

RECURSOS PARA EL DOCENTE

Redacción

Redacción del proyecto *Saber hacer*: Lucila Artagaveytia
y Cristina Barbero

Edición: Alejandra Campos

Corrección: Florencia Eastman

Índice

Índice programático	2
Acerca del proyecto <i>Saber hacer</i>	8
Concepciones acerca del aprendizaje que sustentan la propuesta	9
Competencias y disciplina en acción	10
Tipos de inteligencia	11
La estructura del manual: algunos ejemplos	13
Trabajar por proyectos	18
El aprendizaje visual	20
Modelo Ver-Pensar-Preguntarse	22
De la narración a la comprensión	25
Estudios de caso	26
Enseñar a pensar históricamente	27
Las tecnologías de información y comunicación	29
Construyo ciudadanía	31
Documentos	37

Índice de contenidos programáticos

HISTORIA		
8	Unidad I. Ideas, revoluciones e independencia de Hispanoamérica	
10	Capítulo 1. Nuevas ideas y revoluciones	Los antecedentes de la revolución hispanoamericana y rioplatense en el siglo XIX.
10	La Revolución industrial ¿fue una revolución?	La Revolución industrial.
10	Una revolución sin armas	La Revolución industrial.
11	Ya nada fue igual	La Revolución industrial.
12	El derecho a la libertad y el deber de la tolerancia	La concepción del hombre como ciudadano y la república como forma de gobierno.
13	La separación de poderes	La concepción del hombre como ciudadano y la república como forma de gobierno.
14	República y soberanía popular	La concepción del hombre como ciudadano y la república como forma de gobierno.
15	La revolución de las colonias inglesas de América del Norte	La influencia de las nuevas ideas y de la revolución norteamericana.
16	Comienzan los problemas	La influencia de las nuevas ideas y de la revolución norteamericana.
16	La declaración de la independencia	La influencia de las nuevas ideas y de la revolución norteamericana.
17	La organización de los Estados Unidos	La influencia de las nuevas ideas y de la revolución norteamericana.
17	La Constitución de 1787	La influencia de las nuevas ideas y de la revolución norteamericana.
18	Revolución francesa	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
18	¿Qué fue lo que provocó la revolución?	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
19	Los cuadernos de quejas	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
19	La primera conquista del tercer estado	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
19	El pueblo en la revolución	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
20	La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
21	Avances y problemas de la revolución	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
21	La Marsellesa	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
21	Salvar la república cueste lo que cueste	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
22	Las revoluciones cambian la vida de la gente	La influencia de las nuevas ideas y de las revoluciones francesa y norteamericana.
24	La revolución terminó en un imperio	La influencia de las nuevas ideas y de la Revolución francesa.
26	Capítulo 2. La independencia de Hispanoamérica	La dominación y la resistencia. El debilitamiento de la dominación española en América.
26	Las reformas borbónicas	Las reformas borbónicas.
26	Nuevos virreinos	Las reformas borbónicas.
27	El libre comercio	Las reformas borbónicas.
27	Consecuencias de las reformas	Las reformas borbónicas.
27	¿Hubo lucha de puertos?	Las reformas borbónicas.
28	Protestas y rebeliones	La resistencia indígena, mestiza, negra y criolla en el contexto hispanoamericano.
28	La insurrección de Túpac Amaru	La resistencia indígena, mestiza, negra y criolla en el contexto hispanoamericano.
28	El movimiento comunero	La resistencia indígena, mestiza, negra y criolla en el contexto hispanoamericano.
29	Las invasiones inglesas	Las invasiones inglesas.

32	Preso el rey, se formaron juntas en España	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata.
32	¿Qué hacer en América?	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata.
33	Las primeras juntas americanas	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata.
34	La guerra por la independencia: 1810-1824	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata.
34	La revolución en México	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata. El ideario de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, José María Morelos y José Artigas.
35	La independencia de Venezuela, Colombia y Ecuador	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata. El ideario de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, José María Morelos y José Artigas.
36	El Congreso de Panamá	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata. El ideario de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, José María Morelos y José Artigas.
36	¿Quiénes y cómo pelearon por la independencia?	La revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata. El ideario de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, José María Morelos y José Artigas.
40	Unidad II. La revolución oriental en el Río de la Plata: 1811-1820	
42	Capítulo 3. La revolución en el Río de la Plata	La revolución oriental en 1811.
42	El Río de la Plata frente a los hechos de España	Los antecedentes de la revolución oriental.
42	La Revolución de Mayo	Los antecedentes de la revolución oriental.
43	La Junta de Mayo	Los antecedentes de la revolución oriental.
43	Montevideo: españolista	Los antecedentes de la revolución oriental.
44	La guerra revolucionaria	Los antecedentes de la revolución oriental.
45	La campaña oriental: revolucionaria	Los antecedentes de la revolución oriental.
46	Capítulo 4. La Banda Oriental en armas	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
46	Los comienzos de la guerra	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
46	¿Quién era Artigas en 1811?	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
47	Los primeros levantamientos orientales	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
48	La admirable alarma	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
49	La proclama de Mercedes	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
49	Quiénes eran los patriotas	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
50	A la espera de la batalla	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
51	Las Piedras: primera victoria de la revolución	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
52	El sitio a Montevideo	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
53	Conversaciones con los enemigos	La incorporación de Artigas a la revolución oriental. Contexto social (rural y urbano).
53	La asamblea de la panadería de Vidal	Las primeras acciones revolucionarias: las asambleas orientales.

54	Segunda asamblea en la quinta de la Paraguaya	Las primeras acciones revolucionarias: las asambleas orientales.
55	Los orientales eligen a su jefe	Las primeras acciones revolucionarias: las asambleas orientales.
55	El éxodo: un hecho con muchos nombres	El éxodo del pueblo oriental.
58	Juntos para estar a salvo	El éxodo del pueblo oriental.
59	El padrón de las familias emigradas	El éxodo del pueblo oriental.
60	Capítulo 5. Abril y las Instrucciones del año XIII	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional.
60	¿Cuál era el ejército principal en la Banda Oriental?	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional.
60	La causa de los pueblos	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional.
61	La situación en Buenos Aires	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional.
61	Era hora de tener una Constitución	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional.
62	El Congreso de Abril (o de Tres Cruces)	El Congreso de Abril. Las Instrucciones del año XIII.
63	Las Instrucciones del año XIII	El Congreso de Abril. Las Instrucciones del año XIII.
64	Los diputados orientales	El Congreso de Abril. Las Instrucciones del año XIII.
64	El gobierno económico de la provincia	El Congreso de Abril. Las Instrucciones del año XIII.
65	Nuevos enfrentamientos con Buenos Aires	El gobierno artiguista en la Provincia Oriental.
66	Capítulo 6. La creación de la Liga Federal	El proyecto artiguista. Origen de la identidad nacional. El federalismo. La Liga Federal.
66	Montevideo en poder de los porteños	El federalismo. La Liga Federal.
67	El Sistema de los Pueblos Libres	El federalismo. La Liga Federal.
68	Confederación contra centralismo	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
69	La Provincia Oriental	El gobierno artiguista en la Provincia Oriental.
69	Artigas hacia 1815	El gobierno artiguista en la Provincia Oriental.
70	La vida en la revolución	La revolución oriental.
72	El Reglamento de Tierras	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
72	¿De dónde sacar las tierras para repartir?	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
73	¿A quiénes dárselas?	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
73	¿Cómo fomentar el trabajo y el poblamiento?	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
73	¿Cómo aumentar la producción ganadera?	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
73	Consecuencias del Reglamento de Tierras	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
74	La revolución y los indios	Reglamento de Aranceles para las Provincias Confederadas.
74	Artigas consolida la Liga Federal	El federalismo. La Liga Federal.
75	En medio del caos...	El federalismo. La Liga Federal.
76	Capítulo 7. Invasión portuguesa y lucha final	El federalismo. La Liga Federal.
76	Una nueva invasión portuguesa	El federalismo. La Liga Federal.
76	El comienzo del fin	El federalismo. La Liga Federal.
77	La lucha final y la derrota artiguista	Artigas en el Paraguay. El exilio.
77	Artigas en 1820	Artigas en el Paraguay. El exilio.
82	Unidad III. Hacia el Uruguay de la modernización, 1820 a 1875	
84	Capítulo 8. Hacia la independencia (1820 a 1830)	La creación del Estado Oriental.
84	El territorio oriental bajo dominio portugués	La dominación luso-brasileña.
84	La Provincia Cisplatina	La dominación luso-brasileña.

85	De Portugal a Brasil	La dominación luso-brasileña.
85	Primeros intentos de oposición	La dominación luso-brasileña.
86	Se organiza la reconquista	La Cruzada Libertadora.
86	La cruzada de los Treinta y Tres Orientales	La Cruzada Libertadora.
87	Un gobierno en plena guerra	Las leyes del 25 de agosto de 1825.
87	Las leyes del 25	Las leyes del 25 de agosto de 1825.
88	Entonces, ¿éramos o no independientes?	Las leyes del 25 de agosto de 1825.
89	¿Quién gobernaba en la Provincia Oriental?	La creación del Estado Oriental.
89	En busca de salidas	La creación del Estado Oriental.
90	La Convención Preliminar de Paz	La Convención Preliminar de Paz.
90	El nacimiento del Uruguay independiente	La Convención Preliminar de Paz.
91	Se deciden cuestiones importantes: 1828 a 1830	La Constitución de 1830.
91	La primera Constitución del Uruguay	La Constitución de 1830.
92	La Constitución de 1830	La Constitución de 1830.
93	Forma de gobierno	La Constitución de 1830.
94	La Constitución de 1830 en su época	La Constitución de 1830.
96	Capítulo 9. La construcción del Estado uruguayo (1830-1851)	Los comienzos del Uruguay independiente (1830- 1875).
96	El joven Uruguay	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
96	La ley y las armas	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores. Las primeras presidencias.
97	La sociedad de los primeros años	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
97	¡Mil alumnos en todo el país!	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
98	Surgen los blancos y los <i>colorados</i>	El surgimiento de los partidos tradicionales.
98	La matanza de Salsipuedes	El genocidio charrúa.
99	La Guerra Grande (1839-1851)	La Guerra Grande.
99	El conflicto uruguayo: un país y dos gobiernos	La Guerra Grande.
100	Montevideo sitiada y la campaña en guerra	La Guerra Grande.
100	El gobierno de la Defensa	La Guerra Grande.
101	El conflicto regional	La Guerra Grande.
102	El conflicto internacional	La Guerra Grande.
102	El fin de la guerra	La Guerra Grande.
104	Capítulo 10. Fusión y pactos (1851-1875)	Los comienzos del Uruguay independiente (1830-1875).
104	Caudillos y doctores, blancos y colorados	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
104	Los intentos de unidad	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
105	Nuevos intentos y nuevos fracasos	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
106	La hecatombe de Quinteros	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.
106	Otra vez las divisas	Las confrontaciones sociales e ideológicas: el campo y la ciudad, caudillos y doctores.

