

# Historia, Geografía y Ciencias Sociales

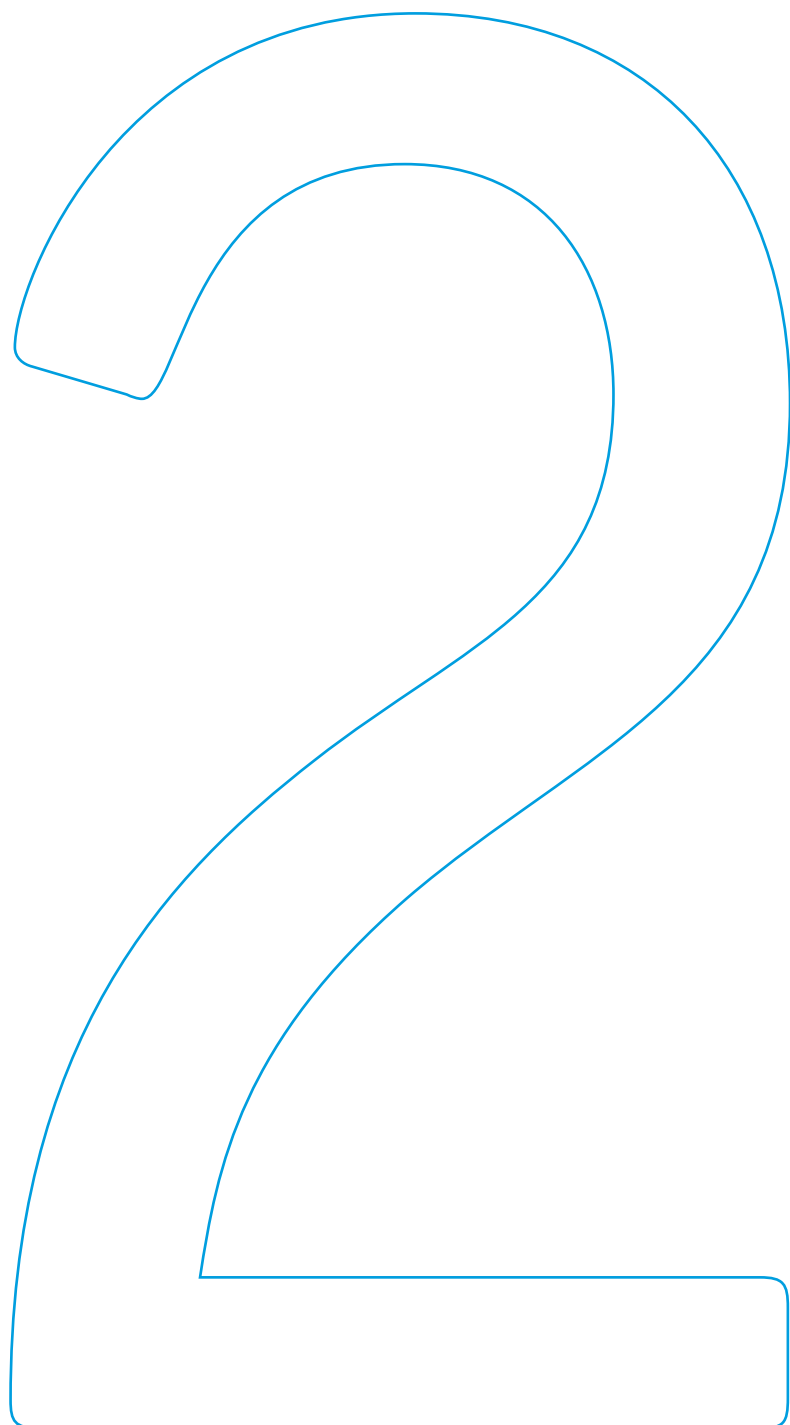
Programa de Estudio  
Segundo medio  
Ministerio de Educación





# Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio  
Segundo medio  
Ministerio de Educación



Ministerio de Educación de Chile

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Programa de Estudio

Segundo medio

Primera edición: noviembre 2016

Decreto Exento N° 1264/2016

Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación de Chile

Avenida Bernardo O'Higgins 1371

Santiago de Chile

ISBN 9789562926003

Autorizada su circulación en cuanto a los mapas y citas que contiene esta obra, referentes o relacionados con los límites internacionales y fronteras del territorio nacional por Resolución N° 84 del 8 de julio de 2016 de la Dirección Nacional de Fronteras y Límites del Estado.

La edición y circulación de mapas, cartas geográficas u otros impresos y documentos que se refieran o relacionen con los límites y fronteras de Chile no comprometen, en modo alguno, al Estado de Chile, de acuerdo con el Art. 2°, letra g) del DFL N°83 de 1979 del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Estimadas y estimados miembros de la Comunidad Educativa:

En el marco de la agenda de calidad y las transformaciones que impulsa la Reforma Educacional en marcha, estamos entregando a ustedes los Programas de Estudio para 1° y 2° medio correspondientes a las asignaturas de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua y Literatura, Matemática, Música, Orientación y Tecnología.

Estos Programas han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo a las definiciones establecidas en las Bases Curriculares de 2013 y 2015 (Decreto Supremo N° 614 y N° 369, respectivamente) y han sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación, para entrar en vigencia a partir de 2017 en 1° medio y el 2018 en 2° medio.

Los Programas de Estudio –en tanto instrumentos curriculares– presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales. Desde esta perspectiva, se fomenta el trabajo docente para la articulación y generación de experiencias de aprendizajes pertinentes, relevantes y significativas para sus estudiantes, en el contexto de las definiciones realizadas por las Bases Curriculares que entran en vigencia para estos cursos en los años 2017 y 2018. Los Programas otorgan ese espacio a los y las docentes, y pueden trabajarse a partir de las necesidades y potencialidades de su contexto.

Es de suma importancia promover el diálogo entre estos instrumentos y las necesidades, intereses y características de las y los estudiantes. De esta manera, complejizando, diversificando y profundizando en las áreas de aprendizaje, estaremos contribuyendo al desarrollo de las herramientas que requieren para desarrollarse como personas integrales y desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas, de manera reflexiva, crítica y responsable.

Por esto, los Programas de Estudio son una invitación a las comunidades educativas de nuestros liceos a enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizajes que pueden lograr las y los estudiantes. Invito a todos y todas a trabajar en esta tarea de manera entusiasta, colaborativa, analítica y respondiendo a las necesidades de su contexto educativo.

Cordialmente,



**ADRIANA DELPIANO PUELMA**  
**MINISTRA DE EDUCACIÓN**



# Índice

Presentación	8
Nociones básicas	10
Orientaciones para implementar el Programa	14
Orientaciones para planificar el aprendizaje	21
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	24
Estructura del Programa de Estudio	28
Referencias bibliográficas	35
<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	
	38 Introducción
	38 Énfasis de la propuesta
	42 Organización curricular
	47 Orientaciones didácticas
	52 Referencias bibliográficas
<b>Propuesta de organización curricular anual</b>	
	58 Objetivos de Aprendizaje para 2º medio
	64 Visión global de los Objetivos de Aprendizaje del año

---

## Semestre 1

- 
- |     |  |
|-----|--|
| 72  | Unidad 1: Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo |
| 130 | Unidad 2: El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile                        |
- 

## Semestre 2

- 
- |     |   |
|-----|---|
| 190 | Unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile |
| 242 | Unidad 4: Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad                   |
- 

## Bibliografía

- 
- |     |  |
|-----|--|
| 278 | Bibliografía para el o la docente      |
| 292 | Bibliografía para el o la estudiante   |
| 295 | Recursos de apoyo a la o el estudiante |
| 298 | Portales institucionales y educativos  |
- 

## Anexos

- 
- |     |  |
|-----|--|
| 300 | Anexo 1: Progresión de contenidos y habilidades  |
| 304 | Anexo 2: Síntesis de los sentidos y propósitos de los Programas de Estudio de las Bases Curriculares |
-





# Presentación

Las Bases Curriculares, por medio de los Objetivos de Aprendizaje (OA), definen la expectativa formativa que se espera que logren las y los estudiantes en cada asignatura y curso. Dichos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que los y las jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias para participar de manera activa, responsable y crítica en la sociedad.

Las Bases Curriculares son un referente para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, de modo de posibilitarles una decisión autónoma respecto de la manera en que se abordan los Objetivos de Aprendizaje planteados. Las múltiples realidades de las comunidades educativas de nuestro país dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales que se expresan en distintos procesos de gestión curricular, los cuales deben resguardar el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases. En esta línea, las Bases Curriculares no entregan orientaciones didácticas específicas, sino que proveen un marco a nivel nacional, en términos de enfoque y expectativas formativas.

Al Ministerio de Educación le corresponde la tarea de elaborar Programas de Estudio que entreguen una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que no optan por generar programas propios. Estos Programas constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases y buscan ser una herramienta de apoyo para las y los docentes.

Los Programas de Estudio proponen una organización de los Objetivos de Aprendizaje de acuerdo con el tiempo disponible dentro del año escolar. Dicha organización es de carácter orientador y, por tanto, los profesores y las profesoras deben modificarla de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su escuela, considerando los criterios pedagógicos y curriculares acordados por la comunidad educativa. Adicionalmente, para cada Objetivo de Aprendizaje se sugiere un conjunto de Indicadores de Evaluación que dan cuenta de diversos aspectos que permiten evidenciar el logro de los aprendizajes respectivos.

Cada Programa proporciona, además, orientaciones didácticas para la asignatura que trata y diversas actividades de aprendizaje y de evaluación, de carácter flexible y general, que pueden ser utilizadas, modificadas o remplazadas por otras, según lo estime conveniente cada docente. Las actividades se complementan con sugerencias para las profesoras y los profesores, recomendaciones de recursos didácticos y bibliografía tanto para docentes como para estudiantes.

En síntesis, estos Programas de Estudio se entregan a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza, en el marco de las definiciones de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009, del Ministerio de Educación). Así, su uso es voluntario, pues dicha ley determina que cada institución escolar puede elaborar sus propios programas en función de los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares.

# Nociones básicas

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Los Objetivos de Aprendizaje definen –para cada asignatura– los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los y las estudiantes avanzar en su desarrollo integral, mediante la comprensión de su entorno y la generación de las herramientas necesarias para participar activa, responsable y críticamente en él.

Estos Objetivos de Aprendizaje tienen foco en aspectos esenciales de las disciplinas escolares, por lo que apuntan al desarrollo de aprendizajes relevantes, así como que las y los estudiantes pongan en juego conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura como al desenvolverse en su vida cotidiana.

La distinción entre conocimientos, habilidades y actitudes no implica que estas dimensiones se desarrollen de forma fragmentada durante el proceso formativo, sino que –por el contrario– manifiesta la necesidad de integrarlas pedagógicamente y de relevar las potencialidades de cada proceso de construcción de aprendizaje.

### CONOCIMIENTOS

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Esta definición considera el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos, etc.) y abarca, además, la comprensión de los mismos por parte de las y los estudiantes. Por consiguiente, este conocimiento se integra a sus marcos explicativos e interpretativos, los que son la base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.

Los conceptos propios de cada asignatura ayudan a enriquecer la comprensión de los y las estudiantes sobre el mundo que los y las rodea y los fenómenos que experimentan u observan. La apropiación profunda de los enfoques, teorías, modelos, supuestos y tensiones existentes en las diferentes disciplinas permite a

las y los estudiantes reinterpretar el saber que han elaborado por medio del sentido común y la vivencia cotidiana (Marzano et al., 1997). En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los alumnos y las alumnas construyan nuevos aprendizajes. El logro de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que las y los estudiantes conozcan, expliquen, relacionen, apliquen, analicen y cuestionen determinados conocimientos y marcos referenciales en cada asignatura.

## HABILIDADES

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial.

En el plano formativo, las habilidades son cruciales al momento de integrar, complementar y transferir el aprendizaje a nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan capacidades de pensamiento crítico, flexible y adaptativo que permitan evaluar la relevancia de la información y su aplicabilidad a distintas situaciones, desafíos, contextos y problemas.

Así, desarrollar una amplia gama de habilidades es fundamental para fortalecer la capacidad de transferencia de los aprendizajes, es decir, usarlos de manera juiciosa y efectiva en otros contextos. Los Indicadores de Evaluación y los ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación sugeridos en estos Programas de Estudio promueven el desarrollo de estos procesos cognitivos en el marco de la asignatura.

## ACTITUDES

Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que surgen de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y que se espera promover en cada asignatura.

Las actitudes son disposiciones desarrolladas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetos, ideas o personas, que propician determinados tipos de comportamientos o acciones.

Las actitudes son determinantes en la formación de las personas, pues afectan todas las dimensiones de la vida. La escuela es un factor definitorio en el desarrollo de las actitudes de las y los estudiantes y puede contribuir a formar ciudadanos responsables y participativos, que tengan disposiciones activas, críticas y comprometidas frente a una variedad de temas trascendentes para nuestra sociedad.

Es responsabilidad de la escuela diseñar experiencias de aprendizaje que generen una actitud abierta y motivación por parte de las y los estudiantes, y nutrir dicha actitud durante todo el proceso, de manera que, cuando terminen la educación formal, mantengan el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Promover actitudes positivas hacia el descubrimiento y el desarrollo de habilidades mejora significativamente el compromiso de los alumnos y las alumnas con su propia formación, lo que, a su vez, genera aprendizajes más profundos e impacta positivamente en su autoestima.

Asimismo, el desarrollo de las actitudes presentes en los OAT y en las Bases Curriculares, en general, permite a los y las estudiantes comprender y tomar una posición respecto del mundo que los y las rodea, interactuar con él y desenvolverse de manera informada, responsable y autónoma.

Las actitudes tienen tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y experiencial. La dimensión cognitiva comprende los conocimientos y las creencias que una persona tiene sobre un objeto. La afectiva corresponde a los sentimientos que un objeto suscita en los individuos. Finalmente, la experiencial se refiere a las vivencias que la persona ha acumulado con respecto al objeto o fenómeno. De lo anterior se desprende que, para formar actitudes, es necesario tomar en cuenta estas tres dimensiones. Por ejemplo, para generar una actitud positiva hacia el aprendizaje es necesario analizar con las y los estudiantes por qué esto es beneficioso, explicitar las creencias que ellas y ellos tienen al respecto, y promover un ambiente de diálogo en el cual todas y todos expresen su posición, se interesen y valoren el desarrollo intelectual; de esta manera, es posible suscitar experiencias de aprendizaje interesantes y motivadoras.

El desarrollo de actitudes no debe limitarse solo al aula, sino que debe proyectarse hacia los ámbitos familiar y social. Es fundamental que los alumnos y las alumnas puedan satisfacer sus inquietudes, ser proactivos, proactivas y líderes, adquirir confianza en sus capacidades e ideas, llevar a cabo iniciativas, efectuar acciones que los y las lleven a alcanzar sus objetivos, comunicarse en forma efectiva y participar activamente en la construcción de su aprendizaje. De este modo, las y los estudiantes se verán invitadas e invitados a conocer el mundo que las y los rodea, asumir un compromiso con mejorarlo, mostrar mayor interés por sus pares y trabajar en forma colaborativa, valorando las contribuciones de otros y otras.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)

La educación es definida por la Ley General de Educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Mineduc, 2009). En este escenario, la escuela y el liceo, atendiendo al rol educativo que se les ha delegado, juegan un rol fundamental en el proceso formativo de las y los estudiantes.

En este contexto, los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) aluden tanto al desarrollo personal y social de los y las estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura. El logro de los OAT depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar, la que se ve influida por los énfasis formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional; los procesos de gestión curricular y pedagógica que llevan a cabo las y los docentes y los equipos directivos; las dinámicas de participación y convivencia; las normas, ceremonias y símbolos de la escuela; los aprendizajes abordados en cada asignatura; el despliegue de iniciativas de los y las estudiantes; las interacciones y dinámicas que se establecen en los espacios de recreos, así como las relaciones humanas y vínculos que se generan en la cotidianidad escolar entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Dada su relevancia, los Objetivos de Aprendizaje Transversales deben permear los instrumentos de gestión y la organización del tiempo escolar, las experiencias de aprendizaje que se diseñarán, los instrumentos evaluativos y todas aquellas instancias en que se pueda visibilizar la importancia de estas disposiciones frente a la comunidad educativa.

De acuerdo a lo planteado en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, los OAT involucran las siguientes dimensiones: física, afectiva, cognitiva/ intelectual, moral, espiritual, proactividad y trabajo, sociocultural y ciudadana, y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Mineduc, 2013). Los Programas de Estudio plantean un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y a las habilidades propias de cada asignatura y que derivan de dichas dimensiones.

# Orientaciones para implementar el Programa

Las orientaciones que se presentan a continuación destacan elementos que son relevantes al momento de emplear el Programa de Estudio y que permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje especificados en las Bases Curriculares.

## ETAPA DEL DESARROLLO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La etapa de la adolescencia está marcada por un acelerado desarrollo en los ámbitos físico, cognitivo, social y emocional. Es una etapa favorable para que los y las estudiantes avancen en autonomía y en la comprensión integral del mundo que los rodea. Por ello, es propicio fomentar en las alumnas y los alumnos la construcción de la identidad, la propia imagen y opinión, el desarrollo de la capacidad de monitorear y regular sus desempeños –para facilitar la metacognición y la autorregulación–, y el fortalecimiento de la empatía y el respeto por diferentes miradas sobre un mismo tema.

La interacción se vuelve un tema central en esta etapa del desarrollo. Las y los estudiantes empiezan a interesarse más por participar en intercambios sociales, a la vez que las opiniones de los pares adquieren mayor importancia. En este contexto, el desarrollo de una identidad y opinión propia se vuelve fundamental, así como también contar con las herramientas necesarias para reaccionar adecuadamente frente a las ideas de otros y otras.

En este periodo, los y las estudiantes transitan por procesos de fortalecimiento del pensamiento formal, el que les permite hacer relaciones lógicas, desarrollar el pensamiento crítico, comprender conceptos abstractos y vincular concepciones aparentemente disímiles (Alexander, 2006). Así, es una etapa oportuna para desarrollar una visión más crítica del mundo y para robustecer su capacidad de análisis, de planificación y de establecer hipótesis, lo que, a su vez, les permite plantear otras formas de resolver problemas.

En la adolescencia, las y los estudiantes además empiezan a abrir sus ámbitos de interés y a relacionarse con sus pares en términos de gustos, valores y creencias. En esta etapa, se remarca la necesidad de visualizar una relación entre su aprendizaje y sus vidas, lo que promueve su motivación a aprender. Asimismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía puede llevar a los y las estudiantes a



reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que experimentan, y a elegir la que les parece más atractiva.

El presente Programa de Estudio incluye ejemplos de actividades que pretenden ser significativas y desafiantes para las y los estudiantes adolescentes, pues plantean problemas vinculados con su cotidianidad y con referentes concretos que conducen hacia la comprensión de conceptos progresivamente más abstractos. La implementación del presente Programa requiere que el o la docente guíe a sus estudiantes a conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de sus vidas y con su propia cultura o la de otras y otros. Para ello, es necesario que conozca los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de las alumnas y los alumnos, para que las actividades de este Programa sean efectivamente instancias significativas en el ámbito personal y social.

Las actividades se diseñaron como un reto que motive a los alumnos y las alumnas a buscar evidencia y usar argumentos coherentes y bien documentados para solucionarlas. Para ello, las y los estudiantes deberán movilizar sus propios conocimientos de cada asignatura, aplicar habilidades de pensamiento superior (concluir, evaluar, explicar, proponer, crear, sintetizar, relacionar, contrastar, entre otras) y fortalecer aspectos actitudinales, como la confianza en las propias capacidades, la curiosidad, la rigurosidad y el respeto por los y las demás.

Esta propuesta plantea tareas más exigentes, complejas y de ámbitos cada vez más específicos que en los cursos anteriores. No obstante dicha dificultad, es necesario que las y los docentes promuevan intencionadamente la autonomía de los y las estudiantes (por ejemplo, dando espacios para la elección de temas y actividades o para el desarrollo de iniciativas personales), con el propósito de incentivar la motivación por aprender y la autorregulación.

Es fundamental que las profesoras y los profesores entreguen un acompañamiento juicioso, flexible y cercano a las demandas de sus estudiantes para que las actividades de trabajo colaborativo que se incorporen para el logro de distintos objetivos sean una instancia que conduzca a construir aprendizajes profundos y significativos, y a desarrollar de mejor forma habilidades y actitudes para comunicarse y trabajar con otros y otras.

## INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE PROFUNDO

El conocimiento se construye sobre la base de las propias experiencias y saberes previos. Diversos estudios en neurociencia señalan que el ser humano busca permanentemente significados y patrones en los fenómenos que ocurren a su alrededor, lo que, sumado a la influencia que ejercen las emociones sobre los procesos cognitivos, es fundamental para lograr un aprendizaje profundo. Por ello, las experiencias de aprendizaje deben evocar emociones positivas y diseñarse con un nivel adecuado de exigencia, de modo que representen un desafío cognitivo para las alumnas y los alumnos. Investigar, realizar conexiones y transferencias a otras áreas, plantear y resolver problemas complejos, argumentar creencias y teorías, y organizar información de acuerdo a modelos propios son algunos ejemplos de actividades adecuadas para la construcción del aprendizaje.

La integración entre distintas asignaturas, disciplinas y áreas constituye un escenario pedagógico de gran potencial para lograr este propósito. Existe vasta literatura que respalda que el aprendizaje ocurre con más facilidad y profundidad cuando el nuevo material se presenta desde distintas perspectivas, pues permite relacionarlo con conocimientos previos, enriquecerlo, reformularlo y aplicarlo (Jacobs, 1989). Debido a esta integración, los y las estudiantes potencian y expanden sus conocimientos y acceden a nueva información y a diversos puntos de vista. Además, apreciar que el saber es interdisciplinario les permite visualizar que deben ser capaces de usar conocimientos, habilidades y actitudes de varias áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y, a futuro, en el mundo laboral.

El presente Programa de Estudio ofrece alternativas de integración disciplinar en diversas actividades, mas es preciso tener en cuenta que las oportunidades de interdisciplinariedad que brindan las Bases Curriculares son amplias y trascienden lo propuesto en este instrumento. En consecuencia, se recomienda a las y los docentes buscar la integración de asignaturas y procurar que los y las estudiantes desarrollen sus habilidades simultáneamente desde diferentes áreas.

## IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

En cualquier asignatura, aprender supone poder comprender y producir textos propios de la disciplina, lo que requiere de un trabajo en clases, precisamente, con textos disciplinares. Leer y elaborar textos permite repensar y procesar la información, reproducir el conocimiento y construirlo; por lo tanto, el aprendizaje se profundiza. Para que las y los estudiantes puedan comprender y producir textos es necesario que la o el docente les entregue orientaciones concretas, pues ambos procesos implican una serie de desafíos.

Para promover el aprendizaje profundo mediante la lectura y la producción de textos orales y escritos, se sugiere tener en cuenta –entre otras– las siguientes consideraciones:

- › En lectura, se debe estimular a que los y las estudiantes amplíen y profundicen sus conocimientos mediante el uso habitual de diversa bibliografía, para que así mejoren las habilidades de comprensión lectora. Es importante que aprendan, especialmente, a identificar las ideas centrales, sintetizar la información importante, explicar los conceptos clave, identificar los principales argumentos usados para defender una postura, descubrir contradicciones, evaluar la coherencia de la información y generar juicios críticos y fundamentados en relación con lo leído. Para ello se requiere que las y los docentes modelen y retroalimenten sistemáticamente el proceso.
- › En escritura, es necesario que el o la docente incentive a sus alumnos y alumnas a expresar sus conocimientos, ideas y argumentos, escribiendo textos con la estructura propia de cada disciplina, como un ensayo, un informe de investigación o una reseña histórica, entre otros. Para esto se les debe orientar a que organicen la información para comunicarla con claridad al lector, seleccionando información relevante, profundizando ideas y entregando ejemplos y argumentos que fundamenten dichas ideas.
- › En relación con la comunicación oral, es importante considerar que el ambiente de la sala de clases debe ser propicio para que las y los estudiantes formulen preguntas, aclaren dudas, demuestren interés por aprender y construyan conocimiento colaborativamente. En este contexto, es fundamental que el o la docente estimule a sus estudiantes a participar en diálogos en los que cuestionen, muestren desacuerdo y lleguen a consensos, en un clima de trabajo en el que se respete a las personas y sus ideas y se valore el conocimiento y la curiosidad.

## TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases Curriculares contemplan, explícitamente, que las alumnas y los alumnos aprendan a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto demanda que se promueva el dominio de estas tecnologías de manera integrada al trabajo propio de cada asignatura.

En el nivel básico, los y las estudiantes debieran desarrollar las habilidades elementales para usar las TIC y, en el nivel medio, se espera que lleven a cabo estas operaciones con mayor fluidez, además de otras de mayor dificultad (buscar información y evaluar su pertinencia y calidad, aportar en redes virtuales de comunicación o participación, utilizar distintas TIC para comunicar ideas y argumentos, modelar información y situaciones, entre otras).

Los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación integran el desarrollo de habilidades de uso de las TIC en todas las asignaturas con los propósitos detallados a continuación.

- › Trabajar con información:
  - Utilizar estrategias de búsqueda para recoger información precisa.
  - Seleccionar información examinando críticamente su calidad, relevancia y confiabilidad.
  - Ingresar, guardar y ordenar información de acuerdo a criterios propios o predefinidos.
  
- › Crear y compartir información:
  - Desarrollar y presentar información usando herramientas y aplicaciones de imagen o audiovisuales, procesadores de texto, presentaciones digitalizadas y gráficos, entre otros medios.
  - Usar herramientas de comunicación en línea para colaborar e intercambiar opiniones en forma respetuosa con pares, miembros de una comunidad y expertos o expertas (correos electrónicos, blogs, redes sociales, chats, foros de discusión, conferencias web, diarios digitales, etc.).
  
- › Profundizar aprendizajes:
  - Usar *software* y programas específicos para aprender y complementar los conceptos trabajados en las diferentes asignaturas.
  - Usar procesadores de texto, *software* de presentación y planillas de cálculo para organizar, crear y presentar información, gráficos o modelos.
  
