

RECURSOS PARA EL DOCENTE

Redacción

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

Edición: Omar Adi Santos y 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 formación basada en competencias	12
La estructura del manual: algunos ejemplos	13
El 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 en la educación	29
Construyo ciudadanía	31
Documento	40

Índice de contenidos programáticos

HISTORIA		
8	Unidad I. Uruguay a comienzos del siglo XX 1900-1930	
10	Capítulo 1. El Uruguay al filo de dos siglos	El Uruguay en el siglo XX.
10	Un país próspero	El Uruguay en el siglo XX. La segunda modernización y las reformas batllistas. Los aspectos políticos, sociales y económicos.
10	Una sociedad joven	El Uruguay en el siglo XX. La segunda modernización y las reformas batllistas. Los aspectos políticos, sociales y económicos.
11	Una democracia imperfecta	Los aspectos políticos.
11	No todos estaban igualmente representados	Los aspectos políticos.
12	Partidos políticos	Los aspectos políticos.
12	La última guerra civil	La revolución de 1904. El fin de las guerras civiles y del caudillismo.
13	Pobrerío en ambos bandos	La revolución de 1904. El fin de las guerras civiles y del caudillismo.
14	Capítulo 2. El primer batllismo	El pensamiento batllista.
14	Un presidente con proyectos	El pensamiento batllista.
14	Batlle, batllismo y Partido Colorado	El pensamiento batllista.
15	El Estado interventor	El pensamiento batllista. El estatismo y las nacionalizaciones.
15	Tres conceptos importantes	El pensamiento batllista. El estatismo y las nacionalizaciones.
16	Organismos estatales en importantes actividades económicas	El pensamiento batllista. El estatismo y las nacionalizaciones.
16	Apoyos a la industria	El pensamiento batllista. El estatismo y las nacionalizaciones.
17	La política con el agro	El pensamiento batllista.
17	La lucha por los caminos de mar y tierra	El pensamiento batllista. La ampliación de los derechos individuales y de los trabajadores.
18	El Estado como árbitro de los intereses sociales	La ampliación de los derechos individuales y de los trabajadores.
19	Derechos para el trabajador	La ampliación de los derechos individuales y de los trabajadores.
19	Organizaciones obreras	La creación de sindicatos.
22	La mujer y sus derechos	El sufragio y la ampliación de los derechos civiles de la mujer.
22	La ley de divorcio	El sufragio y la ampliación de los derechos civiles de la mujer.
23	Feministas uruguayas	El sufragio y la ampliación de los derechos civiles de la mujer.
23	Una familia excepcional	El sufragio y la ampliación de los derechos civiles de la mujer.
24	Fortalecer la educación pública	La extensión de la enseñanza gratuita.
24	El Estado y la Iglesia	La reforma constitucional, separación de la Iglesia y el Estado.
25	La idea del colegiado	La reforma constitucional.
25	A favor o en contra	La reforma constitucional.
26	La Constitución de 1917	La reforma constitucional. La modernización de la vida política: sufragio universal (masculino y secreto).
28	Capítulo 3. Uruguayos de hace 100 años	El Uruguay en el siglo XX.
28	1900-1930 Cambios en la sociedad, las costumbres y la cultura	El Uruguay en el siglo XX.
30	Familias diferentes de las de ahora	El Uruguay en el siglo XX.
31	Nacen Peñarol y Nacional	El Uruguay en el siglo XX.
34	Unidad II. El mundo entre 1914 y 1945	
36	Capítulo 4. Así empezó el siglo XX	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
36	La segunda revolución industrial	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
37	Ciencia y técnica: la pareja del siglo	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
38	La Revolución industrial y los nuevos inventos	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
41	Débiles y poderosos	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
42	Capítulo 5. La Primera Guerra Mundial	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
42	La Gran Guerra	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
42	Una guerra con muchas causas	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.

43	Los países enfrentados	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
44	Las etapas del conflicto	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
45	Las nuevas armas	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
45	Las batallas	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
46	Economía de guerra y nuevos protagonistas	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
46	El año 1917	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
47	Un final tan duro como la guerra	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
47	Los tratados de paz	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
48	Cambia el mapa europeo	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
49	Las consecuencias de la guerra	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
49	Cambios en la economía y la sociedad	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
50	Cambios políticos	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
50	La mujer y la Primera Guerra Mundial	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
51	El sueño de un futuro de paz	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales.
52	Capítulo 6. El período de entreguerras	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional.
52	La revolución y el socialismo en Rusia	La revolución bolchevique.
52	Antes de la revolución	La revolución bolchevique.
53	El año revolucionario	La revolución bolchevique.
53	Primeras medidas de la revolución y guerra civil	La revolución bolchevique.
54	El rumbo de la revolución	La revolución bolchevique.
54	La formación de la URSS	La revolución bolchevique.
55	El estalinismo	La revolución bolchevique.
55	Luces y sombras del período	La revolución bolchevique.
56	Los locos años 20 en Estados Unidos (1920-1930)	<i>El mundo en la primera mitad del siglo XX.</i>
58	La crisis del 29	La crisis del capitalismo mundial de 1929.
58	Un trato para salir de la crisis	La crisis del capitalismo mundial de 1929.
59	El <i>new deal</i>	La crisis del capitalismo mundial de 1929.
59	Crisis y depresión en el mundo	La crisis del capitalismo mundial de 1929. Las repercusiones en América Latina y Uruguay.
60	Surgen gobiernos totalitarios	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
60	La sangrienta guerra española (1936-1939)	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
61	El fascismo en Italia	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
62	Mussolini y el fascismo	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
63	El nazismo en Alemania	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
64	Las ideas de Hitler	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
65	El ascenso del nazismo	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
66	Alemania en poder de Hitler	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
68	Capítulo 7. La Segunda Guerra Mundial	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
68	Un mundo revuelto	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).