107	La guerra contra Paraguay (1865-1870)	<i>La guerra de la Triple Alianza.</i>
108	El Uruguay pastoril	La producción y el comercio: la estancia abierta (cimarrona), los saladeros y las corambres.
108	Dificultades del saladero	La producción y el comercio: la estancia abierta (cimarrona), los saladeros y las corambres.
109	La revolución lanar	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
110	Los nuevos estancieros	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
110	Sin policía, ni juez, ni escuela	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
111	La sensibilidad bárbara	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
114	Los grandes negocios	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
114	Bancos y deudas del Estado	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos.
115	Gente de todas partes	El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración.
115	La sociedad campesina	El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración.
116	La inmigración y los cambios en la población y la ciudad	El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración.
118	Montevideo y su gente	El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración.
119	La revolución de las lanzas	<i>La revolución de las lanzas.</i>
119	La Paz de Abril y el reparto fuera de la ley	<i>La revolución de las lanzas.</i>
120	El gobierno de los doctores principistas	<i>La revolución de las lanzas.</i>
124	Unidad IV. El nacimiento del país moderno (1875-1903)	
126	Capítulo 11. Del militarismo hasta el fin del siglo	La primera modernización (1875-1903).
126	Uruguay: crisis del <i>año terrible</i>	La primera ruptura institucional: gobierno del general Latorre.
126	¿Quiénes apoyaron la subida de Latorre al poder?	La primera ruptura institucional: gobierno del general Latorre.
127	La dictadura del coronel Latorre	La primera ruptura institucional: gobierno del general Latorre.
128	El alambramiento de los campos	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos. La marginación, la expulsión del gaucho y otros pobladores de la campaña.
128	La policía de campaña	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos. La marginación, la expulsión del gaucho y otros pobladores de la campaña.
129	Consecuencias del alambramiento	Las transformaciones en el medio rural nacional: la revolución lanar y el alambramiento de los campos. La marginación, la expulsión del gaucho y otros pobladores de la campaña.
130	Un país de analfabetos... que cambia	La alfabetización del pueblo y la formación del ciudadano.
130	José Pedro Varela	Las reformas en la educación: José Pedro Varela y Eduardo Vázquez Acevedo. La alfabetización del pueblo y la formación del ciudadano.
131	La reforma escolar	Las reformas en la educación: José Pedro Varela y Eduardo Vázquez Acevedo. La alfabetización del pueblo y la formación del ciudadano.
134	Otro dictador: Máximo Santos	<i>Otro dictador: Máximo Santos.</i>
135	La era de los grandes negocios	<i>Otro dictador: Máximo Santos.</i>
135	Un audaz hombre de negocios	<i>Otro dictador: Máximo Santos.</i>
136	Las amenazas a la prosperidad	<i>Otro dictador: Máximo Santos.</i>

136	Un presidente ostentoso y gastador	<i>Otro dictador: Máximo Santos.</i>
137	Hijos de una misma patria	<i>Dos construcciones: un héroe y una nación.</i>
137	Un héroe y una escuela para todos	<i>Dos construcciones: un héroe y una nación.</i>
138	Cambios para todos	El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración.
140	La vuelta de los civiles...	<i>La vuelta de los civiles y de las revoluciones.</i>
140	... y de las revoluciones	<i>La vuelta de los civiles y de las revoluciones.</i>
141	Visiones y opiniones de una época	<i>La vuelta de los civiles y de las revoluciones.</i>
142	La prensa: testigo de fin de siglo	<i>La vuelta de los civiles y de las revoluciones.</i>
144	Capítulo 12. Ciudadanos de hoy	La democracia como forma de gobierno. La libertad de expresión y de opinión. El derecho a la igualdad laboral y ámbitos de negociación salarial.
144	La democracia como forma de gobierno	La democracia como forma de gobierno.
144	Las características del gobierno uruguayo	Las características del gobierno uruguayo.
145	La Constitución de la República	La Constitución de la República.
145	Los principios fundamentales	Los principios fundacionales: soberanía popular, separación de poderes y sufragio universal.
146	Presidentes de Uruguay: 1830-1903	<i>Presidentes de Uruguay.</i>
148	Ciudadanía	Los ciudadanos naturales y legales.
148	Los ciudadanos naturales y legales	Los ciudadanos naturales y legales.
149	El imaginario social y el papel de los símbolos	Las distintas manifestaciones de la diversidad cultural (en la lengua, en el arte, en las creencias, en las costumbres). El imaginario social y el papel de los símbolos.
150	Los valores ciudadanos	<i>Los valores ciudadanos.</i>
151	Convivencia pacífica	<i>Convivencia.</i>
152	Derechos, deberes y garantías	<i>Derechos, deberes y garantías.</i>
152	Tipos de derechos	<i>Derechos, deberes y garantías.</i>
153	Libertad de expresión y de opinión	La libertad de expresión y de opinión.
154	La seguridad y la responsabilidad en la vía pública	La responsabilidad y seguridad en la vía pública.
155	Los derechos del trabajador	El derecho a la igualdad laboral y ámbitos de negociación salarial. El derecho a la seguridad social.
155	El derecho a la igualdad laboral	El derecho a la igualdad laboral y ámbitos de negociación salarial.
156	El derecho a la seguridad social	El derecho a la seguridad social.
157	El cooperativismo	El trabajo cooperativo en los diferentes ámbitos. El cooperativismo en el Uruguay.
157	La cooperativa	El trabajo cooperativo en los diferentes ámbitos. El cooperativismo en el Uruguay.
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. ÉTICA.		
25	Quiero ser un goleador famoso	La cooperación como alternativa a la competencia.
37	El cuento del lobo	Las distintas manifestaciones de la diversidad cultural (en la lengua, en el arte, en las creencias, en las costumbres).
79	No es mi problema	Las decisiones colectivas y la participación democrática.
95	Había una vez...	La identidad de género.
121	Mi música es su ruido	Los vínculos intergeneracionales en la sociedad.
143	A seguir pedaleando	La argumentación y contraargumentación en la discusión y el debate.

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 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 (ver Cuadro 1 en página 10).
- ▶ **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 11 y Cuadro 3 en página 12).
- ▶ 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"> ► Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> • Buscar • Observar ► Reorganizar la información: <ul style="list-style-type: none"> • Esquematizar • Resumir • Sintetizar • Buscar la idea central • Hacer mapas conceptuales • Hacer fichas • Profundizar ► Cambiar de un código a otro: <ul style="list-style-type: none"> • De imagen a palabra • De palabra a imagen • De porcentajes o cuadros a palabras • De palabras a maqueta ► Hacer inferencias y operaciones lógicas: <ul style="list-style-type: none"> • Imaginar • Recrear • Sacar conclusiones • Describir • Comparar • Fundamentar • Reconocer • Ubicar • Clasificar • Analizar • Ordenar ► Comunicar la información en forma oral, escrita o multimedia: <ul style="list-style-type: none"> • Narrar oralmente • Hacer informes • Redactar textos • Elaborar diálogos • Elaborar power points • Elaborar videos • Dramatizar 	<ul style="list-style-type: none"> ► Trabajo con líneas de tiempo y cuadros temporales ► Trabajo con mapas ► Análisis de fuentes y documentos (escritos, imágenes, fotos, láminas, etc.) ► Trabajo con videos, Youtube y películas ► Trabajo a partir de relatos ► Análisis de noticias actuales ► Elaboración o análisis de gráficos, cuadros, tablas, etc. ► Realización de encuestas y entrevistas ► Salidas de campo ► Visitas a museos ► Proyectos de investigación ► Juegos de roles y de simulación ► Debates, juicios 	<ul style="list-style-type: none"> ► Complejidad temporal <ul style="list-style-type: none"> • Simultaneidad y sucesión • Cambios y permanencias • Tiempos cortos, medios y largos ► Complejidad espacial ► Relativismo histórico e historiográfico ► La explicación en Historia: <ul style="list-style-type: none"> • La causalidad múltiple • El peso de las estructuras • Los sujetos y los pueblos ► La complejidad de las situaciones históricas ► Empatía: <ul style="list-style-type: none"> • Ponerse en el lugar del otro ► Cooperación entre disciplinas ► Ayer y hoy

► Tipos de inteligencia

Cuadro 2

Inteligencia lingüística. Es la capacidad de emplear de manera eficaz y adecuada el lenguaje oral y escrito, y de aprender con facilidad otras lenguas.

Inteligencia lógico-matemática. Es la capacidad de utilizar el razonamiento inductivo y deductivo para establecer relaciones y patrones lógicos, trabajar con números, realizar cálculos y resolver problemas.

Inteligencia musical. Es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, el timbre y el tono de los sonidos musicales, así como de aprender e interpretar el lenguaje musical.

Inteligencia corporal. Es la capacidad de usar el propio cuerpo para realizar actividades, expresar ideas y sentimientos, y resolver problemas. Requiere habilidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad.

Inteligencia espacial. Es la capacidad de crear imágenes visuales, orientarse en el espacio, representar gráficamente las ideas y mostrar sensibilidad al color, la forma, la figura y sus interrelaciones.

Inteligencia intrapersonal. Es la capacidad de conocerse a uno mismo y actuar consecuentemente, y de desarrollar habilidades de organización y autodisciplina para alcanzar metas.

Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de reconocer y responder adecuadamente a los estados emocionales de los demás, de trabajar en grupo de manera eficaz y de resolver convenientemente los conflictos.

Inteligencia naturalista. Es la capacidad de identificar y clasificar elementos naturales y artificiales del entorno y del medioambiente, así como las interacciones que se establecen entre ellos. Requiere habilidades de observación, experimentación y análisis.

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

► La formación basada en competencias

Cuadro 3

La formación basada en competencias es coherente con el propósito formativo de la escuela actual, que pretende que los estudiantes, al culminar la escolaridad básica, sean capaces de comprender, valorar e intervenir en la realidad de manera crítica y responsable y de adquirir las herramientas que les permitan el acceso al saber.

Es un enfoque que promueve el aprendizaje significativo, es decir, la construcción de un saber hacer reflexivo, crítico, fundamentado y contextualizado. Implica llevar a la práctica un modelo pedagógico basado en concepciones vigentes sobre el aprendizaje y la enseñanza (enfoques constructivista, cognitivo, socioconstructivo), la construcción del saber hacer y de las competencias.