- › Actuar responsablemente:
  - Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TIC.
  - Señalar las fuentes de las cuales se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad.
  - Identificar ejemplos de plagio y discutir las posibles consecuencias de reproducir el trabajo de otras personas.

En este marco, se vuelve fundamental que las profesoras y los profesores consideren la integración curricular de las TIC en el diseño e implementación de los procesos formativos en las distintas asignaturas como una estrategia que apoya y fortalece la construcción de aprendizaje de sus estudiantes.

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el trabajo pedagógico, es importante que los y las docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para las profesoras y los profesores:

- › Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos.
- › Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de las y los estudiantes.
- › Trabajar para que todas y todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículo, acogiendo la diversidad como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.

Atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica tener expectativas más bajas para algunos alumnos o algunas alumnas. Por el contrario, hay que reconocer los requerimientos personales de cada estudiante para que todos y todas alcancen los propósitos de aprendizaje pretendidos. En este sentido, conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, la o el docente considere dichos requerimientos para determinar los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad.

Mientras más experiencia y conocimientos tengan las profesoras y los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos y alumnas. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de Evaluación, observaciones a la o el docente, sugerencias de actividades y de evaluación, entre otros elementos, para apoyar la gestión curricular y pedagógica. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de las y los docentes como el apoyo y las recomendaciones de las y los especialistas que evalúan a dichos alumnos y dichas alumnas contribuirán a que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades.

Para favorecer la atención a la diversidad, es fundamental que los y las docentes, en su quehacer pedagógico, lleven a cabo las siguientes acciones:

- › Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.

- › Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de las y los estudiantes y a sus intereses. Es importante que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo y que motive a los alumnos y las alumnas a comprenderla y valorarla.
- › Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos y todas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.
- › Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que las alumnas y los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades y evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, a características físicas o a cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.

# Orientaciones para planificar el aprendizaje

La planificación de las experiencias de aprendizaje es un elemento fundamental en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los y las estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para que las alumnas y los alumnos logren dichos aprendizajes, así como definir la mejor forma para evidenciar los logros correspondientes.

Los Programas de Estudio entregados por el Ministerio de Educación son un insumo para que las y los docentes planifiquen las experiencias de aprendizaje; se diseñaron como una propuesta flexible y, por tanto, adaptable a la realidad de los distintos contextos educativos del país.

Los Programas incorporan los mismos Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares respectivas. En cada curso, estos objetivos se ordenan en unidades e incluyen un tiempo estimado para ser trabajados. Tales tiempos son una alternativa que se debe revisar y corresponde a cada profesor o profesora adaptar dicha propuesta de acuerdo a los criterios de su institución escolar y a la realidad de sus estudiantes. Además, los Programas de Estudio contienen Indicadores de Evaluación coherentes con los Objetivos de Aprendizaje y sugerencias de actividades de aprendizaje y de evaluación, que son un apoyo pedagógico para planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al planificar para un curso determinado, se recomienda considerar los siguientes aspectos:

- › La diversidad de intereses, niveles y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes de un mismo curso.
- › El tiempo real con que se cuenta, de manera de optimizar el recurso temporal disponible.
- › Las prácticas pedagógicas, propias o de otros, que –en contextos similares– han dado resultados satisfactorios.
- › Los recursos disponibles para el aprendizaje de la asignatura.

Una planificación efectiva involucra una reflexión que debe incorporar aspectos como:

- › Explicitar y organizar temporalmente los Objetivos de Aprendizaje respondiendo preguntas como: ¿Qué queremos que aprendan las y los estudiantes durante el año? ¿Para qué queremos que lo aprendan? ¿Cuál es la mejor secuencia para organizar los objetivos de acuerdo a esta realidad escolar?<sup>1</sup>
- › Definir o seleccionar cómo se evidenciará el logro de cada Objetivo de Aprendizaje. Los Indicadores de Evaluación pueden ser iluminadores en el momento de evaluar el logro de los Objetivos de Aprendizaje y pueden dar señales para diseñar situaciones evaluativas que den espacio a las alumnas y los alumnos para mostrar sus aprendizajes<sup>2</sup>. Con este propósito se deben responder preguntas como: ¿Qué debieran ser capaces de realizar los y las estudiantes que han logrado un determinado Objetivo de Aprendizaje? ¿Cómo se pueden levantar evidencias para constatar que se han logrado los aprendizajes?
- › Definir el propósito de las evaluaciones que se realizarán, tanto formativas como sumativas, e integrar instancias de retroalimentación que enriquezcan el aprendizaje.
- › Determinar qué oportunidades o experiencias de aprendizaje facilitarían el logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de todos los estudiantes.
- › Promover escenarios de metacognición en que los y las estudiantes identifiquen sus fortalezas y desafíos de aprendizaje, e identifiquen estrategias que les permitan fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes en la asignatura.
- › Procurar escenarios de andamiaje cognitivo, individuales y colaborativos, en los cuales se establezcan permanentemente conexiones con los aprendizajes previos de las y los estudiantes.
- › Relevar relaciones entre la asignatura y otras áreas del currículum para suscitar una integración interdisciplinar que favorezca la construcción de un aprendizaje más sólido y profundo.

Se sugiere que la forma de plantear la planificación incorpore alguna(s) de las escalas temporales que se describen a continuación:

- › Planificación anual
- › Planificación de unidad
- › Planificación de clases

---

1 Es preciso recordar que, si bien los Objetivos de Aprendizaje consignados en las Bases Curriculares de cada asignatura y en sus correspondientes Programas de Estudio son prescriptivos, su secuencia y organización pueden ser modificadas para fortalecer con ello la pertinencia de la propuesta curricular para cada realidad escolar.

2 Idealmente, exigiendo la aplicación de lo que han aprendido en situaciones o contextos nuevos, de modo de fomentar la capacidad de aplicar los aprendizajes.



Se recomienda que tanto el formato como la temporalidad de la planificación sea una decisión curricular asumida por la comunidad educativa y fundada en los contextos institucionales específicos y en los diagnósticos de las características, intereses, niveles de aprendizaje y necesidades de los y las estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación no ha definido como obligatoria ninguna de las escalas temporales presentadas.

	PLANIFICACIÓN ANUAL	PLANIFICACIÓN DE UNIDAD	PLANIFICACIÓN DE CLASES
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular la estructura curricular del año de manera realista y ajustada al tiempo disponible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Establecer una propuesta de trabajo de cada unidad, incluyendo evidencia evaluativa y experiencias de aprendizaje, que organice su desarrollo en el tiempo definido (de ser necesario, se sugiere subdividir la propuesta por mes o semana).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Definir las actividades que se desarrollarán (pueden ser las sugeridas en el Programa de Estudio u otras creadas por las y los docentes), resguardando el logro de los Objetivos de Aprendizaje.</li> </ul>
ESTRATEGIAS SUGERIDAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Verificar los días del año y las horas de clase por semana para estimar el tiempo total disponible.</li> <li>› Elaborar una propuesta de organización de los Objetivos de Aprendizaje para el año completo, considerando los días efectivos de trabajo escolar.</li> <li>› Identificar, en términos generales, el tipo de actividades y evaluaciones que se requerirán para fortalecer el logro de los aprendizajes.</li> <li>› Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas, de acuerdo a las necesidades de las y los estudiantes y los posibles imprevistos suscitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Organizar los Objetivos de Aprendizaje por periodo (por ejemplo, puede ser semanal o quincenal).</li> <li>› Proponer una estrategia de diagnóstico de conocimientos previos.</li> <li>› Establecer las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo para que los y las estudiantes logren los aprendizajes.</li> <li>› Generar un sistema de evaluaciones sumativas y formativas, y las instancias de retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Desglosar los Objetivos de Aprendizaje en aprendizajes específicos por trabajar.</li> <li>› Definir las situaciones pedagógicas o actividades necesarias para lograr esos aprendizajes y las evidencias que se levantarán para evaluar el logro de estos, además de preguntas o problemas desafiantes para las y los estudiantes.</li> <li>› Integrar recursos y estrategias pedagógicas variadas.</li> <li>› Considerar la diversidad de estudiantes en el aula, proponiendo oportunidades de aprendizaje flexibles y variadas.</li> <li>› Considerar un tiempo para que los y las estudiantes compartan una reflexión final sobre lo aprendido, su aplicación, relevancia y su proyección a situaciones nuevas.</li> </ul>

# Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cumple un rol central en la promoción, la retroalimentación y el logro de los aprendizajes. Para que esta función se cumpla, la evaluación debe tener como propósitos:

- › Dar cuenta de manera variada, precisa y comprensible del logro de los aprendizajes.
- › Ser una herramienta que permita la autorregulación de la o el estudiante, es decir, que favorezca su comprensión del nivel de desarrollo de sus aprendizajes y de los desafíos que debe asumir para mejorarlos.
- › Proporcionar a la o el docente información sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes que le permita analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas y ajustarlas al grado de avance real de sus alumnos y alumnas.

## ¿CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA EVALUACIÓN?

Se deben considerar los siguientes aspectos para que la evaluación sea un medio adecuado para promover el aprendizaje:

- › Dar a conocer los criterios de evaluación a las y los estudiantes antes de la evaluación. Una alternativa para asegurar que realmente comprendan estos criterios es analizar ejemplos de trabajos previos que reflejen mayor y menor logro, para mostrarles los aspectos centrales del aprendizaje que deben desarrollar y cómo puede observarse mayor o menor logro.
- › Retroalimentar las actividades evaluativas, de modo que las alumnas y los alumnos tengan información certera y oportuna acerca de su desempeño, y así poder orientar y mejorar sus aprendizajes.
- › Realizar un análisis de los resultados generados por las evaluaciones tanto a nivel global (por grupo curso) como a nivel particular (por estudiante). Se aconseja que este análisis sistematice la información organizándola por objetivo, eje, ámbito, habilidades u otro componente evaluado, de modo de definir los ajustes pedagógicos y apoyos necesarios de realizar.
- › Considerar la diversidad de formas de aprender de los y las estudiantes, por lo que se sugiere incluir estímulos y recursos de distinto tipo, tales como visuales, auditivos u otros.

- › Utilizar diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo que se evaluará y el propósito de la evaluación. Para esto se sugiere utilizar una variedad de medios y evidencias, como actividades de aplicación/desempeño, portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación (grupales e individuales), informes, presentaciones y pruebas (orales y escritas), entre otros.

En la medida en que las y los docentes orienten a sus estudiantes y les den espacios para la autoevaluación y la reflexión, los alumnos y las alumnas podrán hacer un balance de sus aprendizajes y asumir la responsabilidad de su propio proceso formativo.

## ¿CÓMO DISEÑAR E IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN?

La evaluación juega un importante rol en motivar a las y los estudiantes a aprender. La pregunta clave que ayuda a definir las actividades de evaluación es: ¿Qué evidencia demostrará que el alumno o la alumna realmente logró el Objetivo de Aprendizaje? Así, es importante diseñar las evaluaciones de una unidad de aprendizaje a partir de los Objetivos de Aprendizaje planificados, resguardando que haya suficientes instancias de práctica y apoyo a los y las estudiantes para lograrlos. Para cumplir con este propósito, se recomienda diseñar las evaluaciones al momento de planificar considerando para ello las siguientes acciones:

1. Identificar el(los) Objetivo(s) de Aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los Indicadores de Evaluación correspondientes. Estos ayudarán a visualizar los desempeños que demuestran que los y las estudiantes han logrado dicho(s) Objetivo(s).
2. Reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera, es decir, qué desempeños o actividades permitirán a los y las estudiantes aplicar lo aprendido en problemas, situaciones o contextos nuevos, manifestando, así, un aprendizaje profundo. A partir de esta reflexión, es importante establecer la actividad de evaluación principal, que servirá de “ancla” o “meta” de la unidad, y los criterios de evaluación que se utilizarán para juzgarla, junto con las pautas de corrección o rúbricas correspondientes. Las evaluaciones señalan a los y las estudiantes lo que es relevante de ser aprendido en la

unidad y modelan lo que se espera de ellos y ellas. Por esto, es importante que las actividades evaluativas centrales de las unidades requieran que las y los estudiantes pongan en acción lo aprendido en un contexto complejo, idealmente de la vida real, de modo de fomentar el desarrollo de la capacidad de transferir los aprendizajes a situaciones auténticas que visibilicen su relevancia y aplicabilidad para la vida, más allá de la escuela o liceo.

3. Definir actividades de evaluación complementarias (por ejemplo, análisis de casos cortos, ensayos breves, pruebas, controles, etc.) que permitan ir evaluando el logro de ciertos aprendizajes más específicos o concretos que son precondition para lograr un desempeño más complejo a partir de ellos (el que se evidenciaría en la actividad de evaluación principal).
4. Al momento de generar el plan de experiencias de aprendizaje de la unidad, definir las actividades de evaluación diagnóstica que permitan evidenciar las concepciones, creencias, experiencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes que las y los estudiantes tienen respecto de lo que se trabajará en dicho periodo, y así brindar información para ajustar las actividades de aprendizaje planificadas.
5. Identificar los momentos o hitos en el transcurso de las actividades de aprendizaje planeadas en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa, más o menos formales, con el objeto de monitorear de forma permanente el avance en el aprendizaje de todos y todas. La información que estas generen permitirá retroalimentar, por una parte, a los y las estudiantes sobre sus aprendizajes y cómo seguir avanzando y, por otra, a la o el docente respecto de cuán efectivas han sido las oportunidades de aprendizaje que ha diseñado, de modo de hacer ajustes a lo planificado según las evidencias entregadas por estas evaluaciones. Para que las actividades de evaluación formativa sean realmente útiles desde un punto de vista pedagógico, deben considerar instancias posteriores de aprendizaje para que las y los estudiantes puedan seguir trabajando, afinando y avanzando en lo que fue evaluado. Finalmente, es necesario procurar que las actividades de aprendizaje realizadas en clases sean coherentes con el objetivo y la forma de evidenciar su logro o evaluación.
6. Informar con precisión a las alumnas y los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para evidenciar el logro de los Objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo. Para asegurar que los y las estudiantes realmente comprenden qué es lo que se espera de ellos y ellas, se puede trabajar basándose en ejemplos o modelos de los niveles deseados de rendimiento, y comparar modelos o ejemplos de alta calidad con otros de menor calidad.

7. Planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a las y los estudiantes. Esta instancia debe realizarse en un clima adecuado para estimularlas y estimularlos a identificar sus errores y/o debilidades, y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje.

Es fundamental para el aprendizaje que el o la docente asuma el proceso evaluativo con una perspectiva de mejora continua y que, de esta manera, tome decisiones respecto a su planificación inicial de acuerdo con la información y el análisis de resultados realizado. En este contexto, el proceso evaluativo debiese alimentar la gestión curricular y pedagógica de la o el docente y así mejorar sus prácticas formativas, tanto a nivel individual como por departamento o área.

# Estructura del Programa de Estudio

## PÁGINA RESUMEN

**Propósito:**  
Párrafo breve que resume el objetivo formativo de la unidad. Se detalla qué se espera que el o la estudiante aprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

**Conocimientos previos:**  
Lista ordenada de conceptos, habilidades y actitudes que el o la estudiante debe manejar antes de iniciar la unidad.

**Palabras clave:**  
Vocabulario esencial que la o el estudiante debe aprender en la unidad.

### UNIDAD 1

#### CRISIS, TOTALITARISMO Y GUERRA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: LOS DESAFÍOS PARA EL ESTADO Y LA DEMOCRACIA EN CHILE Y EL MUNDO

##### PROPÓSITO

La presente unidad aproxima a los y las estudiantes al proceso de crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX, en consideración a los desafíos que genera al Estado y la democracia en Chile y el mundo, a través de ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales. De este modo, considera a nivel universal desde las transformaciones culturales del periodo de entreguerras, con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, su manifestación en las vanguardias artísticas y la aparición de una cultura de masas, hasta las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y sus efectos globales. [...]

##### CONOCIMIENTOS PREVIOS

Ideologías; liberalismo; Estado-nación; positivismo; modos de producción; clases sociales; industrialización; imperialismo; desarrollo y crecimiento económico; colonización y colonialismo; Primera Guerra Mundial; [...]

##### PALABRAS CLAVE

Crisis, totalitarismo, guerra, siglo XX, Estado de bienestar, democracia, liberalismo, populismo, superpotencia, hegemonía, genocidio, descolonización, territorio, cultura, sociedad, economía y política.

## CONOCIMIENTOS

---

- › Periodo de entreguerras, ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, vanguardias artísticas, cultura de masas.
- › Crisis del Estado liberal, Gran Depresión de 1929, totalitarismos, populismos y Estado de bienestar. [...]

## HABILIDADES

---

Pensamiento temporal y espacial:

- › Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- › Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos. **(OA c)** [...]

## ACTITUDES

---

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)** [...]

### Conocimientos, habilidades y actitudes:

Lista de los conocimientos, las habilidades y las actitudes por desarrollar en la unidad.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE E INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

### Objetivos de Aprendizaje:

Son los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares que definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que buscan favorecer la formación integral de los y las estudiantes. En cada unidad se explicitan los Objetivos de Aprendizaje a trabajar.

### Indicadores de Evaluación:

Los Indicadores de Evaluación detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) de la o el estudiante en relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados. Son de carácter sugerido, por lo que el o la docente puede modificarlos o complementarlos. Cada Objetivo de Aprendizaje cuenta con varios Indicadores, dado que existen múltiples desempeños que pueden demostrar que un aprendizaje ha sido desarrollado.

### UNIDAD 1 Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 1</b></p> <p>Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Determinan los elementos distintivos de diversas expresiones artísticas (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) del periodo de entreguerras, en relación a las tendencias artísticas anteriores, utilizando criterios de cambio y continuidad.</li> <li>› Vinculan los movimientos de vanguardia artística (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) con el proceso de ruptura cultural propia del contexto, con el fin de comprender los diversos ritmos del tiempo histórico.</li> <li>› Relacionan las vanguardias artísticas con la aparición de una cultura de masas, valorando la proyección al presente del cine, radio, publicidad y prensa.</li> </ul>
<p><b>OA 2</b></p> <p>Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen las consecuencias de la Gran Depresión de 1929 en la crisis de los Estados liberales, identificando elementos de continuidad y cambio.</li> <li>› Identifican rasgos comunes y diferentes entre los regímenes totalitarios nazi, comunista y fascista, y los comparan con los principios democráticos, valorando la democracia como sistema de gobierno.</li> <li>› Caracterizan los populismos latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Brasil y México) a partir de dos o más criterios (por ejemplo, origen, ideologías, tipo de discurso, políticas, etc.), considerando un análisis de casos específicos que permita la comprensión del concepto.</li> <li>› Explican la relación entre la crisis económica y política y el surgimiento del Estado de bienestar, comprendiendo las características de este nuevo modelo de Estado.</li> </ul>



## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### INDICADORES DE EVALUACIÓN

Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:

Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:

#### OA 3

Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.

- › Establecen relaciones entre la fragilidad del orden mundial de entreguerras y el surgimiento de la Segunda Guerra Mundial, basándose en distintas fuentes, valorando la paz y resolución pacífica de los conflictos.
- › Explican el enfrentamiento ideológico de los distintos regímenes políticos de la época, considerando los ámbitos políticos, económicos y sociales, valorando alternativas de convivencia pacífica en el presente.
- › Toman una posición argumentada sobre algunas de las consecuencias (por ejemplo, políticas, económicas, territoriales, etc.) de la Segunda Guerra Mundial, considerando ejemplos concretos.
- › Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes y valorando los derechos fundamentales de todas las personas.
- › Analizan la extensión planetaria de la Segunda Guerra, a partir del uso de información geográfica.

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

### Objetivos de Aprendizaje:

Son los OA especificados en las Bases Curriculares.

En ocasiones, un OA puede ser abordado por un conjunto de actividades, así como una actividad puede corresponder a más de un OA.

### Actividades:

Corresponden a la propuesta metodológica que ayuda a la o el docente a favorecer el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Estas actividades pueden ser complementadas con el texto de estudio u otros recursos, o ser una guía para que el profesor o la profesora diseñe sus propias actividades.

### ® Relación con otras asignaturas:

Indica que la actividad se relaciona con Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, en sus respectivos niveles.

### Observaciones a la o el docente:

Son sugerencias para la mejor implementación de la actividad. Generalmente están referidas a estrategias didácticas, fuentes y recursos (libros, sitios web, películas, entre otros) o alternativas de profundización del aprendizaje abordado.

<b>OA 1</b>	Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).
<b>IE</b>	Relacionan las vanguardias artísticas con la aparición de una cultura de masas, valorando la proyección al presente del cine, radio, publicidad y prensa.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> <b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Analizan las tendencias sociales en el tiempo.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Antes de comenzar, es necesario que las y los estudiantes comprendan que en este periodo los bienes culturales y los medios de comunicación pasaron de ser un lujo de las elites a transformarse en un recurso de masas. En este contexto surge el concepto de medios de comunicación o *mass media*.

Luego de la prensa escrita, la radio se fue convirtiendo en un medio de comunicación de gran importancia, hasta nuestros días. Para reconocer lo anterior, escuchan un fragmento de un radioteatro de los años 60 (no es posible encontrar audios más antiguos). Luego observan y analizan una encuesta sobre la credibilidad de los medios de comunicación.

### ® Tecnología.

#### Observaciones a la o el docente

- › Si bien las y los estudiantes se relacionan en su cotidianeidad más con las redes sociales, oriente las preguntas para que se motiven a pensar cómo estas se han convertido en vanguardia y han ido reemplazando a los tradicionales medios de comunicación.
- › En esta misma línea, se sugiere que las y los estudiantes comparen los medios tradicionales con los actuales, analizando qué es lo que los une y qué es lo que los separa.
- › Como orientación para elaborar cuadros comparativos se sugiere revisar: <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN 1

#### Objetivo de Aprendizaje

Analizar la Segunda Guerra Mundial, considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica. (OA 3)

#### Indicadores de Evaluación

Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes, valorando los derechos fundamentales de todas las personas.

#### Sugerencias de evaluación:

Esta sección incluye actividades de evaluación para los OA considerados en la unidad. El propósito es que la actividad diseñada sirva como ejemplo, de forma que la o el docente pueda utilizarla como referente para la elaboración de su propia propuesta pedagógica. En este sentido, no buscan ser exhaustivas en variedad, cantidad ni forma. Los ejemplos de evaluación pueden ir acompañados de criterios de evaluación que definan más específicamente los logros de aprendizaje.

#### Objetivos de Aprendizaje:

Son los OA especificados en las Bases Curriculares. En ocasiones, un OA puede ser evaluado por un conjunto de sugerencias de evaluación o una misma evaluación puede articularse con más de un OA.

#### Indicadores de Evaluación:

Son desempeños o acciones específicas observables en la o el estudiante que entregan evidencia del logro de un conocimiento, habilidad o actitud.

## EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Los y las estudiantes elaboran un video que ilustra el genocidio ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Como elemento de motivación, ven extractos seleccionados del documental de History Channel en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WBZsPHGbOBk">https://www.youtube.com/watch?v=WBZsPHGbOBk</a></p> <p>Luego, en grupos, seleccionan fuentes relativas al episodio de genocidios o crímenes que quieren relatar.</p> <p>Una vez seleccionadas las fuentes, organizan los roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Historiador(a)</li> <li>› Guionista</li> <li>› Director(a)</li> <li>› Productor(a)</li> <li>› Técnico(a)</li> </ul> <p>Si son más integrantes, se espera que todos colaboren.</p> <p>Luego, elaboran el video utilizando programas o aplicaciones; pueden incluir sonidos que sean adecuados a la situación que se está relatando.</p> <p>Al finalizar el video, redactan una breve reflexión sobre los acontecimientos narrados, incluyendo hechos o momentos que hayan intentado reparar el daño causado a las comunidades y naciones durante la Segunda Guerra Mundial.</p> <p><b>Fuentes:</b></p> <p>VARSOVIA, POLONIA, 1942: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3056">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3056</a></p> <p>AUSTRIA, MAYO DE 1945: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3346">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3346</a></p> <p>NUREMBERG, ALEMANIA, OCTUBRE DE 1945: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=4750">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=4750</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Realizan un trabajo en equipo, pues todas y todos los integrantes colaboran con la actividad.</li> <li>› Seleccionan fuentes adecuadas para el tema trabajado.</li> <li>› Incluyen las referencias de cada una de las fuentes.</li> <li>› Expresan opiniones grupales frente a la situación relatada.</li> <li>› Incluyen instancias que hayan intentado reparar a las víctimas.</li> <li>› Valoran la vida humana, la libertad y las diferentes expresiones.</li> </ul>

# Referencias bibliográficas

**Alexander, A. (2006).** *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson.

**Jacobs, H. H. (1989).** *Interdisciplinary Curriculums. Design and Implementation*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Ley N° 20.370.** Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 12 de septiembre de 2009.

**Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J. & Whisler, J. (1997).** *Dimensions of Learning: Teacher's Manual*. Colorado: ASCD.

**Ministerio de Educación. (2014).** *Bases Curriculares 2013, 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.



# Historia, Geografía y Ciencias Sociales

# Historia, Geografía y Ciencias Sociales

## INTRODUCCIÓN

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante.

La presente propuesta se propone continuar con el desarrollo de los aprendizajes del ciclo anterior, considerando que un o una estudiante, al egresar de 6° básico, ha adquirido un sentido de identidad y de pertenencia a nuestra sociedad, es capaz de reconocer que la realidad social es compleja, ha desarrollado una visión respecto de los contenidos estudiados, conoce sus derechos y sus deberes como ciudadano o ciudadana, reconoce el territorio como contexto de distintas actividades humanas y lo caracteriza integrando variables físicas y humanas, y reconoce distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comunes a la humanidad en perspectiva histórica.

Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su

presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.

## ÉNFASIS DE LA PROPUESTA

Para lograr estos objetivos, estas Bases Curriculares desarrollan los siguientes énfasis:

- a. Perspectiva multidisciplinar.
- b. Pensamiento histórico.
- c. Pensamiento geográfico.
- d. Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos.
- e. El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales.
- f. La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica.
- g. Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica.

## PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Estas Bases Curriculares promueven un diálogo transversal y continuo entre las distintas disciplinas que confluyen en la asignatura. Esto se fundamenta en la idea de que comparten un tipo de conocimiento racional que el ser humano ha creado para darle sentido al mundo que habita y a la cultura a la cual pertenece. Las disciplinas de las Ciencias Sociales



comparten un objeto de estudio –las sociedades humanas en el tiempo y en el espacio– y un método de análisis e interpretación basado en la evidencia y que propone explicaciones fundadas; no obstante, es abierto, diverso y pluralista, ya que no propone leyes universales.

En este enfoque de diálogo transversal y continuo entre las disciplinas, la perspectiva cronológica de la historia asume un rol preponderante a partir de la cual se estructuran los contenidos y se analizan las sociedades humanas en el tiempo, pudiendo integrar, a partir del relato cronológico, las distintas aproximaciones disciplinares para analizar la realidad social del pasado y del presente.

## PENSAMIENTO HISTÓRICO

En relación con lo anterior, para que el o la estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, es esencial que comprenda su pasado y la relación que este tiene con su vida diaria, con su identidad y con su entorno. De ahí que resulta fundamental que los y las estudiantes logren desarrollar el pensamiento histórico; es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo y que, en tanto seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia.

La construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que los y las estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo.

La formación de un pensamiento histórico busca que los y las estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica.

En los niveles que comprende este ciclo, se busca desarrollar el pensamiento histórico a través de situaciones de aprendizaje que inviten a los y las estudiantes a preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente del acontecer humano. Además, este pensamiento entrega herramientas que les permiten crear vínculos de pertenencia con la sociedad que habitan en sus distintas dimensiones y escalas –la humanidad, la nación, la comunidad, la familia, etc.–, y contextualizar las sociedades estudiadas en el tiempo y en el espacio.

Parte fundamental de desarrollar un pensamiento histórico consiste en que los y las estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo, y los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad, y que comprendan que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio.

En consecuencia, se espera que los y las estudiantes sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo.

Asimismo, que puedan generar una valoración positiva del conocimiento que entrega la disciplina histórica para desenvolverse en el mundo que les toca vivir.

## PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

El desarrollo del pensamiento geográfico es también un objetivo fundamental de esta asignatura. Este tipo de pensamiento implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. El pensamiento geográfico supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano. Esto es fundamental para que los y las estudiantes desarrollen una conciencia del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. A partir de este supuesto, los y las estudiantes comprenderán la multicausalidad de los fenómenos espaciales y podrán desarrollar una conciencia geográfica a partir de un enfoque sistémico del espacio. En este contexto, pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico.

En síntesis, se busca que los y las estudiantes sean capaces de comprender la dinámica espacial de un territorio determinado en la que se integran una multiplicidad de variables naturales, sociales, económicas y políticas. También, que comprendan cómo la interrelación de estos factores incide a su vez en la configuración del espacio geográfico. Asimismo, resulta fundamental que utilicen herramientas geográficas para representar, caracterizar e identificar distintos patrones y distribuciones del espacio geográfico. Por último, se espera que desarrollen actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habitan, comprendiendo que lograr un desarrollo sustentable es un desafío que nos compete a todos (Estado – sociedad – individuos).

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS

Un objetivo fundamental de esta asignatura es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa. Asimismo, implica la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medioambiente.

En particular, en el ciclo de 7° básico a 2° medio se busca que los y las estudiantes conozcan el desarrollo histórico de los fundamentos sobre los que se sustenta la democracia representativa actual, y reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos. Se espera que comprendan que la democracia es un sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional. En este sentido, interesa que comprendan que la democracia se construye a diario y que, así como es perfectible, está expuesta a diversas situaciones que la ponen en riesgo.

Junto a esto, se espera que los y las estudiantes conozcan los derechos humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho. Asimismo, que puedan reconocer que Chile se rige por un Estado de Derecho que permite velar por el respeto y resguardo de los derechos humanos. En esta misma línea, se espera que los y las estudiantes profundicen sus conocimientos sobre las instituciones que conforman nuestra organización política y social, que conozcan las distintas formas que tienen de participar en ellas y que aprecien su importancia para el desarrollo de una

sociedad democrática. Por otra parte, es fundamental el desarrollo de valores y de habilidades cívicas, de modo de promover la formación de estudiantes comprometidos con el bien común, con el sistema democrático y con el respeto de los derechos humanos y la diversidad, capaces de solucionar pacífica y constructivamente los conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas.

## EL CARÁCTER INTERPRETATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Durante este ciclo, se espera que los y las estudiantes continúen relacionándose y comprendiendo uno de los supuestos básicos del quehacer de la historia, la geografía y las ciencias sociales, que es su carácter interpretativo. Para esto, es fundamental que reconozcan la diversidad de visiones que pueden existir para aproximarse a la realidad social, y que comprendan que la validez de las distintas interpretaciones está sujeta a distintos criterios que buscan evitar el relativismo y promover una opinión rigurosa e informada.

Con este fin, las presentes Bases desarrollan las habilidades de análisis de diversas fuentes de información mediante un riguroso trabajo metodológico de la evidencia. El uso de evidencia para argumentar, la rigurosidad y sistematicidad del análisis, el desarrollo de argumentos coherentes y lógicos, entre otros, son algunos ejemplos de criterios que permiten legitimar las distintas visiones sobre un mismo hecho. Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico les entregará a los y las estudiantes la capacidad de cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado, elaborar preguntas de manera clara y precisa, identificar sesgos en los puntos de vista, seleccionar soluciones a problemas evaluando críticamente las alternativas, y elaborar conclusiones basándose en evidencias.

## LA HISTORIA DE CHILE Y DEL MUNDO BAJO UNA MIRADA DIALÓGICA

Un aporte significativo de esta propuesta curricular consiste en ofrecer una mirada que vincule el acontecer de las sociedades de Chile y de América con la historia del mundo. Tal enfoque busca promover una comprensión global de los fenómenos sociales estudiados y generar relaciones significativas entre distintas temporalidades y espacios, pudiendo así profundizar el conocimiento y reconocer significados más amplios y ricos.

En las presentes Bases Curriculares, se optó por una visión de la historia nacional como una construcción en constante interacción con fenómenos universales, planteando un relato dialogante entre ambos. Se trata de establecer un diálogo constante entre la historia de Chile y la historia mundial, para enriquecer la comprensión de procesos íntimamente relacionados y bajo la convicción de que este enfoque permite reconocer las dinámicas de un mundo globalizado. Esta perspectiva busca específicamente evitar una visión de la historia nacional como un compartimiento aparte y aislado, permitiendo su comprensión desde un marco espacial y temporal más amplio que el propio Estado-nación.

## LAS CIENCIAS SOCIALES: PERSPECTIVA POLÍTICA Y ECONÓMICA

Respecto de las Ciencias Sociales, en este ciclo de enseñanza se incluye una reflexión sobre las formas en que los seres humanos, en distintos tiempos y lugares, se han organizado social, política y económicamente. Esto permitirá que los y las estudiantes adquieran aprendizajes ligados a las perspectivas disciplinares de la ciencia política y la economía.

Con respecto a la ciencia política, se entregan los conocimientos que permitirán a los y las estudiantes valorar la política en tanto práctica social, vía de representatividad y de participación ciudadana, por

medio del estudio de distintos sistemas políticos que las sociedades y la humanidad han desarrollado en el transcurso de su historia. Este énfasis se ve reforzado por la presencia de aprendizajes relacionados con la formación ciudadana en todos los niveles. Por su parte, la disciplina económica está presente de manera transversal en los aprendizajes del ciclo, ya que se abordan las distintas formas de organización económica de las sociedades humanas en el tiempo como un aspecto fundamental de estas. Junto con esto, se desarrolló un organizador temático enfocado a la educación económica y financiera, con el fin de formar una ciudadanía informada respecto del funcionamiento del mercado y responsable frente al consumo.

## ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entregan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propias de la asignatura. Los Programas de Estudio respectivos ofrecen las oportunidades para que los y las estudiantes desarrollen estos ámbitos de forma conjunta, promoviendo su integración.

## ORGANIZADORES TEMÁTICOS

En las Bases Curriculares, los Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se presentan agrupados en organizadores temáticos. Estos organizadores aglutinan Objetivos de Aprendizaje que tienen temas y orientaciones comunes y que han sido elaborados en torno a una “idea fuerza”. En este sentido, los organizadores temáticos refieren a conceptos generales, necesarios para la comprensión del devenir de nuestra sociedad, y son fundamento de la selección temática en los distintos niveles.

Los Programas de Estudio ofrecen una propuesta didáctica para desarrollar estos organizadores temáticos y sus respectivos Objetivos de Aprendizaje, estructurando el año escolar en cuatro unidades que los integran.

## Secuencia

La secuencia curricular de estos cuatro años sigue un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y el surgimiento de las primeras civilizaciones, y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual. En cada año, se ha realizado una selección de contenidos en función de los aprendizajes considerados más relevantes para una formación general, y que permiten estructurar significativamente los diferentes períodos y procesos que debiera abarcar una propuesta curricular de esta asignatura.

En 2° medio se estudia el siglo XX mundial y latinoamericano, con un foco especial en la historia de Chile. En primer lugar, se abordan los primeros cincuenta años de la historia de Europa y de América Latina, que estuvieron marcados por las crisis, los totalitarismos y la guerra. Se analizan las transformaciones culturales del periodo de entreguerras, la crisis del Estado liberal, el surgimiento de los totalitarismos y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. En segundo lugar, en el caso de Chile, se estudia el fortalecimiento del Estado y la democratización social de la primera mitad del siglo XX. A continuación, se retoma la historia mundial de la segunda mitad del siglo XX; se busca que los y las estudiantes analicen la Guerra Fría y los diversos escenarios en que se manifiesta y, asimismo, los procesos que marcan el cambio de un mundo bipolar a uno globalizado hacia fines del siglo. En este marco, interesa analizar cómo la Guerra Fría impactó en América Latina y generó una tensión permanente entre revolución y reforma que desembocó en golpes de Estado y dictaduras militares en distintos países del continente.

Luego, se retoma la segunda mitad del siglo XX chileno con el estudio de las reformas estructurales, las nuevas demandas sociales y la polarización política. Junto con esto, se pretende que las y los estudiantes reconozcan cómo el ambiente de crisis de fines de los años 60 y principios de los 70

desembocó en el quiebre de la democracia. Respecto de la dictadura militar, interesa que reconozcan que se suprimió el Estado de derecho y que se violaron sistemáticamente los derechos humanos, y que analicen las transformaciones que provocó en la sociedad chilena la implantación de un nuevo modelo económico y de una nueva institucionalidad política. Asimismo, se estudiará el proceso de recuperación de la democracia, y las transformaciones sociales y culturales de la sociedad chilena a partir de 1990.

Finalmente, el organizador temático sobre formación ciudadana se enfoca en el estudio de los derechos humanos y en el Estado de derecho como fundamento de nuestra vida en sociedad. En este contexto, se estudia el concepto de derechos humanos y la institucionalidad creada para resguardarlos, haciendo hincapié en el reconocimiento de los derechos de los grupos de especial protección. Además, se analiza el Estado de derecho que nos rige y se reconoce su importancia para una convivencia pacífica.

## HABILIDADES

Los Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman esta asignatura. Estas habilidades son valiosas herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados y para desarrollar conocimientos en otras áreas y en diferentes contextos de la vida. Se espera que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la capacidad de procesar la información contribuyan a que las y los estudiantes puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada.

Para esta asignatura, se han organizado las habilidades en cuatro grupos:

- › Pensamiento temporal y espacial.
- › Análisis y trabajo con fuentes.
- › Pensamiento crítico.
- › Comunicación.

En este contexto, los Programas de Estudio proponen diversas actividades de aprendizaje especialmente diseñadas para desarrollar estas habilidades. Con ello se espera que los y las estudiantes logren aprendizajes profundos, los que se adquieren cuando el conocimiento es usado por ejemplo para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas y para pensar críticamente.

### **Pensamiento temporal y espacial**

Se busca que los y las estudiantes continúen con el desarrollo de las habilidades de aprehensión temporal y de aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio iniciados en el ciclo anterior, para que puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender tanto los procesos y acontecimientos estudiados, como aquellos relacionados con su propia vida.

En este ciclo de formación general, se espera que aprendan a establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos y a comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios. Asimismo, en estos niveles se pretende que sean capaces de comprender y aplicar conceptos más complejos del tiempo histórico, y que puedan reconocer los distintos ritmos y duraciones de los procesos.

Respecto a las habilidades propias de la geografía, se busca que los y las estudiantes logren representar, por medio del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares como los diferentes tipos de información geográfica. Junto con esto, se espera que desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio.

### **Análisis y trabajo con fuentes de información**

La utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central de esta propuesta, pues, a partir de ellas, las y los estudiantes pueden acceder a una comprensión más



global de los fenómenos sociales estudiados en el nivel. El trabajo con fuentes supone desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa, que permita analizarlas y así obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas.

En estos niveles, se espera que el o la estudiante continúe desarrollando sus capacidades de obtención de información, búsqueda y clasificación de diversas fuentes pertinentes, y que, además, sea capaz de evaluarlas críticamente de acuerdo a la información que contienen, al contexto histórico en el que fueron elaboradas, y a la confiabilidad y validez de la evidencia que entregan. Junto a esto, atendiendo al nivel de madurez de los y las estudiantes, se espera que sean capaces de contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones, ya sea respondiendo preguntas dirigidas o formulando sus propias preguntas.

Asimismo, se continúa con el desarrollo de las habilidades relacionadas con la investigación, herramienta fundamental que les permite a los y las estudiantes avanzar en todas las áreas del conocimiento y desarrollar la rigurosidad, la estructuración clara de ideas, la perseverancia, el trabajo en equipo y el interés por conocer temas nuevos. En este ciclo, se espera que a partir de los distintos temas estudiados, sean capaces de realizar proyectos de investigación, de elaborar hipótesis y de aplicar distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información.

### **Pensamiento crítico**

Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis. Implica asimismo, una actitud esencialmente creativa, capaz de producir nuevas ideas y aprendizajes. Pensar críticamente supone desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer.

A estos propósitos se orienta el desarrollo del pensamiento crítico en el ciclo que abordan las presentes Bases, y a ello contribuye de manera fundamental la estructura de integración multidisciplinar. En el ciclo anterior, la estructura en ejes favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico relacionadas con un análisis particular de los elementos. En el presente ciclo de formación general, el énfasis está en desarrollar un pensamiento crítico basado en la capacidad de integrar elementos para el análisis y de reconocer la complejidad inherente a los fenómenos humanos que estudian la historia y las ciencias sociales. Particularmente, busca reforzar el interés por conocer y evaluar las distintas visiones e interpretaciones que existen sobre los fenómenos estudiados; comprender que las sociedades se construyen histórica y geográficamente, es decir, que están contextualizadas en un tiempo y en un espacio determinado; que han sido moldeadas por distintas influencias; y que existen relaciones de cambio y continuidad en los procesos que las marcan. Dado que la integración permite abordar los problemas desde distintas perspectivas y ofrece diversas herramientas y conocimientos para resolverlos, contribuye de manera fundamental a desarrollar las habilidades y las competencias que son propias de un pensamiento crítico.

### **Comunicación**

Esta habilidad busca reforzar en los y las estudiantes la capacidad de transmitir a otros –de forma clara, respetuosa y deferente– los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita.

En este ciclo de formación general, se espera que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de argumentar activamente, en conversaciones grupales y debates, proponiendo soluciones, estableciendo acuerdos y formulando nuevas preguntas para profundizar la discusión. Asimismo, se espera que sean capaces de desarrollar la habilidad de escuchar los planteamientos

de otros, procesarlos y contra argumentar en la medida que sea necesario, con una actitud respetuosa y tolerante.

En síntesis, se busca que logren comunicar principalmente de manera oral y escrita, pero también a través de otros medios, los resultados de sus investigaciones, utilizando una estructura clara, completa y efectiva.

## ACTITUDES

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo de formación general, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y se orientan al desarrollo personal, la conducta moral y el desarrollo social de los y las estudiantes. Dada su relevancia en el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y las habilidades propios de la asignatura, como se puede observar en los Programas de Estudio.

Las actitudes están definidas como Objetivos de Aprendizaje, que deben promoverse para la formación de los y las estudiantes en todas las asignaturas, mediante las actividades, las tareas, las evaluaciones y la enseñanza en general, así como también desde el ejemplo y la acción cotidiana del docente y de la comunidad escolar. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa.

Con el propósito de visibilizar de mejor modo las actitudes propias de la asignatura y su relación con los OAT, cada una de las actividades de aprendizaje sugeridas incluyen una o varias actitudes a ser desarrolladas. En este sentido, las observaciones a la o el docente incluyen indicaciones para ser trabajadas en las actividades a lo largo del proceso de aprendizaje.

Los Objetivos de Aprendizaje de las actitudes propias de la asignatura y las dimensiones de los OAT a las cuales corresponden se presentan en el siguiente cuadro.

Dimensión moral	<b>OA A</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
Dimensión moral	<b>OA B</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Proactividad y trabajo	<b>OA C</b> Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Dimensión sociocultural y ciudadana	<b>OA D</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Dimensión sociocultural y ciudadana Dimensión moral	<b>OA E</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Dimensión sociocultural y ciudadana	<b>AO F</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
Dimensión sociocultural y ciudadana	<b>AO G</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Dimensión sociocultural y ciudadana	<b>OA H</b> Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.
Dimensión sociocultural y ciudadana Dimensión moral Proactividad y trabajo	<b>OA I</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
Tecnologías de información y comunicación (TIC)	<b>OA J</b> Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.



## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El propósito de esta sección es dar claves de interpretación para la lectura y aplicación del Programa y sugerir lineamientos didácticos propios de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

El objetivo central de los Programas es orientar a los y las docentes y constituir un apoyo concreto para la implementación de las Bases Curriculares en el aula. Con este fin, los Programas buscan aportar un conjunto significativo de recursos y actividades orientados al logro de los Objetivos de Aprendizaje, así como proporcionar distintos modelos de actividades que permitan desarrollar las habilidades propias de cada nivel. En este marco, se busca que las y los docentes puedan seleccionar aquellos recursos que mejor se adecúan a las necesidades y desafíos que enfrentan, modificarlos considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y adaptarlos a la realidad de cada establecimiento. Es fundamental tener en cuenta, no obstante, que independientemente de la diversidad de contextos (geográficos, sociales, culturales, etc.) y de estilos y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, la o el docente debe procurar que todos los alumnos y todas las alumnas logren los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a cada nivel.

Las distintas dimensiones<sup>3</sup> de los OAT son trabajadas en las asignaturas y en otros espacios educativos (recreo, biblioteca, ceremonias, práctica pedagógica, iniciativas de los y las estudiantes, entre otras) además, mediante instrumentos de gestión del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, reglamento interno en lo relativo a la convivencia escolar, plan integral de seguridad escolar, entre otros), lo que facilita la formación integral de las y los estudiantes.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.

Para complementar el trabajo realizado en el aula y en los otros espacios educativos, instrumentos de gestión y tiempos de implementación del currículum, existen recursos pedagógicos que apoyan el logro de los OAT. Esos recursos se encuentran disponibles en el sitio web de la Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación ([www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)).

Entre otros, puede encontrar los siguientes contenidos:

- › Convivencia escolar.
- › Reducción de riesgo de desastre.
- › Educación para el desarrollo sustentable.
- › Sistema de certificación ambiental de establecimientos educacionales.
- › Proyecto Educativo Institucional.
- › Sexualidad, afectividad y género.
- › Autocuidado.
- › Participación estudiantil.

En relación con los Objetivos de Aprendizaje (OA), estos se desarrollan de acuerdo a los criterios señalados a continuación.

## INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Un aspecto fundamental que se debe considerar al momento de implementar las Bases Curriculares es la necesidad de abordar los Objetivos de Aprendizaje de los distintos organizadores temáticos de manera integrada, cuando sea pertinente, con el fin de realizar mayores y mejores conexiones entre los aprendizajes del nivel. Con este propósito, los Programas de Estudio proponen cuatro unidades didácticas, cada una de las cuales integra diversos Objetivos de Aprendizaje que apuntan hacia temáticas similares o complementarias. Resultan especialmente adecuados, en este sentido, los Objetivos de Aprendizaje del organizador temático de Formación ciudadana, los que requieren ser desarrollados en conjunto con Objetivos de Aprendizaje de otros organizadores para lograr el sentido y profundidad de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos y las alumnas en este ámbito.

Es importante recalcar que, en toda integración de aprendizajes, no deben perderse de vista los conceptos clave y el foco del OA, de manera de orientar adecuadamente las actividades.

## DESARROLLO DE HABILIDADES

Uno de los aspectos fundamentales del Programa es orientar el proceso de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades, con el fin de lograr que los y las estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y de calidad. Las habilidades se presentan en cuatro grupos que progresan de 7° y 8° básico hacia los niveles de 1° y 2° medio, y se trabajan de manera conjunta con los OA temáticos a lo largo del Programa. Considerando que los aprendizajes de la asignatura implican tanto la adquisición de conceptos como de habilidades específicas, los Programas de Estudio han incorporado indicadores de logro y actividades que propician su desarrollo. En la sección de presentación de cada unidad se expone una selección de las habilidades que se trabajarán, mientras que al costado de cada actividad, se especifica qué habilidades se están trabajando.

La orientación de los aprendizajes hacia las habilidades tiene un rol fundamental al momento de planificar los recursos y actividades a realizar en cada unidad, ya que el logro de habilidades es progresivo; por lo que estas deben estar adecuadamente graduadas para que los alumnos y las alumnas lleguen a adquirir aquellas de mayor complejidad. En este sentido, es importante evaluar constantemente el nivel de logro de los y las estudiantes respecto del desarrollo de las habilidades que se proponen en las Bases Curriculares para cada nivel.

### Desarrollo del pensamiento temporal

La noción de tiempo histórico y la adquisición de conceptos y habilidades temporales son fundamentales en la Historia y las Ciencias Sociales, ya que permiten situar los procesos estudiados y desarrollar una perspectiva de análisis de los fenómenos que permita el desarrollo del pensamiento histórico. La

comprensión de la temporalidad supone reconocer que las sociedades no son estáticas, sino que están insertas en el devenir del tiempo, lo que determina una sucesión constante de cambios –acontecimientos, coyunturas–, pero también la existencia de ciertas estructuras que permanecen por largos períodos –por ejemplo: la estructura social, la organización política, el canon cultural, etcétera–. Asimismo, requiere entender que existen procesos que se desarrollan de forma simultánea con otros o que algunos tienen una duración mayor, o bien que las periodizaciones responden a construcciones analíticas y que no necesariamente dan cuenta de rupturas abruptas con otros momentos de la historia anteriores o posteriores.

En este Programa, las habilidades y los conceptos asociados al tiempo se plantean de forma progresiva entre los niveles 7° y 8° básico y 1° y 2° medio. En el presente nivel, se espera que los y las estudiantes aprendan a interpretar periodizaciones históricas, utilizar líneas de tiempo y reconocer distintos fenómenos asociados al análisis temporal, como la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos, además de analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Una de las principales innovaciones de las Bases Curriculares que guían este Programa, y que han sido mencionadas en la introducción de la asignatura, es la revisión de la historia de Chile y de América en un constante diálogo con la historia universal, esto permite comprender de manera más profunda y significativa la complejidad de los procesos históricos.

Asimismo, el tiempo está directamente relacionado con otro elemento central del análisis en la disciplina histórica: la continuidad y el cambio. Tener conciencia del tiempo supone reconocer que las sociedades no son estáticas, sino que están insertas en el devenir del tiempo, lo que determina una sucesión constante de cambios –acontecimientos, coyunturas–, pero también la existencia de ciertas estructuras que permanecen por largos periodos, por ejemplo, la estructura social, la organización política, el canon cultural, entre otras.

## Desarrollo del pensamiento espacial

Junto con el tiempo, el espacio constituye una de las dimensiones que estructuran los aprendizajes de la asignatura, por cuanto las sociedades y los fenómenos geográficos se desarrollan no solo en un tiempo, sino también en un espacio determinado. El desarrollo del pensamiento espacial se logra, en estos niveles, mediante el trabajo continuo de las habilidades y la adquisición de conocimientos propios de la geografía, lo que se recoge y fomenta en el presente Programa a través de las actividades de aprendizaje.

En el primer caso, se busca que los y las estudiantes continúen desarrollando las habilidades de localización, orientación espacial, lectura y uso de herramientas geográficas de la Educación Básica, y que progresivamente desarrollen la capacidad de representar estos y otros tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a distintas escalas y el uso de herramientas geográficas. Asimismo, se espera que desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica para identificar distribuciones espaciales y patrones, y para explicar relaciones entre ellos. Complementariamente, se pretende que desarrollen un pensamiento crítico respecto de sus aprendizajes y la capacidad de comunicar opiniones, argumentos, resultados y conclusiones relacionados con la dimensión espacial de los fenómenos.

Los aprendizajes de este nivel permiten desarrollar el pensamiento espacial al abordar, por ejemplo, las civilizaciones del Mediterráneo y las civilizaciones americanas desde una perspectiva geográfica. Esta idea es llevada a cabo por el Programa en actividades que promueven el trabajo con mapas físicos y políticos, TIC, y otras herramientas que permiten extraer información geográfica.

La revisión de la historia de Chile y de América en diálogo con la historia universal, tiene también importantes efectos en el desarrollo del pensamiento espacial, ya que permite complejizar el estudio de los

fenómenos estudiados pudiendo ampliar la mirada hacia distintos escenarios y distintas escalas. Además, promueve habilidades del pensamiento crítico, como la comparación, el contraste y la elaboración de conclusiones, entre otros.

## Desarrollo del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta fundamental para que los y las estudiantes logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar situaciones, resolver problemas, comparar y contrastar visiones, fundamentar opiniones, reflexionar, extraer conclusiones y tomar decisiones, y utilizar la evidencia y sus observaciones de manera rigurosa para dar explicaciones, entre otras.