68	Causas del conflicto	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
69	Hacia la guerra	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
70	Los años de la guerra	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
72	Vivir en medio de la muerte	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
72	El exterminio de los judíos	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo). Los genocidios.
73	El orden nazi	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
73	La casa detrás de la estantería	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo). Los genocidios.
74	Resistencia y colaboracionismo	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
74	Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial	La dominación y la resistencia: los conflictos bélicos a nivel internacional. Las guerras mundiales (modelos totalitarios en Europa: nazismo y fascismo).
75	Viejas y nuevas potencias	Los cambios sociales y políticos.
75	La fundación de las Naciones Unidas	Los cambios sociales y políticos. Creación de la ONU.
82	Unidad III. Uruguay entre 1930 y 1955	
84	Capítulo 8. La República del centenario	<i>Uruguay entre 1930 y 1955.</i>
84	Celebraciones del centenario	<i>Uruguay entre 1930 y 1955.</i>
84	Celeste y garra charrúa	<i>Uruguay entre 1930 y 1955.</i>
85	La crisis de 1929 llega al país	La crisis del capitalismo mundial de 1929. Las repercusiones en América Latina y Uruguay.
85	Medidas para enfrentar la crisis	La crisis del capitalismo mundial de 1929. Las repercusiones en América Latina y Uruguay.
86	El Comité de Vigilancia Económica	Las causas de las rupturas institucionales en el siglo XX.
86	Falta de unidad en el gobierno	Las causas de las rupturas institucionales en el siglo XX.
86	El golpe de Estado	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
87	La oposición al golpe	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
87	Una segunda presidencia para el dictador	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
88	Terra quería que el pueblo lo respaldara	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
88	La Constitución de 1934	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
89	Las medidas económicas y sociales	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
90	Capítulo 9. Hacia el «Uruguay feliz»	El golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933.
90	La transición a la democracia...	Las rupturas institucionales en nuestro país.
90	... con un golpe de Estado	Las rupturas institucionales en nuestro país.
91	Democracia y beneficios sociales	Las rupturas institucionales en nuestro país.
91	El panamericanismo	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
94	El Uruguay de las vacas gordas	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
94	La industria, motor de la economía	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
95	La Suiza de América	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
95	El Estado benefactor	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
96	Otra vez el colegiado	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
98	Como el Uruguay no hay...	<i>Uruguay entre el crecimiento y el bienestar.</i>
102	Unidad IV. La segunda mitad del siglo XX	
104	Capítulo 10. Guerra Fría, descolonización, tercer mundo	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
104	Los vencedores de la guerra	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
104	El mundo bipolar	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
105	La Guerra Fría	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
105	Otra vez los nombres	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
107	¿Coexistencia pacífica o equilibrio del terror?	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.

108	Luchar de muchas formas	La Guerra Fría y bipolaridad (EE.UU. y URSS). El armamentismo.
110	La descolonización	Las transformaciones geopolíticas.
110	La independencia de la India	Las transformaciones geopolíticas.
110	Los países africanos	Las transformaciones geopolíticas.
111	El tercer mundo	Las transformaciones geopolíticas.
111	Independientes pero dependientes	Las transformaciones geopolíticas.
114	Los problemas del subdesarrollo	Las transformaciones geopolíticas.
116	Capítulo 11. Un mundo que se arma y se desarma	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista. Los países socialistas.</i>
116	Los países desarrollados en el mundo capitalista	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
116	Los años dorados de Estados Unidos (1950-1970)	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
116	La sociedad del consumo	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
117	La caza de brujas	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
117	La discriminación racial	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
118	Europa se reconstruye	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
118	El Estado de bienestar	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
118	El milagro japonés	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
119	La protesta de los jóvenes	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
119	Los hippies en Estados Unidos	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
119	El Mayo francés	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
120	Los países socialistas	<i>Los países socialistas.</i>
120	La Unión Soviética y su modelo de desarrollo	<i>Los países socialistas.</i>
120	El socialismo en Europa	<i>Los países socialistas.</i>
121	China: de imperio a república	<i>Los países socialistas.</i>
121	La China de Mao	<i>Los países socialistas.</i>
122	Tensiones en Oriente Medio: el conflicto árabe-israelí	<i>Tensiones en Medio Oriente.</i>
122	Un problema aún no resuelto	<i>Tensiones en Medio Oriente.</i>
123	Otra cara del mundo árabe	<i>Tensiones en Medio Oriente.</i>
124	La vuelta de los conservadores	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
124	Costos para los países en desarrollo... y para la vida de la gente	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
124	Sigue el milagro japonés	<i>Los países desarrollados en el mundo capitalista.</i>
125	Crisis en la Unión Soviética	La caída del Muro de Berlín. El nuevo orden mundial: político, social, económico.
125	La caída del socialismo	La caída del Muro de Berlín. El nuevo orden mundial: político, social, económico.
126	La crisis en Europa del este	La caída del Muro de Berlín. El nuevo orden mundial: político, social, económico.
130	Unidad V. Crisis y dictadura 1955-1985	
130	Capítulo 12. Posibles alternativas 1955-1967	La crisis del Estado liberal uruguayo.
132	El comienzo de la crisis	La crisis del Estado liberal uruguayo.
132	El triunfo de los blancos	La crisis del Estado liberal uruguayo.
133	Apoyos políticos	La crisis del Estado liberal uruguayo.
133	La Ley Orgánica de la Universidad	La crisis del Estado liberal uruguayo.
133	Una política económica liberal	La crisis del Estado liberal uruguayo.
134	El fin del Estado benefactor	La crisis del Estado liberal uruguayo. El endeudamiento externo.
134	Un país bajo el agua	La crisis del Estado liberal uruguayo.
135	Pensando otras salidas	Los cambios constitucionales. El gobierno presidencial y el gobierno colegiado.

135	El fracaso del proyecto	Los cambios constitucionales. El gobierno presidencial y el gobierno colegiado.
135	Nuevos grupos políticos	La crisis del Estado liberal uruguayo.
136	La presencia del movimiento sindical	La unificación sindical y la formación de la CNT.
136	El surgimiento del MLN-Tupamaros	<i>El surgimiento del MLN-Tupamaros.</i>
136	Surgen nuevos líderes	<i>Nuevos líderes políticos.</i>
137	La situación de América Latina	La dependencia económica. La deuda externa. La pérdida del salario real y la desocupación.
138	Los comienzos de la revolución cubana	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
138	Cuba socialista	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
139	La teoría de la defensa hemisférica	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
138	Logros y debilidades de la nueva Cuba	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
139	La experiencia chilena	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
140	La influencia sobre la izquierda latinoamericana	La revolución cubana y su impacto en América Latina.
138	Capítulo 13. Caída del Estado de derecho 1967-1973	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
142	La vuelta al presidencialismo en Uruguay	La crisis política.
142	Pacheco Areco presidente	La crisis política.
143	Crece las tensiones sociales	La crisis política.
143	Las medidas prontas de seguridad	La crisis política.
144	Autoritarismo y resistencia	La crisis política.
144	Muchas formas de protesta	La crisis política.
145	La formación del Frente Amplio	El proceso de unificación de la izquierda. La creación del Frente Amplio.
145	La acción de la guerrilla tupamara	<i>Las acciones del MLN-Tupamaros.</i>
146	El Ejército al frente de la represión	La crisis política.
146	Las elecciones de 1971	La crisis política.
147	¿Qué es un Estado de derecho?	La crisis política.
147	La doctrina de la seguridad nacional	La crisis política.
148	La violencia de cada día	La crisis política.
148	La supresión del Estado de derecho	La construcción de un nuevo orden institucional. La ruptura del Estado de derecho. La supresión de garantías individuales y colectivas.
149	El ascenso del poder militar	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar. La supresión de garantías individuales y colectivas.
150	Capítulo 14. Golpe de Estado y dictadura 1973-1985	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
150	Febrero: primer paso hacia el golpe de Estado	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
150	Junio: golpe final a las instituciones	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
151	La resistencia popular	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
151	Nuevo rumbo económico	La dependencia económica. La pérdida del salario real y la desocupación.
152	El terrorismo de Estado	La represión y violación de los derechos humanos. La interrelación de dictaduras en América Latina. La supresión de garantías individuales y colectivas.
154	Todo el poder a los militares	La represión y violación de los derechos humanos.
154	Planes militares y resistencias en el exilio	La emigración política y económica.
155	Y el pueblo dijo no	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
155	El desastre de la tablita	La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar.
156	El diálogo de militares y políticos	La transición política y la recuperación de la democracia en América Latina. La lucha por la recuperación de la democracia en el país y en el exterior.
156	El pueblo en la calle	La transición política y la recuperación de la democracia en América Latina. La lucha por la recuperación de la democracia en el país y en el exterior.
157	El pueblo en el Obelisco	La transición política y la recuperación de la democracia en América Latina. La lucha por la recuperación de la democracia en el país y en el exterior.
157	Una salida difícil	La salida negociada de la dictadura: la Conapro.