Se basa en un concepto de formación en el que el proceso es realizado por la persona que aprende. Procura que el estudiante resuelva problemas, tome decisiones en distintas situaciones, realice tareas, elabore productos empleando los conocimientos y procedimientos aprendidos en las distintas disciplinas. Propone para el docente el rol de ayudar a formar.

¿Qué son las competencias?

Se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de manera integral, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas. Existen competencias básicas que todas las personas necesitan para su realización y crecimiento, para su interrelación con los demás y para su incorporación al mundo social y laboral. Las fundamentales son:

- Resolver problemas.
- Desempeñarse con autonomía.
- Comunicarse y trabajar en equipo.

1. Resolver problemas

Dentro de este enfoque, uno de los objetivos de la escuela es que el estudiante adquiera un repertorio de posibilidades de acción que luego podrá emplear en su vida para resolver los problemas y situaciones que se le presentan.

Este objetivo impacta en la tarea diaria del docente, quien al enseñar cada tema debe preguntarse: ¿qué puede hacer el alumno en la vida con lo que ha aprendido en la escuela? O, a la inversa: ¿qué le aporta el aprendizaje escolar para resolver los problemas de la vida? La respuesta a estas preguntas llevará a plantearse cuáles pueden ser los problemas que se presentarán a los estudiantes para que aprendan de manera significativa los contenidos curriculares.

2. Desempeñarse con autonomía

La autonomía se refiere a la posibilidad de tomar decisiones con criterio propio, actuar en consecuencia y hacerse responsable de esa decisión en lo personal y en lo colectivo o social. Demanda el desarrollo de valores y capacidades personales y morales como la dignidad, la autoestima, la honestidad, la responsabilidad, la visión de futuro y el espíritu de superación.

Para ello se sugiere proponer proyectos significativos para los estudiantes, en los que se integren la responsabilidad individual y el trabajo colaborativo, que les permita reflexionar sobre su propia práctica y así propiciar el desarrollo de la iniciativa personal y de la autonomía.

3. Comunicarse y trabajar en equipo

La comunicación y el trabajo colaborativo son habilidades íntimamente vinculadas con las relaciones interpersonales, son competencias sociales.

Las competencias sociales exigen el desarrollo de habilidades de participación social activa y consciente, de las capacidades de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

El trabajo en grupo propicia en los estudiantes el desarrollo de las habilidades y actitudes vinculadas con las competencias sociales y cívicas.

¿Cómo enseñar bajo el enfoque por competencias?

El modelo de enseñanza activo-reflexivo es el más coherente con la formación de competencias. La enseñanza basada en el enfoque de competencias se caracteriza por:

- Partir de los saberes y experiencias previas de los estudiantes como base para un nuevo aprendizaje.
- Presentar el contenido a enseñar de una manera clara y organizada.
- Plantear problemas significativos para estructurar los contenidos a enseñar.
- Promover la realización de trabajos que permitan integrar los aprendizajes de cada unidad didáctica.
- Promover la integración del conocer y el hacer mediante la práctica reflexiva.
- Aprovechar los errores como oportunidad para aprender.
- Ayudar a los estudiantes a controlar su propio aprendizaje.
- Ayudar a descubrir el sentido de la tarea o actividad.
- Promover la motivación interior.

La ayuda del docente consistirá, básicamente, en favorecer el proceso de reflexión y la adquisición y profundización de los fundamentos teóricos que están en la base de los desempeños y de la resolución de problemas.

La estructura del manual: algunos ejemplos

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

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 46 a 59. El relato de los hechos del año 1811 sirve para una mejor comprensión de un año clave en la revolución oriental.

Páginas 72 y 73. El relato del contenido del Reglamento de Tierras de 1815 facilita la comprensión del articulado que se encuentra en las páginas 158 y 159.

Páginas 96 y 97. El relato de los primeros años de vida del Uruguay independiente permite realizar la actividad de categorización de los problemas que debió afrontar el joven país.

- ▶ **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 48. El texto describe el papel que jugaron las pulperías durante la revolución oriental y remite a un dibujo que facilita la comprensión.

- ▶ 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.

Páginas 26 y 27. La información del texto permite realizar una síntesis de un tema que suele ser complejo para los estudiantes: las reformas borbónicas.

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 42. Se solicita a los estudiantes que muestren que comprendieron cómo influyeron los acontecimientos ocurridos en Portugal y España en la revolución en el Río de la Plata.

- 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.

Página 15. Los estudiantes deben redactar una comparación entre las colonias inglesas y las españolas utilizando la información presentada en un cuadro.

Página 21. Con información del texto deben elaborar una línea de tiempo sobre la Revolución francesa.

- 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 13. Se propone un juego de roles que implica imaginar los problemas que podrían derivarse de la inexistencia de la división de poderes.

Página 21. Se plantea la realización de un ejercicio de empatía con los sentimientos de los protagonistas de la Revolución francesa.

Página 52. Se solicita a los estudiantes que se ubiquen en el Montevideo sitiado o en el campo sitiador en 1811, y que intercambien cartas con un compañero ubicado en el campo opuesto.

- ▶ 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 8. Se propone a los estudiantes que piensen qué sucede cuando estalla una revolución: ¿quiénes la llevan adelante: los héroes o los pueblos?, ¿o serán necesarios ambos?

- 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 10).

Página 10. Se solicita a los estudiantes que completen frases explicando por qué fue posible la Revolución industrial en Inglaterra. Se trabaja al mismo tiempo una competencia general: sacar conclusiones, con un concepto estructurante de la disciplina: la explicación multicausal de los fenómenos.

Página 47. En base al texto y a los documentos de esa página y las anteriores, se pide a los estudiantes que sinteticen las causas de la revolución oriental, distinguiendo las que venían de tiempo atrás de las más recientes. Se trabaja al mismo tiempo una competencia general: sintetizar, y dos conceptos estructurantes de la disciplina: la multicausalidad y el distinto espesor temporal de los factores que inciden en los fenómenos.

- 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.

Páginas 112 y 113. *Un día en la vida del Uruguay bárbaro* pinta la violencia de la época encarnada en el doble asesinato de Flores y Berro, y en el temor a la epidemia de cólera. Las actividades pretenden que los estudiantes expresen los sentimientos provocados por el relato y, a partir de la observación de un óleo de Blanes, puedan sentir empatía con las emociones de los protagonistas del cuento.

- 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. En algunas propuestas es propicio trabajar en equipos, como por ejemplo en la página 143 (ver Cuadro 4 en página 18). Para trabajar con mejores herramientas que contextualicen los temas de ciudadanía, hemos colocado las páginas que acompañan los estudios de caso, que pueden ser útiles para

que el docente realice una introducción del tema o bien para que los estudiantes las incorporen al trabajo (ver *Construyo ciudadanía* a partir de la página 31).

Página 37. La versión del cuento de Caperucita Roja desde la óptica del lobo permite trabajar el relativismo y debatir sobre si es bueno o no que en un conflicto todas las partes puedan expresarse, tengan o no tengan razón.

- 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 36. Se invita a los estudiantes a averiguar más información sobre algunos personajes cuyos retratos se muestran.

- 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 80 y 81. Frente al planteo del interrogante sobre quiénes pelearon en la revolución oriental, el historiador tiene la obligación de buscar evidencias del papel que jugaron aquellos grupos que menos han podido hacer oír su voz (afrodescendientes, mujeres...). A la vez, deberá intentar incluir a otros protagonistas no siempre destacados en los libros de historia (los indígenas guaraníes, los *orientales* nacidos fuera de la Banda Oriental, los sacerdotes...). Cada actividad planteada acerca a los estudiantes a uno de estos agentes tan olvidados.

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 (ver Cuadro 5 en página 20).

Páginas 22-23 y 70-71. Ambas páginas dobles plantean cómo las revoluciones cambian la vida de la gente común. En el primer caso, se trata de la Revolución francesa; en el segundo, de la revolución oriental.

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

Página 32. El dibujo sobre la situación de España en 1808 sirve de punto de partida para solicitar una redacción sobre el inicio del movimiento justista.

Página 136. El óleo de J. M. Blanes *La revista* de 1885 sirve para seguir estudiando la figura de Santos.

Página 137. Varios retratos de Artigas, de épocas, autores y fuentes diversos, suscitan la reflexión sobre cómo habría sido el héroe.

- ▶ Si lo que se pretende es promover el pensamiento, es muy útil la **dinámica Ver-Pensar-Preguntarse** (ver Cuadro 6 en página 22).

Página 39. La pintura mural de J. O'Gorman *La lucha por la independencia de México* se presta para realizar esta dinámica y poder ahondar en quiénes se beneficiaron de la Revolución mexicana.

- ▶ 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 16. La imagen de los colonos norteamericanos derribando la estatua del rey de Inglaterra Jorge III permite ir más allá de la descripción y trabajar el tema que trata (un episodio de las guerras de independencia) y lo que revela (el descontento de los colonos con las medidas absolutistas de Jorge III).

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 68. El mapa económico de la Liga Federal ofrece información abundante, por lo que puede promoverse una lectura profunda y atenta.

- ▶ **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 26. El mapa y el texto que lo acompaña permiten que los estudiantes comparen los virreinos previos y posteriores a las reformas de los reyes borbones.

Página 77. La zona de influencia de los corsarios artiguistas visualizada en un mapa permite romper la idea de que la revolución oriental afectó solo a una región limitada.

Página 102. El mapa de esta página permite trabajar algunas de las condiciones impuestas por Brasil en los tratados de 1851.

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**. En las páginas finales de este material se encuentran completos

aquellos documentos que pueden ser de utilidad (ver a partir de la página 37). 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 43. Un fragmento del discurso de J. J. Castelli sirve para solicitar un esquema sobre las causas de la revolución en el Río de la Plata.

Página 48. El análisis de un fragmento de una carta de Artigas a la Junta de Paraguay permite trabajar el carácter policlasista de la revolución oriental.

Página 51. Comparar los partes de guerra de Artigas y de Posadas luego de la batalla de Las Piedras acerca a los estudiantes al concepto de *relativismo* en las miradas.

- ▶ 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 35. Un fragmento de la carta de Jamaica de Simón Bolívar, una vez analizado, permite conocer más acerca del proyecto bolivariano.

Página 46. El relato de A. Frega invita a pensar la revolución oriental como parte de la revolución que se dio en todo el Río de la Plata.

Página 72. L. Sala de Touron y N. de la Torre contribuyen, a través de su texto *Artigas: tierra y revolución*, a la comprensión de las características del Reglamento de Tierras.

Página 84. Un fragmento del relato de P. Devoto ofrece una descripción de los beneficios que otorgó Lecor en el territorio oriental a quienes lo apoyaron.

