el mestizaje, la presencia africana, el sincretismo religioso)
144	Capítulo 15. Gobernar y comerciar	Las transformaciones políticas (el régimen indiano)
144	El gobierno colonial	Las transformaciones políticas (el régimen indiano)
145	Se acata pero no se cumple	Las transformaciones políticas (el régimen indiano)
146	El monopolio comercial	Las transformaciones políticas (el mercantilismo)
147	Los españoles no estaban solos en América	
<b>150</b>	<b>Unidad V. La colonización de la Banda Oriental</b>	<b>La consolidación del régimen colonial en la Banda Oriental</b>
152	Capítulo 16. De las vaquerías a la fundación de Montevideo	La consolidación del régimen colonial en la Banda Oriental
152	El ganado llegó antes que los colonos	
153	Hombres valientes y animales salvajes	
153	Tierra de frontera	La Banda Oriental como escenario de rivalidades intercoloniales
154	La gran estancia jesuítica	La Banda Oriental como escenario de rivalidades intercoloniales
155	El proceso de fundación de Montevideo	Construcción de la sociedad montevideana: de la aldea fuerte a la ciudad puerto
156	De 1726 a 1729: las familias fundadoras	Construcción de la sociedad montevideana: de la aldea fuerte a la ciudad puerto
156	Año 1730: el Cabildo	El cabildo en el régimen colonial
157	Una ciudad tranquila y un puerto inquieto	Conflicto Montevideo-Buenos Aires
160	Capítulo 17. Montevideo crece, la campaña se transforma	Construcción de la sociedad montevideana: de la aldea fuerte a la ciudad puerto
160	Ricos y pobres, libres y esclavos	Construcción de la sociedad montevideana
161	... vendiendo esclavos	El tráfico de esclavos
162	La campaña se transforma	La población de la campaña
163	Un territorio que dependía de distintas autoridades	La consolidación del régimen colonial en la Banda Oriental
164	La estancia-vaquería y la estancia- rodeo	La población de la campaña. La conformación de un nuevo grupo como producto del mestizaje: el gaucho y la china
164	El gaucho y la china	La conformación de un nuevo grupo como producto del mestizaje: el gaucho y la china
164	Los paisanos	La población de la campaña
165	El saladero	La población de la campaña
166	Las pulperías	La población de la campaña
168	Los Artigas, una familia colonial	Los Artigas en la Banda Oriental: vida y costumbres de la sociedad colonial a través de las biografías
<b>172</b>	<b>Unidad VI. La Revolución industrial</b>	<b>La Revolución industrial en el siglo XVIII</b>
174	Capítulo 18. La revolución se inicia en Inglaterra	La Revolución industrial en el siglo XVIII
174	Desarrollo agrícola y aumento demográfico	La Revolución industrial en el siglo XVIII
175	Inglaterra dominaba territorios en muchas partes del mundo	Del taller a la fábrica
176	Industria textil, máquinas y nuevas fuentes de energía	Del taller a la fábrica
178	Los cambios en la organización del trabajo	Del taller a la fábrica
178	La afirmación de la burguesía	El fortalecimiento de la burguesía
178	El nacimiento de la clase obrera	El surgimiento de la clase obrera
179	Oportunidades y limitaciones para el trabajador	El surgimiento de la clase obrera



<b>CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. ÉTICA</b>		
99	¿Qué es un dilema ético?	
109	Una ciudad debajo de otra	Las diversas creencias de los pueblos de América Latina (versiones e interpretaciones)
131	Una virgen de piel morena	Las diversas creencias de los pueblos de América Latina (versiones e interpretaciones)
143	Un casamiento frustrado	La estratificación social de diferentes pueblos en la construcción de roles. El lugar de la autoridad. Las relaciones de poder: las mayorías y las minorías
	Nos dejaron las palabras. En las páginas docentes	Las variedades lingüísticas como referentes culturales en la dinámica de la conformación de la identidad
<b>CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. DERECHO</b>		
167	Las normas de convivencia social	La responsabilidad en la vía pública
	El trabajo infantil que no se ve. En las páginas docentes	Los derechos de los trabajadores. El derecho al trabajo

# Consideraciones para la enseñanza de la Geografía

Este proyecto promueve el manejo de la información geográfica, la valoración de la diversidad natural, social y cultural, así como la participación de los alumnos en el espacio y territorio donde viven.

Si bien en los últimos años dentro del campo disciplinar de la Geografía se viene dando un viraje epistemológico hacia lo ambiental, las actuales propuestas curriculares del CEIP la entienden como una ciencia social de enfoque crítico, que incluye una dimensión ambiental relevante.

Concebir a la Geografía como ciencia social o como ciencia ambiental nos posiciona en paradigmas diferentes, con delimitaciones conceptuales, objetos de estudio y categorías de análisis que difieren según el posicionamiento, así como también varía el enfoque a desplegar para el abordaje de los temas a tratar.

Independientemente de la postura que adopte cada docente, el diseño de itinerarios didácticos y propuestas de clase para trabajar temas y contenidos geográficos debe incluir los principios o conceptos generales y estructurantes de la Geografía: localizar, describir, comparar, explicar y analizar, con un enfoque sistémico, holístico y multidimensional que ofrezca al estudiante elementos e insumos para comprender, cuestionar y (re)pensar el mundo actual.

En cada uno de los territorios del mundo se mezclan las huellas de la naturaleza, más o menos transformada según sea el caso, las herencias de las distintas comunidades y organizaciones sociales, así como las múltiples producciones de los individuos, grupos, empresas, Estados. Los territorios expresan la materialización de los procesos espaciales contemporáneos, y su aspecto visible se aprecia en los diferentes paisajes. En cada lugar particular se concretan las lógicas más generales de producción espacial y lo hacen de acuerdo a sus respectivas reglas, normas y pautas de organización sociopolítica y cultural». (Gurevich, 2005, p. 47)<sup>1</sup>

En este sentido, todo abordaje didáctico de los contenidos de Geografía debe partir de los actores sociales, económicos, culturales y políticos, que son en definitiva los que construyen y transforman los espacios y determinan las relaciones entre ellos.

Se hace imprescindible generar, desde la Geografía, una propuesta didáctica que haga énfasis en los aspectos prácticos, que permita la accesibilidad conceptual y que promueva el desarrollo de una «inteligencia general», en el entendido de que «es mejor una mente ordenada que otra muy llena» (Morín, 2003, p. 25). Una cabeza bien puesta o una mente ordenada está apta para organizar, seleccionar y relacionar los conocimientos, evitando su acumulación estéril, contextualizando los saberes en la construcción de un pensamiento ecologizante que sitúe todo acontecimiento, fenómeno, información y conocimiento en relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político, natural y ambiental, a diferentes escalas.

1 GUREVICH, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE, 2005.



Una geografía de este tiempo se ocupará, entonces, de los paisajes de este inicio de siglo, es decir, se posicionará de cara a las nuevas localizaciones, las nuevas tecnologías, las relaciones entre el Estado y la sociedad, las sucesivas transformaciones de la naturaleza original, en un mundo cada vez más interrelacionado y fragmentado. En este punto confluyen los propósitos y el sentido de la enseñanza de la geografía, solidarios en los contenidos que se seleccionan para enseñar y en las intervenciones didácticas que se deciden adoptar. Una agenda renovada de la geografía puede colaborar, dada la amplitud temática, de discursos y experiencias que conlleva, en habilitar la comprensión tanto de tendencias generales del mundo actual como de rasgos específicos de un cierto lugar: una región, una ciudad, un distrito. Precisamente en esos recortes territoriales se amplificarán para su enseñanza las nuevas formas en que se presentan los territorios en la actualidad. (Gurevich, 2015, p. 3)<sup>2</sup>


Para Edgar Morín (2003)<sup>3</sup> la Geografía es una «ciencia multidimensional [...] que va desde la geología a los fenómenos económicos y sociales [...] ciencia compleja por principio, puesto que cubre la física terrestre, la biosfera y las implantaciones humanas» (pp. 33-35). Como producto histórico-social, el espacio geográfico se materializa en los territorios, donde evidencia diferentes lógicas de ordenamiento que responden a intereses locales, nacionales, regionales o globales, ya sean actuales o de épocas pasadas. Para aceptar el desafío de la complejidad, su estudio y análisis debe evitar un enfoque meramente descriptivo y, por lo tanto, reduccionista.

Los presentes textos de Geografía para cuarto, quinto y sexto grado de Educación Inicial y Primaria no son productos compartimentados e inconexos. Si bien cada uno de ellos incluye los temas propuestos por el programa oficial, fueron pensados y diseñados con una concepción global de espiral ascendente. Esto implica que temas como localización y ubicación, representación del territorio, biomas, actividades económicas y recursos naturales, entre otros, reaparecen incorporando información, elementos y dimensiones que permiten su ampliación y profundización, que habilitan nuevas conceptualizaciones y que resignifican los contenidos trabajados anteriormente en Geografía u otras disciplinas, ya sea durante el curso actual o en cursos anteriores.