158	Por fin, las elecciones	La salida negociada de la dictadura: la Conapro.
162	Unidad VI. Tu país, tu mundo	
164	Capítulo 15. Uruguay: la democracia recuperada 1985-2010	La vigencia de la Constitución y los derechos individuales. La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
164	Reconstruir el gobierno democrático	La vigencia de la Constitución y los derechos individuales. <i>La vuelta a la democracia.</i>
164	Reparar los derechos	La vigencia de la Constitución y los derechos individuales. <i>La vuelta a la democracia.</i>
165	El problema de los desaparecidos	<i>La vuelta a la democracia.</i>
165	¿Juzgar o no juzgar a los militares?	<i>La vuelta a la democracia.</i>
165	Las marchas del silencio	<i>La vuelta a la democracia.</i>
166	La ley de caducidad	<i>La vuelta a la democracia.</i>
166	Del referéndum a la Comisión para la Paz	<i>La vuelta a la democracia.</i>
167	Un camino largo y difícil	<i>La vuelta a la democracia.</i>
167	El restablecimiento de los partidos políticos	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
168	Primer gobierno democrático	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
168	La reducción del papel del Estado	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
169	La creación del Mercosur	La conformación del Mercosur.
169	El país de tercios	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
170	La Constitución de 1996	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
170	Más reformas	La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo.
171	Empezando el tercer milenio	El Uruguay en el siglo XXI.
171	La crisis del 2002	El Uruguay en el siglo XXI. La continuidad de la emigración económica.
172	La quiebra del bipartidismo	El Uruguay en el siglo XXI. La ruptura del bipartidismo.
172	La emergencia social	El Uruguay en el siglo XXI.
173	El Plan Ceibal	El Uruguay en el siglo XXI.
173	La reforma de la salud	El Uruguay en el siglo XXI.
173	Luces y sombras de la inversión extranjera	El Uruguay en el siglo XXI.
174	Continúan las inversiones	El Uruguay en el siglo XXI.
174	Una sociedad en transformación	El Uruguay en el siglo XXI.
175	El renacimiento cultural	El Uruguay en el siglo XXI.
176	Capítulo 16. Tu mundo: esperanzas y desafíos	<i>El mundo en el siglo XXI: aldea global, sociedad de la información, sociedad de consumo y desarrollo sostenible.</i>
176	Un mundo global	<i>El mundo en el siglo XXI: aldea global.</i>
177	Después de la Guerra Fría	<i>El mundo en el siglo XXI.</i>
178	La aldea global y sus contradicciones	<i>El mundo en el siglo XXI: aldea global.</i>
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. ÉTICA.		
27	Que le corten a este la cabeza	Las diferentes concepciones sobre la paz.
67	La violencia que genera exclusión social	La violencia que genera exclusión social.
79	Sabíamos que habían muerto cuando ya no se escuchaban sus gritos	La vida como valor y sustento de los derechos humanos. Los genocidios.
127	¿Nunca hablaste de estas cosas con tu madre?	La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal.
141	La paz en su más amplia concepción	Las diferentes concepciones sobre la paz. La paz más allá de la oposición a la guerra. La paz como discurso.
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. DERECHO.		
97	Nos sentamos a conversar	La resolución pacífica de conflictos: la mediación.
159	Simón Riquelme	La construcción de una cultura de paz como alternativa a diferentes formas de autoritarismo. Los crímenes de lesa humanidad.

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 *Saber hacer* para el estudio de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Construcción de la ciudadanía 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 • Fundamental • 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.

Página 68. El texto donde se explican las razones que llevaron a la Segunda Guerra Mundial tiene la información fáctica necesaria para que los conceptos puedan comprenderse.

Páginas 164 a 167. En estas páginas se relata con claridad cuáles fueron las medidas tomadas por el gobierno uruguayo para recuperar la democracia, reconstruir el Estado de derecho y solucionar los problemas heredados de la dictadura.

- ▶ **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 que describe cómo quedó Europa terminada la Primera Guerra Mundial remite a un mapa que ilustra la situación y contribuye a su comprensión.

Página 68. La descripción del proceso de expansión territorial de Alemania al mando de Hitler está acompañada por un mapa que permite visualizar las conquistas y un cuadro de las alianzas que se establecieron.

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

Página 47. A partir de la información del texto, que se complementa con los artículos del tratado, se solicita a los estudiantes que realicen un mapa conceptual sobre el contenido del Tratado de Versalles, en el que se destaquen en especial las condiciones impuestas a Alemania.

Página 68. En base al contenido del texto, se pide que clasifiquen las causas de la Segunda Guerra Mundial distinguiendo las razones que llevaron a Alemania, Italia y Japón a involucrarse en tal enfrentamiento.

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 61. Para verificar que los estudiantes han comprendido lo que leyeron en esta página, se les pide que sinteticen los temores y el descontento que llevaron a muchos italianos a apoyar a Mussolini.

Página 143. El texto central de esta página y el documento que lo acompaña (el artículo 168 de la Constitución) explican qué fueron las medidas prontas de seguridad. La actividad motiva a los estudiantes a evaluar si lo han comprendido.

- 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 14. Los estudiantes deben elaborar un esquema de las razones que esgrimieron los grupos que apoyaron y los grupos que se opusieron a las medidas tomadas por el batllismo de José Batlle y Ordóñez.