En las Bases Curriculares se han definido una serie de habilidades para desarrollar el pensamiento crítico en cada nivel, que se incorporan en las actividades del Programa. El foco de estas habilidades es que las y los estudiantes logren construir de forma activa sus aprendizajes, fundamentar sus opiniones y respetar las ideas o visiones distintas a la propia. Para ello, se proponen actividades que apuntan a:

- › Formular preguntas: es fundamental para estimular a los alumnos y a las alumnas a pensar, despertar su curiosidad, desarrollar el pensamiento creativo y motivarlos a la investigación.
- › Relacionar el conocimiento mediante la comparación y el contraste de distintas visiones sobre un mismo tema.
- › Fundamentar opiniones y extraer conclusiones en base a evidencia, para dar mayor sustento a las ideas y opiniones. En este caso, es especialmente relevante que la evidencia sea tratada de manera rigurosa y crítica, ajustándose al método de trabajo de las ciencias sociales, ya que ello permitirá evaluar situaciones, dar su opinión, argumentar y realizar inferencias con mayor precisión y objetividad.

## Análisis y trabajo con fuentes de información

Un foco fundamental de la asignatura es el trabajo de las y los estudiantes con distintos tipos de fuentes, entendiendo que estas proporcionan la evidencia que sustenta los conocimientos e interpretaciones propias de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en general. En los niveles de 7° básico a 2° medio, es esencial fomentar que conozcan y exploren diversas fuentes; que sean capaces de analizarlas identificando aspectos como su contexto, intención original, confiabilidad y valor como evidencia; que puedan usarlas para dar explicaciones fundadas, tanto históricas como geográficas, y que apliquen estrategias para obtener, registrar, sistematizar y citar la información obtenida. Es importante que el trabajo con fuentes esté guiado por el o la docente y que las actividades planificadas sean acotadas a tiempos pertinentes, posibles de supervisar y de retroalimentar. Asimismo, se espera que se presente al curso una diversidad de fuentes y que ellas se utilicen efectivamente como evidencia para resolver y formular problemas significativos, superando, en el caso de las fuentes escritas, el mero desarrollo de la comprensión lectora.

Algunos aspectos centrales que el o la docente debe considerar respecto de la importancia del trabajo con fuentes son:

- › Elaborar glosarios o adaptar las fuentes escritas a un lenguaje pertinente a la edad de los y las estudiantes es una buena herramienta para que logren un acercamiento significativo a ellas. En la Unidad 1, actividad 3 del OA 1 se entregan algunos criterios para adaptar y analizar las fuentes, que el o la docente puede transferir a otras actividades sugeridas posteriormente en el programa.
- › Las fuentes siempre deben llevar referencias, ya que ello permite evaluar su veracidad y confiabilidad, además de contextualizar la información. Por ejemplo, en documentos escritos, pueden resultar

útiles preguntas como las siguientes: ¿Quién escribió el documento? ¿Cuándo lo escribió? ¿Cuál es el tema principal? ¿Con qué intención fue escrito?, ¿por qué?, etc.

- › Es fundamental que los y las estudiantes se enfrenten a fuentes primarias y secundarias, tanto escritas como no escritas. Entre las fuentes no escritas, destacan las fuentes materiales (objetos de la época o pueblo en estudio objetos rituales, vestimenta, cerámica, herramientas, etc.), las fuentes iconográficas, las fuentes audiovisuales y las fuentes orales (información recopilada en forma oral como entrevistas, relatos de vida, mitos, etc.).
- › Obtención de información: el trabajo con fuentes está estrechamente relacionado con el desarrollo del método de investigación de las Ciencias Sociales. La investigación puede dar soporte a una opinión, profundizar los conocimientos o formar parte de un trabajo de investigación, entre otras. Para ello, el proceso de interrogar a las fuentes es primordial. El análisis de una fuente mediante preguntas concretas constituye un primer paso en el desarrollo de la adquisición progresiva de la capacidad de abordar de manera rigurosa y eficiente la evidencia disponible.
- › Utilización de la evidencia para resolver preguntas o problemas: constituye un proceso fundamental para favorecer el aprendizaje significativo, crítico y activo de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Requiere de la presentación de una pregunta o problema del pasado o del presente que requiera del análisis y discusión de evidencia para su resolución. Este trabajo debe ser mediado por el o la docente, mientras se familiariza a los y las estudiantes en el trabajo de la evidencia. Un ejemplo de esto se propone en la Unidad 1, en la actividad 2 del OA 2, que puede transferir o adaptar para otras actividades propuestas en el programa.

- › Sistematización progresiva del trabajo con fuentes: paulatinamente el docente debe ir introduciendo y sistematizando el trabajo con fuentes, de modo de familiarizar a las y los estudiantes con el procedimiento. Puede trabajar constantemente con:
- Identificar la fuente. ¿De qué tipo de fuente se trata? Según corresponda, ¿cuándo se escribió o se elaboró? ¿Es propia de la época en estudio (fuente primaria) o posterior (fuente secundaria)? ¿Quién es el autor?, etc.
  - Identificar y analizar la información que entrega el documento.
  - Elaborar preguntas de análisis o inferencias a partir de la fuente.
  - Organizar la información obtenida para comprobar las inferencias, responder preguntas, contrastar con otras fuentes, identificando diferencias, fundamentar opiniones, elaborar investigaciones, entre otras.
  - Poner en común tanto los pasos seguidos por los y las estudiantes al trabajar con las fuentes como las conclusiones obtenidas del trabajo.

## Comunicación

La comunicación es fundamental en una educación integral, pues es un elemento esencial en el desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes, en su adecuada integración a su entorno social y en su desarrollo cognitivo, especialmente en el desarrollo del razonamiento lógico y verbal. En este sentido, es importante realizar actividades en que las y los estudiantes deban comunicar los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones a través de diferentes formas de expresión oral y escrita, con rigurosidad y basándose en evidencia. Asimismo, es relevante reforzar el desarrollo de estrategias que les permitan comunicar sus ideas de manera efectiva, y que se familiaricen con el uso y el manejo de diversos recursos y TIC.

Por último, es importante promover en los y las estudiantes la disposición al diálogo y a recibir y escuchar opiniones diferentes a las propias.

Las actividades propuestas en este Programa de Estudio ofrecen amplias oportunidades para que las y los estudiantes comuniquen sus pensamientos y conclusiones, a través de metodologías como la conversación grupal guiada por el o la docente; la realización de debates para exponer distintas posturas; la elaboración de textos escritos –argumentativos, expositivos, creativos, etcétera–; la elaboración de mapas temáticos; entre otras.

En síntesis, desde una perspectiva didáctica, este Programa propone estrategias metodológicas que impulsan un aprendizaje activo de los y las estudiantes, fomentando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan familiarizarse con los fenómenos de la sociedad en distintos tiempos y espacios, y abordar los desafíos del aprendizaje y de su propia vida de manera creativa y rigurosa. En este sentido, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y el presente, para que los conocimientos adquiridos les permitan desenvolverse y comprender crítica y analíticamente su propia realidad. El Programa busca también que los y las estudiantes desarrollen una actitud respetuosa y tolerante, abierta al diálogo, propositiva, de respeto al medioambiente y de valoración del conocimiento que entregan las ciencias sociales para comprender la realidad humana y su complejidad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, M. P. y Larraín, S. (2004).** *Alternativas a la globalización en Chile: experiencias y propuestas para otro Chile posible*. Santiago: Programa Chile Sustentable.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2007).** *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Arendt, H. (2007).** *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Ariès, P. y Duby, G. (1987-1989).** *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Bailing, S., Case, R. y Coombs J. R. et al. (1999).** Conceptualizing critical thinking. *J. Curriculum Studies*, vol. 31, n. 3, 285-302.
- Bauer, A. (1994).** *La sociedad rural chilena. Desde la conquista hasta nuestros días*. Santiago: Ed. Andrés Bello.
- Beckett, I. F. W. (2012).** *The making of the First World War*. New Haven, Londres: Yale University Press.
- Benejam, P. et. al. (2002).** *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Bengoá, J. (2003).** *Historia de los antiguos mapuches del sur: desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín: siglos XVI y XVII*. Santiago: Catalonia.
- Bloch, M. (1958).** *La sociedad feudal: la formación de los vínculos de dependencia*. México: UTEHA.
- Bobbio, N. (2008).** *Liberalismo y Democracia*. México: FCE.
- Boukovski, V. (1991).** *La Unión Soviética: de la utopía al desastre*. Madrid: Arias Montano.
- Braudel, F. (1989).** *El Mediterráneo: el espacio y la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo Lira, B. (1988).** *Régimen de gobierno y democracia en Chile: 1924-1973*. Santiago: Instituto Ciencia Política, Universidad de Chile.
- Burke, P. (2000).** *El renacimiento europeo: centros y periferias*. Barcelona: Crítica.
- Cárdenas, I. et al. (1991).** *Las ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Carr, E. (2002).** *La revolución rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. et al. (2002).** *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004).** *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castells, M. (2003).** *¿Es sostenible la globalización en América Latina?* México, Chile, PNUD-Bolivia: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2005).** *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cavallo, A., Salazar, M. y Sepúlveda, O. (2008).** *La historia oculta del régimen militar: memoria de una época 1973-1988*. Santiago: Uqbar.
- Cavieres, E. (2003).** *Servir al soberano sin detrimento del vasallo: el comercio hispano colonial y el sector mercantil de Santiago de Chile en el siglo XVIII*. Valparaíso: Eds. Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Chartier, R. (1995).** *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII: los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona: Gedisa.

- Chaux, E., Lleras, J. y Velázquez, A. M. (2004).** *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula.* Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- Collier, S. (2003).** *Chile: the making of a republic, 1830-1865: politics and ideas.* New York: Cambridge University Press.
- Correa, S. (2005).** *Con las Riendas del Poder. La Derecha Chilena en el Siglo XX.* Santiago: Ed. Sudamericana.
- Corvalán, L. (2012).** *La secreta obscenidad de la historia de Chile contemporáneo: lo que dicen los documentos norteamericanos y otras fuentes documentales. 1962-1976.* Santiago: Ceibo Ediciones.
- Domínguez, M.C. (2008).** *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Madrid: Pearson.
- Donoso, R. (1952).** *Alessandri, agitador y demoleador. Cincuenta años de historia política de Chile, 2 tomos.* México: FCE.
- Donovan, S. y Brasford, J. (2005).** *How students learn: History in the classroom.* Washington: The National Academies Press.
- Drobik, T. y Sumberová, M. (eds.) (2009).** *Chapters of Modern Human Geographical Thought.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Duby, G. (1976).** *Economía rural y vida campesina en el occidente medieval.* México: Siglo veintiuno.
- Eisenstein, E. (2010).** *La imprenta como agente de cambio: comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana.* México: FCE.
- Engelhardt, T. (1997).** *El fin de la cultura de la victoria: Estados Unidos, la guerra fría y el desencanto de una generación.* Barcelona: Paidós.
- Fernandois, J. (1992).** *Cobre, guerra e industrialización en Chile, 1939-1945.* Santiago: Comisión Chilena del Cobre.
- Fevre, L. (1970).** *Erasmus, la contrarreforma y el espíritu moderno.* Barcelona: Eds. Martínez Roca.
- Flori, J. (2004).** *Guerra Santa, yihad y cruzada: violencia y religión en el cristianismo y el islam.* Granada: Universidad de Granada.
- Fontaine Aldunate, A. (2001).** *La tierra y el poder: reforma agraria en Chile (1964-1973).* Santiago: Zig-Zag.
- French Davis, R. (2007).** *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: reformas y políticas económicas desde 1973.* Santiago: J.C. Sáez ed.
- Garretón, M. A. (1987).** *1986-1987 entre la frustración y la esperanza: balance y perspectivas de la transición a la democracia en Chile.* Santiago. Instituto para el Nuevo Chile.
- Góngora, M. (1970).** *Encomenderos y estancieros: estudios acerca de la constitución social aristocrática de Chile después de la conquista 1580-1660.* Santiago: Universidad de Chile.
- González, M. (2011).** *De empresarios a empleados: clase media y Estado docente en Chile, 1810-1920.* Santiago: LOM.
- Gruzinski, S. (2010).** *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización.* México: FCE.
- Guerra, F. X. (1993).** *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas.* México: FCE.
- Guerra, F. X. y Annino, A. (2003).** *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Guizot, F. (1968).** *Historia de la civilización en Europa.* Madrid: Alianza.
- Heise, J. (1974).** *Historia de Chile: el periodo parlamentario 1861-1925.* Santiago: Andres Bello.

- Hernández Cardona, X. (2002).** *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Ed. Grao.
- Hobsbawm, E. (1995).** *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. J. (1971).** *Las revoluciones burguesas: Europa 1789-1848*. Madrid, Ediciones Guadarrama.
- Hobsbawm, E. J. (1982).** *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. España, Ed. Siglo XXI.
- Huntington, S. (1997).** *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Hutchinson, E. (1991).** *El Movimiento de Derechos Humanos en Chile, 1973- 1990*. Santiago: Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar.
- Jaksic, I. (2011).** *Liberalismo y poder: Latinoamérica en el siglo XIX*. Santiago: FCE.
- Jobet, J. C. (1955).** *Luis Emilio Recabarren: los orígenes del movimiento obrero y del sindicalismo chileno*. Santiago: PLA.
- Jocelyn Holt, A. (1998).** *El peso de la noche: nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago: Planeta, Ariel.
- Jocelyn-Holt, A. (1998).** *El Chile perplejo: del avanzar sin transar, al transar sin parar*. Santiago: Planeta.
- Judge, E. H. y Langdon, J. W. (2011).** *The Cold War: a global history with documents*. Upper Saddle River, Harlow: Pearson Education.
- Kennedy, D. (2005).** *Entre el miedo y la libertad: los EE.UU.: de la Gran Depresión al fin de la Segunda Guerra Mundial (1929-1945)*. Barcelona: Edhasa.
- Klooster, W. (2009).** *Revolutions in the Atlantic world: a comparative history*. Nueva York: New York University Press.
- Kohn, H. (1966).** *El nacionalismo: su significado y su historia*. Buenos Aires, Ed Paidós.
- Lee, P. (2004).** 'Walking backwards into tomorrow'. Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 34-47.
- Lipovetsky, G. (2011).** *El occidente globalizado: un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.
- Lubbeck, J. (1987).** *Los orígenes de la civilización y la condición primitiva del hombre*. Barcelona: Alta Fulla.
- Lucena, M. (2006).** *A los cuatro vientos: las ciudades de la América hispánica*. Madrid: Fundación Carolina, Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos.
- McEvoy, C. (2011).** *Guerreros civilizadores: política, sociedad y cultura en Chile durante la Guerra del Pacífico*. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.
- Meller, P. (1996).** *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Barcelona: Andrés Bello.
- Micheli, M. (1999).** *Las Vanguardias Artísticas del Siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Mommsen, T. (1965).** *Historia de Roma*. Madrid: Aguilar.
- Mommsen, W. J. (2003).** *La época del imperialismo 1885-1918*. México: Ed. Siglo XXI.
- Moulián, T., Pinto, J. et al., (2005).** *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM.
- Paul, R. W. (1984).** Critical thinking: Fundamental to education for a Free Society. *Educational Leadership*, v.42, n.1, 4-14.
- Perrot, M. y Duby, G. (1993).** *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.



- Pinto, J. (2003).** *La formación del estado y la nación, y el pueblo Mapuche: de la inclusión a la exclusión.* Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Powaski, R. (1998).** *The Cold War: the United States and the Soviet Union, 1917-1991.* New York Oxford University Press.
- Prats, J. (coord.). (2011).** *Didáctica de la geografía y la historia.* Barcelona: Editorial Grao.
- Riquelme, Alfredo. (1998).** *Rojo atardecer: el comunismo chileno entre dictadura y democracia.* Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ruggiero, R. (1971).** *Los fundamentos del mundo moderno: Edad Media tardía, Renacimiento.* México: Siglo Veintiuno.
- Sagredo, R. (coord.) (2010).** *Ensayos Ciencia-mundo: orden republicano, arte y nación en América.* Santiago: Ed. Universitaria, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Salazar, G. (2012).** *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política.* Santiago: Uqbar.
- Salazar, G. y Pinto J. (1999).** *Historia contemporánea de Chile.* Santiago: LOM.
- Scully, T. (1992).** *Rethinking the center: party politics in nineteenth-and twentieth- century Chile.* Stanford: Stanford University Press.
- Serrano, S. (2008).** *Qué hacer con Dios en la República: política y secularización en Chile: (1845-1885).* Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012).** *Historia de la educación en Chile (1810-2010).* Santiago: Taurus.
- Silva Galdames, O. (1992).** *Civilizaciones prehispánicas de América.* Santiago: Chile Universitaria.
- Skinner, Q. (1986).** *Los fundamentos del pensamiento político moderno.* México: FCE.
- Subercaseaux, B. (1981).** *Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX. Lastarria, ideología y literatura.* Santiago: Aconcagua.
- Tenenti, A. (2000).** *La edad moderna: siglos XVI-XVIII.* Barcelona: Crítica.
- Todorov, T. (2008).** *La conquista de América: el problema del otro.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Touchard, J. (2001).** *Historia de las ideas políticas.* Madrid, Tecnos.
- Trepast, C. A., Comes, P. (1998).** *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona: Editorial Graó.
- Vial Correa, G. (1996).** *Historia de Chile (1891-1973).* Santiago: Zig-Zag.
- Vial Correa, G. (2005).** *Salvador Allende: el fracaso de una ilusión.* Santiago: Eds. Universidad Finis Terrae, Centro de Estudios Bicentenario.
- Weinberg, G. (1998).** *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930.* México, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, T. C. (1991).** *Latin America in the era of the Cuban Revolution.* Nueva York: Praeger.
- Zimmermann, R. (2010).** *Derecho romano, derecho contemporáneo, derecho europeo: la tradición del derecho civil en la actualidad.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



# Propuesta de organización curricular anual<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Esta propuesta es opcional, por lo que las instituciones pueden generar una organización curricular diferente, acorde a sus contextos escolares.

# Objetivos de Aprendizaje para 2° medio

Este es el listado de Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 2° medio prescrito en las Bases Curriculares correspondientes. El presente Programa de Estudio organiza y desarrolla estos mismos Objetivos por medio de una propuesta de Indicadores de Evaluación, actividades y evaluaciones. Cada institución puede adaptar o complementar la propuesta atendiendo a su propio contexto escolar, siempre que se resguarde el cumplimiento de los OA respectivos.

## HABILIDADES

### PENSAMIENTO TEMPORAL Y ESPACIAL

- a.** Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.
- b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel.
- c.** Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos.
- d.** Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
- e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones.

### ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES DE INFORMACIÓN

- f.** Seleccionar fuentes de información, considerando:
  - › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).
  - › La relevancia y valor de la información.
  - › El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.
- g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
- h.** Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.

- i.** Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
  - › Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
  - › Elaboración y fundamentación de hipótesis.
  - › Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
  - › Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.
  - › Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.
  - › Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
  - › Comunicación de los resultados de la investigación.
  - › Utilización de TIC y de otras herramientas.

### PENSAMIENTO CRÍTICO

- j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:
  - › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
  - › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
  - › Cuestionar simplificaciones y prejuicios.
  - › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.
  - › Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
  - › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
  - › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.

### COMUNICACIÓN

- k.** Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.
- l.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
- m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.

## ORGANIZADORES TEMÁTICOS

### CRISIS, TOTALITARISMO Y GUERRA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

1. Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).
2. Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.
3. Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.
4. Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

### EL FORTALECIMIENTO DEL ESTADO Y LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL EN EL CHILE DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

5. Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad por medio de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.
6. Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.
7. Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.

## DE UN MUNDO BIPOLAR A UN MUNDO GLOBALIZADO: LA GUERRA FRÍA

8. Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.
9. Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros.
10. Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.
11. Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información).

## CHILE EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA FRÍA: TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES, POLARIZACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL Y QUIEBRE DE LA DEMOCRACIA

12. Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).
13. Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).
14. Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.
15. Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.

## DICTADURA MILITAR, TRANSICIÓN POLÍTICA Y CONSENSO EN TORNO A LA DEMOCRACIA EN EL CHILE ACTUAL

16. Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.
17. Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.
18. Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el cuórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.
19. Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.
20. Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.
21. Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.

## FORMACIÓN CIUDADANA: LOS DERECHOS HUMANOS Y EL ESTADO DE DERECHO COMO FUNDAMENTOS DE NUESTRA VIDA EN SOCIEDAD

22. Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.
23. Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.



24. Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
25. Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.

#### ACTITUDES (para 7° básico a 2° medio)

- A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
- B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
- C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
- D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
- E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
- F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
- G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
- H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.
- I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
- J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

# Visión global de los Objetivos de Aprendizaje del año

El presente Programa de Estudio se organiza en cuatro unidades, que cubren en total 38 semanas del año. Cada unidad está compuesta por una selección de Objetivos de Aprendizaje, y algunos pueden repetirse en más de una. Mediante esta planificación, se logra la totalidad de Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del año para la asignatura.

## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

#### OA 1

Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).

#### OA 2

Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.

#### OA 3

Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.

#### OA 4

Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

#### OA 5

Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.

#### OA 6

Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.

#### OA 7

Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados del siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.

Tiempo estimado: 35 horas pedagógicas

## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

#### OA 8

Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.

#### OA 9

Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros.

#### OA 10

Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.

#### OA 11

Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información).

#### OA 12

Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).

## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

#### **OA 13**

Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).

#### **OA 14**

Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.

#### **OA 15**

Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.

Tiempo estimado: 36 horas pedagógicas

## UNIDAD 3

### Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile

#### OA 16

Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.

#### OA 17

Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.

#### OA 18

Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el quórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.

#### OA 19

Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.

#### OA 20

Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico-militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.

#### OA 21

Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.

Tiempo estimado: 30 horas pedagógicas

## UNIDAD 4

### Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad

#### OA 22

Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.

#### OA 23

Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.

#### OA 24

Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.

#### OA 25

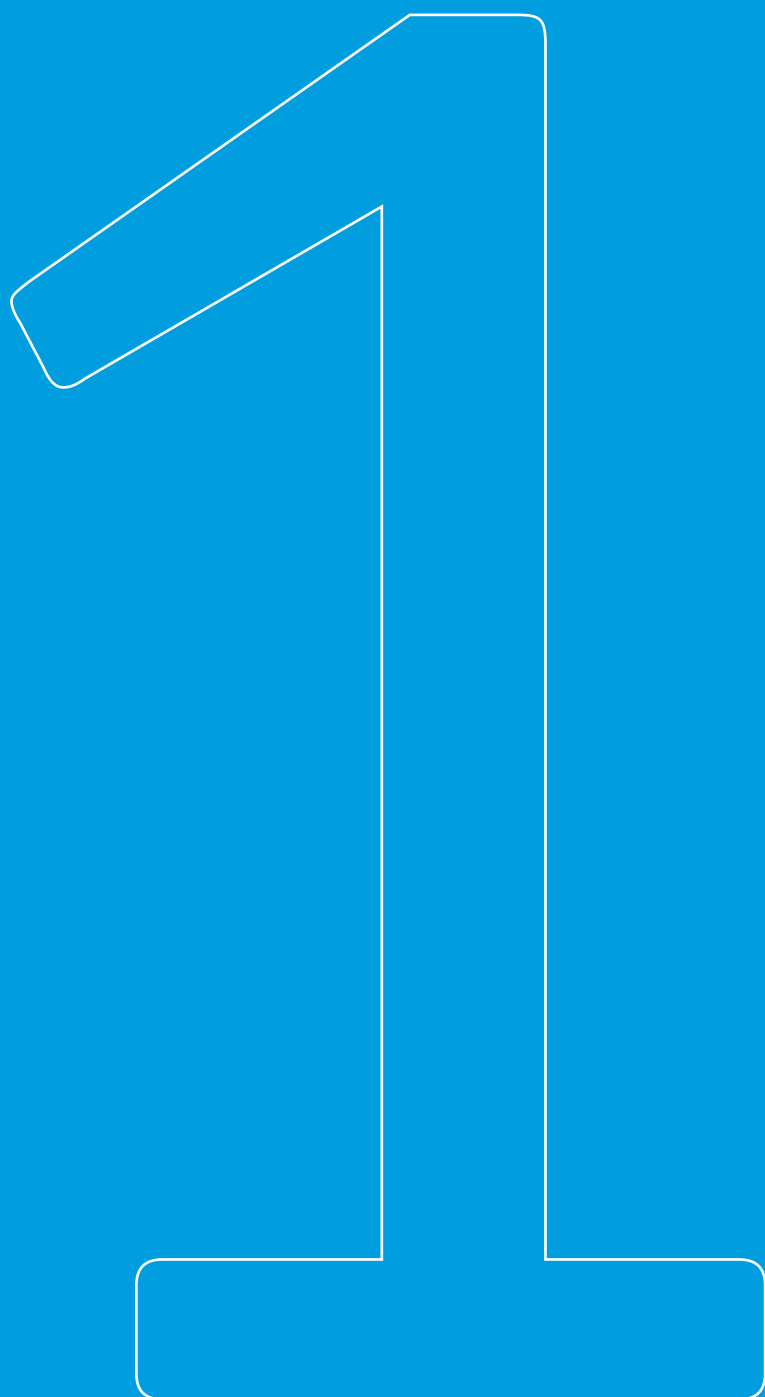
Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.

Tiempo estimado: 28 horas pedagógicas





# Semestre



# UNIDAD 1

## CRISIS, TOTALITARISMO Y GUERRA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: LOS DESAFÍOS PARA EL ESTADO Y LA DEMOCRACIA EN CHILE Y EL MUNDO

### PROPÓSITO

La presente unidad aproxima a los y las estudiantes al proceso de crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX, en consideración a los desafíos que genera al Estado y la democracia en Chile y el mundo, a través de ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales. De este modo, considera a nivel universal desde las transformaciones culturales del periodo de entreguerras, con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, su manifestación en las vanguardias artísticas y la aparición de una cultura de masas, hasta las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y sus efectos globales.

En este mismo contexto, a nivel nacional la unidad se enfoca en el estudio de la crisis del sistema político parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, analizando las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, y la participación de nuevos actores sociales, en conjunto con la expansión de la cultura de masas a mediados de siglo XX que contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena.

Los Objetivos de Aprendizaje de esta unidad promueven el desarrollo de una serie de habilidades. En primer lugar, es importante estimular el pensamiento histórico, considerando relaciones temporales de continuidad y cambio, distinguir diversas duraciones temporales y, especialmente, procesos de simultaneidad a nivel global y local. A su vez, interesa promover el pensamiento crítico a través del desarrollo de la capacidad de analizar, inferir y establecer relaciones entre factores geográficos, económicos y sociales para explicar los procesos históricos de alcance universal y sus implicancias locales. Finalmente, se promueve la indagación utilizando TIC y otras fuentes de información, y que los y las estudiantes expongan los resultados de su trabajo mediante distintos formatos.