Los diferentes temas que componen cada texto están planteados en forma abierta, lo que da lugar a un amplio abanico de interrelaciones que el docente podrá plantear según su lógica de trabajo y el enfoque que haya planificado y diseñado. Son una fuente de información ordenada y actualizada, que habilita un recorrido autónomo por parte del estudiante; puede ser utilizada como referencia o material de base, e integrarse a otras fuentes y recursos seleccionados por el maestro.

2 GUREVICH, Raquel. *Nuevas geografías. Territorios entre lo nacional, lo local y lo global*. Recuperado de <http://flacso.org.ar/formacion-academica/ensenanza-de-las-ciencias-sociales-y-de-la-historia-con-opcion-a-especializacion/contenidos/>

3 MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Seix Barral, 2003.



Los diversos insumos que estos textos ofrecen al docente se pueden transformar en recursos didácticos al ser incorporados a su propuesta de trabajo. La información se presenta a través de mapas, imágenes, cuadros, gráficos, diagramas, noticias, dibujos, esquemas, infografías y un texto cuya estructura, contenido y extensión permiten trabajar con él. Por ejemplo, se puede solicitar a los estudiantes que realicen un resumen, que observen y expliquen lo que ven en una imagen, que comparen dos mapas, que interpreten un gráfico, entre otras actividades.

La inteligencia espacial, de particular importancia para el conocimiento geográfico y la comprensión de las diferentes formas de representación del territorio, fue definida por Howard Gardner (1999) como la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial, y para maniobrar y operar usando dicho modelo. Esta inteligencia requiere de diferentes niveles de abstracción que representan un importante desafío para los estudiantes de nivel escolar.

Dicho esto, se prestó especial atención a las propuestas cartográficas: cada tema está acompañado de diferentes mapas de base y temáticos, como forma de evidenciar la dimensión territorial. Asimismo, la multiescalaridad está presente en cada uno de los libros, lo cual favorece la estructuración de la inteligencia espacial; en sexto hay un predominio de mapas temáticos.

Si bien la representación del territorio se aborda en forma específica, se debe enfatizar su carácter transversal y la necesidad del docente de trabajar con otras representaciones, tales como maquetas, planos de la institución, mapas murales, fotos satelitales y cartografía digital, entre otras. La posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo utilizando Google Maps es ampliamente aconsejable. Esta herramienta 2.0 permite visualizar y marcar diferentes elementos del territorio, delimitar espacios, dibujar recorridos y calcular distancias.

# Pensar geográficamente

La Geografía es una ciencia del presente. Explicar los diseños y configuraciones que adoptan los territorios en la actualidad, así como los diferentes flujos que los vinculan y los desafíos que deben enfrentar las sociedades que los habitan, exige un análisis complejo y multiescalar. Desde el ámbito escolar, las prácticas docentes, deben contribuir a la construcción de una inteligencia general, que supere la fragmentación y compartimentación del conocimiento por especialidades.

Las características naturales, las condiciones ambientales, la ocupación humana del territorio, la estructura y distribución de la población, las actividades económicas que se desarrollan, la cosmovisión de los pueblos, la tecnología disponible, las diferentes decisiones que se adoptan y las acciones que se emprenden, se integran e interrelacionan, a través del tiempo, en un todo indivisible. Pensar geográficamente significa localizar y ubicar territorialmente estos aspectos, describirlos, compararlos con otros similares o diferentes y evidenciar las diversas interrelaciones existentes entre ellos a escala local, regional, nacional, continental y global, valorando sus consecuencias económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales, con el propósito de comprender las estructuras territoriales del presente.

La profundidad y complejidad de este abordaje depende del grado escolar en el cual se está trabajando, pero hacerlo accesible a los estudiantes no significa reducirlo a una única dimensión o centrarse en la descripción de elementos y características.

Una vez definido el tema a trabajar, un aspecto es localizarlo en el territorio, utilizando para ello diferentes representaciones del mismo. La localización está dada por el sistema de coordenadas geográficas, pero también es necesario ubicarlo en el contexto regional, nacional, continental y mundial, poniéndolo en relación con otros elementos del territorio, próximos o distantes y visualizar su extensión, como insumo para el análisis. Una vez llevada adelante estas acciones, que genéricamente denominamos localización, podríamos plantear los motivos que la explican. ¿Por qué allí? Puede haber razones vinculadas con aspectos naturales o ambientales, como la presencia de minerales, suelos fértiles y cursos de agua. Tal vez su emplazamiento actual se vincule con decisiones e intereses de otro momento histórico, en el cual se valoró el lugar como estratégico. ¿continúa teniendo hoy el mismo valor geopolítico?

La descripción de las formas de relieve, los diferentes ambientes o un determinado fenómeno natural, aporta una serie de datos e información que es necesario conocer, pero reducir la Geografía a este aspecto nos posiciona en la concepción del siglo XIX que dio lugar al paradigma clásico. Abordar las dinámicas que explican las formas de relieve, los diferentes ambientes o un determinado fenómeno natural, es objeto de estudio de campos disciplinares como: geología, vulcanología, edafología, climatología, biología y zoología, entre otras tantas. La descripción y explicación de estos aspectos físico-ambientales no se transforma en conocimiento geográficos solo por localizarlos y ubicarlos en el territorio. Se vuelven geográficos al pensarlos desde lo histórico-social, con base territorial. ¿qué valoración hizo el hombre de ellos como naturaleza útil? ¿cuánto influenciaron en la ocupación del territorio? ¿Qué transformaciones produjo en ellos la población local? ¿cómo se vinculan con las concepciones que caracterizan a ese colectivo? ¿Por qué otro territorio con similares características hoy presenta una configuración diferente y la población posee un nivel y calidad de vida diferente?

# La estructura del manual: algunos ejemplos

De acuerdo a los conceptos acerca del aprendizaje presentados en las primeras páginas de este material, se desarrollan, los ejemplos del trabajo en Historia.

## Doble página de apertura

Aquí figura un breve índice de los capítulos de la unidad, una gran imagen que ilustra el tema global que se abarcará, una pregunta para pensar, un mapa o imagen para la ubicación espacial, un cuadro para la ubicación temporal y textos que vinculan todo lo anterior. Este conjunto de elementos es un primer acercamiento a la unidad y sirve como puerta de entrada a los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales.

## El texto central y sus características

- ▶ **Un texto pensado para que los alumnos estudien de él.** Se busca que el texto central resulte claro y atractivo, de manera que los estudiantes no se desanimen y abandonen la lectura. No hay nada más motivante que comprender lo que se está leyendo. Para ello se tuvo especial cuidado de que hubiese la cantidad de descripción (hechos, datos) necesaria para hacer comprensibles los conceptos entramados en el texto.

Páginas 128, 129 y 130. Se explica el descubrimiento y la conquista del Río de la Plata con la información fáctica necesaria para que los estudiantes puedan entender los conceptos centrales del tema: diferencias con las conquistas de México y Perú, destino incierto de Buenos Aires, centralidad de Asunción en el proceso, necesidad de «abrir las puertas de la tierra».

- ▶ **Figuras numeradas y con referencia en el texto para que los estudiantes las observen a medida que leen.** Se piensa en un estudiante que, al leer el texto y encontrar la referencia a la figura, se detenga a apreciar cómo la imagen complementa y enriquece la información.

Página 93. La F3 recrea una escena de caza y brinda información complementaria sobre la vestimenta, las armas y el ambiente en general de los grupos que poblaron América.

- ▶ En esta serie se transitó de la estética del hipertexto a un **texto con un relato más integrado**, con el fin de facilitar la realización de esquemas, resúmenes, síntesis, etcétera.

Página 103. Se solicita la realización de un cuadro con el contenido del texto sobre el juego de pelota entre los mayas.

Página 111. Se pide la elaboración de una síntesis y de un mapa conceptual a partir del texto del Imperio inca y las formas de trabajo colectivo de la tierra allí imperantes.

Página 132. En base al apartado *El abuso y la denuncia* los estudiantes tienen que resumir las razones que llevaron a que muriesen tantos indígenas durante la conquista y colonización.

Página 145. Se solicita realizar, en base a la información del texto, un esquema de las autoridades residentes en España y en América, destacando sus funciones y limitaciones.

## Las actividades, sus características y posibilidades

- ▶ Las actividades que se plantean en el manual tienen **diversos niveles de complejidad** en su abordaje: informativo, operativo y estratégico.
  - Las actividades de **abordaje informativo** son aquellas en que se solicita al estudiante que demuestre que comprendió lo que leyó y estudió.

Página 153. Se pide que, de acuerdo al texto, los estudiantes enuncien los peligros que debían afrontar los hombres que participaban en las vaquerías.

Página 174. Se propone la relectura de las páginas 174 y 175 para repasar los factores que posibilitaron que la Revolución industrial se diera en Inglaterra.

- Las actividades de **abordaje operativo** requieren que el estudiante haga algo más (es decir, que opere) con la información y los conceptos: comparar, buscar la idea central, analizar, etc. Este abordaje exige que el nivel anterior (informativo) haya sido adquirido. Los pasos a dar deben enseñarse y ejercitarse.