Página 49. Una vez concluido el estudio de la Primera Guerra Mundial, la actividad sugiere a los estudiantes que resuman sus consecuencias y las organicen en demográficas, psicológicas, económicas, sociales y políticas.

Página 78. Tras estudiar la Segunda Guerra Mundial, se les propone a los estudiantes que la comparen con la primera.

- 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 15. Se pide a los estudiantes que se pongan en el lugar de un batllista de la época y le expliquen a un extranjero el rol que debía cumplir el Estado para su partido.

Página 122. Se invita a los estudiantes a debatir sobre el problema árabe-israelí desde la óptica de los israelíes y de los palestinos. Se solicita que en la argumentación se vea con claridad lo que cada parte pretendía, por qué creía tener derecho a ello y de qué medios se valió para lograr sus objetivos.

- ▶ 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 34. Al comienzo de la unidad en que se estudian las dos guerras mundiales, se invita a los estudiantes a pensar en los hechos del siglo XX en que se habrán basado los historiadores que sacan conclusiones pesimistas sobre el ser humano y sus características.

Página 82. Dado que en la época que se estudiará en esta unidad se hablaba de un «Uruguay feliz», se motiva al estudiante a reflexionar sobre cómo sería un Uruguay así.

Página 102. La denominación del período estudiado en esa unidad suele prestarse a confusiones. De allí que se pregunte al estudiante: «¿En qué piensas cuando escuchas hablar de una *guerra fría*?».

- 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», «Averiguo», «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 22. La actividad invita a armar un debate grupal en el que una parte defiende con argumentos las medidas tomadas por los batllistas a favor de las mujeres, y la otra parte argumente en contra. La competencia general de fundamentar con argumentos es el camino para comprender la importancia de la argumentación en las explicaciones de los historiadores.

Página 44. Se pide a los estudiantes que esquematicen las etapas de la Primera Guerra Mundial y destaquen las características de cada una de ellas. Se ejercita una competencia general: reorganizar la información para transformar un texto en un esquema; al mismo tiempo se trabaja la complejidad temporal, uno de los conceptos estructurantes de esta disciplina.

- 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 20 y 21. *Un día en la vida de la huelga general de 1911* trae una actividad para analizar el relato y distinguir las diversas actitudes de los protagonistas ante la huelga.

Páginas 76 y 77. Tras compartir un día con la pequeña Hanako en la Hiroshima de 1945, los estudiantes son invitados a reflexionar acerca de lo que el relato les hizo sentir.

- 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 79. En el estudio de caso del testimonio de los Juicios de Núremberg, el debate ético que promueve la actividad gira en torno al concepto de *pena de muerte* y su compatibilidad o no con un avance en términos de derechos humanos.

Página 127. A partir del diálogo entre Alejandra e Inés, los estudiantes se ven envueltos en la reflexión en torno a cuánto conversan con sus padres sobre sus asuntos personales. ¿Es fácil el diálogo intergeneracional?, ¿lo han facilitado las redes sociales?

- 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 31. Se les propone a los estudiantes elegir del entorno cercano un objeto que tenga cien años de antigüedad, e investigar acerca de los usos que habría tenido en el pasado.

Página 140. Se solicita que unan con una línea a los diversos actores sociales y políticos con las medidas propuestas para salir de la crisis de 1955 en el Uruguay.

- 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 32 y 33. Se invita a los estudiantes a ponerse en el lugar de un historiador interesado en la vida de las mujeres entre 1900 y 1930 en nuestro país. Tendrán que analizar el texto de la primera unidad del libro como fuente, y hacerse y responderse preguntas.

Páginas 80 y 82. Una serie de afiches y carteles de la época serán objeto de análisis para comprender mejor el período estudiado en la unidad, la primera mitad del siglo XX.

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 108 y 109. *Luchar de muchas formas* muestra que durante la Guerra Fría la oposición de dos sistemas de vida considerados opuestos e incompatibles se manifestó de diversas maneras.

Páginas 114 y 115. En esta página doble las imágenes acercan a los estudiantes a los principales problemas del subdesarrollo. La propuesta gráfica ilustra su interconexión y los efectos globales que generan.

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

Página 87. La fotografía de Baltasar Brum con el revólver en la mano minutos antes de quitarse la vida permite trabajar, a partir de lo emocional, las diversas formas de resistencia ante una dictadura.

Página 105. La caricatura que representa la división del mundo durante la Guerra Fría es muy ilustrativa y sirve, por ello, como posible puerta de entrada al estudio del tema.

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

Página 88. La fotografía de las mujeres votando por primera vez se presta para aplicar esta dinámica y profundizar en el asunto del sufragio femenino.

Página 165. La imagen de una de las tantas marchas del silencio en nuestro país permite llevar adelante esta dinámica destinada al desarrollo del pensamiento reflexivo.

- ▶ 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 65. La imagen del desfile hitleriano de 1934 permite ir más allá del texto central y se presta para trabajar el tema que se ilustra: el ascenso del nazismo, y lo que revela: la grandiosidad, la idea de gran potencia y toda la simbología relacionada.

Página 119. La pared con grafitis del Mayo francés permite transitar cómodamente los tres niveles: describir lo que muestra la imagen: un muro con grafitis, decir de qué se trata: la toma de los muros en mayo del 68, y concluir lo que revela: el pensamiento y la rebeldía de los jóvenes de entonces.

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 45. En esta página se propone una actividad a partir del mapa de la Primera Guerra Mundial: los estudiantes deben localizar en él la información ofrecida en el cuadro de referencias y luego escribir un texto que la desarrolle.

Página 104. Se solicita a los estudiantes elaborar un esquema en base a la información brindada por el mapa de la Guerra Fría: potencias principales, aliados y zonas de influencia de cada bloque.

- ▶ **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 48. Comparar el mapa de Europa y el Oriente Medio después de la Primera Guerra (que figura en esta página) con el mapa que muestra la situación de dichos territorios antes de la guerra (de la página 45) permite que los estudiantes registren los imperios que se desmembraron y perdieron territorios, y visualicen los Estados que surgieron.

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 la página final de este material se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1949) (en la página 40). 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.

Páginas 42 y 43. Se solicita que, tras leer los documentos de ambas páginas, los estudiantes comparen las razones destacadas por los historiadores J. Furet y M. Ferro como desencadenantes de la Primera Guerra Mundial.

Página 107. La actividad «Análisis» supone relacionar la información otorgada por el mapa y la lectura de los documentos para trabajar y comprender el concepto de *equilibrio del terror*.

- ▶ 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 61. Para comprender el texto *El espíritu de la revolución fascista*, escrito en 1932, se deben conocer datos sobre su autor, Benito Mussolini. Al mismo tiempo, el documento ofrece una idea sobre su ideología política.