### CONOCIMIENTOS PREVIOS

Ideologías; liberalismo; Estado-nación; positivismo; modos de producción; clases sociales; industrialización; imperialismo; desarrollo y crecimiento económico; colonización y colonialismo; Primera Guerra Mundial; sistemas económicos y políticos; cuestión social; crisis política, económica y social; territorio y expansión territorial; avances científicos y tecnológicos; sociedad y cultura de masas, entre otros.

## PALABRAS CLAVE

---

Crisis, totalitarismo, guerra, siglo XX, Estado de bienestar, democracia, liberalismo, populismo, superpotencia, hegemonía, genocidio, descolonización, territorio, cultura, sociedad, economía y política.

## CONOCIMIENTOS

---

- › Periodo de entreguerras, ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, vanguardias artísticas, cultura de masas.
- › Crisis del Estado liberal, Gran Depresión de 1929, totalitarismos, populismos y Estado de bienestar.
- › Segunda Guerra Mundial, el enfrentamiento ideológico, genocidios, extensión planetaria del conflicto y la bomba atómica.
- › Surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias, pérdida de hegemonía de Europa, descolonización, conferencias de paz, ONU y Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- › Crisis del sistema político parlamentario en Chile, Constitución de 1925, régimen presidencial y reforma del sistema de partidos.
- › Transformaciones económicas, políticas y sociales post Gran Depresión en Chile, fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, redefinición del rol del Estado, bienestar social, participación de Estados Unidos en la economía local.
- › Participación de nuevos actores sociales en la vida política, expansión de la cultura de masas y democratización de la sociedad chilena, incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, la radio, el cine, el deporte, entre otros.

## HABILIDADES

---

### Pensamiento temporal y espacial:

- › Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- › Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos. **(OA c)**
- › Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones. **(OA e)**

### Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **(OA g)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
  - Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
  - Elaboración y fundamentación de hipótesis.
  - Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
  - Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.
  - Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.
  - Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
  - Comunicación de los resultados de la investigación.
  - Utilización de TIC y de otras herramientas. **(OA i)**

### Pensamiento crítico:

- › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. **(OA j)**
- › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. **(OA j)**
- › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **(OA j)**
- › Argumentar sus opiniones en base a evidencia. **(OA j)**

### Comunicación:

- › Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente. **(OA l)**

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA C)**
- › Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- › Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- › Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**
- › Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA J)**

## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN <sup>5</sup>
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 1</b> Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Determinan los elementos distintivos de diversas expresiones artísticas (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) del periodo de entreguerras, en relación a las tendencias artísticas anteriores, utilizando criterios de cambio y continuidad.</li> <li>› Vinculan los movimientos de vanguardia artística (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) con el proceso de ruptura cultural propia del contexto, con el fin de comprender los diversos ritmos del tiempo histórico.</li> <li>› Relacionan las vanguardias artísticas con la aparición de una cultura de masas, valorando la proyección al presente del cine, radio, publicidad y prensa.</li> </ul>
<p><b>OA 2</b> Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen las consecuencias de la Gran Depresión de 1929 en la crisis de los Estados liberales, identificando elementos de continuidad y cambio.</li> <li>› Identifican rasgos comunes y diferentes entre los regímenes totalitarios nazi, comunista y fascista, y los comparan con los principios democráticos, valorando la democracia como sistema de gobierno.</li> <li>› Caracterizan los populismos latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Brasil y México) a partir de dos o más criterios (por ejemplo, origen, ideologías, tipo de discurso, políticas, etc.), considerando un análisis de casos específicos que permita la comprensión del concepto.</li> <li>› Explican la relación entre la crisis económica y política y el surgimiento del Estado de bienestar, comprendiendo las características de este nuevo modelo de Estado.</li> </ul>

<sup>5</sup> La cantidad de indicadores obedece a la naturaleza del Objetivo de Aprendizaje y las temáticas que incluye. Del mismo modo, los Indicadores de Evaluación integran en su conjunto tanto las temáticas del OA como las habilidades y actitudes que se espera que sean desarrolladas.

## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p style="color: #00a0e3;">Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p style="color: #00a0e3;">Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p><b>OA 3</b></p> <p>Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Establecen relaciones entre la fragilidad del orden mundial de entreguerras y el surgimiento de la Segunda Guerra Mundial, basándose en distintas fuentes, valorando la paz y resolución pacífica de los conflictos.</li> <li>› Explican el enfrentamiento ideológico de los distintos regímenes políticos de la época, considerando los ámbitos políticos, económicos y sociales, valorando alternativas de convivencia pacífica en el presente.</li> <li>› Toman una posición argumentada sobre algunas de las consecuencias (por ejemplo, políticas, económicas, territoriales, etc.) de la Segunda Guerra Mundial, considerando ejemplos concretos.</li> <li>› Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes y valorando los derechos fundamentales de todas las personas.</li> <li>› Analizan la extensión planetaria de la Segunda Guerra, a partir del uso de información geográfica.</li> </ul>
<p><b>OA 4</b></p> <p>Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Identifican las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, y la nueva configuración del orden mundial en distintos ámbitos (por ejemplo, políticos, sociales, territoriales, económicos).</li> <li>› Emiten juicios sobre el efecto de la Segunda Guerra Mundial para la vida de las personas, en ámbitos como la pérdida de hegemonía política y económica de Europa, así como el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias, con el fin de generar empatía con los actores del periodo.</li> <li>› Caracterizan el inicio del proceso de descolonización en África y Asia, enfatizando en el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción.</li> <li>› Reconocen y valoran los esfuerzos de la sociedad internacional por generar un sistema que evite la reiteración de genocidios y otras violaciones masivas y sistemáticas de los DD. HH. de la población (ONU, Declaración de DD. HH., creación de la Corte Penal Internacional, y sus reflejos regionales, OEA, Declaración Interamericana de DD. HH., Corte Interamericana, entre otros).</li> <li>› Evalúan la eficacia de los acuerdos de las conferencias de paz y el nuevo marco regulador de las relaciones internacionales del periodo, como por ejemplo la ONU, la Declaración Universal de los DD. HH. y la Corte Interamericana de Justicia, y su proyección al presente.</li> </ul>

## UNIDAD 1

### Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 5</b></p> <p>Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad por medio de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Determinan las causas de la crisis del sistema político parlamentario en Chile, utilizando una perspectiva multicausal.</li> <li>› Caracterizan la crisis institucional del sistema político parlamentario, considerando las nuevas demandas sociales y la irrupción de los militares, con el fin de problematizar la entrada de actores no institucionales a la vida política.</li> <li>› Relacionan el proceso de reconstrucción de la institucionalidad política con lo establecido en la Constitución de 1925, con el fin de evaluar el impacto de las disposiciones constitucionales en el sistema político.</li> <li>› Analizan las fortalezas y debilidades del sistema presidencial, propiciando la fundamentación de ideas y posturas propias.</li> </ul>
<p><b>OA 6</b></p> <p>Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Ejemplifican el impacto de la Gran Depresión de 1929 en Chile, considerando los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales del proceso histórico.</li> <li>› Distinguen diversas causas que influyen en el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, a través del estudio de información estadística.</li> <li>› Evalúan los cambios en la redefinición del rol del Estado, considerando logros y debilidades de las políticas industrializadoras (ISI, Corfo), a través de diversas fuentes.</li> <li>› Relacionan los movimientos políticos del periodo con el contexto histórico nacional y mundial, destacando el respeto por la diversidad de ideas y creencias distintas de las propias.</li> <li>› Evalúan las formas de respuesta del Estado y la clase política ante las demandas de los nuevos movimientos políticos del periodo, como por ejemplo, leyes y decretos, comisiones de estudio, usos de la fuerza pública, entre otros, comunicando sus conclusiones a través de diversos medios.</li> <li>› Evalúan los efectos de la participación de Estados Unidos en la economía local (como por ejemplo, la minería, el comercio y las telecomunicaciones), considerando las implicancias que tuvo para el país.</li> </ul>



**UNIDAD 1**  
**Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo**

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 7</b> Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Formulan hipótesis sobre los factores que posibilitaron el surgimiento de nuevos actores y clases sociales a mediados del siglo XX, con el propósito de contrastar con evidencia a partir del estudio de fuentes diversas.</li> <li>› Analizan los efectos de la ampliación del sufragio a las mujeres, valorando la importancia de la creciente democratización de la sociedad chilena.</li> <li>› Caracterizan el empoderamiento de la clase media y obrera, considerando sus organizaciones y medios de difusión de sus ideas, a partir de la investigación en diversas fuentes.</li> <li>› Relacionan el creciente acceso a una cultura de masas, con el aumento de la democratización en Chile del periodo, valorando el uso responsable y efectivo de las tecnologías de la comunicación hacia el presente.</li> </ul>

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES<sup>6</sup>

<b>OA 1</b>	Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).
<b>IE</b>	Determinan los elementos distintivos de diversas expresiones artísticas (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) del periodo entreguerras, en relación a las tendencias artísticas anteriores, utilizando criterios de cambio y continuidad.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Describen fotografías.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. ¿Qué hizo que los años 20 convulsionaran al mundo y la tradición? Respuestas hay muchas, por esto debemos enfocar la actividad en un tópico específico para ayudar a los y las estudiantes a responder la pregunta.

La presente actividad se enfoca en el rol de la mujer luego de la Primera Guerra Mundial. Para esto, los y las estudiantes leen sobre la materia y luego, a partir de fotografías, establecen conclusiones al respecto. La idea es que logren relacionar el ingreso a la vida pública con los cambios en las conductas y en las tendencias femeninas en un determinado tiempo.

Observan las fotografías y descubren los cambios que experimentó la mujer.

® **Artes Visuales.**

® **Lengua y Literatura.**

<sup>6</sup> Todas las sugerencias de actividades de este programa constituyen una propuesta que puede ser adaptada a cada contexto escolar, para lo cual le recomendamos considerar, entre otros, los siguientes criterios: características de los y las estudiantes (intereses, conocimientos previos, preconcepciones, creencias, valoraciones), características del contexto local (urbano o rural, sector económico predominante, tradiciones) y acceso a recursos de enseñanza y aprendizaje (biblioteca, internet, disponibilidad de materiales de estudio en el hogar).

Preguntas que puede plantear:

- › ¿Qué diferencias puedes distinguir en el vestuario?
- › ¿A qué crees que se deben estos cambios?
- › ¿Qué tendencias marcaron a las mujeres con el paso de los años?
- › ¿Cuánto tiempo se habrán demorado en tomar como tendencia los nuevos cánones?
- › ¿Todas las mujeres habrán optado por esas tendencias?
- › ¿Qué diferencias puedes establecer con la actualidad?

### Fuente 1:

#### **LA MUJER EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL: ¿UN NUEVO CAMINO HACIA LA IGUALDAD?**

La Primera Guerra Mundial supuso un avance en la incorporación de la mujer al mercado.

Hasta ese momento había estado relegada a tareas domésticas o a acompañar a su marido en los distintos actos sociales. Incluso durante el auge de la Revolución Industrial la mujer quedó relegada al cuidado de los hijos y solo algunas –en la mayoría de los casos solteras– consiguieron entrar en el proceso productivo, pero siempre relegadas y con salarios inferiores al de los hombres.

La guerra supuso un cambio: por un lado, el reclutamiento de gran parte de la población masculina para acudir al frente, y, por otro, las necesidades industriales derivadas del conflicto bélico, atrajeron a las mujeres al campo laboral.

La Primera Guerra Mundial crea nuevos papeles para las mujeres asumiendo trabajos y responsabilidades en los que antes habían estado excluidas: así, por ejemplo, las féminas que trabajaban en el sector bancario crecieron de unas iniciales 9.500 a casi 64.000.

La incorporación de la mujer al mercado laboral alcanza unas cifras nunca vistas hasta el momento. Además, asumen trabajos tan dispares como como deshollinadoras, conductoras de camiones u obreras en la industria armamentística. Así, entre Francia y Gran Bretaña más de un millón y medio de mujeres trabajaron en fábricas de armamento, mientras en Alemania el 38% de la fábrica bélica Krupp estaba compuesto por mujeres en 1918.

Uno de los hándicaps que se encontraron las mujeres fue lógicamente la resistencia de los hombres que permanecían en las fábricas. Estos no aceptaban de buen grado que las mujeres pudieran

desempeñar con la misma efectividad algunos de sus puestos laborales. Otra preocupación que tenían era si la disminución del salario con las mujeres podía finalmente perjudicarles. Son, sin embargo, las mujeres las primeras que se movilizan pidiendo una igualación salarial por ley para evitar esta discriminación.

El gobierno francés fue de los primeros que abordó el tema: así, en 1915 establece un salario mínimo para las mujeres que trabajaban en la industria textil cosiendo una ingente cantidad de uniformes militares. Posteriormente, en 1917 decreta que hombres y mujeres ganen lo mismo por pieza trabajada. Aun así, pese a la intervención gubernamental, al final de la guerra la desigualdad sigue existiendo.

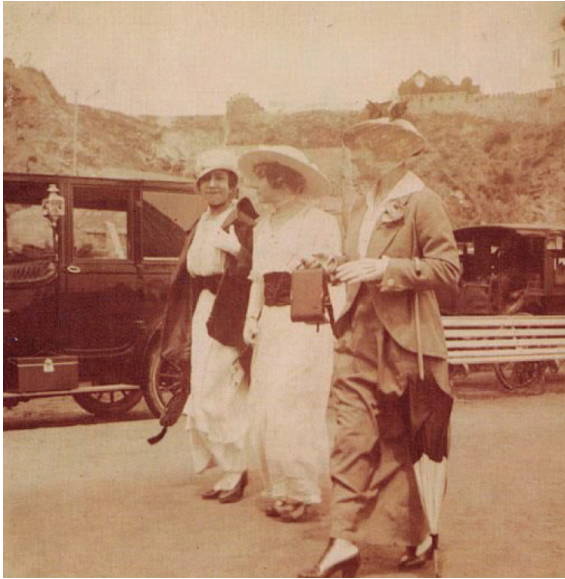
El final de la guerra pudo parecer un final a este proceso: la sensación de temporalidad de las mujeres en el puesto de trabajo persistía, el regreso de los hombres del frente supuso su reincorporación al mercado laboral y el desplazamiento de las mujeres, la diferencia salarial se incrementa, etc.

Todo ello se vio beneficiado por la escasez de derechos políticos “reales” de las mujeres: la inexistencia del sufragio universal en las democracias más avanzadas, pese a las reivindicaciones de movimientos feministas o ciertas tendencias políticas, llevaron a pensar que esta discriminación volvería al pasado.

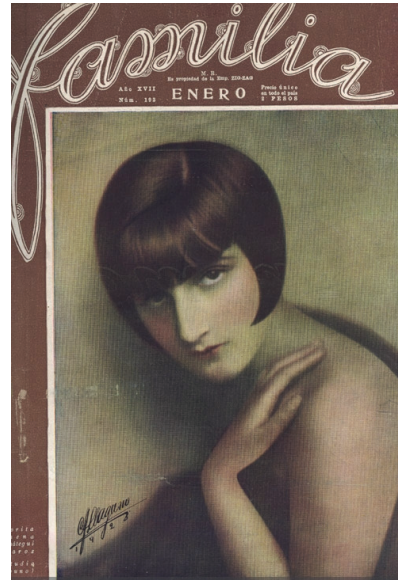
Sin embargo, el final de la Primera Guerra Mundial supuso un cambio definitivo: las pérdidas humanas o el regreso de soldados cuya capacidad de trabajo era ya nula permitieron que esta puerta ya no se cerrara. Las mujeres asumieron puestos que muchos hombres no querían, demostrando su capacidad laboral. Además, la lucha por sus derechos sigue creciendo, convirtiéndose en una realidad que la clase política no puede evitar. Poco a poco las principales democracias instauran el sufragio universal, algo que supone un avance fundamental. Lógicamente esto solo fue el principio. Un camino que ha seguido (y continúa) en décadas posteriores.

Fuente: <http://nationalgeographic.es/>

Fuente 2:



Viña del Mar, enero de 1915



Portada de la revista *Familia*, 1926

Fuente: [www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl)

**Observaciones a la o el docente**

- › Evidentemente, puede incluir otros elementos a la discusión, tales como la música, el arte o la literatura, y relacionarlos.
- › Es difícil contar con fotografías de mujeres de otras clases sociales, representativas, por cierto, de la mayoría de la población femenina. No obstante, es importante establecer que los cambios en estos grupos fueron lentos, pero cuando los hubo, fueron más de fondo que de forma.
- › Para el análisis de imágenes se sugiere revisar los siguientes *links*:
  - <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
  - [http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE\\_II/IMAGEN-PAGINA/analisis\\_imagen.htm](http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm)

<b>OA 1</b>	Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).
<b>IE</b>	Relacionan las vanguardias artísticas con la aparición de una cultura de masas, valorando la proyección al presente del cine, radio, publicidad y prensa.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Analizan las tendencias sociales en el tiempo.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Antes de comenzar, es necesario que las y los estudiantes comprendan que en este periodo los bienes culturales y los medios de comunicación pasaron de ser un lujo de las elites a transformarse en un recurso de masas. En este contexto surge el concepto de medios de comunicación o *mass media*.

Luego de la prensa escrita, la radio se fue convirtiendo en un medio de comunicación de gran importancia, hasta nuestros días. Para reconocer lo anterior, escuchan un fragmento de un radioteatro de los años 60 (no es posible encontrar audios más antiguos). Luego observan y analizan una encuesta sobre la credibilidad de los medios de comunicación.

® **Tecnología.**

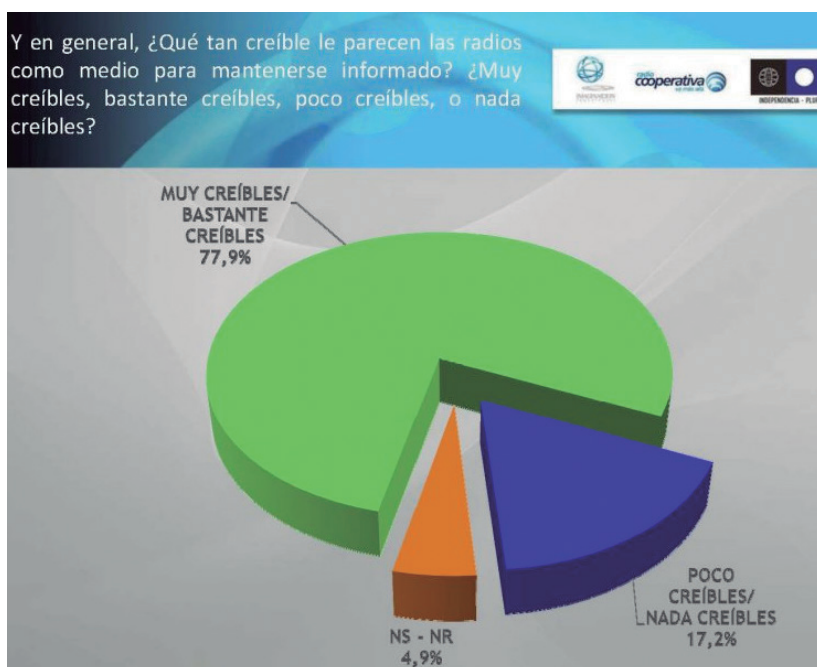
Finalmente, responden:

- › ¿Por qué la radio se ha mantenido vigente desde sus inicios?
- › ¿Qué tendencias la formaron y qué tendencias la sostienen en el presente?

**Fuente 1:****RADIO TANDA 1 - RADIOTEATRO DE HUMOR**

Programa ícono de la radio chilena de gran apogeo en los años 60, con destacados actores, como Anita González, *La Desideria*, Sergio Silva y Ricardo Montenegro.

Escuchar un fragmento en el siguiente *link*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=R65xmpttFaY>

**Fuente 2:**

Fuente: <http://encuesta.cooperativa.cl/>

**Observaciones a la o el docente**

- › Si bien los y las estudiantes se relacionan en su cotidianeidad más con las redes sociales, oriente las preguntas para que se motiven a pensar cómo estas se han convertido en vanguardia y han ido reemplazando a los tradicionales medios de comunicación.
- › En esta misma línea, se sugiere que las y los estudiantes comparen los medios tradicionales con los actuales, analizando qué es lo que los une y qué es lo que los separa.
- › Como orientación para elaborar cuadros comparativos se sugiere revisar: <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

<b>OA 2</b>	Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.
<b>IE</b>	Describen las consecuencias de la Gran Depresión de 1929 en la crisis de los Estados liberales, identificando elementos de continuidad y cambio.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> j. Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Comparan fotografías del pasado con el presente.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

- Una vez que reconocen las causas y las características de la crisis económica de 1929, en parejas, y analizando imágenes, describen las consecuencias de la Gran Depresión en Estados Unidos. Luego observan imágenes del presente y las comparan, estableciendo diferencias y semejanzas, señalando qué elementos se mantienen y cuáles han cambiado.

® **Artes Visuales.**

Puede utilizar esta pauta:

	IMÁGENES	CAMBIOS	PERMANENCIA
1-2			
3-4			





1. Parque Central, Nueva York, EE. UU. a meses de la Crisis de 1929.

Fuente: <https://historiasdenuevayork.es/2013/01/27/paseos-de-domingo-por-central-park-historia-del-parque-capitulo-3-gran-depresion-y-era-moses-1900-1960/>



2. Parque Central, Nueva York, EE. UU. hoy.

Fuente: [nuevayorkpcpi.blogspot.com/1](http://nuevayorkpcpi.blogspot.com/1)



3. Desempleados haciendo fila para conseguir una taza de café. Nueva York, EE. UU., 1930.

Fuente: [maramiscelaneas.blogspot.com/2011\\_07\\_07\\_archive.htm](http://maramiscelaneas.blogspot.com/2011_07_07_archive.htm)



4. Desempleados hacen fila para una entrevista de trabajo. Nueva York, EE. UU., en la actualidad.

Fuente: [www.telegraph.co.uk](http://www.telegraph.co.uk)

### Observaciones a la o el docente

- › Puede recurrir a otros países capitalistas, incluyendo Chile.
- › Además, puede incluir noticias de la época y del presente que relaten esta temática.
- › Para el análisis de imágenes, se sugiere revisar:
  - <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
  - <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/procedimientos-ensenanza-aprendizaje-de-la-historia.pdf>

<b>OA 2</b>	Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.
<b>IE</b>	Identifican rasgos comunes y diferentes entre los regímenes totalitarios nazi, comunista y fascista, y los comparan con los principios democráticos, valorando la democracia como sistema de gobierno.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Comparan discursos políticos del periodo.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

4. Los y las estudiantes leen, de manera individual, discursos de Hitler, Mussolini y Stalin, y establecen elementos en común. Luego establecen diferencias. Finalmente, leen los planteamientos de la creación de la ONU y buscan cuál es la esencia ideológica de esta organización, en contraposición a los postulados de los líderes totalitarios.

Para ello, se sugiere trabajar con los siguientes criterios y preguntas.

- › Elementos en común entre las tres ideologías.
- › Contexto histórico en que fueron escritos los discursos.
- › ¿Qué valor le otorgan a la democracia y a la libertad?
- › ¿Qué valor tenía la democracia a fines de la Segunda Guerra Mundial?
- › ¿Qué valor le otorgas actualmente?

**Fuente 1:****EL FASCISMO SEGÚN MUSSOLINI**

El fascismo, como toda concepción política sólida, es acción y pensamiento (...). Es, pues, una concepción espiritualista, nacida, también ella, de la reacción operada en este siglo contra el menguado y materialista positivismo del siglo XIX; concepción antipositivista, pero positiva, no escéptica ni agnóstica, ni pesimista, ni tampoco pasivamente optimista como son, por regla general, las doctrinas (todas ellas negativas) que colocan el centro de la vida fuera del hombre, el cual con su libre voluntad puede y debe crearse su mundo. El fascismo quiere al hombre activo y entregado con todas sus energías a la acción; le quiere varonilmente consciente de las dificultades con que ha de tropezar, dispuesto a enfrentarse con ellas; concibe la vida como una lucha, persuadido de que al hombre incumbe conquistar una vida que sea verdaderamente digna de él, creando ante todo en su persona el instrumento (físico, moral, intelectual) necesario para construirla. Y esto rige no solo para el individuo, sino también para la nación y para la humanidad. De aquí el gran valor de la cultura en todas sus formas (arte, religión, ciencia) y la importancia grandísima de la educación. De aquí también el valor esencial del trabajo, con el cual el hombre vence a la naturaleza y plasma el mundo humano.

Fuente: Benito Mussolini: Doctrina del fascismo, 1932. En: Prats, J. (1996). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Anaya.

**Fuente 2:****EL NAZISMO EN MI LUCHA**

El Estado no es un fin en sí mismo, sino un medio. El Estado condiciona el desarrollo de una civilización humana superior, pero no es la causa directa. Aquella reside esencialmente en la existencia de una raza apta para la civilización. Nosotros, los nacionalsocialistas, debemos establecer una distinción bien marcada entre el Estado, que es el continente, y la raza, que es el contenido. El continente no tiene razón de ser si no es capaz de conservar y de preservar su contenido. También el fin supremo del Estado racista debe ser el asegurar la conservación de los representantes de la raza primitiva, creadora de la civilización que hace la belleza y el valor de una humanidad superior. El Estado racista habrá cumplido su papel supremo de formador y educador cuando haya grabado en el corazón de la juventud que le ha sido confiada el espíritu y el sentimiento de la raza. Es preciso que ni un solo muchacho o muchacha pueda dejar la escuela sin estar plenamente instruido de la pureza de la sangre (...). Juzgamos que hasta hoy la civilización humana, todas las realizaciones del arte, de la ciencia y la técnica, son casi exclusivamente frutos del genio creador del Ario. Lo que permite recíprocamente concluir que es el único fundador de una humanidad superior, y por consiguiente representa el prototipo de lo que entendemos por la palabra "hombre" (...). La existencia de tipos humanos inferiores ha sido siempre una condición previa esencial para la formación de civilizaciones superiores (...). El (judío), en lo que concierne a la civilización, contamina el arte y la literatura, envilece los sentimientos naturales, oscurece todos los conceptos de belleza, de dignidad.