Páginas 96 y 97. Dos dibujos recrean la vida de un campamento de cazadores y de una aldea. Se solicita a los estudiantes que busquen similitudes y diferencias.

Página 129. Se requiere la comparación de las razones por las que Asunción se mantuvo y Buenos Aires fue destruida.

Página 157. Se pide ubicar los hechos de la fundación de Montevideo en una línea de tiempo.

Página 164. Los estudiantes deben clasificar algunas de las prendas y objetos utilizados por los gauchos según su origen español o guaraní.

- Las actividades de **abordaje estratégico** exigen que el estudiante transite sus propios caminos para llevarlas a cabo. Comprenden ejercicios de empatía, de ponerse en el lugar del otro o de imaginar situaciones. También se incluyen ejercicios que soliciten fundamentar o dar argumentos.

Página 126. Se propone a los estudiantes que imaginen una tierra en la que todo sea de oro como en El Dorado, y que luego realicen un dibujo buscando que corresponda a la época de la conquista.

Página 161. También aquí deben usar la imaginación: son africanos que tras un terrible viaje están en cuarentena en el caserío. Deben expresar en un texto, una canción o un dibujo sus pensamientos y temores respecto al futuro que los espera.

Páginas 87, 99, 109, 167. La solicitud de fundamentar y dar argumentos se concentra especialmente en los problemas a debatir que acompañan a los estudios de caso en las páginas destinadas a la construcción de ciudadanía.

- ▶ Las propuestas de actividades son muy numerosas y se distribuyen prácticamente en todas las secciones del manual, donde proponen abordar la información de diferentes maneras:

- En la **doble página de apertura** de cada unidad hay una pregunta para pensar.

Página 90. Se plantea la interrogante sobre cómo habría sido la vida de los pueblos indígenas americanos si no los hubiesen conquistado los europeos.

- La mayoría de las actividades están ubicadas en los **márgenes** de las páginas en que se tratan los temas, para facilitar al docente su señalamiento y, a los estudiantes, su realización. Aparecen encabezadas por la **competencia general** o **macrohabilidad** que la actividad conlleva: «Explico», «Trabajo con...», «Imagino», «Resumo», «Esquematizo», entre otras opciones. Al mismo tiempo aportan a la ejercitación de las técnicas en el trabajo de las Ciencias Sociales y a la construcción de los conceptos específicos y estructurantes de la Historia (ver Cuadro 1 en la página 4).

Página 101. Se solicita que expliquen las posibles razones que, según los historiadores, pueden haber llevado a la desaparición de las ciudades-estado mayas. De este modo se afirma simultáneamente el relativismo historiográfico: la idea de que frente a un mismo acontecimiento los historiadores pueden priorizar explicaciones diferentes.

Página 125. Se pide una síntesis de las razones del triunfo español sobre los aztecas. De esta forma se trabaja al mismo tiempo con la multicausalidad y la complejidad de los procesos históricos.

- Las páginas **Un día en la vida de...** vienen acompañadas por actividades que tienen la finalidad de promover la empatía y la apropiación de los conceptos planteados en la narración.

Página 123. *Un día en la vida de la expedición de Magallanes* se complementa con un ejercicio de empatía en el que se solicita a los estudiantes que se pongan en el lugar de los integrantes de tal viaje.

Página 159. *Un día en la vida de Montevideo colonial* culmina con un juego de tarjetas informativas y para pensar.



- Los **estudios de caso** en las secciones *Construyo ciudadanía* son complementados por actividades que promueven el **debate ético**. Se busca con esto que los estudiantes puedan establecer vínculos entre el asunto debatido y sus propias vidas.

Página 143. El relato del casamiento frustrado en México colonial culmina con un problema a debatir: «¿Creen que la oposición al casamiento entre María Ignacia y Custodio se debía solamente a razones étnicas? Fundamenten». Además se les pregunta si estarían dispuestos a casarse con alguien de otra etnia o posición social, y si creen que sus padres lo aceptarían.

- Al **cierre de cada capítulo**, bajo el título *Reviso mi trabajo*, hay actividades que proponen la **revisión** de los principales conceptos trabajados para verificar lo aprendido y organizar las ideas. En ellas se priorizan los abordajes lúdicos.

Página 142. Se trabaja con los alimentos de origen americano y su presencia en las comidas favoritas de los niños en la actualidad.

Página 147. Se viaja junto a una jarra de loza desde que sale de España hasta que llega al Río de la Plata.

- Al **cierre de cada unidad**, hay una página doble titulada *Soy historiador*, que está estructurada en torno a actividades que pretenden promover un acercamiento de los alumnos a las interrogantes, las temáticas de interés y los modos de trabajar de los historiadores. Es decir, a las **estructuras sintácticas** (modos de hacer) de la disciplina.

Páginas 116 y 117. Se abordan los desafíos que enfrentan los historiadores para conocer el pasado de los pueblos sin escritura.

Páginas 148 y 149. Se trabaja con el cuidado que debe tener el historiador para escuchar todas las voces de los protagonistas de los procesos históricos, aún aquellas más débiles, como las de los vencidos o las que fueron siempre acalladas.

## Las imágenes, su sentido y potencialidades

- ▶ En cada unidad hay páginas dobles llamadas *Tema en imágenes*, que permiten el **acercamiento a las temáticas de la vida cotidiana**. Cada imagen aparece junto a un breve texto para facilitar su interpretación.

Páginas 138 y 139. *Juntos y distintos* busca abordar la complejidad de la sociedad colonial de manera atractiva para los estudiantes.

- ▶ **Fotografías, pinturas, grabados, dibujos** y otros elementos acompañan al texto central y pueden servir también como punto de partida para trabajar el tema.

Páginas 105 y 115. Se representan por medio de dibujos los grupos que conformaban las sociedades azteca e inca, lo cual permite trabajar las semejanzas y diferencias entre ambas.

Página 141. La decoración de la iglesia de Santo Domingo acerca a los niños al legado dejado por los indígenas en el arte barroco latinoamericano.

Página 156. Se propone el análisis del óleo que representa el primer reparto de solares a quienes estaban en el padrón de la ciudad de Montevideo.

- ▶ Si lo que se pretende es promover el pensamiento, es muy útil la **dinámica Ver-Pensar-Preguntarse** (ver Cuadro 3 en página 21).

Página 154. El dibujo de la misión de San Ignacio se presta para aplicar esta dinámica.

Página 166. Las láminas que muestran cómo era la vida en las pulperías de la campaña también son adecuadas a estos efectos.

- ▶ Trabajar **la imagen como documento histórico** implica transitar por tres niveles:
  - la descripción (¿qué muestra?)
  - el análisis iconográfico (¿de qué trata?)
  - el análisis iconológico (¿qué revela?)

Página 125. El manuscrito del siglo XVI que representa una matanza realizada por los españoles durante una festividad indígena puede servir para aplicar estos tres niveles de trabajo: se pide que describan lo que ven, que analicen cuál es el tema que trata y que reflexionen sobre qué revela.

## Los mapas, su sentido y potencialidades

- ▶ **Leer un mapa es como hacer un viaje.** El recorrido comienza a por el título, continúa por las referencias, sigue por la localización de la información de las referencias en el mapa y culmina cuando el niño pone en palabras la información que el mapa le brindó. No siempre acompañamos a los estudiantes en este viaje.

Página 120. El mapa de los cuatro viajes de Colón exige al estudiante que lo analiza distinguir los recorridos realizados y las tierras «descubiertas».

Página 152. El mapa de las vaquerías brinda mucha información a partir de los colores de las flechas.

- ▶ **Se propone operar con los mapas:** comparar, por ejemplo, dos mapas entre sí, o trabajar la temporalidad a partir de las transformaciones espaciales y la comparación con la actualidad.

Página 110. El mapa del Imperio inca permite superponer los territorios del Tahuantinsuyo a los países actuales de América Latina.

Página 163. El mapa de las tres jurisdicciones de las que dependían los territorios de la Banda Oriental es un instrumento para trabajar la temporalidad, ya que se lo puede comparar con el mapa actual del Uruguay.

## Documentos históricos e historiográficos, y sus potencialidades

- ▶ En primer lugar, **distinguir entre ambos.** Para ello, los documentos históricos, escritos contemporáneamente a los hechos tratados, aparecen bajo el encabezado *Documento*. Los documentos historiográficos, que implican posturas e interpretaciones de los historiadores, se presentan bajo el encabezado *Historiadores*.

- ▶ Aunque los **fragmentos** que se presentan son en general **cortos**, se debe tener en cuenta que se ha procurado que el recorte no traicione lo que el autor quería decir.
- ▶ A veces se presentan **documentos contrapuestos** que traducen posturas o miradas distintas frente a lo ocurrido, o sus distintas explicaciones.

Página 130. Se comparan documentos que hablan sobre las miradas de indígenas y conquistadores, y se destaca lo que asombró a cada uno del otro.

Página 133. Se contraponen textos de Ginés de Sepúlveda y De las Casas sobre la naturaleza de los indios.

- ▶ Para abordar adecuadamente un texto histórico o historiográfico, es necesario **conocer al autor** y la corriente en que se inscribe. Hoy esto se facilita grandemente con las posibilidades que brinda internet.