Página 85. La voz de A. Zum Felde acerca a los estudiantes al estado en que se encontraban los orientales tras la independencia de Brasil de los portugueses.

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 7 en página 25).

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

Páginas 30 y 31. *Un día en la vida de las invasiones inglesas* cuenta la historia de Ramiro y su familia en medio del drama que estaba viviendo Montevideo.

- ▶ 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 8 en página 26).

Página 95. Un fragmento del cuento de *La bella durmiente* sirve para debatir acerca de la construcción de los estereotipos de lo femenino y lo masculino.

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 9 en página 27).

Páginas 38 y 39. Se muestran los desafíos que afronta el historiador cuando estudia una revolución.

Páginas 80 y 81. Se puede apreciar cómo el historiador debe registrar a todos los protagonistas de un proceso.

Para finalizar, les proponemos leer el Cuadro 10 de la página 29, que trata de las tecnologías de la información y la comunicación. Consideramos que este es un tema que actualmente se ha impuesto en nuestra vida y, en especial, en la tarea docente.

► El trabajo por proyectos

Cuadro 4

El proyecto en el aula

Entendemos por proyecto un conjunto de actividades relacionadas entre sí, con el propósito de construir conocimientos a través de la solución de problemas. Su desarrollo implica un proceso continuo, integral y flexible, para propiciar la participación de las diferentes personas que intervienen en él.

Utilizar proyectos como estrategia educativa no es una idea nueva. Lo novedoso está en hacer del proyecto una metodología holística de enseñanza y de aprendizaje, en donde se propicien distintos niveles de reflexión y se planteen los contenidos conceptuales contextualizados en la cotidianidad e integrados de manera inter- y transdisciplinaria.

El hecho de que un proyecto permita la relación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive fuera de ella favorece que los estudiantes se identifiquen y se comprometan más con cada una de las actividades, es decir, que se conviertan en protagonistas de su proceso de aprendizaje. Esta situación favorecerá el desarrollo de las diferentes competencias que los llevarán a desempeñarse de manera más eficaz y efectiva dentro de la sociedad.

Principios de un proyecto

Aunque el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos es la mejor meto-

dología para lograr los propósitos de la educación en la sociedad actual, es bastante difícil dar una «receta» que resulte efectiva a nivel general, pues es importante que los proyectos se adapten a las necesidades, los intereses y el contexto de cada grupo. Sin embargo, para la ejecución de cualquier proyecto es recomendable considerar los siguientes principios:

- Incorporar problemas y actividades que estén centrados en los estudiantes, es decir, que nazcan de su realidad, así como procurar la atención a los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes (visual, auditivo, kinestésico).
- Identificar claramente las etapas de desarrollo del proyecto, es decir, hacer del conocimiento de todos cuál será el momento de la selección, el inicio, el desarrollo, la evaluación y el cierre.
- Plantear actividades de manera que, en la medida de lo posible, inicien y cierren en una jornada de clase.
- Iniciar y cerrar, afectiva y cognitivamente, cada jornada de clase.
- Realizar algunos productos tangibles que se puedan compartir con el resto de la comunidad escolar.
- Brindar oportunidades para la reflexión, la auto- y la coevaluación en diferentes momentos del proyecto.

Beneficios del trabajo por proyectos

Los beneficios del trabajo por proyectos son notorios desde el momento en que se inicia. En un aula donde se desarrollen proyectos pertinentes, los estudiantes tendrán:

- Posibilidades para adquirir un aprendizaje realmente significativo y útil para la vida.
- Oportunidades para explorar y desarrollar su ámbito afectivo y el de las personas que los rodean.
- Mayores habilidades para el trabajo colaborativo, la planificación de actividades, la toma de decisiones y el manejo del tiempo.
- Oportunidades para desarrollar destrezas que le permitan descubrir la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad, y así solucionar problemas.
- Mayores posibilidades de desarrollar habilidades mentales de orden superior.
- Mayores posibilidades de ejercitar habilidades sociales y de comunicación.
- Posibilidades para aprender a usar la tecnología de una forma práctica.

Recomendaciones para realizar un proyecto

Los proyectos contribuyen a aumentar la participación de los estudiantes y a reforzar el sistema de valores necesarios para actuar en la sociedad.

1. Analizar el proyecto: ¿qué competencias queremos lograr?, ¿cómo?, ¿con quiénes?, ¿con qué recursos humanos y materiales?
2. Determinar con el grupo el proyecto que se quiere desarrollar: ¿de qué tratará?, ¿cómo se llamará?, ¿qué actividades realizaremos?
3. Detectar conocimientos previos y expectativas: ¿qué saben los estudiantes sobre el problema del proyecto?, ¿qué quieren saber?
4. Planificar el proyecto que seleccionamos con el grupo y diseñar un plan de acción: ¿qué queremos lograr?, ¿qué estrategias y actividades utilizaremos?, ¿cuánto tiempo durará cada una?, ¿qué conceptos introduciremos?, ¿cómo apoyaremos el proyecto?
5. Desarrollar el proyecto: ¿evaluamos cada actividad realizada?, ¿realizamos aperturas y cierres afectivos y cognitivos?, ¿propiciamos la participación?
6. Evaluar y cerrar el proyecto: ¿realizamos productos tangibles para compartir con otros grupos?, ¿reflexionamos sobre el proyecto en diversos momentos?, ¿hicimos auto- y coevaluación?, ¿cómo cerramos el proyecto?

► El aprendizaje visual

Cuadro 5

El aprendizaje visual es una forma o método de enseñanza, estudio y evaluación que utiliza recursos gráficos, tanto para la transmisión de información (contenidos conceptuales), como para estimular el desarrollo de habilidades del pensamiento.

El aprendizaje visual permite presentar información conceptual: puede ser utilizado por los propios estudiantes como técnica de estudio que los ayude a replantear la información procesada y puede funcionar como estrategia de evaluación.

Sin embargo, esta última utilidad tiene sus limitaciones: el aprendizaje visual implica una reinterpretación individual de la información por parte del estudiante, por lo que no es adecuado juzgar o evaluar estas visiones personales. En este sentido, es recomendable emplear este método como estrategia de evaluación formativa, no sumativa.

Recursos del aprendizaje visual

- **Organizadores gráficos.** Recursos visuales para la organización de información. Son muy diversos y su uso depende de la naturaleza del contenido, del propósito del recurso e, incluso, del interés de quien lo vaya a utilizar. En estos recursos tenemos: mapas conceptuales, mapas mentales, mapas araña, líneas de tiempo, organigramas, tablas y diagramas causa-efecto (espina de pescado), entre otros. Para conocer con mayor profundidad las características y los usos de diversos organizadores gráficos, y conocer programas informáticos educativos para su desarrollo, se puede visitar la página <http://www.eduteka.org/modulos/4/85>.
- **Infografías.** Recursos gráficos que combinan textos e imágenes para presentar una información. Las infografías son un recurso info-periodístico con aplicación reciente en la educación para el desarrollo de hiperpáginas. Estas son recursos didácticos, fijos o interactivos, con textos, imágenes y actividades, que presentan la información de manera no convencional y con diversas posibilidades de lectura. Las infografías se caracterizan, entre otras cosas, por:
 - utilizar imágenes (fotografías o ilustraciones) como recurso gráfico clave;

- 
- contener la información relevante del tema, de manera sintetizada;
 - hacer uso del hipertexto, información escrita organizada de forma no lineal, que hace posible recorrer el texto por varias vías y favorece la lectura circular así como la asociación de ideas.

Para ver infografías sobre temas diversos, tanto fijas como interactivas, se puede visitar <http://www.flickr.com/groups/infografias/>, <http://www.consumer.es/infografias/> y <http://www.tudiscovery.com/experiencia/infografias.shtml>.

Ventajas que ofrece el aprendizaje visual

El aprendizaje visual permite:

- **Sistematizar la información.** A través de la representación de ideas, términos y conceptos, el aprendizaje visual ayuda a organizar la información de manera lógica y jerárquica, de acuerdo con la naturaleza del contenido y a la propia visión del facilitador y del estudiante. Así se favorecen los procesos de retención y evocación de contenidos.
- **Interconectar la información.** La organización gráfica del contenido conduce al establecimiento de enlaces conceptuales y verdaderas redes de información entre las ideas y los conceptos, que permiten, incluso, exponer y desarrollar relaciones de causa-efecto.
- **Integrar los conocimientos.** La interconexión de ideas y conceptos permite extrapolar los contenidos a otros contextos, así como establecer relaciones con otras áreas académicas o con la vida cotidiana. Esto orienta hacia el aprendizaje significativo, enlazando la información con la experiencia previa del estudiante.
- **Desarrollar habilidades de pensamiento.** El manejo, la reinterpretación y la representación de la información propicia el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten afianzar procesos como la observación, la comprensión y el análisis.

► Modelo Ver-Pensar-Preguntarse

Cuadro 6

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. Enfatique 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 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 pensamientos, 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

► Modelo Ver-Pensar-Preguntarse

Cuadro 6 (continuación)

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 7

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 8

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 9

¿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

► Enseñar a pensar históricamente

Cuadro 9 (continuación)

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 mismo 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.

► Las tecnologías de información y comunicación en la educación

Cuadro 10

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) son el conjunto de instrumentos empleados en el procesamiento y la transmisión de información, que abarcan recursos de la informática, de internet y las telecomunicaciones.

Dado el avance actual de las TIC en diversos ámbitos, hoy día usamos herramientas informáticas y de Internet, no sólo para el almacenamiento y la transmisión de datos, sino para el desarrollo de procesos y estrategias innovadoras de aprendizaje, dentro y fuera del aula.

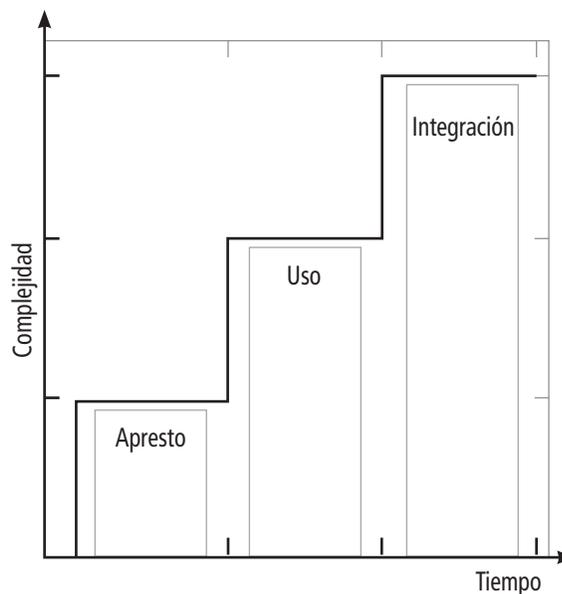
Así, las TIC han generado un cambio favorable en los modelos de enseñanza y en el papel de los docentes y los estudiantes. A estos últimos hoy día se los considera *nativos digitales* por haber nacido en la era digital y manejar con habilidad y destreza sus herramientas (Jiménez, 2009).