Página 65. El recuadro de documento *El racismo nazi* selecciona un fragmento de la obra *Mi lucha*, de Adolf Hitler, escrita en 1925. Para entenderlo se debe tener información sobre su autor, con lo cual el propio documento contribuye.

Página 94. *La importancia de la industria* trae un texto escrito por Luis Batlle Berres. En ese momento, como presidente, expone sus ideas acerca de la importancia de la industria para su proyecto de país. Si se complementa este documento con otros del autor presentes en diferentes fuentes, el estudiante podrá conocer su postura frente a este y otros temas.

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 92 y 93. *Un día en la vida de Montevideo en diciembre de 1939* permite, a partir de un relato, trabajar la vinculación entre los acontecimientos mundiales y los nacionales de ese momento.

Páginas 180 y 181. *Un día en la vida de dos niñas del siglo XXI* muestra algunas de las características del mundo actual a partir de las vivencias de dos niñas en circunstancias muy diferentes, pero que comparten cosas en común en esta sociedad hiperconectada.

- ▶ 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 27. Bajo el título *Que le corten a esto la cabeza*, una escena de *Alicia en el país de las maravillas* sirve de excusa para debatir la relación entre falta de reglas, autoritarismo y arbitrariedad.

Página 67. En esta página se invita a los estudiantes a reflexionar acerca de la violencia que la exclusión social genera: ¿por qué se excluye?, ¿quién es responsable de que suceda?, ¿qué casos recientes de exclusión se pueden identificar?, ¿cuáles son sus consecuencias?

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 100 y 101. El fútbol sirve de excusa para acercar a los estudiantes a la diferencia entre *historia* y *memoria*, y a la importancia de esta última como fuente de conocimiento para los historiadores.

Páginas 128 y 129. Esta doble página trata sobre la relación entre la historia y la actualidad, y destaca cómo hay temas del siglo XX que aún hoy se mantienen vigentes.

Páginas 182 y 183. Esta propuesta final apuesta a la creatividad de los estudiantes, a quienes se invita a imaginar y proponer cómo harían si fuesen historiadores para afrontar los desafíos de hacer una historia realmente universal.

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 cognoscitivas 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. Enfaticé 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.

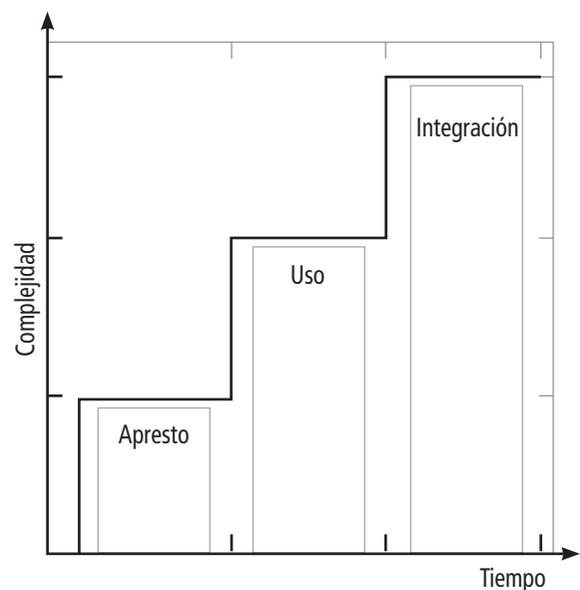
Así, las TIC han generado un cambio favorable en los modelos de enseñanza y en el papel de los docentes y los estudiantes. A estos últimos hoy día se los considera *nativos digitales* por haber nacido en la era digital y manejar con habilidad y destreza sus herramientas (Jiménez, 2009).

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.



Las diferentes concepciones sobre la paz

- ▶ Cuando oímos decir que en un país se vive en paz, la primera idea que nos viene a la cabeza es la de que allí no hay guerras. Es cierto que la ausencia de guerras es una condición imprescindible para la paz, pero no es suficiente. También podemos pensar que en un país —o en un barrio o en una familia— hay paz cuando no hay conflictos. Sin embargo, los conflictos forman parte de la vida y no es posible ni bueno evitarlos. El asunto está en cómo enfrentarlos para resolverlos positivamente. La existencia de reglas de convivencia es una de las condiciones imprescindibles para vivir en paz. Estas reglas tienen distinto grado de exigencia. Algunas son de cumplimiento voluntario, como dejar pasar primero a una embarazada para que no tenga que hacer cola. Otras son obligatorias, como obedecer las leyes de tránsito, por ejemplo. Hay algunas leyes, llamadas *leyes sociales*, que son un importante sustento para la convivencia pacífica. En los capítulos 1 y 2 hemos estudiado cómo, a principios del siglo XX, terminó la última guerra civil en Uruguay. Al valor de vivir en paz se sumó la idea de que era necesaria una mayor justicia social. Como consecuencia, la legislación social aprobada en el período fue una de las más adelantadas de América Latina. Cuando la paz se sostiene con leyes justas, que contemplan los intereses de los diversos grupos de la sociedad, se hace más sólida y duradera. Por otra parte, no hay paz si no hay respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas. La historia del siglo XX estuvo llena de ejemplos de intolerancia y de atropello a esos derechos, aun en Estados que, al no estar en guerra, se decían pacíficos.



Construyo ciudadanía

▶ Se vincula con la página 67 del libro del alumno.



Mejorar las condiciones de vida de todos

- ▶ En la unidad II hemos estudiado dos estallidos de violencia vinculados a la página 67, donde se trabaja la exclusión social.
Terminada la Gran Guerra, muchos de los combatientes, acostumbrados a la emoción y al peligro de la lucha, no se adaptaron a la vida en tiempos de paz y quedaron excluidos de la vida social. Esperaron ansiosos otra guerra, que no tardó en llegar.
En cuanto a la revolución rusa, no alcanzan las palabras para describir el nivel de miseria y opresión —violencia— en que vivían las masas campesinas bajo el régimen zarista. La revolución les dio otras oportunidades, aunque no tenían muchas de las libertades políticas que se consideran imprescindibles.
Pero aun se le puede dar a la relación entre violencia y exclusión social un significado más profundo. La exclusión de gran parte de los habitantes del planeta de los bienes mínimos necesarios para subsistir, en un mundo donde los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres... ¿No es acaso una violencia inadmisibile para la dignidad que proclaman los derechos humanos?
En el mundo actual, una parte significativa de la población carece de las condiciones mínimas para poder llevar una vida digna, lo que constituye una seria vulneración a sus derechos como personas.

Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

En respuesta a esta situación fue que en 2015 los países miembros de las Naciones Unidas se plantearon 17 objetivos de desarrollo sostenible. Con ellos se pretende retomar los objetivos de desarrollo del milenio y conseguir lo que estos no lograron. También «[...] se pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Los objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible, y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental».

Estos objetivos serán prioridad durante los próximos 15 años y para lograrlos es necesario que todo el mundo realice su parte: «los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y personas como usted».