Página 133. Se ubican en su contexto a Ginés de Sepúlveda y a De las Casas, lo cual es clave para enriquecer la polémica que representan.

## Un día en la vida de... y Construyo ciudadanía

### La apuesta a la narración como camino para la comprensión de los conceptos

Se propone utilizar la narración como **punto de partida para enseñar Historia**: un conocimiento que es un tipo especial de relato. Para que los niños aprendan y se constituyan como sujetos individuales y sociales en forma narrativa, el aprendizaje se debe apoyar en las fortalezas narrativas que ellos traen, en sus formas de comprensión predominantes, y enseñar la disciplina a partir de ellas. Todo esto implica planificar muy bien para qué contar. Porque las historias no son solo para entretener, sino para que comprendan. Y no basta con que comprendan, sino que además deben aprender, es decir, apropiarse de los conceptos y los procedimientos de la Historia y poder utilizarlos en otros contextos (ver Cuadro 4 en página 24).

- ▶ Las secciones *Un día en la vida de...*, que acompañan cada unidad, son justamente una opción por la narración como camino a la comprensión.

Página 180. Un día en la vida de una fábrica de aquel entonces narra la visita a la fábrica que realiza junto a su padre la pequeña hija del dueño. El encuentro con una niña operaria castigada por dormirse sobre una máquina será el punto de partida para contrastar dos realidades. Las actividades que acompañan al cuento apuntan a la reconstrucción de emociones y vivencias.

- ▶ Los **estudios de caso** que sirven de eje al espacio de *Construcción de la ciudadanía* son otra apuesta a los caminos narrativos y al debate ético y sus fundamentos (ver Cuadro 5 en página 25).

Página 131. La historia del culto a la virgen de Guadalupe sirve como excusa para plantear el debate sobre la diversidad cultural y la forma de actuar frente a las culturas distintas a la propia.

## Soy historiador

### Un camino para acercar a los estudiantes al trabajo de los historiadores

Al finalizar cada unidad, una doble página titulada *Soy historiador* propone una serie de actividades cuyo objetivo es acercar a los estudiantes a las preguntas, los temas de interés y los modos de trabajar de los historiadores.

- ▶ En ningún momento se pretende que el niño se transforme falsamente en historiador.
- ▶ La posibilidad de acercamiento al trabajo de los historiadores se plantea en todos los casos en forma acotada, modesta y centrada en una temática o en un procedimiento puntual (ver Cuadro 6 en página 26 ).

Páginas 170 y 171. En estas páginas se reflexiona sobre la época en la que el Uruguay no existía como país. La intención es mostrar las formas en que los historiadores tratan de entender cómo era la vida en la región platense en ese entonces. Para ello se hace necesario destacar todo lo que era común a ese espacio geográfico más amplio y romper con la mirada al pasado desde la nación ya construida. Las actividades de *Soy historiador* que se proponen al estudiante apuestan a la apropiación de esa mirada integradora y regional.



## ► Modelo Ver-Pensar-Preguntarse

### Cuadro 3

#### Pasos

1. *Prepararse.* Presente la imagen escogida de manera que los estudiantes puedan observar todos los detalles posibles: proyéctela en una pantalla en un cuarto oscuro o muestre una copia impresa de tamaño grande para que todos los estudiantes la puedan ver desde sus asientos, o haga copias para que la vean por parejas. Ofrézcales suficiente tiempo en silencio para una observación cuidadosa (2 o 3 minutos).
2. *Ver.* Pídale a los aprendices que digan lo que observan. Enfático que en esta etapa no se piden interpretaciones, solo descripciones de lo que ven. Conviene recordar a los estudiantes que deben dar cuenta de aspectos identificables en la imagen/objeto. Una forma de enriquecer lo que «veo...» es utilizar la rutina Pensar - Trabajar en Pareja - Compartir. Luego, la discusión puede comenzar compartiendo aquello que su pareja encontró y usted no había notado.
3. *Pensar.* Pregunte a los estudiantes qué piensan que está sucediendo en la imagen/objeto. Esta pregunta interpretativa y general puede modificarse según la imagen/objeto que se esté observando. Por ejemplo, puede hacer las siguientes preguntas: «¿En qué nos hace pensar lo que vemos y notamos?» y «¿Qué interpretaciones podemos hacer teniendo en cuenta nuestras observaciones?». La meta es construir diferentes niveles de interpretación más que nombrar simplemente el contenido del objeto/imagen. Invite a los estudiantes a ofrecer otras alternativas y ampliaciones: «¿Qué más está sucediendo aquí?». Con frecuencia, hacer preguntas a las respuestas de los estudiantes, por ejemplo: «¿Qué ves que te hace decir eso?», puede ser muy efectivo. Esto los motiva a ofrecer evidencia que apoye su respuesta. Con el tiempo, las respuestas son más pensadas y ayudan a los estudiantes a no adivinar simplemente o a no ofrecer opiniones sin ninguna argumentación.
4. *Preguntarse.* Pida a los estudiantes que compartan qué se preguntan, teniendo en cuenta lo que han visto y pensado. Es posible que al inicio les resulte difícil diferenciar entre *pensar* y *preguntarse*. Por ejemplo, es posible que se pregunten si sus interpretaciones son correctas: «Me pregunto si en realidad ella es su hermana». O sus pensamientos iniciales pueden expresarse como cuestionamientos tentativos y condicionales: «Me pregunto si el objeto de la esquina es un bote». Para trabajar esta confusión, puede sugerirles que preguntarse consiste en plantearse preguntas más amplias que nos llevan más allá de nuestras interpretaciones al mirar los temas y las ideas que surgen de la imagen/objeto.
5. *Compartir el pensamiento.* En esta rutina, los estudiantes por lo general comparten su pensamiento en cada uno de los pasos antes de pasar al siguiente. Esto permite a todos los estudiantes construir a partir del pensamiento del grupo en el paso anterior y con frecuencia resulta en discusiones más ricas que si trabajaran solos. Puede ser muy útil documentar el pensamiento en cada

## ► Modelo Ver-Pensar-Preguntarse

### Cuadro 3 (continuación)

uno de los pasos a medida que suceden, aunque no siempre es necesario hacerlo. Si el uso de la rutina Ver-Pensar-Preguntarse (VPP) es para generar interés en un tema y plantearse preguntas, entonces los cuestionamientos que los estudiantes se hagan se pueden escribir y colgar en las paredes del aula, para estimular una discusión continua y motivarlos a que agreguen otras preguntas a las nuevas ideas que surjan con el tiempo.

#### Usos y variaciones


Dependiendo de la imagen/objeto, los pasos de la rutina VPP pueden completarse uno por uno (tal como se describió) o realizarse de forma simultánea. Esto significa que los estudiantes comienzan por nombrar lo que *ven*, expresan lo que *piensan* al respecto (es decir, sus interpretaciones sobre lo observado) y luego se hacen una *pregunta*. Por ejemplo, «Veo una imagen cubierta con mucho color negro. Me imagino que representa la noche. Me pregunto: ¿la oscuridad también refleja el estado de ánimo del artista?». En el Bialik College (un colegio privado de preescolar, primaria y secundaria ubicado en las afueras de Melbourne, Australia), los estudiantes de primer grado de June Kamenetzky utilizaron la rutina VPP de esta manera durante una unidad de comunicación. June les presentó varias imágenes de jeroglíficos, dibujos de cavernas y símbolos de monedas antiguas para que las examinaran. Los estudiantes observaron cada detalle y expresaron sus pensamien-

tos, lo cual los llevó a construir nuevas preguntas y consideraciones. La oportunidad que tuvieron los estudiantes para expresar sus preguntas los llevó hacia nuevos caminos de investigación y a una unidad de indagación mucho más rica.

Durante una unidad sobre identidad, con niños de segundo grado, Nellie Gibson, también en el Bialik College, le dio a cada estudiante una hoja con su foto y le pidió que utilizara individualmente la rutina VPP. Los estudiantes estaban absortos en el tema sobre sí mismos y fueron muy juiciosos en completar independientemente la rutina. El objetivo de Nellie era que se plantearan preguntas que pudieran ser exploradas más adelante, y las respuestas de sus estudiantes no la defraudaron: «Me pregunto: ¿cómo se ven por dentro los ojos?», «Me pregunto: ¿mi nariz es como la de mis papás o como la de la abuela o el abuelo?», «Me pregunto: ¿por qué mi papá y mi mamá tienen el pelo oscuro y el mío es café claro?», «¿Cómo la lengua te permite hablar?».

Otra colega, Zia Freeman, utilizó la rutina VPP para involucrar a sus estudiantes de preescolar en una exploración acerca de príncipes. Zia quería ayudar a los niños a romper estereotipos comerciales y de género. Encontró que pidiéndoles que observaran y hablaran acerca de diferentes imágenes (algunas no muy tradicionales, como de princesas) contribuía a lograr su objetivo. En un momento en particular, los niños de 4 años estuvieron durante 40 minutos observando y discutiendo una de las imágenes.