Fuente: Hitler, A. (1924). En: Prats, J. (1996). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Anaya.

### Fuente 3:

#### LA FUERZA DEL ESTADO

En esta guerra de liberación no debemos estar solos. En esta guerra tendremos aliados leales en los pueblos de Europa y América, incluidos los alemanes, que están esclavizados por los déspotas hitlerianos. Nuestra guerra por la libertad de nuestro país se mezclará con la de los pueblos de Europa y América por su independencia, por las libertades democráticas. Será un frente unido de pueblos defendiendo la libertad y contra la esclavitud y las amenazas de esclavitud del ejército fascista de Hitler (...). Camaradas, nuestras fuerzas son innumerables. La arrogancia enemiga pronto les descubrirá su coste. Juntos en el Ejército Rojo y en la Armada, miles de trabajadores, granjeros colectivos e intelectuales están alzándose para golpear al enemigo agresor (...). Con el fin de asegurar la rápida movilización de todas las fuerzas de las gentes de la URSS, y rechazar al enemigo que traicioneramente atacó nuestro país, ha sido formado un Comité Estatal de Defensa, en cuyas manos ha sido delegado enteramente el poder del Estado. El Comité Estatal de Defensa ha entrado en funciones y ha llamado al servicio militar de nuestro pueblo para reunirse en torno al partido de Lenin-Stalin y alrededor del Gobierno soviético, así como abnegadamente para apoyar al Ejército Rojo y a la Armada, para demoler al enemigo y asegurar la victoria.

Fuente: Discurso de Stalin llamando a la resistencia, 3 de julio de 1941.  
En <http://www.historiasiglo20.org/>

### Fuente 4:

#### PREÁMBULO DE LA CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS

NOSOTROS, LOS PUEBLOS DE LAS NACIONES UNIDAS, RESUELTOS

- › a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles,
- › a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas,
- › a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional,
- › a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

#### Y CON TALES FINALIDADES

- › a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos,
- › a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales,
- › a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción de métodos, que no se usará la fuerza armada sino en servicio del interés común, y
- › a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos,

#### HEMOS DECIDIDO UNIR NUESTROS ESFUERZOS PARA REALIZAR ESTOS DESIGNIOS.

Por lo tanto, nuestros respectivos Gobiernos, por medio de representantes reunidos en la ciudad de San Francisco que han exhibido sus plenos poderes, encontrados en buena y debida forma, han convenido en la presente Carta de las Naciones Unidas, y por este acto establecen una organización internacional que se denominará las Naciones Unidas.

Fuente: <http://www.un.org/es/documents>

#### Observaciones a la o el docente

- › Para trabajar esta actividad, se sugiere reforzar la capacidad de análisis de fuentes, reconociendo conceptos clave de los cuales podrán desprender información significativa que vaya más allá de la comprensión de lectura, a partir de las preguntas que se establecen en la actividad.
- › Para el trabajo con fuentes históricas, se puede consultar el siguiente sitio:
  - <https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>
- › Para conocer más sobre análisis del discurso, se puede revisar:
  - [http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec\\_id=108020&nucleo=lengua\\_nucleo\\_arte](http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=108020&nucleo=lengua_nucleo_arte)

<b>OA 2</b>	Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.
<b>IE</b>	Caracterizan los populismos latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Brasil y México) a partir de dos o más criterios (por ejemplo, origen, ideologías, tipo de discurso, políticas, etc.), considerando un análisis de casos específicos que permita la comprensión del concepto.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Identifican características del populismo a partir de una fuente audiovisual.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

5. El populismo, a diferencia de otras ideologías políticas, ha tenido diversas definiciones e interpretaciones, pues al estar presente en diversos países del mundo y de Latinoamérica, pareciera que en cada caso hay que establecer precisiones y definiciones particulares.

Entendiendo el populismo en su contexto, las y los estudiantes observan un documental relativo a la historia latinoamericana, y en particular a los populismos de la región.

Cada estudiante selecciona un momento clave, que caracterice la temática en cuestión, y al finalizar lo comparte con sus compañeros y compañeras.

El sentido de la presente actividad es que a partir de un conjunto de ideas, las y los estudiantes logren comprender que una misma ideología puede identificarse y analizarse desde distintas perspectivas.

Fuente: *Programa Consecuencias: La Trama Oculta de América Latina*, Natgeo, 2010.

#### Observaciones a la o el docente

- › El documental está disponible en [www.youtube.cl](http://www.youtube.cl) y tiene una duración de 55 minutos, aproximadamente.
- › Si es posible, véanlo completo, porque tiene opiniones, imágenes y escenarios diferentes. Puede ser un buen inicio para encantar a sus estudiantes con la historia de la región.
- › Es importante que haga una breve referencia al animador y guionista del programa (Álvaro Vargas Llosa).

<b>OA 3</b>	Analizar la Segunda Guerra Mundial, considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.
<b>IE</b>	Establecen relaciones entre la fragilidad del orden mundial de entreguerras y el surgimiento de la Segunda Guerra Mundial, basándose en distintas fuentes, valorando la paz y la resolución pacífica de los conflictos.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> <b>i.</b> Investigar sobre temas del nivel, considerando la elaboración de hipótesis.
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes y diseño de hipótesis.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

6. Los y las estudiantes leen fuentes y documentos relativos al Tratado de Versalles, los explican y extraen conclusiones. Finalmente explican, a modo de hipótesis, por qué este tratado no logró configurar una paz duradera.

Para apoyar a sus estudiantes, le proponemos una lista de definiciones de hipótesis planteadas por un científico en una revista de la Universidad de Chile:

ETIMOLÓGICAMENTE: "Explicación supuesta que está bajo ciertos hechos, a los que sirve de soporte".

1. Es una suposición que permite establecer relaciones entre hechos.
2. Es una afirmación sujeta a confirmación.
3. Es una explicación provisional del problema.
4. Es una solución teórica o tentativa del problema.
5. Es una relación entre dos o más variables para describir o explicar un problema.
6. Es un raciocinio o una conclusión según la cual un determinado conjunto de fenómenos, cuyo pensamiento forma el predicado del juicio, puede ser explicado como el resultado de un orden sujeto a leyes que no se observa directamente.
7. Es un juicio problemático mediatizado sobre el vínculo sujeto a las leyes de los fenómenos, que se obtiene como deducción de un raciocinio de probabilidad.
8. Es una suposición acerca de la existencia de una entidad, la cual permite la explicación de los fenómenos o del fenómeno estudiado.
9. Es aquella formulación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados, y que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir, en la medida de lo posible, aquellos fenómenos de una parcela determinada de la realidad en caso de comprobarse la relación establecida.
10. Conjunto de datos que describen un problema, donde se propone una reflexión y/o explicación que plantea la solución a dicho problema.
11. Enunciado o proposición que sirve de antecedente para explicar por qué o cómo se produce un fenómeno o conjunto de fenómenos relacionados entre sí.

Fuente: Pájaro Huerta D. *La formulación de hipótesis*.  
Disponible en [www.revistas.uchile.cl](http://www.revistas.uchile.cl)

## DISPOSICIONES TERRITORIALES DEL TRATADO DE VERSALLES

- › Los territorios de Alsacia y Lorena, cedidos a Alemania en el Acuerdo de Paz firmado en Versalles el 26 de enero de 1871 y en el Tratado de Frankfurt del 10 de mayo de 1871, serían devueltos a Francia (Región de un área de 14.522 km<sup>2</sup>, 1.815.000 habitantes).
- › La Sonder Jutlandia sería devuelta a Dinamarca si así lo decide un plebiscito en la región (toda la región de Schleswig-Holstein tuvo el plebiscito, y la Sonder Jutlandia fue la única que decidió separarse). (Región de un área de 3.984 km<sup>2</sup>, 163.600 habitantes en 1920).
- › Las provincias de Posen y Prusia Occidental, que Prusia había conquistado en las particiones de Polonia, serían devueltas a Polonia después de que la población local ganó su propia libertad en la Revolución de Polonia.
- › Pérdida de la Alta Silesia para Checoslovaquia y Polonia (a pesar del plebiscito en que el 60% de la población determinó que prefería seguir bajo el dominio de Alemania).



- › Pérdida de las ciudades alemanas de Eupen y Malmedy, que pasaron a dominio de Bélgica.
- › Pérdida de la parte septentrional de Prusia Occidental, de la región de Kláipeda, que quedó bajo control francés, y después fue transferida a Lituania.
- › En la parte oriental de Prusia Occidental y la parte sur de Prusia Oriental (Warmia y Masuria), pequeñas regiones fueron entregadas a dominio polaco.
- › La provincia alemana de Sarre fue entregada a la administración de la Sociedad de Naciones por 15 años.
- › La ciudad alemana de Danzig también fue entregada a la administración de la Sociedad de Naciones.

Fuente: <http://www.historialuniversal.com/>

## NOTICIAS EN ESPAÑA

### **“LA PAZ HA VUELTO AL MUNDO – UNA FECHA VENTUROSA EN LA VIDA DE LA HUMANIDAD**

*Ayer, minutos después de las tres de la tarde, fue firmado en Versalles el tratado.*

El día con tal angustia esperado a través de casi un lustro, llegó al fin. Ayer se ha puesto la firma al tratado de paz. Virtualmente, la paz quedó hecha el día del reconocimiento del armisticio. Desde entonces la humanidad la esperó como un suceso que podía retardarse, mas no alterarse indefinidamente. La alegría del mundo no era, así y todo, completa. Nubes amenazadoras, preñadas de presagios angustiosos, enturbiaban la gran esperanza de los hombres. La paz prometida podía retrasarse demasiado y dar tiempo a que los carbones latentes entre el rescoldo del incendio alzasen otra vez la hoguera devoradora.

Esta angustia ha terminado ayer. Desde ayer acaban todos los temores, todos los peligros inmediatos. La marcha del progreso, durante tanto tiempo interrumpida, puede reanudarse y puede acaso afirmar la obra que el suceso de ayer inaugura. Desaparecido el estado de anormalidad que hizo olvidar a los hombres tantas cosas, habrá llegado el momento de un detenido e implacable examen de conciencia que tal vez les lleve al conocimiento profundo de sus errores, y dando el carácter de imposible a la repetición de una tragedia como la que acaba de terminarse convierta el día de ayer en el más grande y glorioso de toda la historia humana”.

Fuente: *El imparcial*, Madrid, 29 de junio de 1919.

## **EL PRESIDENTE WILSON JUSTIFICA LAS DURAS CONDICIONES IMPUESTAS A ALEMANIA**

**París, 28 de junio de 1919**

Es un Tratado –dice el mensaje– duro, en lo que se refiere a los deberes y las penalidades de Alemania; pero no es duro si se piensa que la culpa de Alemania era grande y era menester poner las cosas en su lugar. Nada se impone a Alemania que esta nación no pueda hacer y que le impida volver a ocupar el puesto que le pertenece de derecho en el mundo por una observación pronta y honorable de estas condiciones.

### **DISPOSICIONES DE REPARACIÓN DEL TRATADO DE VERSALLES**

#### **SECCIÓN I DISPOSICIONES GENERALES ARTÍCULO 231**

Los gobiernos aliados y asociados afirman, y Alemania acepta, la responsabilidad de Alemania y sus aliados por haber causado todos los daños y perjuicios a los que las potencias aliadas y asociadas y sus nacionales han sido sometidos como consecuencia de la guerra que les fue impuesta por la agresión de Alemania y sus aliados.

#### **ARTÍCULO 232**

Los gobiernos aliados y asociados reconocen que los recursos de Alemania no son suficientes, teniendo en cuenta la disminución permanente de tales recursos, que se deriva de otras disposiciones del presente Tratado, para hacer la reparación completa de dichas pérdidas y daños.

Los gobiernos aliados y asociados, sin embargo, requieren, y Alemania se compromete, que va a hacer una compensación por todos los daños hechos a la población civil de las potencias aliadas y asociadas, así como de su propiedad, durante el periodo de la beligerancia de cada potencia aliada o asociada contra Alemania por agresión por tierra, por mar y desde el aire, y en general, todos los daños que se definen en el presente Anexo I.

De acuerdo con la promesa de Alemania, ya dada, como para completar la restauración de Bélgica, Alemania se compromete, además de la reparación de los daños previsto, como consecuencia de la violación del Tratado de 1839, a hacer reembolso de todas las sumas que Bélgica ha tomado a préstamo de las potencias aliadas y asociadas hasta al 11 de noviembre de 1918, junto con interés a razón de cinco por ciento (5%) anual sobre dichas sumas. Esta cantidad será determinada por la Comisión de Reparaciones, y con eso se compromete el gobierno alemán inmediatamente

a hacer una edición especial de bonos al portador, a pagar en un equivalente en marcos de oro, el 1 de mayo de 1926, o, a elección del gobierno alemán, el 1 de mayo de cualquier año hasta 1926. Sin perjuicio de lo anterior, la forma de dichos bonos será determinada por la Comisión de Reparaciones. Dichos bonos se entregarán a la Comisión de Reparaciones, que tiene autoridad para emprender y acusar recibo de los mismos en nombre de Bélgica.

### **ARTÍCULO 233**

El importe de los daños, cuya reparación corresponda a Alemania, será determinado por una comisión interaliada, que se llamará Comisión de Reparaciones, constituida en la forma y con las facultades expresadas en este documento y en los Anexos II a VII inclusive del presente Reglamento.

Esta Comisión tendrá en cuenta las demandas y dará al Gobierno alemán una oportunidad justa de ser oído.

Las conclusiones de la Comisión, en cuanto a la cantidad de daños definida más arriba, se concertarán y notificarán al gobierno alemán el 1 de mayo 1921, o antes, y representarán el total de las obligaciones del gobierno alemán.

La Comisión elaborará, al mismo tiempo, un calendario de pagos en que se prescriba el tiempo y forma del reembolso, para garantizar y cumplir la obligación de todo dentro de un periodo de treinta años, a partir del 1 de mayo de 1921. Sin embargo, si en el plazo mencionado Alemania no satisficiera el total de sus obligaciones, la liquidación de cualquier saldo no pagado se aplazará a los años posteriores, en el plazo a discreción de la Comisión, o podrá ser manejado de otra manera en la forma que determinen los gobiernos aliados y asociados, de conformidad con el procedimiento establecido en la presente parte del presente Tratado.

### **ARTÍCULO 234**

La Comisión de Reparaciones, después del 1 de mayo 1921, deberá tener en cuenta los recursos y la capacidad de Alemania, y, después de haber otorgado a los representantes de este país una oportunidad justa de ser oídos, tendrá facultad para prorrogar la fecha y para modificar la forma de pago, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 233, pero no podrá condonar cantidad alguna sin la autorización específica de los diversos gobiernos representados en la Comisión.

### **ARTÍCULO 235**

A fin de que las Potencias Aliadas y Asociadas para proceder a una vez a la restauración de su vida industrial y económica, en espera de la plena determinación de sus créditos, Alemania deberá pagar en las cuotas, y en la forma (ya sea en oro, materias

primas, los barcos, los valores o de otro tipo) como la reparación Comisión podrá fijar, durante 1919, 1920 y los primeros cuatro meses de 1921, el equivalente a 20 mil millones de marcos oro. De esta suma los gastos de los ejércitos de ocupación después de la Armisticio del 11 de noviembre de 1918, primero se reunió, y tal los suministros de alimentos y materias primas que puedan ser juzgados por la Gobiernos de las Principales Potencias Aliadas y Asociadas ser esencial para permitir a Alemania a cumplir con sus obligaciones de reparación También podrá, con la aprobación de dichos Gobiernos, serán reembolsados de la suma anterior. El saldo se calcula a liquidación de los importes necesarios para la reparación. Alemania bonos más fuerte según lo estipulado en el párrafo 12 (c) del anexo II del presente Reglamento.

### **ARTÍCULO 236**

Alemania también está de acuerdo con que sus recursos económicos queden directamente afectos a las reparaciones, según se especifica en los Anexos III, IV, V y VI, relativos, respectivamente, a la marina mercante, a las restauraciones materiales, al carbón y sus derivados, a las materias colorantes y otros productos químicos; siempre que el valor de los bienes transferidos y de la utilización que se haga de los mismos en virtud de estos Anexos, después de haber sido fijado en la forma que allí se prescribe, sea acreditada en la cuenta de Alemania y se deduzca de las obligaciones previstas en los artículos precedentes.

### **ARTÍCULO 237**

Las entregas sucesivas, incluyendo las previstas en los artículos precedentes, que efectúe Alemania para la satisfacción de las reivindicaciones anteriores, se dividirán entre los gobiernos aliados y asociados en proporciones que hayan sido determinadas con anterioridad, sobre la base de la equidad y de los derechos de cada uno.

Para efectos de esta división, el valor de los bienes transferidos y de los servicios prestados, en virtud del artículo 243 y de los Anexos III, IV, V, VI y VII, se acreditará de la misma manera que los pagos de dinero en efectivo efectuados en ese año.

### **ARTÍCULO 238**

Además de los pagos mencionados anteriormente, Alemania, de conformidad con el procedimiento establecido por la Comisión de Reparaciones, efectuará la restitución en efectivo del dinero quitado, incautado o embargado, así como la restitución de los animales, de los objetos de toda especie y de los valores quitados, incautados o secuestrados, en los casos en los que resulta posible identificarlos en el territorio de Alemania o en el de sus aliados.

Hasta que este procedimiento esté establecido, la restitución se mantendrá en conformidad con las disposiciones del Armisticio del 11 de noviembre de 1918, y de sus renovaciones y protocolos correspondientes.

### **ARTÍCULO 239**

El gobierno alemán se compromete a hacer de inmediato la restitución prevista en el artículo 238 y a efectuar los pagos y las entregas previstas en los artículos 233, 234, 235 y 236.

### **ARTÍCULO 240**

El gobierno alemán reconoce la Comisión prevista en el Artículo 236 y que podrá estar constituida por las potencias aliadas y asociadas, de conformidad con el Anexo II, y está de acuerdo irrevocablemente con la posesión y el ejercicio de los derechos que el presente tratado confiere a dicha Comisión.

El gobierno alemán suministrará a la Comisión toda la información que esta pueda exigir en relación con la situación financiera y las operaciones, sobre las necesidades y la capacidad de producción y sobre los aprovisionamientos y la producción normal de materias primas y de artículos manufacturados de Alemania y sus nacionales. Aún más, dará cualquier información relativa a las operaciones militares que, a juicio de la Comisión, pueda ser necesaria para la evaluación de Alemania y la fijación de sus obligaciones, según se define en el Anexo I.

El gobierno alemán otorgará a los miembros de la Comisión y a sus agentes autorizados todos los derechos e inmunidades de que disfrutaban en Alemania los agentes diplomáticos debidamente acreditados de las potencias amigas.

Asimismo, Alemania se compromete a sufragar los sueldos y gastos de la Comisión y del personal que en ella se emplea.

Fuente: <http://www.dipublico.org/1729/tratado-de-paz-de-versalles-1919-en-espanol/>

#### **Observaciones a la o el docente**

- › Puede considerar otros factores que motivaron la consecución de la Segunda Guerra Mundial, tales como la fragilidad de la Liga de las Naciones, el expansionismo de las potencias del Eje, la crisis económica de 1929, entre otras.
- › Valore cada hipótesis presentada por sus estudiantes, pues en cada una de ellas existe un trabajo cognitivo de orden superior.

<b>OA 3</b>	Analizar la Segunda Guerra Mundial, considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.
<b>IE</b>	Toman una posición argumentada sobre algunas de las consecuencias (por ejemplo, políticas, económicas, territoriales, etc.) de la Segunda Guerra Mundial, considerando ejemplos concretos.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Argumentar sus opiniones en base a evidencia.
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Investigan sobre una consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y toman partido a partir de información fundada.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. Las y los estudiantes desarrollan una investigación relativa a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y cuyas huellas estén presentes en la actualidad.

Pueden considerar temas políticos, económicos, territoriales, raciales, etc. Un tema que tiene diversas aristas es el caso de la creación del Estado de Israel, el que se sugiere para realizar la siguiente actividad.

A continuación se presentan fuentes escritas y gráficas para ilustrar el conflicto; el objetivo es motivar a los y las estudiantes a buscar otras consecuencias y a trabajarlas con fuentes precisas y representativas.

Posibles preguntas para trabajar el tema:

- › ¿Cuál es la consecuencia?
- › ¿Qué conflictos derivan de ella?
- › ¿Fueron justas las reparticiones?
- › ¿Qué conflictos perduran en esa región?

Fuente 1:

### INICIOS DEL ESTADO DE ISRAEL



**ONU: Plan para dividir Palestina:** en 1947, la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió la partición de Palestina en dos: un Estado judío y otro árabe, con Jerusalén como ciudad internacional. El plan fue aceptado por Israel y rechazado por los palestinos y nunca fue implementado.

**Línea de armisticio de 1949:** en 1948 estalla una guerra en la región, tras la retirada del Reino Unido. Los judíos declararon la creación del Estado de Israel y los países árabes vecinos atacaron. Después de ocho meses de enfrentamientos se acordó una delimitación de la zona. De este modo, se establecieron Cisjordania y la Franja de Gaza.

Fuente: [http://www.bbc.co.uk/spanish/specials/1131\\_seisdias/page3.shtml](http://www.bbc.co.uk/spanish/specials/1131_seisdias/page3.shtml)

Fuente 2:

### LA FORMACIÓN DEL ESTADO DE ISRAEL

El Estado de Israel (Medinat-Yisrael) inició su existencia en 1948, a los pocos meses de que la Asamblea General de las Naciones Unidas hubiera optado por la partición como única solución posible a las rivalidades árabe-judías en Palestina. Su creación fue el momento culminante de más de sesenta años de agitación sionista. Desde sus mismos inicios Israel ha sido un país sitiado, en lucha por su existencia en cuatro guerras contra los países árabes vecinos. Palestina, una gran parte del imperio otomano, quedó bajo control británico durante la Primera Guerra Mundial y, desde 1923, bajo la administración de Gran Bretaña por mandato de la Liga de Naciones. Los británicos ya habían

prometido su ayuda a los judíos para el establecimiento de un hogar nacional en Palestina en la Declaración de Balfour (1917), con tal de que fueran respetados los derechos civiles y religiosos de las comunidades no judías allí existentes. En los tiempos del mandato, en Palestina había solo 80.000 judíos; pero Gran Bretaña hizo honor a su promesa y fomentó la inmigración de tal manera que, hacia 1939, la población judía casi alcanzaba ya el medio millón. El resentimiento de los árabes ante la creciente inmigración judía se había puesto ya de manifiesto en una clara rebelión, hasta el punto en que los británicos se vieron obligados a poner límites a una ulterior entrada de judíos. Tras la Segunda Guerra Mundial, y en plena actividad terrorista judía y árabe, la situación se deterioró rápidamente y los británicos se vieron obligados a entregar su mandato.

### **El plan de las Naciones Unidas (1947)**

Contemplaba la división de Palestina en dos países independientes y la conversión de Jerusalén en ciudad internacional, fue aceptado por los judíos palestinos y rechazado por los árabes. Gran Bretaña había fijado el 15 de mayo de 1948 como fecha de entrega de su mandato, pero el 14 de mayo se proclamó el Estado de Israel. Los países árabes vecinos invadieron inmediatamente Palestina. Cuando finalizó la batalla, con un armisticio en abril de 1949, los israelíes habían ganado para su nuevo Estado una extensión mucho mayor de la que había propuesto las Naciones Unidas. A partir de entonces y hasta 1967, las fronteras de facto de Israel fueron las líneas de demarcación señaladas por el armisticio, si bien durante la guerra de Suez (1956) Israel ocupó temporalmente la mayor parte del Sinaí. La guerra de los Seis Días (5 al 10 de junio de 1967) significó una aplastante derrota para Egipto y sus aliados y dio a Israel el control de la franja de Gaza y todo el Sinaí hasta el canal de Suez, juntamente con el territorio situado en la margen occidental del río Jordán, así como los altos del Golán sobre la frontera siria. Fue con la intención de recuperar estos territorios perdidos que Egipto y Siria iniciaron la cuarta guerra árabe-israelí (7 al 24 de octubre de 1973), conocida también con el nombre de guerra del Yom Kipur, porque empezó el día de la expiación. Cuando ambos lados aceptaron la llamada de las Naciones Unidas para un alto al fuego, los israelíes se encontraban ya a muy poca distancia de Damasco, la capital siria, y, atravesando el canal de Suez, habían penetrado también en Egipto hasta las proximidades de los lagos Amargos, al tiempo que los egipcios habían irrumpido entre las líneas defensivas israelíes a través del canal y habían penetrado en el Sinaí.



Las Naciones Unidas organizaron una comisión para la supervisión de la tregua, y tras la voluntad aparente de ambos lados para el inicio de negociaciones, se produjo una intensa actividad diplomática que en 1974 dio por resultado el establecimiento, con Siria y Egipto, de unos territorios negociados por el secretario de Estado norteamericano Henry Kissinger. En ellos se establecía una zona neutral a lo largo del margen oriental del canal de Suez y a lo largo de los altos del Golán, patrullada por las fuerzas de las Naciones Unidas. En 1977 el presidente egipcio Sadat visitó Israel, iniciándose así un periodo de negociaciones que culminó con la firma de un tratado de paz entre ambos países y la devolución a Egipto de la península del Sinaí, operación que finalizó en abril de 1982. En junio del mismo año, las tropas israelíes invadieron el sur del Líbano y llegaron hasta las puertas de Beirut, en una ofensiva militar destinada a destruir las bases de los guerrilleros de la OLP, que proseguían sus operaciones de hostigamiento contra la región septentrional de Israel. La retirada de los israelíes al interior de sus fronteras, cediendo a la presión internacional, no se produjo hasta 1985.