Te proponemos que accedas a la página web de la ONU y te informes sobre los objetivos de desarrollo sostenible. Luego puedes hacer una lista de los que consideres más significativos y pensar cómo cada persona puede colaborar en su cumplimiento. Te dejamos el link: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>



Construyo ciudadanía

▶ Se vincula con la página 79 del libro del alumno.



La vida como valor y sustento de los derechos humanos

- ▶ El derecho a la vida forma parte de los llamados *derechos humanos de primera generación*. Junto al derecho a la libertad, es uno de los valores más importantes que sustentan la dignidad de los hombres y mujeres.

Muchos de los temas que has estudiado en el capítulo 7 y en el anterior muestran que el siglo XX tuvo varios acontecimientos que atentaron de forma directa contra el derecho a la vida y a la dignidad humana: hubo dos guerras mundiales, genocidios, uso de armas nucleares, una crisis económica internacional seguida por años de hambre y depresión, guerras cruentas como la civil española, persecuciones políticas en la Unión Soviética...

Los organismos internacionales, como la Sociedad de Naciones, creados al final de la Primera Guerra Mundial para lograr acuerdos de paz, no lograron impedir el estallido de una nueva guerra, peor que la anterior. Durante el transcurso de esta última, el genocidio llevado a cabo por los nazis contra diversas etnias —entre ellas, los judíos— fue uno de los peores atentados contra el derecho a la vida en la historia de la humanidad.

La defensa y la lucha por el derecho a la vida llevan ya muchos siglos. Aunque aún hay países que aceptan la pena de muerte, en el mundo se ha ido avanzando en el reconocimiento del derecho a la vida como derecho humano fundamental.



© Santillana S.A. Permite su fotocopia solo para uso docente.

Construyo ciudadanía

▶ Se vincula con la página 97 del libro del alumno.



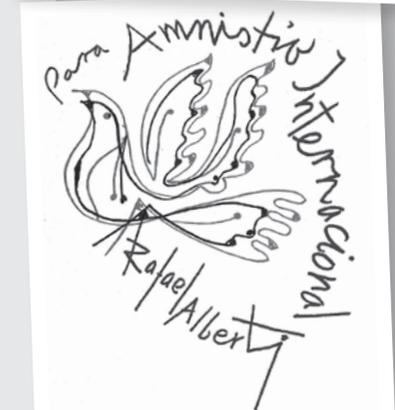
La resolución pacífica de los conflictos

- ▶ El conflicto social es el resultado de la confrontación de intereses entre los grupos que integran una sociedad. Podemos usar el concepto de sociedad en un sentido más o menos amplio (la sociedad occidental, la sociedad latinoamericana, la sociedad uruguaya) o podemos referirnos a grupos sociales específicos (los trabajadores de la construcción, la gente del barrio, los integrantes de mi familia o mi grupo de amigos). Sea cual sea la dimensión o el tipo de agrupación social, siempre estará integrada por subgrupos o personas que tienen intereses diversos y que rigen sus relaciones por medio de normas.

Ante la diversidad de opiniones, intereses o posturas, es inevitable la existencia de conflictos. Frente a esto existen posibilidades: o se negocia y acuerda —resignando cada cual parte de sus intereses para dar lugar a los intereses de los otros— o se combate e intenta someter o eliminar al otro, con el riesgo de desaparecer uno también. La negociación y el acuerdo son la esencia de la democracia y el camino a la resolución pacífica de los conflictos. En la democracia las mayorías gobiernan por medio de acuerdos con las minorías. No se las deja de lado porque perdieron las elecciones. Si se hace eso, los conflictos crecen sin resolverse. En una democracia conviven las diferencias: se debate, se confronta y se acuerda.

La tolerancia y la aceptación de las diferencias son dos valores fundamentales para la resolución pacífica de los conflictos en democracia. También es un valor la capacidad de ponerse en el lugar del otro (con el que se está en desacuerdo) y de mirar el problema desde su punto de vista.

En el capítulo 9 hemos estudiado un ejemplo de lo que venimos diciendo. En Uruguay, en este período, se creó y comenzó a funcionar un organismo de negociación tripartita con la finalidad de resolver pacíficamente posibles conflictos en el mundo del trabajo: los consejos de salarios.





La construcción de la sexualidad dentro del proyecto de vida personal

- A lo largo de la historia, las mujeres fueron adquiriendo derechos civiles y políticos y una mayor libertad de acción en muchos ámbitos de sus vidas. En la segunda mitad del siglo XX, como has estudiado en el capítulo 11, muchos de estos derechos se afirmaron por medio de leyes. Así, las mujeres pudieron tener propiedades, votar, acceder a la educación en todos sus niveles e insertarse en el mundo del trabajo.

En el plano de la sexualidad, los roles de género asignados tradicionalmente a las mujeres hicieron que los cambios fueran más lentos. ¿Tenían las mujeres la posibilidad de decidir cuántos hijos querían engendrar? ¿Podía una mujer resolver que no deseaba casarse sin ser mirada como un bicho raro por eso?

A comienzos del siglo XXI, las cosas han cambiado mucho. Sin embargo, siguen existiendo tabúes sobre la sexualidad de las mujeres, y también de los varones. Es un tema incómodo de tratar y a algunos les provoca cierta vergüenza. Cuando se habla, fluyen los prejuicios y la información errónea o poco precisa. Sin embargo, hablar por fuera de tabúes y prejuicios es muy importante.

Desde que nacemos somos seres sexuados, pero construimos nuestra sexualidad a lo largo de la vida. En ese proceso es importante que niños y jóvenes puedan hablar entre ellos y con adultos sobre cómo viven o han vivido su sexualidad. También es importante compartir lo que desean para el futuro, sobre el que deben pensar y tomar opciones. Por ejemplo, una joven puede expresar el deseo de posponer el embarazo unos años hasta alcanzar el grado de madurez necesario para asumir una maternidad responsable y plena. O decidir libremente no hacer nada que no quiera hacer sexualmente —por no estar dentro de su proyecto de vida personal—, aunque sus amigos la presionen.

Por eso es fundamental —siempre y en todo caso— preguntarles a los mayores en los ámbitos adecuados las dudas que se tienen sobre esos temas.

Yo cocino, ¿vos lavás los platos?
Yo lavo la ropa, ¿quién plancha?
Yo los llevo a la escuela,
¿vos te ocupás de los deberes?
Yo barro el patio, ¿quién lava el baño?
Yo voy a buscar los medicamentos,
¿vos cuidás al abuelo?



Vos podés ganar

en respeto, en una mejor vida familiar
y de pareja, aportando a la igualdad.