Una variación a la rutina VPP se ha utilizado



para estructurar las observaciones de clase de los docentes. Docentes de un grupo de aprendizaje en el Bialik College observaron las clases e hicieron una lista de lo que vieron y escucharon, teniendo cuidado de no hacer interpretaciones tales como: «Todos estaban involucrados» o «Los estudiantes estaban desconectados». Puesto que los docentes habían trabajado con la rutina VPP en sus aulas, ellos eran conscientes de la importancia de simplemente observar sin emitir juicios o hacer interpretaciones. Luego, cuando se reunieron como equipo a discutir las observaciones, los docentes comenzaron por compartir algo que habían visto o escuchado, hicieron algunas posibles interpretaciones y plantearon una pregunta. Utilizar la estructura de esta rutina para las visitas de clase permitió que se dieran conversaciones respetuosas y enfocadas para comprender la complejidad del aula, en lugar de evaluar la efectividad de una lección particular. Por consiguiente, los docentes observados se sintieron más respetados e invitados a comprender esta meta, más que a defender la lección.

### Consejos

Asegúrese de dar el tiempo suficiente para mirar de cerca y tomar nota de los detalles. Puede sentir la tentación de pasar a la interpretación en la etapa de Pensar, pero recuerde que el paso Ver,

además de brindar la oportunidad para que todos se vuelvan más conscientes de lo que está en la imagen, también ofrece las bases necesarias para hacer las interpretaciones. No tema hacer sus propias contribuciones, pero hágalo como otro aprendiz. Por ejemplo, puede decir: «Una de las cosas que no había notado cuando miré por primera vez fue...». Aunque al principio a los estudiantes les sea difícil hacer observaciones y tiendan a interpretar, no lo trate como un error, pues los puede inhibir y callar. Ayúdelos a direccionar sus observaciones pidiéndoles que muestren en la imagen lo que están viendo o preguntándoles qué ven que les hace decir eso.

Por tentador que parezca, evite convertir esta rutina en una hoja de trabajo que los estudiantes deben completar. Hemos observado que cuando se utilizan, los estudiantes dan respuestas cortas y fallan en notar todo lo que hay pues no quieren escribirlo. Esta rutina se beneficia al oír y construir a partir de las ideas de otros. En lugar de hojas de trabajo, utilice la rutina Pensar - Trabajar otro - Compartir, para estimular la conversación entre los estudiantes.

Tomado de: Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K., *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, Paidós, 2014.

## ► De la narración a la comprensión

### Cuadro 4

La propuesta se sustenta en el convencimiento de que los relatos, más allá de entretener, sirven para la comprensión de los conceptos que forman parte de su trama, y que la imaginación, potente herramienta cognitiva, es una manera de pensar diferente, que no debe oponerse a la razón, sino aprovecharse para la enseñanza de conceptos. Los niños, en los tres últimos años de la etapa escolar, estarían, según Kieran Egan, en una edad en que los mundos fantásticos aún ejercen en ellos una importante fascinación, ya que sus formas de comprensión predominantes serían mítico-románticas. Estas estarían caracterizadas por una fuerte imaginación, una gran potencialidad para captar la estructura de las narraciones y una importante capacidad de abstracción ligada a los contenidos afectivos y emocionales. Cuando en el transcurso de esos años los niños comiencen a interesarse por el mundo real, serán los hechos más heroicos, extremos, destacados, románticos, los que llamen su atención. Según este autor, no parecería adecuado enseñar conceptos a esta edad presentándolos desde planteos puramente abstractos, ya que la forma de comprensión que él denomina filosófica, caracterizada por la capacidad de captar esquemas conceptuales generales interpretativos de la realidad y por un lenguaje con un mayor nivel de abstracción, recién predomina aproximadamente hacia los 15 años. El desafío estaría en apoyarse en sus formas de comprender predominantes y acompañarlos en los procesos de mediación cognitiva, para ir transitando desde los conceptos binarios abstractos y afectivos bueno/malo, lindo/feo, hacia conceptos que traduzcan una visión de la realidad más compleja y con matices. Para ello, proponemos utilizar la narración como sustento de la enseñanza conceptual, complementada por actividades para los alumnos, centradas en el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales.

## ► Estudios de caso

### Cuadro 5

Un caso es una narrativa, una historia, que trata sobre algún tema importante; en general, alguna situación emocionante de la vida real. Los casos no son cerrados, es decir, no tienen moraleja, pues refieren a situaciones complejas que es necesario comprender y no juzgar.

#### ¿Cómo trabajar estos casos?

1. Lean el relato en clase, ya sea en voz alta o en forma individual.
2. Reunidos en grupos, o en forma conjunta, contesten las preguntas para orientar el debate. De esa manera podrán tener un primer acercamiento a la temática tratada.
3. El problema a debatir en el aula incluye siempre la posibilidad de verlo de distintas maneras. Intercambien opiniones, discrepen, fundamenten sus intervenciones, saquen conclusiones con la guía de su profesor.
4. Si el tema despertó su interés, continúen profundizándolo, recurran a materiales proporcionados por el docente —películas, canciones, artículos— o a otros que ustedes consigan.

Adaptado de S. Wassermann, *El estudio de casos como método de enseñanza*, 1999.

## ► Enseñar a pensar históricamente

### Cuadro 6

¿Qué desafíos implica enseñar a pensar históricamente, es decir disciplinarmente, ya desde la etapa escolar? Por un lado, acercar a los niños a la comprensión de las redes conceptuales estructurantes de la disciplina. Por otro, presentarles los *modos de hacer* de los historiadores. En ambos casos será necesario apoyarse en las concepciones de sentido común que tienen los niños sobre el mundo social e histórico, para a partir de ellas comenzar la construcción de los conceptos disciplinares. Los niños tienen una comprensión del mundo en *blanco y negro* y muy emocional. Para la mayoría de ellos el mundo se divide en buenos y malos, el tiempo es una gran línea, el espacio es un mapa, existen los hechos puros, los procesos se explican por una sola causa, los héroes mueven la historia, los documentos o dicen la verdad o mienten, y además es fácil comprender el pasado. Pensar históricamente implica complejizar esas nociones previas y acercarse a la comprensión de los conceptos estructurantes de la historia: la complejidad temporal y espacial, la causalidad múltiple, el relativismo en las miradas, la multiescalaridad, la empatía. Enseñar una disciplina es crear las condiciones para que estos procesos se den.

Pero enseñar una disciplina implica también, dijimos, acercar a los alumnos a los modos de hacer de los historiadores. El desafío para el docente estaría, durante la enseñanza, en respetar –dejando traslucir– el proceso que realizan los historiadores desde la investigación a la escritura de la historia.

La historia es una disciplina que tiene un estatuto epistemológico fuertemente narrativo. Los aportes de historiadores y filósofos de la historia del peso de Hyden White, Paul Ricoeur y Michel de Certeau, entre otros, han ido llevando al reconocimiento de la historia como una forma especial de relato que explica a medida que cuenta.

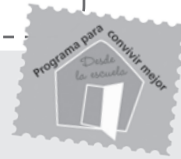
Cuando un historiador desea conocer alguna temática del pasado que despierta su interés, comienza haciéndose preguntas y planteándose problemas. Investiga, busca datos y huellas. Selecciona entre los múltiples hechos aquellos que le parecen más significativos, y al seleccionarlos, los torna visibles en relación a otros que deja en el olvido: los crea. Estos hechos serán la base de sus descripciones. Simultáneamente, adjudica determinados sentidos a los acontecimientos; se pregunta las razones

que dieron lugar a que ocurrieran. Entre las múltiples explicaciones posibles prioriza las que considera más convincentes. Llegado el momento de *escribir* sobre esa temática del pasado, *entrama*, es decir, pone en un argumento los hechos seleccionados y las explicaciones priorizadas que dan como resultado un *relato*. Esta narración no es otra cosa que su interpretación de lo ocurrido. Sin embargo, el relato resultante de la escritura será siempre en cierto modo una *traición* a la tarea del historiador como investigador. Al investigar, manejó información y materiales múltiples, dispersos, inacabados. En cambio, al escribir, no tuvo más remedio que dar *un* orden, entramar uno atrás del otro los acontecimientos y explicaciones. Descripción, explicación e interpretación constituyen la escritura de la historia. Por eso, los relatos de la historia son siempre subjetivos pues su trama es la forma dada por un sujeto (el historiador) al contenido creado. El historiador siempre escribe desde un determinado lugar que ocupa como sujeto –sector social al que pertenece, ideología, sensibilidad hacia determinados problemas–, pero tiene la obligación de ser riguroso, que no es lo mis-

mo que ser objetivo, dado que al ser todo saber un punto de vista, una mirada, esto no es posible. Buscará enfoques múltiples, agotará las fuentes disponibles y constatará las condiciones de producción de los datos que maneja. Porque la historia, que siempre es relato, es un relato particular que apunta a producir un saber verdadero.