Fuente: <http://www.mgar.net/africa/israel.htm>

#### Observaciones a la o el docente

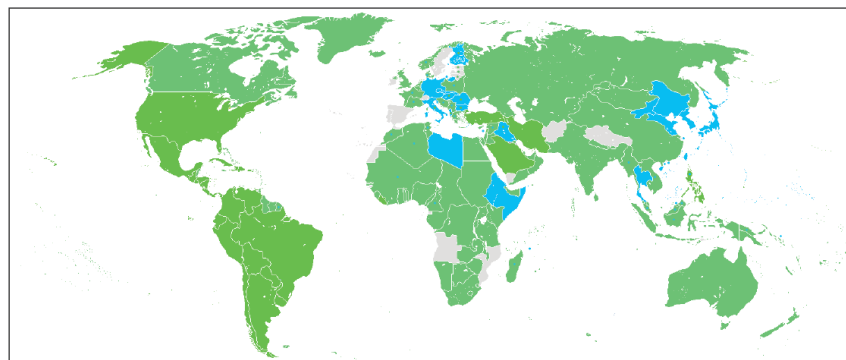
- › Una vez que sus estudiantes han seleccionado el tema (o consecuencias), se espera que puedan tener una postura personal y argumentada al respecto, dejando claro que el respeto, la democracia y la libre determinación son elementos clave para defender cualquier postura.
- › Organice un panel informativo de política internacional. En esta oportunidad sus estudiantes podrán exponer sus posturas.
- › Aunque muchos temas parezcan lejanos, ayude a sus estudiantes a hacer vínculos con la realidad local; por ejemplo, el precio del petróleo, la discriminación religiosa o racial, entre otros.
- › Estimule a los y las estudiantes a que no sean temerosos de exponer sus ideas frente al grupo, motivándolos a escribir lo que piensan y luego simplemente leer sus comentarios. Lo anterior podría contribuir a que desarrollen la seguridad en sí mismos y darles confianza para futuras intervenciones.

<b>OA 3</b>	Analizar la Segunda Guerra Mundial, considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.
<b>IE</b>	Analizan la extensión planetaria de la Segunda Guerra, a partir del uso de información geográfica.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> e. Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones.
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Cruzan información histórica y geográfica.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. En esta actividad las y los estudiantes, de manera individual, deberán localizar todos los países del mundo que, de una u otra manera, participaron en la Segunda Guerra Mundial. La idea es que logren comprender la escala planetaria que alcanzó. Para ello pueden utilizar el mapa (Fuente 1) y cruzar los datos con la lista de la tabla (Fuente 2). Con simbologías (estrellas, puntos, colores, etc.) marcan todos los países presentes en el conflicto, y responden de manera individual:
  - › ¿Por qué la guerra involucró a tantos países a lo largo del globo?, ¿qué consecuencias tuvo esta realidad?

**Fuente 1:**

**MAPA**



Fuente: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map\\_of\\_participants\\_in\\_World\\_War\\_II.png#/media/File:Map\\_of\\_participants\\_in\\_World\\_War\\_II.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_participants_in_World_War_II.png#/media/File:Map_of_participants_in_World_War_II.png).

**Fuente 2:****TABLA**

ALIADOS	EJE
Reino Unido	Alemania
Estados Unidos	Italia
Unión Soviética	Japón
Francia (libre)	Hungría
China	Eslovaquia
Commonwealth	Finlandia
Países de América Latina	Croacia
Polonia	Rumania
Irán	Bulgaria

**Observaciones a la o el docente**

› Sus estudiantes pueden completar la lista acudiendo a otras fuentes de información. También pueden investigar el nivel de acuerdos e integración que tienen esas alianzas en el presente. Pueden, además, indagar sobre las relaciones que existen hoy entre los países que pertenecieron a los bandos enemigos.

<b>OA 4</b>	Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
<b>IE</b>	Caracterizan el inicio del proceso de descolonización en África y Asia, enfatizando en el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
<b>ACTITUD</b>	<b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
<b>Tipo de actividad</b>	Resumen un texto recopilando las frases más significativas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Los y las estudiantes leen los puntos más importantes de la Conferencia de Bandung, para comprender el inicio de la descolonización y la visión del Tercer Mundo o los nuevos actores en la política internacional.

En parejas, seleccionan uno de los puntos y elaboran un afiche que lo represente.

Al finalizar la clase, todas las parejas exponen sus trabajos al curso.

#### **Fuente 1:**

### **LA CONFERENCIA DE BANDUNG: UN HITO HISTÓRICO**

La reunión política de Estados de África y Asia, celebrada en abril de 1955 en la ciudad de Bandung (Indonesia) y denominada oficialmente I Conferencia Afroasiática de Solidaridad, fue el primer gran encuentro de países del Tercer Mundo que no contó con la participación de países occidentales. El espíritu y los Diez Principios de Bandung ofrecieron las directrices para la construcción de unas relaciones internacionales basadas en un nuevo modelo. Se comprende así que dicha conferencia constituyera un magno acontecimiento político internacional y que haya pasado a la historia de la humanidad como uno de los principales hitos del siglo XX.

En primer lugar, la Conferencia de Bandung marcó el inicio del Movimiento del Tercer Mundo, puesto que su celebración modificó el panorama político mundial y puso en marcha una reestructuración de las relaciones internacionales.

La convocatoria y celebración de esta reunión, la primera de su género en la historia, fue fruto de la iniciativa de un grupo de países recién independizados. Hasta entonces, las naciones débiles habían sido sistemáticamente marginadas de los acontecimientos internacionales, emprendidos y dirigidos siempre por las grandes potencias, en especial las occidentales. En ese contexto, la Conferencia de Bandung supuso la confirmación de la entrada de una serie de jóvenes países en el escenario político internacional como una fuerza independiente, y señaló el fin de la época en que las potencias occidentales dominaban y decidían los asuntos internacionales, abriéndose así una nueva página en la historia de las relaciones internacionales.

Asimismo, la Conferencia de Bandung constituyó el antecedente inmediato del Movimiento de los Países No Alineados. En efecto, los promotores de la reunión y los participantes en ella eran a la vez los promotores y líderes de dicho movimiento. Entre ellos cabe destacar a Ahmed Sukarno, presidente de Indonesia; Jawaharlal Nehru, Gamal Abdel Nasser y U Un, primeros ministros de la India, Egipto y Birmania, respectivamente; así como a Norodom Sihanouk, rey y jefe de Estado de Camboya. Con el tiempo, los 29 países participantes en esta primera cumbre afroasiática de solidaridad se convirtieron en elementos clave del Movimiento de los Países No Alineados. Por otra parte, el principio de paz e independencia promovido durante este encuentro daría lugar posteriormente al principio de paz, neutralidad y no alineación defendido por dicho movimiento. Por todo ello, cabe afirmar que la celebración de la Conferencia de Bandung sentó las bases ideológicas y organizativas del Movimiento de Países No Alineados. En ese marco, la unión de los países del Tercer Mundo formó el principal frente para la defensa de la paz mundial y se erigió en la fuerza mediadora más importante en la lucha que mantenían EE. UU. y la Unión Soviética por la hegemonía y en la contención de sus políticas expansionistas y belicistas. En cierto sentido, la Conferencia de Bandung simbolizó la emergencia de un nuevo poder político independiente de las dos superpotencias, la ruptura de la bipolarización entre EE. UU. y la Unión Soviética, y el preludio del multilateralismo.

En segundo lugar, la formulación de los Diez Principios de la Conferencia de Bandung, además de fortalecer la base legal del nuevo modelo de las relaciones internacionales, desarrolló y enriqueció el contenido de la Carta de la ONU y de los Cinco Principios de Coexistencia Pacífica.

Estos Diez Principios son los siguientes:

1. Respetar los derechos humanos fundamentales y los objetivos y principios de la Carta de las Naciones Unidas.
2. Respetar la soberanía y la integridad territorial de todas las naciones.

3. Reconocer la igualdad de todas las razas y de todas las naciones, grandes y pequeñas.
4. Abstenerse de intervenir o interferir en los asuntos internos de otros países.
5. Respetar el derecho de toda nación a defenderse por sí sola o en colaboración con otros Estados, en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.
6. a) Abstenerse de participar en acuerdos de defensa colectiva con vistas a favorecer los intereses particulares de una de las grandes potencias. b) Abstenerse de ejercer presión sobre otros países.
7. Renunciar a la agresión y a las amenazas de agresión y de uso de la fuerza en los contenciosos sobre la integridad territorial y la independencia política de cualquier país.
8. Resolver las cuestiones internacionales mediante tratados, conciliaciones, arbitrajes, arreglos judiciales y otros medios pacíficos elegidos libremente por las partes en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.
9. Promover los intereses comunes y la cooperación recíproca.
10. Respetar la justicia y las obligaciones internacionales.

Estos principios, en cuya formulación se aprecian claras diferencias con respecto a los principios jurídicos en que se fundaba el viejo orden internacional, proporcionaron unos criterios ideales para el tratamiento de las relaciones interestatales y ofrecieron una garantía jurídica y moral para el establecimiento de un nuevo orden en dichas relaciones. Los Diez Principios de la Conferencia de Bandung se convirtieron en el fundamento legal del nuevo modelo de las relaciones internacionales precisamente por ser radicalmente diferentes de los viejos estatutos internacionales.

1. El viejo derecho internacional había sido establecido por las potencias colonialistas e imperialistas con el único fin de coordinar sus intereses y relaciones, y facilitarles la repartición “ordenada” del mundo y la distribución pacífica de los expolios. Frente a ello, los Diez Principios, formulados por un grupo de países recién independizados, plasmaron el deseo compartido por esos pueblos de rechazar las agresiones e intervenciones extranjeras, y de salvaguardar su independencia política y su soberanía territorial; de oponerse a que las potencias se colocaran por encima de los países pequeños y medianos, y de luchar por la igualdad de su posición y sus derechos nacionales; y de contrarrestar las políticas expansionistas

y belicistas de las potencias, y de salvaguardar la paz y la seguridad mundial. Todo ello contribuyó a establecer un nuevo orden en las relaciones internacionales y a defender los intereses fundamentales de la comunidad internacional.

2. El viejo derecho internacional también incluía una serie de principios relacionados con la soberanía nacional, la integridad territorial, la igualdad y la paz. Sin embargo, las grandes potencias decidieron que tales principios solamente eran aplicables a los “países civilizados” y que no regían para los que ellos consideraban “países no civilizados”. En la práctica, eso significaba que los países y las naciones débiles quedaban fuera del amparo del derecho internacional. En cambio, los Diez Principios tomaban en consideración a todos los países y establecían unas normas de conducta que toda la comunidad internacional debía respetar, así como la base legal que velaba por los derechos e intereses razonables de todos los países, sobre todo los pequeños y medianos.
3. El viejo derecho internacional era esencialmente discriminatorio. Las potencias ocupaban siempre una posición superior a la de los países menos poderosos, desigualdad que también imperaba entre ellas. Cuanto más poderoso era un país, más alta debía ser su posición. Los Diez Principios, en contraste, abogaban explícitamente por la igualdad de todos los países y naciones. Fueran fuertes o débiles, grandes o pequeños, ricos o pobres, todos eran iguales ante las leyes internacionales, ocupaban la misma posición y tenían el mismo derecho a participar en los asuntos internacionales.
4. El viejo derecho internacional ofrecía a las potencias una patente de corso para llevar a cabo su agresiva expansión. Las antiguas leyes internacionales elaboradas por las potencias sancionaban abiertamente la legalidad de las guerras emprendidas para apoderarse de territorios y colonizarlos; permitían a las potencias recurrir a la fuerza y a las amenazas armadas en el tratamiento de las relaciones internacionales, y otorgaban validez legal a la práctica de “conquistar y ceder” usada por estas en su proceso de expansión. En realidad, era una ley de la selva. Por el contrario, los Diez Principios descartaban categóricamente la teoría jurídica de la fuerza, recalcan “el respeto a la soberanía y la integridad territorial de todos los países” e incluían la renuncia definitiva “a la agresión y a las amenazas de agresión y de uso de la fuerza en los contenciosos sobre la integridad territorial y la independencia política de cualquier país”. En consecuencia, los Diez Principios ofrecían

las garantías jurídicas necesarias para oponerse a la agresión y al expansionismo, así como para defender la independencia y la soberanía de todos los países, sobre todo los pequeños y medianos.

5. El viejo derecho internacional era un catalizador de guerras. Además de permitir a las potencias agredir a países y naciones débiles para conquistarlos, sembró las semillas de sus luchas entre ellas. La guerra napoleónica, así como la Primera y la Segunda Guerra Mundial, fueron provocadas por los desequilibrios existentes entre las potencias y la incapacidad del viejo derecho para controlar la situación. Los Diez Principios, por su parte, ofrecían a la comunidad internacional directrices básicas y normas jurídicas para resolver conflictos, evitar guerras y garantizar la paz regional y mundial, deviniendo con el tiempo en uno de los instrumentos más importantes en la prevención y reducción de los enfrentamientos bélicos.

En tercer lugar, la Conferencia de Bandung dio un nuevo impulso a los movimientos de liberación nacional y a las luchas emprendidas por los pueblos de Asia, África y América Latina contra el colonialismo, y aceleró la desintegración mundial de esta doctrina y práctica política.

Las consecuencias positivas de la Conferencia de Bandung para los movimientos en contra del colonialismo pueden sintetizarse en los tres puntos siguientes:

- 1º Esta importante reunión, de una magnitud sin precedentes y celebrada bajo la dirección de las fuerzas políticas entonces emergentes, representó una oposición frontal contra el colonialismo y un firme apoyo a las luchas por la independencia libradas por los pueblos sometidos al dominio colonial. A partir de entonces, con su ímpetu, prestigio, moralidad y sentido de la justicia, las fuerzas de liberación asiáticas, africanas y latinoamericanas abrumaron a los colonialistas, a las que con la fuerza de una avalancha terminaron por destruir.
- 2º El espíritu y los Diez Principios de Bandung ofrecieron un programa de acción y un rumbo correcto a los pueblos colonizados que combatían por su independencia, y proporcionó a los países recién independizados las armas ideológicas y jurídicas que necesitaban en su lucha contra el colonialismo y neocolonialismo, y en su lucha por la independencia y la soberanía nacional. De ahí que se considere que, victoria tras victoria, la Conferencia de Bandung dirigió a los pueblos del Tercer Mundo en su lucha contra el imperialismo y el colonialismo, y en su lucha por la independencia.



3º La Conferencia de Bandung no solo fortaleció la unión entre los países recién independizados así como su cooperación en la lucha contra el imperialismo y el colonialismo, sino que incrementó la solidaridad con los pueblos colonizados que pugnaban por su independencia y aumentó el apoyo a ellos. Por lo tanto, no cabe duda de que la Conferencia de Bandung dio un renovado auge a la lucha contra el colonialismo y a favor de la independencia nacional emprendida por los pueblos de Asia, África y América Latina. Tanto los países colonizados como los dependientes se sacudieron el yugo del colonialismo y lograron la independencia. A lo largo de los tres siglos transcurridos desde el surgimiento del colonialismo hasta la celebración de la Conferencia de Bandung, solamente unos treinta países habían conseguido la independencia política. En cambio, en las cuatro décadas posteriores a la conferencia, esa cifra superó el centenar, lo que certificó el fracaso total de la doctrina y el sistema colonialistas vigentes en todo mundo durante más de trescientos años. En este sentido, la Conferencia de Bandung contribuyó de manera decisiva a la derrota total y definitiva del colonialismo, y a la emergencia de los países del Tercer Mundo, marcando así un hito imperecedero en la historia mundial de los movimientos de liberación nacional.

Fuente: <http://espanol.cri.cn/141/2005/04/20/1@58766.htm>

#### Observaciones a la o el docente

- › Si lo prefiere, puede hacer una presentación de los puntos más importantes de la conferencia, dando una explicación para cada uno de ellos con el fin de orientar a sus estudiantes.

<b>OA 4</b>	Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
<b>IE</b>	Evalúan la eficacia de los acuerdos de las conferencias de paz y el nuevo marco regulador de las relaciones internacionales del periodo, como por ejemplo la ONU, la Declaración Universal de los DD. HH. y la Corte Interamericana de Justicia, y su proyección al presente.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
<b>ACTITUD</b>	<b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollan un video informativo.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

- Para realizar esta actividad, los y las estudiantes observan un video que muestra hechos del siglo XX donde la ONU ha tenido injerencia y hacen un listado de toda su labor. Puede utilizar alguno(s) de los videos disponibles en la página web de la ONU: <http://www.un.org/un70/es/content/videos>

Luego, leen una noticia donde se muestra un fracaso de la ONU y otra donde se puede comprobar la eficacia de los tribunales internacionales de justicia. Finalmente, por medio de un video con imágenes y textos, hacen un balance crítico de su labor actual, considerando los siguientes criterios y preguntas:

- › Historia
- › Aportes
- › Retrocesos
- › El futuro de la ONU
- › ¿Es importante que exista la ONU?
- › ¿Es posible que en el futuro los organismos internacionales como la ONU y el Tribunal Internacional de la Haya desaparezcan?

Para realizar el video pueden utilizar programas como Moviemaker, Videopad, VLC, entre otros, disponibles para *notebooks* y PC.

**Fuente 1:****MENSAJE PARA EL ACTO DE CELEBRACIÓN DEL 70º ANIVERSARIO DE LAS NACIONES UNIDAS**

El 70º aniversario de las Naciones Unidas es una ocasión oportuna para resaltar sus numerosos y duraderos logros, y para fortalecer nuestra determinación colectiva de esforzarnos más para promover la paz y la seguridad, el desarrollo sostenible y los derechos humanos.

Cada día, las Naciones Unidas marcan la diferencia para millones de personas: vacunando a niños; distribuyendo ayuda alimentaria; dando cobijo a refugiados; desplegando personal de mantenimiento de la paz; protegiendo el medioambiente; tratando de alcanzar la solución pacífica de las controversias y apoyando las elecciones democráticas, la igualdad de género, los derechos humanos y el Estado de derecho.

Los retos de nuestro tiempo trascienden las fronteras y requieren soluciones complejas que deben alcanzarse mediante la negociación y el compromiso. El tema de este aniversario —«Unas Naciones Unidas fuertes. Un mundo mejor»— refleja la importancia del multilateralismo y el papel esencial de las Naciones Unidas.

Solo si trabajamos juntos podremos superar las amenazas comunes y aprovechar las oportunidades compartidas; solo en las Naciones Unidas pueden todos los países —grandes y pequeños, ricos y pobres— y todas las personas hacer oír su voz. En un mundo como el nuestro, que evoluciona rápidamente, las Naciones Unidas siguen siendo el instrumento inestimable de la humanidad para el progreso común. Aprovechemos este aniversario para reflexionar sobre las lecciones aprendidas durante 70 años, y reafirmemos nuestro compromiso de servir a «nosotros, los pueblos» y construir vidas llenas de prosperidad, seguridad y dignidad para todos.

Fuente: <http://www.un.org/un70/es/content/sgmessage>

**Fuente 2:****SIRIA Y EL FRACASO DE LA ONU, 9 DE SEPTIEMBRE DE 2013**

Si es verdad que el régimen sirio de Bachar al Asad ha utilizado armas químicas (sarín) contra la oposición y su propia población el 21 de agosto pasado, resultando en la muerte de más de 1400 inocentes civiles, incluyendo unos 400 niños, ello representa un crimen de lesa humanidad, violatorio de normas internacionales (Protocolo de Ginebra de 1925 y Convención sobre Armas Químicas de 1993). Los inspectores de la Organización de las Naciones

Unidas (ONU) seguramente confirmarán el hecho, pero no tienen mandato para determinar quién utilizó tales armas. El gobierno norteamericano, por su parte, no tiene dudas sobre el hecho (como en Irak), ni tampoco de que el responsable es el dictador sirio.

Ni los tratados internacionales, ni la posible condena y reacción de la ONU, por su violación y por la responsabilidad colectiva de proteger a poblaciones vulnerables (intervención humanitaria), ni la amenaza de un ataque militar norteamericano disuadieron al gobierno sirio de usar armas químicas. El Consejo de Seguridad de la ONU tampoco ha logrado el consenso necesario para condenar y menos actuar para sancionar al transgresor y prevenir futuras masacres del pueblo sirio. China y Rusia se han opuesto a ello.

Sin embargo, varios países, los sudamericanos (Unasur) entre ellos, sí han condenado un posible ataque militar norteamericano contra el régimen sirio, y han hecho un llamado por la paz y las negociaciones (que no han prosperado), sin poner énfasis en el genocidio perpetrado y sin proponer una acción realista y urgente para evitar su recurrencia. La seguridad de la población no parece preocupar tanto como el “intervencionismo” y la soberanía del Estado represor. La violación de los derechos humanos, por más aberrante que sea, pasa a segundo plano. Para estos países el uso de la fuerza requiere la autorización de la ONU.

Como en otras ocasiones similares (Panamá, Kosovo, Libia), la parálisis o abdicación de la responsabilidad multilateral da lugar a una intervención unilateral y militar de Estados Unidos. Aunque su presidente, el “guerrero renuente”, prefiere la acción multilateral y no quiere a su país en otra guerra (ha terminado la de Irak y está finalizando la de Afganistán), la horripilante situación siria y las presiones para intervenir han podido más que su preferencia.

Al presidente Obama lo “impulsan” a intervenir varias exigencias inherentes a la condición de líder y primera potencia mundial de Estados Unidos. Entre ellas, la responsabilidad moral y humanitaria que ha asumido para proteger la vigencia de derechos humanos elementales y de normas internacionales como la prohibición del uso de armas bioquímicas; la obligación de cuidar sus intereses geopolíticos y estratégicos en la región y los de sus aliados (Israel, Jordania, Egipto, Arabia Saudita, Turquía, Irak); la necesidad de prevenir la impunidad y el uso futuro de armas químicas en la región, y además evitar que Irán (y Corea del Norte) se sienta envalentonado para lograr armas nucleares; la presión doméstica e internacional de castigar y debilitar al régimen de Al Asad y facilitar su caída y la victoria de la oposición, y por último, la responsabilidad de mantener la autoridad y credibilidad de su presidencia y de su país.

Dada la considerable oposición de la opinión pública (59%) a un ataque militar, y las constantes críticas de importantes sectores republicanos, demócratas y del Tea Party, por diferentes y opuestas razones, el presidente solicitó al Congreso estadounidense autorizar o no el ataque militar. No está claro cuál será el resultado de la votación, pero en cualquier caso es muy probable que la inestabilidad, inseguridad y violencia de la región continúe o empeore.

La parálisis y fracaso del multilateralismo para responder rápida y contundentemente contra la comisión de crímenes de lesa humanidad y asegurar la paz y la seguridad internacional (lo que de hecho facilita la intervención unilateral) exige una profunda reflexión tendiente a modificar y revitalizar el papel de la ONU y su Consejo de Seguridad. Un elemento a considerar es la democratización de su sistema de decisiones: aumentando el número de miembros permanentes, eliminado o relativizando su derecho al veto (tan nocivo en casos que requieren intervención humanitaria y que inmoviliza a la ONU y la torna irrelevante), y permitiendo una mayor participación de su Asamblea General en decisiones sobre crisis humanitarias en base a informes del secretario general.

Fuente: Rubén M. Perina: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/opinion/siria-y-el-fracaso-de-la-onu-615757.html>

### Fuente 3:

#### CÓMO HA ACTUADO LA CORTE DE LA HAYA EN 117 FALLOS

Ver en <http://www.t13.cl/noticia/nacional/como-ha-actuado-la-corte-de-la-haya-en-117-fallos>

#### Observaciones a la o el docente

- › Puede motivar la actividad con otras noticias o imágenes que se relacionen más con sus estudiantes, como por ejemplo el trabajo infantil, la discriminación, el derecho a la educación, etc. Recuerde a sus estudiantes utilizar imágenes acordes con el contexto que se está trabajando.

<b>OA 5</b>	Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.
<b>IE</b>	Determinan las causas de la crisis del sistema político parlamentario en Chile, utilizando una perspectiva multicausal.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> i. Investigar sobre temas del nivel, considerando la utilización de TIC y de otras herramientas.
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Construyen un mapa conceptual.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Las y los estudiantes utilizan el texto de estudio y otras fuentes de información para identificar las causas del fin del sistema parlamentario en Chile.

Para sintetizar la información, elaboran una iconografía que ilustre lo investigado. Al centro o al inicio ponen como título: CAUSAS DE LA CRISIS DEL RÉGIMEN PARLAMENTARIO, y luego organizan sus esquemas con los temas que consideren pertinentes.

® **Tecnología.**

Como sugerencia, se proponen los siguientes temas:

- › La cuestión social.
- › La crisis económica.
- › El descrédito de los partidos tradicionales.
- › El movimiento obrero.
- › Fracaso del sistema electoral.

Pueden utilizar diferentes tipos de presentaciones o aplicaciones.

**Observaciones a la o el docente**

- › Pídale a los y las estudiantes que ya hayan usado las aplicaciones que compartan con sus compañeros y realicen tutorías.
- › Seleccione el trabajo más completo y preséntelo a sus estudiantes, valorando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes.

<b>OA 5</b>	Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.
<b>IE</b>	Analizan las fortalezas y debilidades del sistema presidencial, propiciando la fundamentación de ideas y posturas propias.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> <b>i.</b> Investigar sobre temas del nivel, considerando conceptos del tema a investigar.
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Realizan un foro en una red social.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Es probable que las y los estudiantes hayan participado en debates, como también es posible que aún no lo hayan hecho. Los debates, en general, son bastantes desafiantes y requieren de una preparación académica y actitudinal.

En esta actividad se propone recrear un intercambio de opiniones y puntos de vista, pero de manera escrita. La idea es realizar un foro escrito, similar a los que tienen lugar en las redes sociales. El tema en disputa será “Ventajas y desventajas del régimen presidencial en Chile”.

Antes de desarrollar el foro, los y las estudiantes deberán investigar sobre las características del sistema presidencial chileno, desde 1925, incluyendo sus quiebres y cambios.

#### ® **Tecnología.**

Para realizar el foro, pueden utilizar diferentes medios.