De esta manera, las TIC propician el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo y el conectivismo (forma de aprendizaje interactivo en la que intervienen diversos elementos conectados en una red, que enlaza fuentes de información y genera conocimientos). Asimismo, desarrollan procesos cognitivos que permiten, a docentes y estudiantes, ajustarse a las exigencias del mundo actual (Rodríguez, 2009).

¿Cómo integrar las TIC en la práctica docente?

De acuerdo a Sánchez (2000), existe un proceso para integrar las TIC en la educación:

- **Apresto.** En esta etapa inicial apenas se están descubriendo las posibilidades de la tecnología. Es una fase exploratoria, de conocimiento de las herramientas, para familiarizarnos con su uso y aplicaciones.
- **Uso de las TIC.** Momento en el que, una vez apropiados de las herramientas, docentes y estudiantes emplean la tecnología para preparar actividades de aprendizaje, estudiar y apoyar tareas administrativas.
- **Integración curricular de las TIC.** En esta fase se incorporan las TIC de manera global en el proceso, como un eje transversal mediador del aprendizaje, en donde el uso de la tecnología no es el fin último, sino un conjunto de instrumentos a través de los cuales se adquieren y comparten conocimientos.



► Las tecnologías de información y comunicación en la educación

Cuadro 10 (continuación)

En síntesis, según el autor, «Finalmente, la integración curricular de las TIC implica tener una filosofía subyacente, un proyecto de integración curricular de las TIC en el marco del proyecto educativo de la escuela, un proceso de cambio e innovación educativa, un aprender de contenidos específicos, modelos de aprender, y la invisibilidad de la tecnología para una visibilidad del aprender».

Un ejemplo de integración de las TIC

Para desarrollar el tema *conservación del ambiente*, se pueden llevar a cabo estas tareas:

1. Los estudiantes consultan en la web sobre diferentes animales y plantas en extinción.
2. En su espacio web (puede ser un blog), hacen anotaciones en diversas entradas sobre los aportes de la consulta desarrollada. Pueden comentar los aportes realizados.
3. En grupos, elaboran una presentación multimedia sobre las consecuencias de la extinción de animales y plantas, y proponen posibles acciones de prevención.

Categorías de uso de las TIC

El avance de las TIC en educación se ha reforzado por la llamada web 2.0, entorno di-

gital que permite la interactividad entre los usuarios y enriquece así la propia red (pues el usuario puede aportar información) y la experiencia comunicativa (García, 2009; Rodríguez, 2009).

En este sentido, de acuerdo con Coll (2008), las TIC en educación tienen cuatro categorías de uso:

- Como **instrumento mediador** de las relaciones entre los estudiantes y los contenidos de aprendizaje: buscadores, simuladores, programas educativos, entre otros.
- Como **instrumento de presentación y comunicación de significados**: proyectores y presentadores para motivar o explicar, software de modelación, hojas de cálculo, presentaciones multimedia, WebQuest (exploración guiada de páginas en internet), etc.
- Como **instrumento de seguimiento, regulación y control**: portafolios electrónicos.
- Como **instrumento para configurar contextos de actividades y espacios de trabajo individual, grupal y colaborativo**: redes sociales, blogs (bitácora electrónica), wikis (páginas web que pueden ser visitadas y editadas por cualquier persona), chats, entre muchos otros.



La cooperación como alternativa a la competencia

- ▶ Cuando trabajamos, cuando jugamos y en todas las circunstancias de la vida, los seres humanos, ya sea en forma individual o grupal, cooperamos y competimos —a veces al mismo tiempo— con los demás.

Competimos cuando el deseo de éxito personal, de diferenciarnos, de sobresalir sobre el resto, nos lleva a querer ganarles a otros.

Cooperamos cuando sumamos esfuerzos en forma colectiva y solidaria para ganar todos y no solo uno. La cooperación exige tener confianza en los otros y aceptar que no todos sabemos hacer las mismas cosas ni tenemos las mismas fortalezas. Una de las virtudes más claras de la cooperación es que nos lleva a valorar al que es diferente de nosotros. ¡Qué sorpresa nos llevamos cuando realizando una tarea en forma cooperativa descubrimos que aquella persona tímida o callada resulta ser excelente en lo que nosotros somos bastante torpes: dibujar, cantar, bailar, escribir...!

Si bien la competencia y la cooperación pueden parecer a primera vista irreconciliables, en la realidad muchas veces se complementan y combinan de distintas maneras. El desafío es evitar la competencia personal descarnada y asumir que la cooperación es una alternativa que nos enriquece y fortalece a todos.

En la unidad I hemos estudiado una serie de revoluciones en las que la cooperación y la competencia tuvieron un rol preponderante. La Revolución industrial no hubiera sido posible sin máquinas, y muchas de estas funcionaron como resultado de la cooperación entre científicos y artesanos. Pero a la vez, la Revolución industrial desató la competencia entre países para lograr materias primas y buenos mercados para los productos elaborados. Además, tanto en la revolución de las colonias inglesas como en la Revolución francesa, la oposición a la monarquía absoluta llevó a la cooperación entre grupos de personas con muy distintos intereses, pero que se unieron para el logro de sus objetivos.



Valeria Britos, atleta uruguaya.





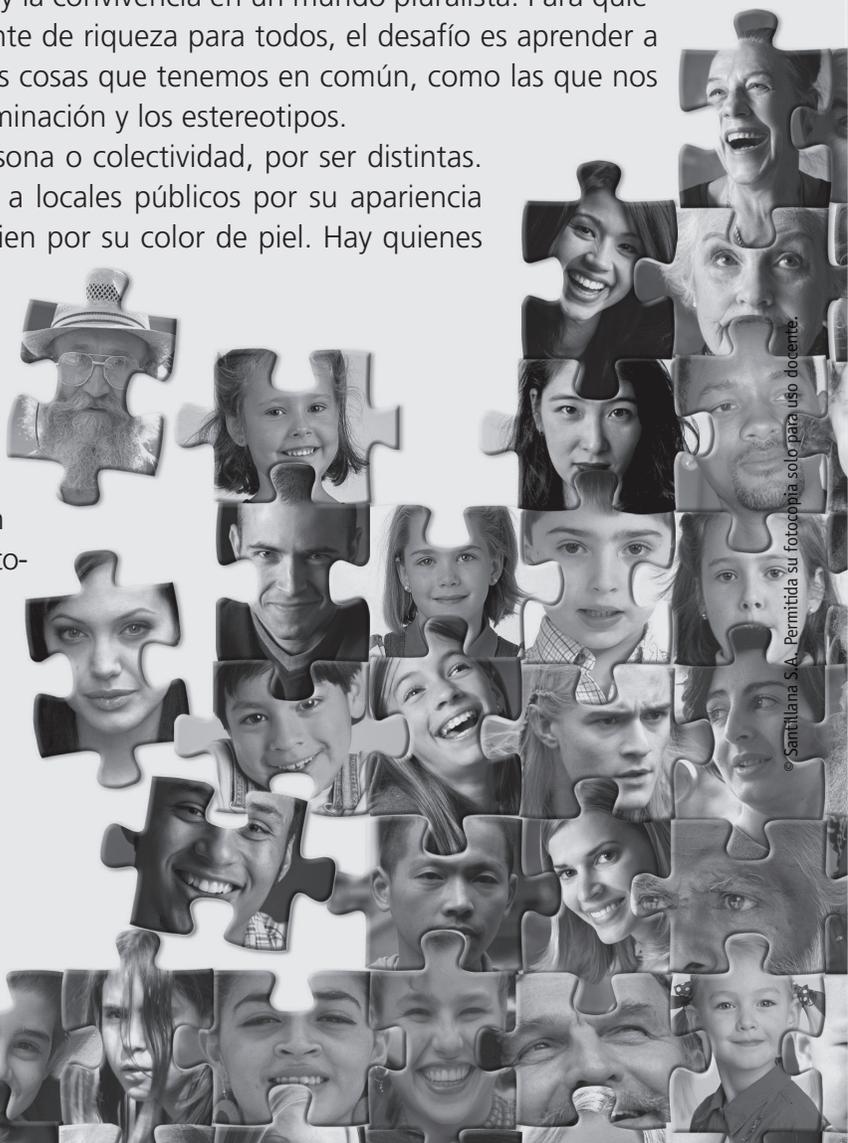
Las distintas manifestaciones de la diversidad: parecidos pero distintos

- Las personas somos parecidas en cualquier parte del mundo. Tenemos cuerpos semejantes, necesitamos comer, dormir, reírnos, hacer amigos. A pesar de esta igualdad, cada ser humano es único e irrepetible. Nos diferencian de los demás nuestro aspecto físico, nuestro carácter, nuestros gustos. También nos diferencian la lengua que hablamos, las fiestas que celebramos, nuestro arte, creencias, hábitos y costumbres.

Todos estos aspectos van conformando nuestra identidad como individuos y como integrantes de la sociedad. Porque la identidad se forma incluyendo lo que nos hace únicos y lo que tenemos en común con otros con los que formamos un «nosotros». Nosotros, los integrantes de quinto año; nosotras, las chicas; nosotros, los González; nosotros, los uruguayos; nosotros, los latinoamericanos. A lo largo de la historia y en el mundo de hoy, han existido y existen muchos «nosotros». Desde esos «nosotros» es que percibimos que hay otros diferentes. Hoy, los medios de comunicación nos permiten conectarnos con formas de vida muy distintas a la nuestra. Pero no siempre conocer al que vive en forma distinta conlleva el respeto a las diferencias. Podemos sentirnos superiores y criticar lo que nos resulta difícil de entender. O podemos intentar «ponernos en el lugar del otro» para hacer posible el diálogo y la convivencia en un mundo pluralista. Para quienes piensan que las diferencias son una fuente de riqueza para todos, el desafío es aprender a convivir compartiendo y respetando tanto las cosas que tenemos en común, como las que nos diferencian. Para ello hay que evitar la discriminación y los estereotipos.

Discriminar es dar trato diferente a una persona o colectividad, por ser distintas. Por ejemplo, no dejar entrar a cierta gente a locales públicos por su apariencia física o no contratar para un empleo a alguien por su color de piel. Hay quienes adoptan posturas discriminatorias porque sienten que los otros amenazan la identidad del «nosotros».