Cuando un docente trabaja en clase con documentos históricos (de la época) o historiográficos (interpretaciones de historiadores posteriores), o cuando cuenta a sus alumnos lo que ocurrió en determinada circunstancia histórica, debería tener todos estos elementos en cuenta. Plantear la existencia de polémicas en torno al tema tratado, introducir el nombre de historiadores en clase, contar cómo varió en el tiempo la interpretación de algún suceso, leer un documento que dice justo lo contrario de lo que el docente afirma en su relato, ayuda a comprender a la historia como construcción.





## Cómo organizar un debate

- ▶ Un debate es una discusión en la que se defienden dos o más puntos de vista o propuestas diferentes acerca de un mismo tema, con el objetivo de llegar al mejor acuerdo posible. Algunas veces se puede construir una nueva propuesta compartida por todos; en otros casos, se vota para saber cuál es la opinión de la mayoría.

### 1. Todo debate tiene algunas reglas básicas:

Informarse sobre el tema en discusión; pensar; construir argumentos razonables y que aporten algo.

Dejar fuera de la discusión los puntos en los que hay coincidencia. No vale la pena gastar tiempo y energía en ellos.



Tener presente que se busca lo mejor para todos y no para uno en particular.

Escuchar atentamente las ideas de los otros: tomarlas si nos parecen buenas y, si las rechazamos, explicar por qué lo hacemos.

Presentar claramente los argumentos para que los demás puedan comprenderlos.

### 2. Para que el intercambio de ideas sea claro, conviene organizar el debate. Una manera de hacerlo es, por ejemplo:

Determinar el tema sobre el que se va a debatir.

Formar dos grupos para que cada uno defienda una opinión distinta.

Pensar y anotar argumentos válidos para sostener su opinión.

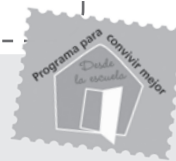


Decidir quiénes van a hablar y en qué orden. Los que no se animen a hablar pueden tomar nota de lo que dice el otro grupo, pensar nuevos argumentos para que otros compañeros del grupo respondan, buscar puntos de coincidencia, etcétera.

Elegir un moderador, que es la persona que se encargará de plantear el tema, dará la palabra a los participantes y controlará el tiempo de cada intervención.

**¡Ah! Recuerden que el objetivo es llegar a un acuerdo, y que debatir no es pelear.**





## Las distintas valoraciones del patrimonio cultural

- ▶ El patrimonio cultural de un pueblo está formado no solo por cosas materiales como sus edificios u objetos artísticos relevantes, sino también por elementos inmateriales que hacen a su identidad, como saberes, conocimientos (medicina, historia), relatos, ceremonias, lugares sagrados o festividades. Este patrimonio se transmite de generación en generación y es continuamente recreado y modificado por la gente.

Cuando hablamos de nuestro patrimonio cultural podemos hacerlo como habitantes del planeta Tierra, del continente latinoamericano o como integrantes del pueblo uruguayo. En cualquiera de esos tres niveles es muy importante que el patrimonio cultural sea respetado y preservado.

### Veamos algunos ejemplos:

Existe un patrimonio cultural común a toda la humanidad formado por sitios de importancia cultural o natural excepcional. Estos sitios son de distinto tipo, por ejemplo una montaña, una cueva, una ciudad o un edificio. Internacionalmente existen organismos encargados de su protección y conservación para las futuras generaciones. Hacia 2015, la Unesco tenía catalogados 1031 sitios como Patrimonio de la Humanidad, distribuidos en 163 países. El barrio histórico de la ciudad de Colonia del Sacramento es uno de ellos.

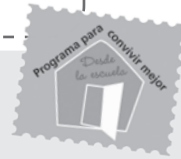
Existe un patrimonio cultural latinoamericano de gran riqueza. En los últimos tiempos se ha puesto el acento en el derecho de los pueblos indígenas que habitan el continente a proteger y desarrollar sus conocimientos, tradiciones, idiomas y ceremonias espirituales. El derecho a mantener su integridad como pueblos distintos y a que se les restituyan los bienes culturales y espirituales de los cuales hayan sido despojados. Así lo declararon las Naciones Unidas en setiembre de 2007.

En nuestro país, desde 1995, todos los años en el mes de setiembre se celebra el Día del Patrimonio. Ese día todos los edificios públicos y particulares de interés histórico están abiertos gratuitamente a la gente. Con el correr de los años, el Día del Patrimonio pasó a ser varios días, porque los uruguayos se entusiasmaron con la propuesta. Además, la celebración se fue adecuando a la noción más amplia de patrimonio, que abarca elementos inmateriales. El fútbol, la murga, la poesía y el teatro han encontrado allí también un lugar.



Colonia del Sacramento.

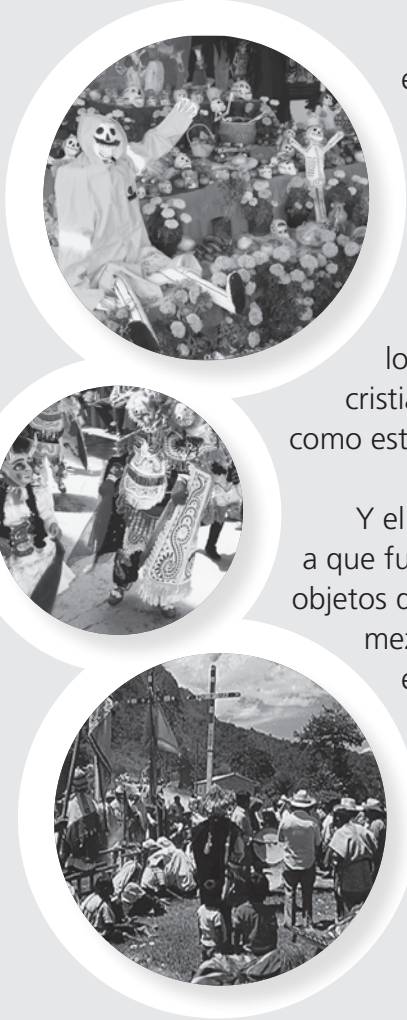




## Las creencias de los pueblos de América

- ▶ En este capítulo has estudiado cómo los pueblos que habitaron el continente americano antes de la llegada de los españoles se caracterizaron por una importante diversidad cultural. Con relación a sus creencias, las diferencias iban mucho más allá de si los dioses que adoraban exigían que se sacrificaran hombres o animales; o cuál de los fenómenos de la naturaleza —el sol, la tierra, la lluvia— consideraron su divinidad principal. Fue en sus peculiares formas de ver el mundo e interpretar su funcionamiento que cada cultura resultó única e irrepetible. Y ello se reflejó en todos los aspectos de su vida, desde su vestimenta y su alimentación hasta su música, su arte y sus formas de divertirse.

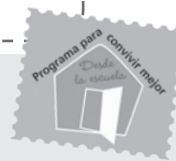
Sin embargo, a pesar de la diversidad cultural, hubo aspectos comunes en sus creencias, sobre todo entre aquellos pueblos que vivían de la agricultura: un fuerte agradecimiento a la tierra, venerada como divinidad protectora, se manifestaba en distintos tipos de ofrendas para asegurar cosechas abundantes. Creían que la lucha entre la luz del sol y las tinieblas se entablaba a diario y exigía a veces intervenir con plegarias y sacrificios para que el sol —cuyo calor permitía que crecieran los frutos— saliera triunfante.



En el capítulo 13 vas a estudiar cómo fue feroz, a la llegada de los españoles, el choque entre las creencias y la forma de ver el mundo de los conquistadores y las de los pueblos autóctonos. Nada entendían los cristianos, adoradores de un único dios, de las divinidades y los ritos de los pueblos conquistados. Las prácticas religiosas de los indígenas fueron incomprendidas y consideradas monstruosas, por ser diferentes. Los templos, las estatuas de los dioses y los códices fueron destruidos. La intolerancia hacia el otro, hacia aquel que no vivía, pensaba o creía lo mismo que el conquistador, justificó su sometimiento. «Había que cristianizar a los infieles.» Y la Iglesia comenzó su tarea de evangelización, como estudiarás en el capítulo 14.

Y el tiempo fue pasando... Los indígenas, a pesar de la imposición y dominio a que fueron sometidos, encontraron la manera de que sus antiguas creencias y objetos de culto se sumaran a la religión impuesta, dando lugar a un cristianismo mezclado y particular. A la vez, la introducción de los africanos como esclavos aportó nuevos y ricos elementos a esta fusión de creencias.

Con el correr de los años, el mestizaje étnico y cultural se reflejó en América Latina en la aparición de numerosas subculturas de enorme riqueza y diversidad. En la religiosidad popular, las raíces indígenas, cristianas y africanas continuaron fusionándose y recombinándose de diversas formas. Hoy conforman la identidad de un continente con múltiples maneras de entender el mundo.



## Una sociedad con escalas

- ▶ En este capítulo hemos visto cómo en la sociedad colonial americana había una importante relación entre el color de la piel y el lugar que se ocupaba en la escala social. Eso no quería decir que ser blanco fuera necesariamente ser rico y poderoso. Había blancos pobres dedicados a ocupaciones modestas. Pero lo que era seguro es que para mestizos, mulatos, zambos, afrodescendientes o indígenas las posibilidades de ocupar cargos altos en el gobierno o ser bien vistos socialmente eran muy pocas. Vimos cómo entre los llamados despectivamente «castas» algunos mestizos ricos buscaban «blanquearse» a fin de poder ascender socialmente.