Cultura de paz

- ▶ Según la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cultura de paz es una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos mediante el diálogo y la negociación para atacar sus causas. La principal herramienta para promover una cultura de paz es la educación.

Además, debemos recordar que la paz no solo es la ausencia de conflictos, sino que también implica justicia, igualdad de oportunidades, defensa de los derechos humanos, democracia, erradicación de la pobreza y desarrollo humano digno para todas las personas.

La revolución pacífica

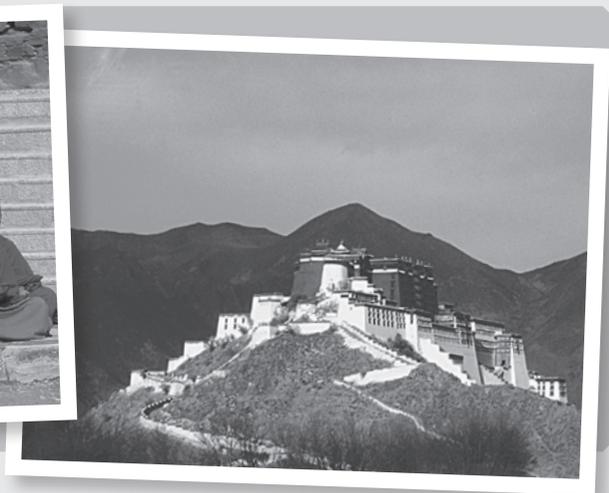
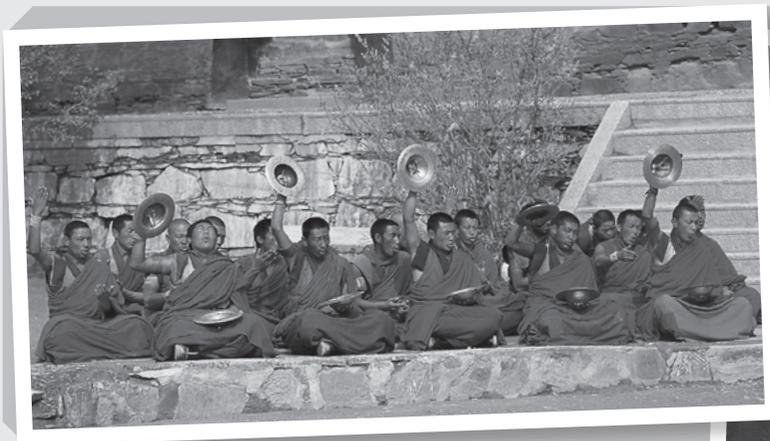
En muchas sociedades, los cambios políticos, sociales y culturales se han impulsado sin recurrir a la violencia y apelando en su lugar a una revolución de carácter pacífico. En estos casos, ante profundas injusticias y represión por parte de un orden establecido, los revolucionarios han privilegiado acciones como la negociación, la agitación de las masas, las huelgas, la no cooperación con las autoridades, el boicot económico y el desconocimiento de algunas leyes y órdenes del gobierno. Dos ejemplos muy significativos de este estilo, como hemos visto en la unidad IV, fueron los liderados por Mahatma Gandhi y Martin Luther King.

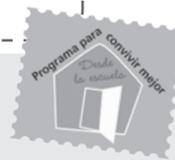
En la página 141 tienes otro ejemplo quizá menos conocido sobre la ocupación del Tíbet por China. Tras casi medio siglo de ocupación china, el pueblo tibetano sigue con la firme determinación de obtener su libertad y preservar su identidad nacional y su patrimonio cultural y religioso. En este proceso es fundamental la figura y las enseñanzas del Dalai Lama.

Cómo reconocer situaciones que legitiman la violencia?

En esta unidad hemos visto que muchas veces las naciones más poderosas legitiman la violencia y las intervenciones en otros países por medio de discursos, ya sea con la excusa de protección, ayuda o mantenimiento de la seguridad. En nombre de esta «protección», algunos Estados han invadido, intervenido y ejercido la violencia en naciones más débiles desde los inicios de la historia.

Hoy sabemos que para promover una cultura de la paz hay que fomentar el respeto de los pueblos y las culturas diferentes, y que estos pueden mantener sus manifestaciones autóctonas con la condición esencial para la vida de todo ser humano: la libertad.





El terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad

- ▶ En el capítulo 14 has estudiado el que puede considerarse el período más oscuro en toda la historia del Uruguay. Es cierto que en el siglo XIX las guerras civiles y la violencia ensangrentaron los campos de batalla y enlutaron a muchas familias. También es cierto que hubo otras dictaduras antes de 1973. Pero nunca había habido en el país terrorismo de Estado y crímenes de lesa humanidad.

Si repasas ambos conceptos verás que estos se caracterizan por un uso abusivo y desviado del poder por parte del Estado. La fuerza pública se usa no para defender los derechos humanos, sino para violarlos en forma sistemática y organizada, como parte de planes de más largo alcance y con objetivos determinados.

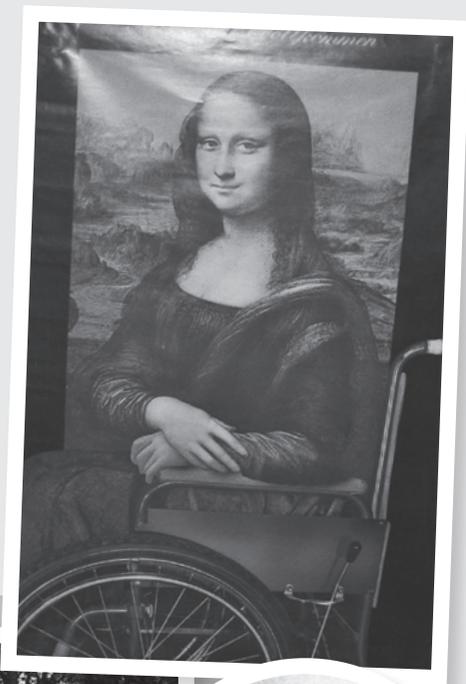
Esto no ocurrió solamente en la dictadura uruguaya, sino que pasó en todas las dictaduras de Latinoamérica en la década del 70, coordinadas por el Plan Cóndor.

Las violaciones a los derechos humanos pueden darse por acción, por omisión o por exclusión.

Durante el terrorismo de Estado se dieron violaciones por acción al atacarse la dignidad humana mediante actos determinados. También las hubo por omisión. Estas omisiones se produjeron cuando los poderes públicos o sus agentes se mostraron indiferentes y no actuaron ante las situaciones de ataque a los derechos humanos que reclamaban su intervención. Como veremos en el caso de la desaparición de Simón Riquelo, la lucha de su madre por saber sobre su paradero chocó contra estas omisiones.

Las violaciones por exclusión se producen cuando ciertos sectores de la población son explícitamente marginados del goce de sus derechos: las mujeres, los discapacitados, los pobres o los miembros de ciertas etnias.