En general, quien discrimina piensa utilizando estereotipos. Estos son ideas simples y a menudo negativas que se utilizan para clasificar a personas, grupos o incluso países enteros con una etiqueta de carácter general. Por ejemplo: todos los árabes son terroristas o todos los jóvenes son irresponsables. Los estereotipos se aplican al «diferente» que no se comprende. El respeto a la diversidad implica dejar de lado los estereotipos y la discriminación.





Las decisiones colectivas y la participación democrática

- ▶ La democracia es una forma de organización social que se caracteriza por la participación de todos los ciudadanos en las decisiones y las acciones para el bien común. En la unidad II hemos visto cómo, a lo largo de la revolución oriental, Artigas tuvo actitudes democráticas, como cuando dijo: «Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa ante vuestra presencia soberana». La palabra *democracia* proviene del griego (*demos* 'pueblo', *kratos* 'poder') y significa 'gobierno del pueblo'. Por eso comúnmente se la asocia a una forma de gobierno, aunque es mucho más que eso. Es una forma de vida basada en el respeto, la tolerancia y la promoción y acatamiento de las leyes que se han elaborado entre todos. Llegar a ser democrático es un largo proceso que no se aprende en los libros, sino practicando la democracia en las actividades diarias. La democracia se sostiene en algunos pilares fundamentales, entre los que se destacan:

- El respeto y garantía de los derechos humanos, como por ejemplo el derecho a la vida y a la libertad de opinión.
- La soberanía popular y el sufragio universal. Los ciudadanos eligen representantes y delegan en ellos —por un tiempo y bajo ciertas condiciones— el poder de decidir y gobernar en su nombre.
- La participación en los asuntos del bien común.

La democracia no es votar para que un partido alcance el gobierno y pueda hacer lo que quiera. En los sistemas democráticos, los partidos políticos en el gobierno o en la oposición hacen acuerdos —mediante el diálogo, el respeto y la negociación— sobre aquellas decisiones que afectan a los ciudadanos. Estos, por su parte, tienen mecanismos de participación en las decisiones importantes, más allá del voto en las elecciones, como por ejemplo en los plebiscitos (ver página 144 del libro del alumno).





La identidad de género: ser varón y ser mujer

- ▶ Desde el nacimiento de un varón o una mujer, la sociedad a través de la familia, la escuela, el liceo, la comunidad y los medios de comunicación reproducen modelos; es decir, formas ideales de ser mujer y de ser varón. Cada sociedad da mensajes distintos sobre cómo ser varón o mujer, planteando qué funciones, qué metas en la vida y qué lugares corresponden a cada uno según su sexo.

Sexo y género no son lo mismo. El sexo es un dato biológico, viene dado por la naturaleza. El género es fruto de una construcción de la sociedad. Podría considerarse como el conjunto de características, atributos, permisos, prohibiciones y mandatos que la sociedad asigna de manera diferenciada a las personas, según sean hombres o mujeres. El sexo es universal, la construcción de género varía de cultura en cultura.

Las distintas sociedades proponen diferentes modelos de género según estereotipos asignados a lo femenino y a lo masculino. Pero no los plantean como resultado de una construcción realizada a lo largo del tiempo en esa cultura, sino como algo «esencial» de cada sexo. Por ejemplo, los varones deben ser fuertes y las mujeres débiles. Las mujeres deben ser buenas madres, esposas dulces, relegadas a lo doméstico, o a la vez a lo laboral y a lo doméstico. Los varones deben ser activos y decisores, mantener a la familia, trabajar y participar en la política. Los varones juegan al fútbol, boxean, practican deportes de riesgo, son atrevidos, valientes y nunca lloran. Las chicas están interesadas en la moda, son seductoras y están siempre impecables y de buen humor. Todos estos modelos suelen estar muy alejados de los seres humanos reales.

El género establece también cómo deben relacionarse y ejercer el poder de manera diferente varones y mujeres. Los modelos que predominan limitan la libertad tanto de unos como de otros. Hay cosas que no hacemos «porque no es propio de nuestro sexo» y otras que hacemos «porque nos corresponde como varones o mujeres». Se nos convence de que existen «opciones que no son para nosotros», lo que restringe cada vez más nuestra capacidad para elegir y ser nosotros mismos.



Afiche realizado por el ilustrador Daniel Pereyra, quien obtuvo una Mención en el Concurso Nacional de Diseño de Afiches sobre Juegos, Juguetes y Género.



Los vínculos intergeneracionales en la sociedad: una apuesta a los afectos

- Desde siempre, las distintas generaciones —padres, hijos, nietos— han coexistido. Hoy la mayor expectativa de vida en muchas partes del mundo hace que también los bisnietos lleguen a conocer a sus bisabuelos. Además, no solo los tiempos de coexistencia se alargan. En muchos casos también se extienden los de convivencia, dada la dificultad que enfrentan los jóvenes para independizarse e irse a vivir por su cuenta.

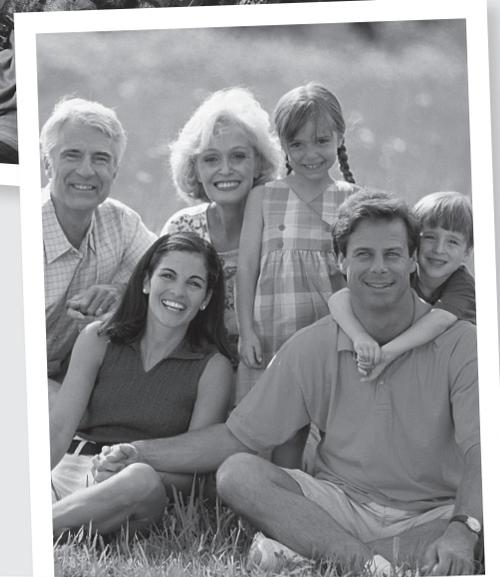
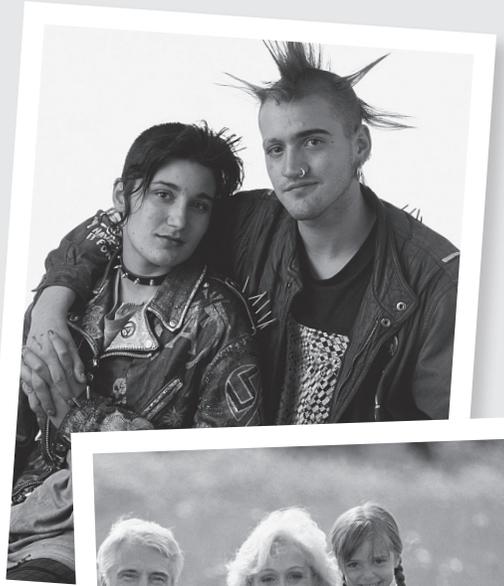
Como cada generación tiene características culturales propias, se hacen necesarias la tolerancia, la comprensión y la paciencia para tejer buenos vínculos intergeneracionales. En esos lazos, los afectos juegan un papel fundamental, pues brindan seguridad no solo a los jóvenes sino también a los adultos, en especial a los adultos mayores. Los abuelos, por ejemplo, aprecian más que nadie el cariño de sus nietos, que en muchos casos pasan a ser el centro de sus vidas. Los nietos, a su vez, encuentran frecuentemente en sus abuelos una fuente inagotable de cariño y comprensión.

En caso de que la convivencia entre tres o más generaciones se dé en una misma casa-habitación, cosa que es frecuente, se hace más necesario —y difícil— que nunca generar buenas relaciones.

Los vínculos se dificultan muchas veces por los prejuicios que las generaciones tienen unas respecto de las otras. Un prejuicio es una opinión que está antes del juicio. Es una idea previa que condiciona positiva o negativamente la relación con el otro.

Muchas veces los prejuicios vienen acompañados de estereotipos, que, como ya hemos visto, son ideas generales simplificadas que se han instalado en la sociedad sobre cómo son, por ejemplo, los integrantes de las distintas generaciones. No todos los ancianos son tercos; ni los varones adultos, machistas; ni las madres, sobreprotectoras; ni los jóvenes, violentos; ni los adolescentes, rebeldes; ni los niños, revoltosos. Ni los tatuados de pelo largo son drogadictos ni las chicas con minifalda son..., y así podríamos seguir...

Dejar de lado los prejuicios sobre las otras generaciones es una condición necesaria para una buena convivencia, no solo dentro de la familia, sino también con los vecinos en el barrio y con quienes integran los demás ambientes en que nos movemos.





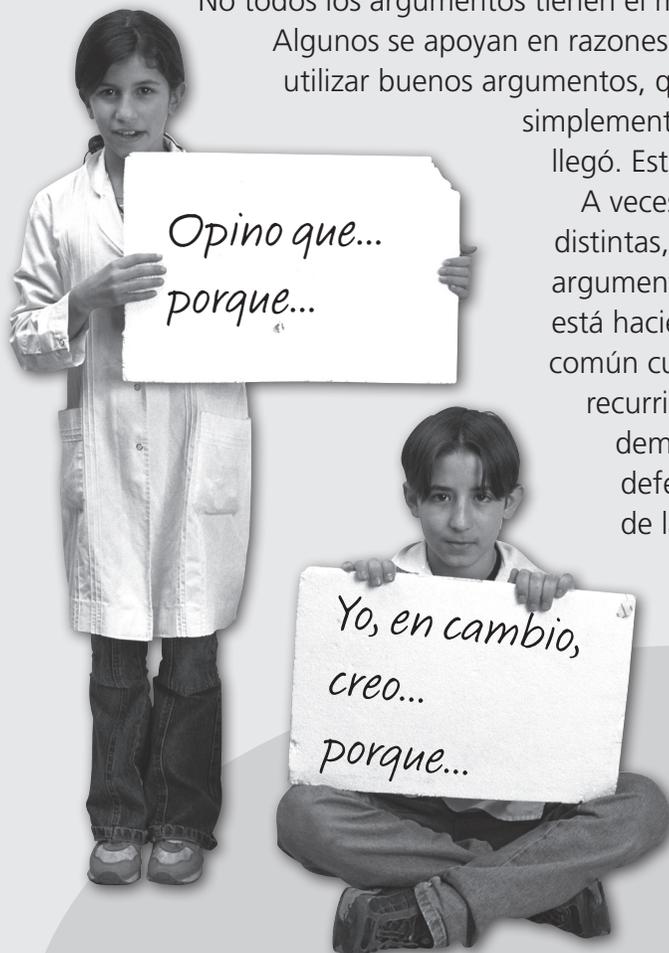
La argumentación y la contraargumentación en la discusión y el debate: pensar y dar razones

- ▶ Muchas veces, cuando estamos conversando e intercambiando opiniones sobre un tema con otras personas, explicamos cuáles son las razones que nos llevaron a esas conclusiones. Es decir, argumentamos a favor de nuestras opiniones. Una vez que hemos llegado a una conclusión que tiene detrás buenas razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos. Otras veces, simplemente opinamos, sin argumentar. Supongamos que estamos conversando sobre qué es conveniente hacer si nuestro perro está muy viejo y enfermo. Dejarlo vivir, tratando de calmarle el sufrimiento hasta que se muera naturalmente, o evitarle el sufrimiento y adelantarle la muerte dándole una inyección. No es lo mismo decir simplemente: «Yo creo que hay que esperar a que muera naturalmente», que dar los argumentos que sustentan dicha opinión; por ejemplo: «porque hoy hay medicamentos que pueden calmarle el dolor» o «porque no creo que tenga derecho a adelantarle la muerte». Es posible que frente a algún compañero que opina distinto y nos da otros argumentos le respondamos con contraargumentos que lo contradigan. Cuando los temas que se están discutiendo incluyen argumentos sobre si algo es bueno o malo, entramos en el terreno de la argumentación moral. Por ejemplo, si en el caso anterior argumentáramos a favor de darle la inyección letal porque está mal dejar sufrir a un animal viejo y cansado. O, por el contrario, no dársela porque está mal matarlo.