Era el Estado quien determinaba el lugar ocupado en la sociedad, los derechos legales y políticos de cada casta, según criterios vinculados al color de la piel. De acuerdo al color de la piel y a la «pureza de sangre», en las normas legales estaba rigurosamente establecido si era posible o no ejercer determinados oficios, tener derecho a educación, pertenecer a una orden religiosa u ocupar cargos públicos. También estaban reglamentados los impuestos a pagar, los lugares donde vivir, tener o no caballo o cómo vestirse. Por ejemplo, según establecía una recopilación de las leyes de Indias de 1571, los afrodescendientes, mulatos y zambos debían vestirse modestamente, y sus mujeres no podían usar chales, ni vestidos de seda, ni adornos de oro o de perlas.

Lo que hacía aún más complicado el panorama es que la sangre considerada «impura» no era solo la resultante de la mezcla con indígenas o africanos. También se podía tener sangre impura por ser descendiente de judíos o moros.

En lo referente a la posibilidad de ocupar cargos políticos, hemos estudiado cómo incluso los criollos —descendientes de españoles nacidos en América, y con probada «pureza de sangre»— estaban excluidos de los altos cargos de gobierno, pudiendo solamente ejercer como cabildantes. Así se fue formando un complejo sistema de estratificación social, en que el peso de lo étnico influyó en el prestigio de las personas, su poder, su situación económica, su nivel cultural y sus ocupaciones.





# Construyo ciudadanía

## Distintas lenguas para una identidad

- ▶ En América, 19 países tienen el español como lengua oficial, pero en ellos también se hablan lenguas indígenas, como ocurre con el quechua en Bolivia, el guaraní en Paraguay o el náhuatl —la lengua de los aztecas— en México. Cuando esas lenguas también son oficiales, el resultado es el bilingüismo.

Los españoles introdujeron en América la lengua castellana, pero a medida que avanzaron sobre el continente fueron incorporando al español vocablos de los pobladores indígenas: barbacoa, butaca, cacique, caimán, caoba, hamaca, huracán, loro, maíz, maní, piragua, sabany, tabaco, entre muchos otros.

De todas las lenguas indígenas, las que han tenido mayor influencia y penetración en el castellano son el guaraní, el náhuatl, el maya, el quechua y el aimara. Como la lengua es un factor muy importante de identidad, la inclusión de la educación bilingüe se convirtió en una demanda fundamental de los movimientos defensores de los derechos de los indígenas en América Latina.

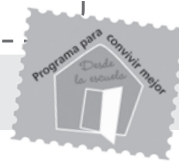
Los países de América Latina que lindan con el Brasil enfrentan otros problemas vinculados a la identidad y al lenguaje. Por ejemplo, en algunos departamentos de la frontera norte del Uruguay, como Artigas y Rivera, además del español se habla el portuñol, lengua rica y dinámica que hace a la identidad de los habitantes de la zona.

Pero no solo la lengua, sino también el modo en que se nombran las cosas conforma la identidad. Y como las identidades se modifican con el tiempo, una palabra rechazada puede pasar a ser aceptada en otro momento al dotársela de nuevo significado. Por ejemplo, la palabra «indio» hoy es aceptada y da unión a los movimientos indigenistas que defienden los derechos de los indígenas. Durante mucho tiempo se la vinculó a la idea de salvaje, bárbaro o incivilizado, y por lo tanto se la rechazó.

Como los modos de nombrar forman la identidad, la del propio continente presenta conflictos. ¿Con cuál nombre debe recordarse el 12 de octubre, día de la llegada de Colón a América? En muchos países, el 12 de octubre ya no es el Día de la Raza. En Venezuela, desde 2002, es el Día de la Resistencia Indígena. En Chile, desde el 2000, se lo denomina Día del Descubrimiento de Dos Mundos. En Costa Rica, desde 1994, se llama Día de las Culturas.



En nuestro país, el español se enriqueció con aportes de distintas culturas.



### ► Estudio de caso: nos dejaron las palabras

«Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus. [...] Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... El idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.»

*Confieso que he vivido* (fragmento), memorias de Pablo Neruda, 1974.

1. **Averigua quién fue Pablo Neruda y a qué idioma se refiere cuando dice «qué buen idioma el mío».**  
\_\_\_\_\_
2. **Neruda dice que los españoles eran «bárbaros», cuando hemos visto que muchos conquistadores consideraban así a los indígenas. ¿Cómo describe las actitudes de los conquistadores?**  
\_\_\_\_\_
3. **¿Qué imágenes usa el poeta para destacar el principal aporte de los españoles?**  
\_\_\_\_\_

### ► Problema para debatir

Ustedes, como latinoamericanos, ¿piensan que «salimos perdiendo» o que «salimos ganando»? Hoy muchas comunidades indígenas reivindican el derecho a expresarse en sus propias lenguas como forma de afirmación de su identidad. ¿Qué opinión creen que les merecerán las palabras de Neruda?

#### Actividades complementarias

- Lee nuevamente el texto e ilustra con un dibujo la parte que más te guste.
- Así como los españoles «nos dejaron las palabras», también los indígenas lo hicieron.
- Busca ejemplos de nombres de ríos de nuestro país cuyo origen sea guaraní.

#### Actualidad

La presencia cada vez más activa de los indígenas en los espacios públicos, organizados para luchar por la preservación de sus culturas, dio un importante impulso a las políticas de bilingüismo. Educar a los niños indígenas utilizando sus propias lenguas demostró tener grandes ventajas. Una identidad plural y mestiza debe mantener vivas a las múltiples lenguas que la conforman.

# Construyo ciudadanía

## El mundo del trabajo

- ▶ En el capítulo 18 hemos estudiado algunas de las características de la Revolución Industrial y las transformaciones en el mundo del trabajo ocurridas como consecuencia de la utilización de las máquinas y la organización de las fábricas.

El trabajo es un derecho humano muy importante. Todo el mundo tiene derecho a tener un trabajo decente. Un trabajo decente es aquel en que se respetan los derechos propios y los de los demás. El trabajo decente, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se basa en algunos derechos fundamentales: a) el de que todos aquellos que lo deseen tengan un trabajo; b) el derecho a trabajar en condiciones saludables y seguras y c) el derecho a negociar colectivamente las mejores condiciones de trabajo posibles.

A su vez, el trabajo decente defiende con fuerza algunos principios como:

- ▶ todos los trabajadores tienen derecho a agremiarse en defensa de sus intereses y negociar colectivamente su salario y condiciones de trabajo;
- ▶ el trabajo debe ser voluntario y de libre elección de la persona, rechazándose todas las formas de esclavitud, trabajo forzoso u obligatorio;
- ▶ el trabajo infantil no es tolerable ni aceptable;
- ▶ no importa cuál sea la edad, sexo, orientación sexual, grupo étnico, nacionalidad, religión o forma de pensar, nadie puede tratar diferente ni discriminar al que busca u ocupa un empleo o trabajo.

El camino a recorrer es largo. Según datos de la OIT, hay en el planeta 190 millones de personas desempleadas. Entre quienes trabajan, la mitad lo hace en condiciones de vulnerabilidad o informalidad, por fuera de los sistemas de seguridad social de sus países. La OIT estima, además, que hay 115 millones de niños trabajando en todo el mundo. La esclavitud sigue existiendo en forma abierta o disfrazada. Por otra parte, la discriminación laboral es muy grande. Los muy jóvenes o muy viejos no encuentran trabajo. Las mujeres ganan menos salario por realizar las mismas tareas que los hombres. En el Uruguay, en promedio, los blancos ganan un 40 % más que los afrodescendientes que trabajan en las mismas condiciones.

Muchas organizaciones, a escala nacional y mundial, siguen promoviendo el trabajo decente no solo como una aspiración sino como una realidad.





## El trabajo infantil que no se ve

Me llamo Cecilia y tengo 12 años. Estoy cursando sexto, pero no creo que vaya a salvar el año. Estoy contenta porque mis padres me dijeron que van a comprar una tele nueva ya que la vieja funciona mal. Mis padres estaban desocupados, pero ahora están trabajando los dos. Yo me encargo de mis hermanos (Miguel tiene 3 años y Natalia tiene 4). A veces me ayuda mi abuela, cuando no está enferma, y entonces puedo ir a la escuela o ver a mis amigas. Tengo muchas faltas, me parece que voy a repetir seguro porque, además, cuando voy,

como me perdí la clase anterior, no entiendo nada. La semana pasada no pude ir a un paseo de la clase. Me dio rabia, pero por lo menos mis padres están trabajando y entra plata. En casa hago todas las tareas: el desayuno, las compras, las camas, cocino, lavo la ropa. Mamá llega muy cansada, y yo también me canso. Desde el trabajo me llama todo el tiempo para ver cómo estamos. Papá llama a veces, pero no tanto como ella.