En nuestro país la violación de los derechos humanos por exclusión, se extendió, lamentablemente, mucho más allá del período de gobierno dictatorial y, en varios sentidos, llega hasta hoy.



Construyo ciudadanía

La manipulación genética: sus alcances y limitaciones

- ▶ Existe manipulación genética cuando se alteran, en forma artificial y voluntaria, los caracteres hereditarios que se transmitirán a la siguiente generación.
Desde siempre los seres humanos han aplicado técnicas para el cruce entre especies o distintas variedades de seres vivos. La diferencia es que hoy esa alteración se produce en los laboratorios, directamente en los genes, y permite producir especies más rentables, como variedades de maíz con más granos. Estos alimentos, llamados *transgénicos*, son más fáciles de producir, conservar y transportar, lo que sin duda es un logro de la ciencia. Pero plantean una serie de interrogantes, aún sin respuesta, como las posibles consecuencias negativas para la salud o las posibles alteraciones en el equilibrio ecológico.

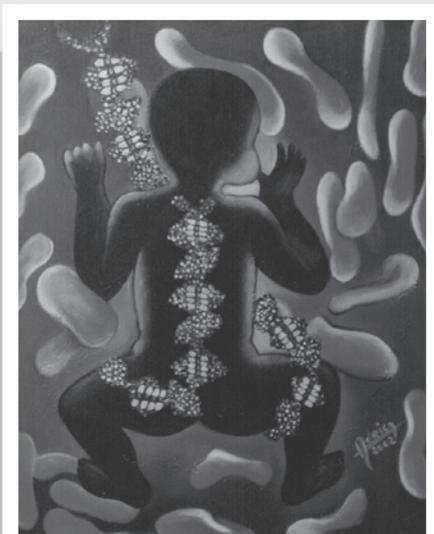
El Proyecto Genoma Humano

La investigación genética también ha llegado al conocimiento de una especie de mapa del conjunto de genes que están presentes en la especie humana. Esto permite conocer los procesos que ocurren en ciertas enfermedades hereditarias, lo que hará posible la prevención, el diagnóstico temprano e, incluso, la curación de ciertas enfermedades. Actualmente se tiene la información sobre el primer mapa casi completo del genoma humano.

Ahora bien, el conocimiento del genoma de una persona concreta puede tener ventajas pero también riesgos. Por ejemplo, podrá saberse la propensión de esa persona a contraer determinadas enfermedades (lo que permitirá prevenirlas), pero también es posible que las compañías aseguradoras se nieguen a darle un seguro de vida.

La ingeniería genética podrá realizar una selección artificial en los seres humanos, alterando el color de los ojos, de la piel o del pelo, la resistencia al peligro, la capacidad de soportar el frío o el calor, etcétera.

Sin duda, el Proyecto Genoma Humano es aceptable desde el punto de vista ético, dada su contribución a la prevención y curación de enfermedades. Pero toda persona tiene el derecho a la inviolabilidad de su patrimonio genético, es decir, a que se mantenga secreto lo que se averigüe a partir del estudio de su genoma. De esa manera se podrán evitar las discriminaciones resultantes de la publicación de esa información.





▶ Estudio de caso: *Un mundo feliz*

En una escena de la novela del escritor inglés Aldous Huxley, llamada *Un mundo feliz*, un grupo de estudiantes visita el Centro de Incubación y Condicionamiento. Su director les explica la técnica de reproducción *in vitro* llevada a cabo para obtener seres humanos:

«Controlamos el crecimiento normal y, paradójicamente, el óvulo reacciona echando brotes [...]. Ocho minutos de rayos X era lo máximo que los óvulos podían soportar [...] Dos, cuatro, ocho. Los brotes a su vez echaban nuevos brotes... A aquellas alturas el óvulo original se había convertido en un número de embriones que oscilaba entre ocho y noventa y seis, un prodigioso adelanto, hay que reconocerlo, con respecto a la naturaleza. Mellizos idénticos pero no en ridículas parejas o de tres en tres, como en los viejos tiempos [...] mellizos por docenas, por veintenas a un tiempo [...].

—¡Noventa y seis mellizos trabajando en noventa y seis máquinas idénticas! —La voz del director casi temblaba de entusiasmo—. Sabemos muy bien a dónde vamos [...].»

Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, 1932.

1. ¿Cuánto tiempo hace que Huxley escribió esta novela?
2. ¿Dónde transcurre la escena seleccionada?
3. ¿En qué consistía la técnica de reproducción *in vitro*, según la imaginó el autor?
4. ¿Cuáles son los «viejos tiempos» a los que el director hace referencia?
5. ¿Cuál es el resultado que entusiasma al director?

▶ Problema para debatir

- La novela de Huxley fue escrita hace muchos años y en ella se describe una escena de manipulación de la producción de seres humanos que hoy la ciencia podría hacer realidad por medio de la manipulación genética. ¿Consideras que es aceptable intervenir en caracteres hereditarios? ¿Es aceptable clonar seres humanos? ¿La dignidad de los seres humanos se vería afectada por la manipulación genética? Fundamenta.
- El nombre de la novela, *Un mundo feliz*, se debe a que en ella esos seres producidos en serie son como robots, sin emociones humanas, y por ello trabajan sin cansarse y viven sin conflictos. ¿Crees que sería justificable manipular la producción de seres humanos con el argumento de que serían más felices?

Actividades complementarias

- Averigua qué alimentos transgénicos se producen y consumen en Uruguay.
- Averigua en qué está hoy el Proyecto Genoma Humano.
- Averigua el papel de la investigadora uruguaya Amalia Dutra en ese proyecto.

Actualidad

Los avances en relación a la manipulación genética son cada vez mayores y, al estar sus resultados relacionados con la industria de los medicamentos, se plantean varios dilemas éticos. Cuando se descubre un nuevo gen, ¿quiénes son los propietarios?, ¿es el mapa genético patrimonio de los científicos o de la humanidad?

Declaración de Derechos del Genoma Humano,
Unesco, 1997.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Fragmento

ARTÍCULO 1

.....
Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

ARTÍCULO 2

.....
Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

ARTÍCULO 3

.....
Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

ARTÍCULO 4

.....
Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

ARTÍCULO 5

.....
Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

ARTÍCULO 6

.....
Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

ARTÍCULO 7

.....
Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

ARTÍCULO 9

.....
Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

ARTÍCULO 10

.....
Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

ARTÍCULO 12

.....
Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

ARTÍCULO 17

.....
1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

ARTÍCULO 18

.....
Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

ARTÍCULO 19

.....
Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

ARTÍCULO 21

.....
1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

ARTÍCULO 22

.....
Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

ARTÍCULO 25

.....
1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

ARTÍCULO 26

.....
1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.