No todos los argumentos tienen el mismo peso ni son igualmente válidos.

Algunos se apoyan en razones más sólidas y otros son más débiles. Debemos utilizar buenos argumentos, que ofrezcan razones convincentes y no que simplemente repitan sin explicar la conclusión a la que se llegó. Esto es muy frecuente en las discusiones.

A veces, cuando estamos discutiendo desde posiciones distintas, nos cuesta escuchar y considerar los argumentos de los demás. Escuchar, respetar al otro que está haciendo uso de la palabra, no es fácil. Una salida común cuando alguien «se queda sin argumentos» es recurrir a la violencia, al insulto o a la burla. Lo que se demuestra de esa manera es que uno no ha podido defender sus ideas y por eso recurre al «argumento de la fuerza».



Documento 1

▶ Se vincula con la página 49 del libro del alumno.

Proclama de Mercedes

A su regreso de Buenos Aires, donde el Gobierno Revolucionario le dio el rango de teniente coronel y jefe de las Milicias Orientales, Artigas leyó esta proclama a sus compatriotas de la Banda Oriental, el 11 de abril de 1811, en Mercedes:

«Leales y esforzados compatriotas de la Banda Oriental del Río de la Plata: vuestro heroico entusiasmado patriotismo ocupa el primer lugar en las elevadas atenciones de la Exma. Junta de Buenos Aires, que tan dignamente nos regentea. Ésta, movida del alto concepto de vuestra felicidad, os dirige todos los auxilios necesarios para perfeccionar la grande obra que habéis empezado; y que continuando con la heroicidad, que es análoga a vuestros honrados sentimientos, exterminéis a esos genios díscolos opresores de nuestro suelo y refractarios de los derechos de nuestra respetable sociedad. Dineros, municiones y tres mil patriotas aguerridos son los primeros socorros con que la Exma. Junta os da una prueba nada equívoca del interés que toma en vuestra prosperidad: esto lo tenéis a la vista, desmintiendo las fabulosas expresiones con que os habla el fatuo Elío, en su proclama de 20 de Marzo. Nada más doloroso a su vista, y a la de todos sus facciosos, que el ver marchar, con pasos majestuosos, esta legión de valientes patriotas, que

acompañados de vosotros van a disipar sus ambiciosos proyectos; y a sacar a sus hermanos de la opresión en que gimen, bajo la tiranía de su despótico gobierno.

Para conseguir el feliz éxito, y la deseada felicidad a que aspiramos, os recomiendo a nombre de la Exma. Junta vuestra protectora, y en el de nuestro amado Jefe, una unión fraternal, y ciego obediencia a las superiores órdenes de los jefes, que os vienen a preparar laureles inmortales. Uníos, caros compatriotas, y estad seguros de la victoria. He convocado a todos los compatriotas caracterizados de la campaña; y todos, todos se ofrecen con sus personas y bienes, a contribuir a la defensa de nuestra justa causa.

¡A la empresa, compatriotas! que el triunfo es nuestro: vencer o morir sea nuestra cifra; y tiemblen esos tiranos de haber excitado vuestro enojo, sin advertir que los americanos del Sur están dispuestos a defender su patria; y a morir antes con honor, que vivir con ignominia en afrentoso cautiverio.»

JOSÉ ARTIGAS.

Cuartel General de Mercedes, 11 de abril de 1811.

Documento 2

▶ Se vincula con la página 62 del libro del alumno.

Oración Inaugural del Congreso de Abril del «ciudadano Artigas»

«Ciudadanos: El resultado de la campaña pasada me puso al frente de vosotros por el voto sagrado de vuestra voluntad general. Hemos corrido 17 meses cubiertos de la gloria, y la miseria, y tengo la honra de volver a hablaros en la segunda vez que hacéis el uso de vuestra Soberanía. En ese período yo creo que el resultado correspondió a vuestros designios grandes. Él formará la admiración de las edades. Los portugueses no son los señores de Nuestro Territorio. De nada habrían servido nuestros trabajos si con ser marcados con la energía y constancia no tuviesen por guía los principios inviolables del sistema que hizo su objeto.

Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa por vuestra presencia soberana. Vosotros estáis en el pleno goce de vuestros derechos: ved ahí el fruto de mis ansias y desvelos, y ved ahí también todo el premio de mi afán. Ahora en vosotros está el conservarla. Yo tengo la satisfacción honrosa de presentaros de nuevo mis sacrificios y desvelos, si gustáis hacerlo estable. Nuestra historia es la de los héroes. El carácter constante y sostenido que habéis ostentado en los diferentes lances que ocurrieron, anunció al mundo la épo-

ca de la grandeza. Sus monumentos majestuosos se hacen conocer desde los muros de nuestra ciudad hasta las márgenes del Paraná. Cenizas y ruinas, sangre y desolación, he ahí el cuadro de la Banda Oriental, y el precio costoso de su regeneración. Pero ella es pueblo libre. El estado actual de sus negocios es demasiado crítico para dejar de reclamar su atención. La Asamblea que tantas veces anunciada empezó ya sus sesiones en Buenos Aires. Su reconocimiento nos ha sido ordenado. Resolver sobre este particular ha dado motivo a esta congregación, porque yo ofendería altamente vuestro carácter y el mío, vulneraría enormemente vuestros derechos sagrados si pasase a decidir por mí una materia reservada sólo a vosotros.

Ciudadanos: pensad, medita y no cubráis del oprobio las glorias, los trabajos de quinientos veinte y nueve días en que visteis la muerte de vuestros hermanos, la aflicción de vuestras esposas, la desnudez de vuestros hijos, el destrozo y exterminio de vuestras haciendas, y en que visteis restar sólo los escombros y ruinas por vestigios de vuestra opulencia antigua. Ellos forman la base del edificio augusto de nuestra libertad.»

Instrucciones que se dieron a los diputados de la Provincia Oriental para el desempeño de su misión en la Asamblea General Constituyente

Primeramente pedirá la declaración de la independencia absoluta de estas colonias, que ellas están absueltas de toda obligación de fidelidad a la corona de España, y familia de los Borbones, y que toda conexión política entre ellas y el Estado de la España, es, y debe ser totalmente disuelta.

Art. 2.º - No admitirá otro sistema que el de Confederación para el pacto recíproco con las provincias que forman nuestro Estado.

Art. 3.º - Promoverá la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable.

Art. 4.º - Como el objeto y fin del Gobierno debe ser conservar la igualdad, libertad y seguridad de los ciudadanos y de los Pueblos, cada Provincia formará su gobierno bajo esas bases, a más del Gobierno Supremo de la Nación.

Art. 5.º - Así éste como aquel se dividirán en poder legislativo, ejecutivo y judicial.

Art. 6.º - Estos tres resortes jamás podrán estar unidos entre sí, y serán independientes en sus facultades.

Art. 7.º - El Gobierno Supremo entenderá solamente en los negocios generales del Estado. El resto es peculiar al Gobierno de cada Provincia.

Art. 8.º - El territorio que ocupan estos pueblos de la costa Oriental del Uruguay hasta la fortaleza de Santa Teresa, forma una sola Provincia, denominada: La Provincia Oriental.

Art. 9.º - Que los siete pueblos de Misiones, los de Batoví, Santa Teresa, San Rafael y Tacuarembó, que hoy ocupan injustamente los portugueses, y a su tiempo deben reclamarse, serán en todo tiempo territorio de esta Provincia.

Art. 10.º - Que esta Provincia por la presente entra separadamente en una firme liga de amistad con cada una de las otras, para su defensa común, seguridad de su libertad, y para su mutua y general felicidad, obligándose a asistir a cada una de las otras contra toda violencia o ataques hechos sobre ellas, o sobre alguna de ellas, por motivo de religión, soberanía, tráfico, o algún otro pretexto, cualquiera que sea.

Art. 11.º - Que esta Provincia retiene su soberanía, libertad e independencia, todo poder, jurisdicción y derecho que no es delegado expresamente por la Confederación a las Provincias Unidas juntas en Congreso.

Art. 12.º - Que el puerto de Maldonado sea libre para todos los buques que concurren a la introducción de efectos y exportación de frutos, poniéndose la corres-

pondiente aduana en aquel pueblo; pidiendo al efecto se oficie al comandante de las fuerzas de Su Majestad Británica sobre la apertura de aquel puerto para que proteja la navegación, o comercio, de su nación.

Art. 13.º - Que el puerto de la Colonia sea igualmente habilitado en los términos prescriptos en el artículo anterior.

Art. 14.º - Que ninguna tasa o derecho se imponga sobre artículos exportados de una provincia a otra; ni que ninguna preferencia se dé por cualquiera regulación de comercio, o renta a los puertos de una provincia sobre los de otra; ni los barcos destinados de esta provincia a otra serán obligados a entrar, a anclar, o pagar derechos en otra.

Art. 15.º - No permita se haga ley para esta Provincia sobre bienes de extranjeros que mueren intestados, sobre multas y confiscaciones que se aplicaban antes al Rey, y sobre territorios de éste, mientras ella no forma su reglamento y determine a qué fondos deben aplicarse, como única al derecho de hacerlo en lo económico de su jurisdicción.

Art. 16.º - Que esta Provincia tendrá su constitución territorial; y que ella tiene el derecho de sancionar la general de las Provincias Unidas que forme la Asamblea Constituyente.