Adaptado de *Construir el futuro con trabajo decente* (2011)

- ▶ ¿Por qué Cecilia está contenta?
- ▶ ¿Por qué piensa que no va a salvar el año?
- ▶ ¿Qué tareas realiza en su casa?
- ▶ ¿Quién la ayuda a veces?
- ▶ ¿Por qué piensas que este texto se llama *El trabajo infantil que no se ve*?



### ▶ Problema para debatir

Los padres de Cecilia tienen la obligación por ley de mandarla a la escuela, ya que educarse es un derecho de todos los niños. ¿Puede haber razones válidas para no hacerlo?

- ¿Por qué crees que la madre de Cecilia la llama todo el tiempo para ver cómo están y que el padre no la llama tanto? ¿Es que la madre los quiere más que el padre?

#### Actividades complementarias

- El caso de Cecilia es un ejemplo de trabajo infantil invisible y no remunerado. Busca imágenes de trabajo infantil visible y remunerado en diarios, revistas o la web.
- Compara un día en la vida de Cecilia con un día en tu vida, señalando semejanzas y diferencias.
- ¿Qué derechos de Cecilia están siendo claramente vulnerados en la situación que vive?

#### Actualidad

- Hoy existen campañas que buscan que la gente no compre productos elaborados con mano de obra infantil.
- Averigua en la web más información sobre este tema.



## La vía pública: responsabilidad de todos

- ▶ En este capítulo hemos estudiado la vida en la Banda Oriental en el siglo XVIII. En aquel entonces las responsabilidades en la vía pública no eran las mismas de ahora. Eso no quiere decir que no las hubiese. El Cabildo, encargado de la higiene de la ciudad de Montevideo, hacía constantes pedidos y advertencias a los vecinos para que no amontonaran la basura en los terrenos baldíos, para que cuidasen que los animales sueltos no atropellasen a la gente y para que rellenaran los pozos de las calles, que se tornaban intransitables apenas llovía un poco.

En todos esos casos estaban en juego normas de convivencia social. Y de eso se trata hoy también. No es razonable que cada persona actúe como se le ocurra, sin pensar en los demás. Por eso, cuando vamos a hacer algo, antes deberíamos preguntarnos si nuestra acción perjudica de algún modo a los otros. Desde hacer demasiado ruido en las horas en que la gente duerme, hasta tirar papeles en la calle, cumplir con las normas de circulación, ya sea caminando o manejando cualquier tipo de vehículo. La responsabilidad y seguridad en la vía pública es tarea de todos.

Por eso existen normativas para el tránsito y la circulación vial. En nuestro país se fijaron a nivel departamental por las intendencias. En noviembre de 2007 se aprobó la ley 18.191 de Tránsito y Seguridad Vial en el Territorio Nacional, que unifica las reglas a cumplir en todo el país. Su texto está disponible en la web.

Existen algunas normas de seguridad en el tránsito que es importante tener en cuenta para el bien de todos, porque, aunque tú no manejes, puedes advertir a quienes sí lo hacen.

- ▶ Respetar los límites de velocidad establecidos. Aunque no los compartas, no han sido puestos porque sí. Además está comprobado que a altas velocidades los accidentes tienen consecuencias más graves.
- ▶ Actuar con precaución y estar bien atentos ante cualquier imprevisto que pueda ocurrir en el tránsito.
- ▶ Observar las señales y hacerles caso. A veces son dibujos o símbolos. Puedes encontrar su significado en la web.
- ▶ No manejar si uno está muy fatigado. Los riesgos de accidentes aumentan. Por eso más vale parar un rato y descansar. En las carreteras hay lugares previstos para ello.
- ▶ No manejar sin la licencia de conducir apropiada.
- ▶ Cruzar la calle en las esquinas y mirar siempre para ambos lados antes de hacerlo. Jamás cruzar si un vehículo estacionado no nos deja ver bien.
- ▶ No hablar por celular cuando se maneja.
- ▶ No manejar si se tomó alcohol.





▶ Se vincula con la página 13 del libro del alumno.

## ▶ Mapa político de Uruguay





## ► Culturas americanas originarias

En la actualidad, los descendientes de los pueblos originarios conservan sus tradiciones y culturas. Tienen una notoria presencia en Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador, México, Belice y Honduras.

**1** **Quechuas.** Son una etnia descendiente de los incas y hablan la lengua quechua. Han hecho grandes aportes a la música andina con la creación de instrumentos como la quena, el charango y la ocarina, entre otros. Se localizan en Perú, Ecuador y Bolivia.



**4** **Indios de las praderas.** Son descendientes de culturas indígenas como los sioux, los apaches, los navajo y los cherokee. Viven en reservas indígenas en Estados Unidos y Canadá.



**5** **Mayas.** Fueron una gran civilización indígena de América, que se extendió desde la península de Yucatán hasta Honduras. Según se estima, la población maya actual supera los 7 millones.



**6** **Nasa o paez.** Son uno de los grupos indígenas más numerosos de Colombia. Conservan muchas de sus tradiciones culturales y su propia lengua. Habitan en resguardos localizados en la zona montañosa del Cauca, principalmente.



**2** **Aymaras.** Son el conjunto de pueblos que hablan la lengua aymara. Practican el intercambio de productos entre agricultores y pastores, basándose en el principio de ayne, que consiste en que la petición de ayuda hecha en el presente será correspondida en el futuro. Habitan en los alrededores del lago Titicaca, en Perú, Bolivia y Chile.



**7** **Guaraníes.** Este grupo de pueblos sudamericanos habla su propia lengua, el guaraní. Se autodenominan avá, que significa 'hombre'. Tienen una tradición oral que es transmitida por los líderes espirituales. Se ubican en Paraguay, Brasil y el noreste de Argentina.



**3** **Inuit o esquimales.** Habitan en el ecosistema polar. Algunos de ellos son nómadas, conservan las tradiciones culturales de sus ancestros y viven de la caza de ballenas y focas. Otros se han integrado a la sociedad moderna y han perdido sus costumbres. Se localizan en Alaska, Canadá y Groenlandia.



**8** **Yanomamis.** Habitan en la selva del Amazonas, en Brasil. Sus viviendas son chozas circulares hechas de lianas y árboles, y sus camas son hamacas colgantes. Están adaptados a altas temperaturas y a la humedad de la selva, que cuidan y respetan. Elaboran balsas con troncos para desplazarse por los ríos.



Distribución de los principales grupos indígenas.



## ► Ejemplos del movimiento cooperativo en las Américas

► Se vincula con la página 74 del libro del alumno.

### 1 ► Canadá

En la provincia de Quebec un grupo de desarrolladores se unieron para formar La Guilde, una cooperativa de creación de videojuegos. Según datos de la consultora KPMG, en 2014 la industria del videojuego generó 827 millones de dólares en esta provincia. Además, genera riqueza cultural y económica, y destaca la creatividad de la región en todo el mundo.

### 6 ► Colombia

En el valle del Cauca, 190 pequeñas caficultoras se han reunido para conformar una cooperativa integrada, presidida y comandada por mujeres. Las materias primas se venden a Supracafé, que a su vez es proveedor en cafeterías de España.

### 2 ► República Dominicana

La cantidad de cooperativas en la República Dominicana aumentó de 488 en 2010 a 847 en 2014, y superó los 1,3 millones de asociados. En 2015 representaron el 3% del PBI nacional.

### 7 ► Bolivia

Gracias a las becas otorgadas por la Cooperativa Rural de Electrificación (CRE), 35 jóvenes terminaron sus estudios universitarios.

### 3 ► Honduras

Honduras cuenta con más de 2000 cooperativas; de ellas el 90% son de ahorro y crédito o abiertas (se puede ahorrar y ser socios de la cooperativa). El 60% de los asociados son mujeres.

### 8 ► Brasil

El sistema de cooperativas de crédito de Brasil (Sicoob), que cuenta con alrededor de 3,2 millones de socios en todo el país, aumentó 9,2% la cantidad de créditos otorgados de 2014 a 2015. Esto indica que creció más rápido que el sistema bancario del país.

### 4 ► Costa Rica

La cooperativa Coopedota, con más de 850 asociados, produce café carbono neutro. Esto significa sustituir un 95% de la leña que se utilizaba en el secado de café por la cascarilla del grano, reducir un 35% el consumo eléctrico y un 80% el consumo de agua. Además, implementó el uso de fertilizantes orgánicos en el cultivo del café.

### 9 ► Argentina

En 2014, en Argentina existían 30.398 cooperativas. Una de ellas es la Federación de Cooperativas de Trabajo Pueblos Originarios NOA, que se formó en 2013 para la construcción de viviendas de la comunidad Wichí en el Chaco Salteño. En total, la Federación ya lleva entregadas 236 viviendas.

### 5 ► Panamá

En Panamá las cooperativas crecieron un 37% de 2013 a 2015. De acuerdo a datos oficiales, el patrimonio del sector alcanzó los 550 millones de dólares panameños en el primer semestre de 2015.

### 10 ► Uruguay

De acuerdo a datos de la División de Cooperativas Sociales y Procesos Asociativos, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), en la última década se crearon 470 cooperativas sociales que están en funcionamiento. Cuentan con 5000 socios, pero generan 8000 puestos de trabajo.