Art. 17.º - Que esta Provincia tiene derecho para levantar los regimientos que necesite, nombrar los oficiales de compañía, reglar la milicia de ella para la seguridad de su libertad, por lo que no podrá violarse el derecho de los pueblos para guardar y tener armas.

Art. 18.º - El despotismo militar será precisamente aniquilado con trabas constitucionales que aseguren inviolable la soberanía de los Pueblos.

Art. 19.º - Que precisa e indispensable, sea fuera de Buenos Aires donde resida el sitio del Gobierno de las Provincias Unidas.

Art. 20.º - La Constitución garantizará a las Provincias Unidas una forma de gobierno republicana, y que asegure a cada una de ellas de las violencias domésticas, usurpación de sus derechos, libertad y seguridad de su soberanía, que con la fuerza armada intente alguna de ellas sofocar los principios proclamados. Y así mismo prestará toda su atención, honor, fidelidad y religiosidad, a todo cuanto crea, o juzgue, necesario para preservar a esta Provincia las ventajas de la libertad, y mantener un gobierno libre, de piedad, justicia, moderación e industria. Para todo lo cual, etc.

JOSÉ ARTIGAS, delante de Montevideo, 13 de abril de 1813.

Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de su Campaña y Seguridad de sus Hacendados

1.º - El Sr. Alcalde Provincial además de sus facultades ordinarias, queda autorizado para distribuir terrenos y velar sobre la tranquilidad del vecindario, siendo el Juez inmediato en todo el orden de la presente Instrucción.

2.º - En atención a la vasta extensión de la campaña podrá instituir tres Sub-Tenientes de provincia, señalándoles su jurisdicción respectiva y facultándolos según este Reglamento.

3.º - Uno deberá instituirse entre Uruguay y Río Negro, otro entre Río Negro y Yí; otro desde Santa Lucía, hasta la costa de la mar, quedando el Sr. Alcalde Provincial con la jurisdicción inmediata desde el Yí hasta Santa Lucía.

4.º - Si para el desempeño de tan importante comisión hallare el Sr. Alcalde Provincial y Subtenientes de Provincia, necesitarse de más sujetos, podrá cada cual instituir en sus respectivas jurisdicciones Jueces Pedáneos, que ayuden a ejecutar las medidas adoptadas para el establecimiento del mejor orden.

5.º - Estos comisionados darán cuenta a sus respectivos subtenientes de Provincias; éstos al Sr. Alcalde Provincial, de quien recibirán las órdenes precisas; éste las recibirá del Gobierno de Montevideo, y por este conducto serán transmisibles otras cualesquiera que además de las indicadas en esta Instrucción, se crea adaptables a las circunstancias.

6.º - Por ahora el Sr. Alcalde Provincial y demás subalternos se dedicarán a fomentar con brazos útiles la población de la campaña. Para ello revisará cada uno, en sus respectivas jurisdicciones, los terrenos disponibles; y los sujetos dignos de esta gracia, con prevención, que los más infelices serán los más privilegiados. En consecuencia los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y los criollos pobres, todos podrán ser agraciados con suerte de estancia, si con su trabajo y hombría de bien propenden a su felicidad, y a la de la Provincia.

7.º - Serán igualmente agraciadas las viudas pobres si tuvieren hijos. Serán igualmente preferidos los casados a los americanos solteros, y éstos a cualquier extranjero.

8.º - Los solicitantes se apersonarán ante el Señor Alcalde Provincial, o los subalternos de los partidos, donde eligieron el terreno para su población. Éstos darán su informe al señor Alcalde Provincial y éste al Gobierno de Montevideo de quien obtendrán la legitimación de la donación, y la marca que deba distinguir las haciendas del interesado en lo sucesivo. Para ello al tiempo de

pedir la gracia se informará si el solicitante tiene o no marca: si la tiene será archivada en el libro de marcas, y de no, se le dará en la forma acostumbrada.

9.º - El Muy Ilustre Cabildo Gobernador de Montevideo despachará estos rescriptos en la forma que estime más conveniente. Ellos y las marcas serán dados graciosamente, y se obligará al Regidor encargado de Propios de ciudad, lleve una razón exacta de estas donaciones de la Provincia.

10.º - Los agraciados serán puestos en posesión desde el momento que se haga la denuncia por el Sr. Alcalde Provincial, o por cualquiera de los subalternos de éste.

11.º - Después de la posesión serán obligados los agraciados por el Sr. Alcalde Provincial, o demás subalternos, a formar un Rancho y dos corrales en el término preciso de dos meses, los que cumplidos, si se advierte la misma negligencia, será aquel terreno donado a otro vecino más laborioso y benéfico a la Provincia.

12.º - Los terrenos repartibles, son todos aquellos de emigrados, malos europeos y peores americanos que hasta la fecha no se hallan indultados por el jefe de la Provincia para poseer sus antiguas propiedades.

13.º - Serán igualmente repartibles todos aquellos terrenos que desde el año de 1810, hasta el de 1815, en que entraron los orientales a la Plaza de Montevideo, hayan sido vendidos o donados por el Gobierno de ella.

14.º - En esta clase de terrenos habrá la excepción siguiente: Si fueran donados o vendidos a orientales o a extraños; si a los primeros, se les donará una suerte de estancia conforme al presente reglamento: si a los segundos, todo es disponible en la forma dicha.

15.º - Para repartir los terrenos de europeos y malos americanos se tendrá presente si éstos son casados, o solteros. De éstos todo es disponible. De aquéllos se atenderá al número de sus hijos, y con concepto a que éstos no sean perjudicados, se les dará lo bastante para que puedan mantenerse en lo sucesivo, siendo el resto disponible, si tuvieren demasiado terreno.

16.º - La demarcación de los terrenos agraciables, será legua y media de frente, y dos de fondo, en la inteligencia que puede hacerse más o menos extensiva la demarcación, según la localidad del terreno, en el cual siempre se proporcionarán aguadas, y si lo permite el lugar, linderos fijos; quedando al celo de los comisiona-

Documento 4 (continuación)

dos, economizar el terreno en lo posible, y evitar en lo sucesivo desavenencias entre vecinos.

17.º - Se velará por el Gobierno, el señor Alcalde Provincial, y demás subalternos para que los agraciados no posean más que una suerte de estancia. Podrán ser privilegiados sin embargo, los que no tengan más que una suerte de chacra; podrán también ser agraciados los americanos que quisieren mudar de posición, dejando la que tienen a beneficio de la provincia.

18.º - Podrán reservarse únicamente para beneficio de la Provincia el Rincón de Pan de Azúcar y el del Cerro para mantener las reyunadas de su servicio. El Rincón del Rosario por su extensión puede repartirse hacia el lado de afuera, entre algunos agraciados, reservando en los fondos una extensión bastante a mantener cinco o seis mil reyunos de los dichos.

19.º - Los agraciados, ni podrán enajenar, ni vender estas suertes de estancia, ni contraer sobre ellos débito alguno, bajo la pena de nulidad hasta el arreglo formal de la Provincia, en que ella deliberará lo conveniente.

20.º - El Muy Ilustre Cabildo Gobernador, o quien él comisione me pasará un estado del número de agraciados y sus posiciones para mi conocimiento.

21.º - Cualquier terreno anteriormente agraciado, entrará en el orden del presente Reglamento, debiendo los interesados recabar por medio del Señor Alcalde Provincial su legitimación en la manera arriba expuesta, del Muy Ilustre Cabildo de Montevideo.

22.º - Para facilitar el adelantamiento de estos agraciados, quedan facultados el señor Alcalde Provincial y los tres Subtenientes de Provincia, quienes únicamente podrán dar licencia para que dichos agraciados se reúnan y saquen así vacunos, como caballares de las mismas estancias de los europeos y malos americanos que se hallen en sus respectivas jurisdicciones. En manera alguna se permitirá que ellos por sí solos lo hagan: siempre se les señalará un Juez Pedáneo, u otro comisionado para que no se destrocen las haciendas en las correrías, y las que se tomen se distribuyan con igualdad entre los concurrentes, debiendo igualmente celar así el Alcalde Provincial, como los demás subalternos, que dichos ganados agraciados no sean aplicados a otro uso que al de amansarlo, caparlo y sujetarlo a rodeo.

23.º - También prohibirán todas las matanzas a los hacendados, si no acreditan ser ganados de su marca; de lo contrario serán decomisados todos los productos, y mandados a disposición del Gobierno.

24.º - En atención a la escasez de ganados que experimenta la Provincia se prohibirá toda tropa de ganado para Portugal. Al mismo tiempo que se prohibirá a los mismos hacendados la matanza del hembraje, hasta el restablecimiento de la campaña.

25.º - Para estos fines, como para desterrar los vagabundos, aprehender malhechores y desertores, se le dará al señor Alcalde Provincial, ocho hombres y un sargento, y a cada tenencia de Provincia, cuatro soldados y un cabo. El Cabildo deliberará si estos deberán ser de los vecinos, que deberán mudarse mensualmente, o de soldados pagos que hagan de esta suerte su fatiga.

26.º - Los tenientes de Provincias no entenderán en demandas. Esto es privativo del Señor Alcalde Provincial, y de los jueces de los Pueblos y Partidos.

27.º - Los destinados a esta Comisión, no tendrán otro ejercicio que distribuir terrenos y propender a su fomento, velar sobre la aprehensión de los vagos, remitiéndolos a este Cuartel General, o al Gobierno de Montevideo, para el servicio de las armas. En consecuencia, los hacendados darán papeletas a sus peones, y los que se hallaren sin este requisito, y sin otro ejercicio que vagar, serán remitidos en la forma dicha.

28.º - Serán igualmente remitidos a este Cuartel General los desertores con armas o sin ellas que sin licencia de sus jefes se encuentren en alguna de estas jurisdicciones.

29.º - Serán igualmente remitidos por el subalterno al Alcalde Provincial cualquiera que cometiere algún homicidio, hurto o violencia con cualquier vecino de su jurisdicción. Al efecto lo remitirá asegurado ante el Sr. Alcalde Provincial y un oficio insinuándole del hecho. Con este oficio, que servirá de cabeza de proceso a la causa del delincuente, lo remitirá el Sr. Alcalde Provincial al Gobierno de Montevideo, para que éste tome los informes convenientes y proceda al castigo según el delito.

Todo lo cual se resolvió de común acuerdo con el Señor Alcalde Provincial D. Juan León y D. León Pérez, delegados con este fin; y para su cumplimiento, lo firmé en este Cuartel General a 10 de setiembre de 1815.

JOSÉ ARTIGAS.

Nota: En el Artículo 13 se le agrega esta cláusula: «no comprendiéndose en este artículo los patriotas acreedores a esta gracia».