#### **Observaciones a la o el docente**

- › Monitoree el foro, actuando como moderador o moderadora. Evite que algunos estudiantes participen considerablemente y otros no.
- › Analice los avances y el nivel de discusión desarrollado.
- › Para trabajar un debate se sugiere revisar:
  - <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
  - [http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como\\_155290/](http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/)

<b>OA 6</b>	Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.
<b>IE</b>	Ejemplifican el impacto de la Gran Depresión de 1929 en Chile, considerando los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales del proceso histórico.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>C.</b> Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Trabajan con fuentes primarias y secundarias.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. La Sociedad de Naciones concluyó que nuestro país fue uno de los más afectados por la crisis económica de 1929. A casi ochenta años de los acontecimientos, y de no haber vuelto a vivir una crisis con similares consecuencias, es importante que los y las estudiantes puedan reconocer cómo la crisis afectó a diversos sectores sociales del país.

Cada estudiante deberá seleccionar una fuente que le sirva para ejemplificar lo sucedido; por ejemplo, fotografías, fuentes escritas, gráficos, relatos, fuentes orales, entre otras. La idea es que las y los estudiantes puedan utilizar diversas técnicas investigativas y cuestionen e interroguen las fuentes a partir de las cuales sustentan sus postulados. Pueden utilizar preguntas, fichas técnicas, resúmenes o lo que les parezca pertinente para realizar la actividad.

Si es una fuente primaria, sugiera las siguientes preguntas:

- › ¿De qué época nos habla el objeto?
- › ¿A quién perteneció el objeto?
- › ¿Qué utilidad tiene el objeto?

Si es una fuente secundaria:

- › Autor de la fuente.
- › Interpretación que realiza sobre la crisis.
- › Aportes a la reconstrucción de la historia.

#### Observaciones a la o el docente

- › Si es necesario, realice el ejercicio utilizando un objeto sencillo, pero planteando preguntas desafiantes.
- › Desarrolle el mismo ejercicio con un texto breve y de fácil comprensión, para avanzar en mayores niveles de complejidad para el desarrollo de esta habilidad.



<b>OA 6</b>	Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.
<b>IE</b>	Evalúan las formas de respuesta del Estado y la clase política ante las demandas de los nuevos movimientos políticos del periodo, como por ejemplo leyes y decretos, comisiones de estudio, usos de la fuerza pública, entre otros, comunicando sus conclusiones a través de diversos medios.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
<b>ACTITUD</b>	<b>C.</b> Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Evalúan procesos políticos respondiendo preguntas.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. En la presente actividad, los y las estudiantes podrán analizar, a partir de fuentes, el contexto de la dictación de la ley maldita durante el gobierno de González Videla y cómo este reaccionó ante la acción de ciertos grupos sociales en el periodo. Asimismo, en las fuentes podrán estudiar la conexión de estos acontecimientos con procesos posteriores.

Una vez que analizan las fuentes, desarrollan un ensayo a partir de la siguiente pregunta:

Las reacciones del Estado frente a las demandas sociales, ¿han sido un medio efectivo para contener a los grupos políticos de oposición?

#### Fuente 1:

##### LA LEY MALDITA EN POSTALES DEL BICENTENARIO

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=137751>

#### Fuente 2:

Bajo el gobierno de Gabriel González, el Partido Comunista fue declarado ilegal, dirigentes sociales y militantes comunistas fueron enviados al campo de concentración en Pisagua. Allí fue destinado un teniente llamado Augusto Pinochet Ugarte. En 1947, el senador Allende fue a visitar a los presos políticos. Un lugareño cuenta que Pinochet ponía trabas a quien fuera a visitar a los presos y Allende no fue la excepción. Hasta que el senador socialista le

increpó a quemarropa; ¿cómo un tenientillo trata de impedir el paso a un senador de la República? Apártese, vociferó el futuro presidente. Pinochet realizó la mueca típica de un bebé recién nacido y se apartó.

Testimonios en: <http://www.desaparecidos.org/>

### Fuente 3:

6 de febrero de 2008,

Considerando que el puerto de Pisagua, en atención a su ubicación geográfica y topográfica, ha sido un lugar de prisión política en tres periodos de la historia de Chile: durante el periodo de Gabriel González Videla, entre los años 1947 y 1948; durante el segundo gobierno de Carlos Ibáñez de Campo, entre 1952 y 1958 y durante el régimen militar [...]

Declárase monumento nacional en la categoría de monumento histórico la multicancha y la fosa ubicadas en el puerto de Pisagua.

Fuente: <http://www.monumentos.cl/>

### Fuente 4:



Fuente: Fotografía de Pablo Neruda durante su exilio en el gobierno de Gabriel González Videla. En: [www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl)

#### Observaciones a la o el docente

- › Si lo prefiere, sus estudiantes pueden realizar el mismo ejercicio, pero evaluando el rol de los grupos políticos emergentes y sus acciones a mediados de siglo XX.
- › Pueden, además, contrastarlos con movimientos y medidas del presente.

<b>OA 6</b>	Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.
<b>IE</b>	Evalúan los efectos de la participación de Estados Unidos en la economía local (como por ejemplo, la minería, el comercio y las telecomunicaciones), considerando las implicancias que tuvo para el país.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
<b>ACTITUD</b>	<b>C.</b> Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Evalúan procesos políticos respondiendo preguntas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

3. Los y las estudiantes analizan las ventajas y desventajas de la situación de la producción cuprífera durante gran parte del siglo XX. Con la ayuda de un texto, conocen el estado de la industria por esos años y extraen conclusiones.

En parejas redactan la respuesta: un estudiante se hace cargo de las ventajas y otro de las desventajas. Finalmente, realizan una síntesis y concluyen.

#### Fuente 1:

#### EL COBRE CHILENO 1900-1966

Entre 1820 y 1900, Chile produjo 2 millones de toneladas de cobre. Durante un tiempo fue el primer productor y exportador mundial. Sin embargo, a fines del siglo XIX comenzó un periodo de decadencia, debido al gran impacto del salitre que acaparaba el interés y las inversiones, y al agotamiento de los yacimientos de alta ley. En 1897 se produjeron apenas 21.000 toneladas.

La situación cambió a comienzos del siglo XX, cuando grandes consorcios internacionales comenzaron a poner la vista en los yacimientos chilenos, dotados de avances tecnológicos que permitirían la recuperación de cobre aun cuando estuviera presente en bajas concentraciones.

En 1904 fue iniciada la explotación de El Teniente por la Braden Copper Co., que luego fue traspasada a la administración de la Kenecott Corporation, también estadounidense. La Chile Exploration

Company, propiedad de la familia Guggenheim de Nueva York, inició en 1910 la explotación de Chuquicamata.

La explotación de estos dos yacimientos emblemáticos demostró la viabilidad económica de los yacimientos de minerales sulfurados de baja ley, y eso permitió abastecer la creciente demanda de cobre en los mercados internacionales.

En 1923 la Chile Exploration Company fue vendida a la Anaconda Copper Company, también estadounidense, que administró además la Andes Copper Company a cargo de la explotación del yacimiento de Salvador.

Otras empresas extranjeras también realizaron actividades de exploración y explotación en Chile durante gran parte del siglo XX. El Estado chileno recibía pocos beneficios de la minería del cobre hasta que en 1951 la firma del Convenio de Washington le permitió disponer del 20 por ciento de la producción cuprífera.

En 1955 los parlamentarios chilenos comenzaron a legislar sobre la producción de cobre y produjeron leyes sobre tributación de esta actividad, destinadas a garantizar un ingreso mínimo al Estado. Ese año fue creado el Departamento del Cobre, con atribuciones de fiscalización y de participación en los mercados internacionales del metal.

Este Departamento tenía la función de informar a los poderes públicos de Chile sobre materias relacionadas con la producción y venta de cobre, y de fiscalizar la producción y el comercio del mineral.

La “chilenización del cobre”, iniciada en 1966, partió con la aprobación por parte del Congreso de la Ley 16425, que determinaba la creación de sociedades mixtas con las empresas extranjeras en las cuales el Estado tendría el 51 por ciento de la propiedad de los yacimientos.

Este proceso determinó en esa época la transformación del Departamento del Cobre en una Corporación del Cobre. El Estado asumió un papel decisivo en la producción y comercialización del cobre.

Fuente: [www.codelco.cl](http://www.codelco.cl)

#### Observaciones a la o el docente

- › Otra forma de evaluar la inversión norteamericana en Chile es comparándola con la realizada en otros países de América, por ejemplo México (mina Cananea).
- › Para hacer más compleja la actividad, puede completarse con telecomunicaciones, finanzas, la banca u otros rubros de significativa inversión extranjera.

<b>OA 7</b>	Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.
<b>IE</b>	Analizan los efectos de la ampliación del sufragio a las mujeres, valorando la importancia de la creciente democratización de la sociedad chilena.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios.
<b>ACTITUD</b>	<b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollan una breve investigación.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Cuando las mujeres obtuvieron el derecho a voto, hubo diversas reacciones. Para un grupo fue un triunfo; para otros, un escándalo, y para progresistas, un gran avance en la democratización del país. Pero ¿qué efectos tuvo?

Para responder esta pregunta, los y las estudiantes leen las reflexiones de la actual senadora del país Isabel Allende. Luego, en grupos, investigan sobre el rol y participación de las mujeres que se nombran en el texto, indagando en los alcances que tuvo la obra de cada una de estas líderes.

® **Lengua y Literatura.**

#### **Fuente 1:**

##### **DIRIGENTAS SINDICALES, DIPUTADAS Y SENADORAS**

En la década de los años 50, las mujeres trabajadoras comenzaron a expresarse a través de liderazgos sindicales, apoyadas por los partidos de izquierda, como el Partido Socialista y el Partido Comunista. Su presencia se manifiesta en huelgas y protestas frente a tratos laborales injustos y discriminatorios. A partir de estas luchas emergen nuevas dirigencias, y en 1957 son elegidas en el Congreso Nacional de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) Livia Videla, Mireya Baltra y Graciela Trujillo.

Ese mismo año fue elegida Inés Enríquez, la primera mujer diputada, militante del Partido Radical, integrando la Comisión de Relaciones Exteriores y la Comisión Especial sobre Vagancia

Infantil. Fue reelecta en 1961 y se integró a la Comisión de Trabajo y Previsión Social, y como reemplazante de la Comisión de Vías y Obras Públicas. Volvió a ser reelecta en 1965 y fue parlamentaria hasta 1969.

En la década de los 60, las mujeres en Chile llegaron a ser el 22% de la fuerza laboral, y durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva se organizaron cientos de centros de madres en las poblaciones, los que adquirieron personalidad jurídica a través de la Ley de Promoción Popular. También se generalizó el uso de anticonceptivos y se iniciaron los primeros programas de planificación familiar, a través de la entrega gratuita de dispositivos intrauterinos y píldoras en los consultorios públicos. Asimismo, se aprueba la ley para la jubilación de las mujeres a partir de los 55 años.

Al finalizar los años 60, habiendo transitado desde un gobierno de derecha, encabezado por Jorge Alessandri (1958-1964), continuando por la propuesta de "Revolución en Libertad" de la Democracia Cristiana, una opción de centro presidida por Eduardo Frei Montalva (1964-1970), las mujeres en Chile, a cerca de 20 años de haber accedido a la igualdad cívica llegaron a acceder a 22 escaños de diputadas y 3 senadoras. Mujeres socialistas como Carmen Lazo, Auristela Fernández, Marta Melo, Fidelma Allende e Irma Moreno son dirigentes que colaboran desde sus cargos partidarios a esta importante conquista política.

Fuente: Allende, I. (2010). Chilenas del Bicentenario, Santiago. Disponible en <http://www.miradamalva.com/mujeres/ponencias/allende.html>

#### Observaciones a la o el docente

- › Puede relacionar la acción política de las mujeres de ese periodo con el presente, estableciendo comparaciones y evaluando los alcances.
- › Es probable que no exista mucha información de la historia de las mujeres. En este contexto, es fundamental que precise que esto obedece a la falta de visibilización pública de las mujeres en la historia y, por ende, la necesidad de generar conciencia y promover un mayor conocimiento de lo existente.

<b>OA 7</b>	Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.
<b>IE</b>	Caracterizan el empoderamiento de la clase media y obrera, considerando sus organizaciones y medios de difusión de sus ideas, a partir de la investigación en diversas fuentes.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Comunicación:</b> <b>L.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios.
<b>ACTITUD</b>	<b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
<b>Tipo de actividad</b>	Elaboran una línea de tiempo.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Las y los estudiantes conocen la historia de la Central Unitaria de Trabajadores y elaboran una línea de tiempo en la que identifican los momentos claves de dicha organización.

Pueden utilizar las fuentes disponibles en [www.cut.cl](http://www.cut.cl) y en [www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl).

Asimismo, pueden realizar el ejercicio con otras organizaciones, tales como MEMCH, Anef, Fech (<http://archivofech.cl>), entre otros.

**Observaciones a la o el docente**

- › Si lo prefiere, puede acudir a la historia de organizaciones estudiantiles, como Feses, Aces y Cones, las dos últimas de reciente data, pero que son representativas de este siglo.

## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN 1

#### Objetivos de Aprendizaje

Analizar la Segunda Guerra Mundial, considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica. (OA 3)

#### Indicadores de Evaluación

Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes, valorando los derechos fundamentales de todas las personas.

---



EVALUACIÓN 1	
ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Los y las estudiantes elaboran un video que ilustra el genocidio ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial. Como elemento de motivación, ven extractos seleccionados del documental de History Channel en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WBZsPHGb0Bk">https://www.youtube.com/watch?v=WBZsPHGb0Bk</a></p> <p>Luego, en grupos, seleccionan fuentes relativas al episodio de genocidios o crímenes que quieren relatar. Una vez seleccionadas las fuentes, organizan los roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Historiador(a)</li> <li>› Guionista</li> <li>› Director(a)</li> <li>› Productor(a)</li> <li>› Técnico(a)</li> </ul> <p>Si son más integrantes, se espera que todos colaboren. Luego, elaboran el video utilizando programas o aplicaciones; pueden incluir sonidos que sean adecuados a la situación que se está relatando.</p> <p>Al finalizar el video, redactan una breve reflexión sobre los acontecimientos narrados, incluyendo hechos o momentos que hayan intentado reparar el daño causado a las comunidades y naciones durante la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› VARSOVIA, POLONIA, 1942: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3056">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3056</a></li> <li>› AUSTRIA, MAYO DE 1945: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3346">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=3346</a></li> <li>› NUREMBERG, ALEMANIA, OCTUBRE DE 1945: <a href="http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=4750">http://www.ushmm.org/wlc/sp/media_fi.php?mediaid=4750</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Realizan un trabajo en equipo, pues todas y todos los integrantes colaboran con la actividad.</li> <li>› Seleccionan fuentes adecuadas para el tema trabajado.</li> <li>› Incluyen las referencias de cada una de las fuentes.</li> <li>› Expresan opiniones grupales frente a la situación relatada.</li> <li>› Incluyen instancias que hayan intentado reparar a las víctimas.</li> <li>› Valoran la vida humana, la libertad y las diferentes expresiones.</li> </ul>

## EVALUACIÓN 2

### Objetivos de Aprendizaje

Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local. (OA 6)

### Indicadores de Evaluación

Relacionan los movimientos políticos del periodo con el contexto histórico nacional y mundial, destacando el respeto por la diversidad de ideas y creencias distintas de las propias.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Antes de comenzar, identifican, a partir de distintas fuentes, el accionar de los movimientos feministas en el país.</p> <p>Luego, de manera individual desarrollan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› ¿Cuáles eran las principales reivindicaciones del movimiento feminista chileno?</li><li>› ¿Te parecen legítimas las demandas de las mujeres del proceso?</li><li>› ¿Por qué el feminismo tuvo mayor fuerza entre los años 30 y 50?</li><li>› ¿Crees que este es un movimiento político y de clase?</li></ul> <p>Finalmente, comparten sus respuestas con un compañero o compañera, quien tendrá la posibilidad de evaluar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Explican los anhelos del movimiento feminista chileno.</li><li>› Evalúan la pertinencia de las demandas en el contexto nacional e internacional.</li><li>› Analizan con fundamentos el contenido teórico de los documentos presentados.</li><li>› Valoran el papel desempeñado por las feministas de ese entonces.</li></ul>

#### Fuente 1:

### ¿QUÉ ES EL MEMCH?

Son las iniciales del Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres de Chile, organización de carácter nacional fundada el 13 de mayo de 1935 en Santiago, que agrupa en su seno a mujeres de todas las tendencias ideológicas y de todos los credos religiosos con la sola condición de estar dispuestas a luchar por la liberación social, económica y jurídica de la mujer.

Las finalidades de la institución se fijaron en su primer congreso nacional, celebrado en Santiago los días 30 y 31 de octubre y 1 de noviembre de 1937, y pueden resumirse en cinco grandes aspiraciones:

- › La protección de la madre y la defensa de la niñez.
- › El mejoramiento del estándar de vida de la mujer que trabaja.
- › La capacidad política y civil plena de la mujer.
- › La elevación cultural de la mujer y la educación del niño.
- › La defensa del régimen democrático y de la paz.

Fuente: Memch. (1938). *¿Qué es el Memch? ¿Qué ha hecho el Memch?* Santiago: Autor. Disponible en [www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl)

**Fuente 2:****ELENA CAFFARENA**

Defensora de los derechos políticos de las mujeres, especialmente en la lucha por el derecho a voto.

Elena Caffarena nació en Iquique el 23 de marzo de 1903. Cursó la Educación Secundaria en el Liceo N° 4 de Santiago. Ingresó a la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile y en 1926 se tituló de abogada con distinción máxima, convirtiéndose en una de las primeras 15 profesionales del derecho de la República. En 1929 se casó con el abogado Jorge Jiles, con quien tuvo tres hijos. Fue fundadora del Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH), de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (Fechif) y de la Fundación de Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (Pidee). Además, escribió sobre la situación de la mujer bajo el régimen matrimonial y su derecho a pensión alimenticia al abandonar el hogar, entre otros temas. Murió el 19 de julio de 2003, a los cien años de edad.

En su actuar público, Caffarena se convirtió en una abogada destacada, líder feminista y defensora de los derechos humanos. Hoy es recordada como una de las figuras más relevantes en la lucha por el voto femenino en Chile. A inicios del siglo XX, la situación de las mujeres era sumamente desventajosa en la vida política, económica y cultural del país, con respecto a la población masculina. No obstante, desde 1877 el Decreto Amunátegui permitió a las mujeres el ingreso a la universidad. Esto les permitió acceder a niveles de formación más altos, lo que favoreció una intensificación de la lucha feminista por la igualdad de derechos legales entre hombres y mujeres. Fue en la universidad donde Caffarena tomó conciencia de la inferioridad de la mujer frente a la ley, razón por la cual decidió comprometerse con el movimiento feminista que comenzaba a gestarse.

En 1935 Elena Caffarena formó parte del grupo fundador del Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH), y asumió la secretaría general de esta organización, cargo en el que se mantuvo hasta 1941. El MEMCH se constituyó, durante las décadas del 30 y 40, en el principal referente en la lucha por el voto femenino. Así, llevó adelante una importante labor de difusión mediante concentraciones masivas, actos públicos y la edición de la revista *La Mujer Nueva*, que denunció la discriminación permanente que enfrentaban las mujeres en el espacio público. El MEMCH desarrolló principalmente una labor reivindicativa, desmarcándose del movimiento femenino acostumbrado a solicitar “concesiones”. El año 1944 la organización se hizo parte en la fundación de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (Fechif), que estableció la Comisión de Defensa de la Mujer, dedicada a atender denuncias de mujeres que fueran vulneradas en sus derechos laborales.

El 8 de enero de 1949, durante el gobierno de Gabriel González Videla, se firmó el proyecto de Ley N° 9292, que concedió derechos políticos plenos a las mujeres de nuestro país, en un acto público celebrado en el Teatro Municipal de Santiago. Irónicamente, Elena Caffarena no fue invitada a dicho acto. El año anterior había sido aprobada la Ley N° 8987 de Defensa Permanente de la Democracia, que eliminaba de los registros electorales a todos los miembros del Partido Comunista. Si bien Caffarena no militaba en ningún partido, sí lo hacía su marido, y ella había emprendido su defensa junto a la de otras víctimas de relegación y privación de sus derechos ciudadanos.

Fuente: <http://defensoresydefensoras.indh.cl/>

## UNIDAD 2

### EL MUNDO BIPOLAR: PROYECTOS POLÍTICOS, TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES Y QUIEBRE DE LA DEMOCRACIA EN CHILE

#### PROPÓSITO

En esta unidad se profundizan procesos históricos globales y su incidencia en los contextos locales, luego de la configuración internacional de mundo bipolar que despliega, en los ámbitos político, social, económico y cultural, los efectos de proyectos políticos antagónicos. En este sentido, se enfatiza en las características de estos proyectos y su expresión en Chile en diversos ámbitos. Por otra parte, la unidad aborda la dinámica década de 1960, considerando las diversas formas sociales y políticas de organización y movilización de nuevos actores sociales y las formas de respuesta del sistema político a las nuevas demandas, las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular. Más adelante, se desarrollan los contextos de crisis de la década de 1970 y sus expresiones de polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, la Reforma Agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica e hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas. Para finalizar, la unidad expone un análisis de diversas interpretaciones historiográficas de este proceso histórico.

Los Objetivos de Aprendizaje de esta unidad promueven el desarrollo de una serie de habilidades. En primer lugar, el desarrollo del pensamiento temporal y espacial con foco en el establecimiento y fundamentación de periodizaciones históricas, análisis de continuidades y cambios y la representación espacial de los procesos históricos globales y locales. Del mismo modo, se estimula el trabajo con fuentes, con el fin de reconocer el carácter interpretativo de las ciencias sociales, y el desarrollo de investigaciones acotadas. Asimismo, se profundiza en el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la formulación de preguntas significativas, inferencias, argumentaciones y profundización de diversos puntos de vista. Finalmente, se promueve el uso de diversos medios de comunicación para expresar ideas, juicios e investigaciones acerca de los temas abordados en el nivel.

#### CONOCIMIENTOS PREVIOS

Ideología; crisis, totalitarismo, guerra, siglo XX, rol del Estado, Estado de bienestar, democracia, liberalismo, populismo, superpotencia, hegemonía, genocidio, descolonización, territorio, cultura, sociedad, economía y política.

## PALABRAS CLAVE

---

Guerra Fría; transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales; Estado de bienestar; medios de comunicación de masas; sociedad de consumo; derechos civiles; grupos marginados; desarrollo tecnológico; movilización social; Revolución cubana; Estados Unidos; neoliberalismo; comunismo; globalización; geopolítica; migración; reformas estructurales; proyectos políticos excluyentes; violencia, reforma; intervención extranjera; dictadura; Fuerzas Armadas; golpe de Estado; derechos humanos; democracia.

## CONOCIMIENTOS

---

- › Guerra Fría y sus efectos en diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.
- › Transformaciones de la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría: crecimiento económico, auge del Estado de bienestar, expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, desarrollo tecnológico, entre otros.
- › Movilización social en América Latina: Revolución cubana, influencia de Estados Unidos, golpes de Estado, dictaduras militares, violación de los derechos humanos.
- › El fin de la Guerra Fría, la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo; transformaciones geopolíticas, auge del neoliberalismo, aceleración de la globalización.
- › Pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX y migración del campo a la ciudad.
- › Chile en la década de 1960: organización y movilización de nuevos actores sociales, respuesta del sistema político a las demandas, reformas estructurales y proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular.
- › Crisis de la década de 1970: polarización social y política, retórica de la violencia, desvalorización de la institucionalidad democrática, Reforma Agraria, estatizaciones y expropiaciones, crisis económica e hiperinflación, movilización social, intervención extranjera, rol de las Fuerzas Armadas.
- › Interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.

## HABILIDADES

---

### Pensamiento temporal y espacial:

- › Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- › Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. **(OA d)**
- › Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones. **(OA e)**

### Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **(OA g)**
- › Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel. **(OA h)**

### Pensamiento crítico:

- › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. **(OA j)**
- › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **(OA j)**
- › Argumentar sus opiniones en base a evidencia. **(OA j)**
- › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. **(OA j)**

### Comunicación:

- › Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente. **(OA m)**

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA C)**
- › Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- › Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- › Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- › Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**
- › Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. **(OA I)**
- › Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA J)**

## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 8</b>                      Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Comparan los componentes ideológicos que sostienen los proyectos políticos, sociales, económicos y culturales de Estados Unidos y la Unión Soviética, comprendiendo su carácter antagónico.</li> <li>› Ilustran a través de mapas algunos procesos que evidencian la polarización política del mundo, tales como competencias deportivas, desarrollo de tecnología, estudio astronómico, entre otros, con el fin de reconocer la expresión geopolítica del conflicto.</li> <li>› Ejemplifican ámbitos en los que se refleja el enfrentamiento entre ambos bloques/potencias, como por ejemplo el deporte, la carrera espacial, las ciencias, entre otros, comprendiendo la complejidad del conflicto.</li> <li>› Analizan la motivación de ambas superpotencias por la superioridad en el ámbito científico, y los efectos en distintos planos, demostrando valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad.</li> </ul>
<p><b>OA 9</b>                      Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Explican las transformaciones en el papel del Estado en Occidente, considerando el surgimiento del modelo de bienestar y sus efectos en los ámbitos económico y social.</li> <li>› Comparan el uso de la publicidad de ambos proyectos políticos antagónicos a través de fuentes iconográficas.</li> <li>› Describen los efectos de la expansión de los medios de comunicación de masas y el desarrollo tecnológico en la vida de las personas y sus familias, a través de un análisis de continuidad y cambio.</li> <li>› Evalúan los efectos sobre las personas de la ampliación de derechos civiles para grupos marginados, tales como afrodescendientes, mujeres, inmigrantes, entre otros, valorando el respeto y defensa por la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.</li> </ul>



## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 10</b>                      Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Explican la dinámica histórica entre revolución y reforma en América Latina, a través de ejemplos concretos como la revolución en Cuba, y las reformas agrarias en distintos países, comprendiendo el significado de ambos conceptos históricos.</li> <li>› Dan ejemplo de los efectos de la Revolución cubana en distintos ámbitos de la política Latinoamericana, considerando sus efectos hasta la actualidad.</li> <li>› Toman posición argumentada sobre las consecuencias de la influencia de EE. UU. en América Latina, considerando diversas fuentes.</li> <li>› Comparan algunos ejemplos de golpes de Estado y dictaduras militares de Latinoamérica entre las décadas de 1960 y 1970 a partir de criterios (por ejemplo, antecedentes del proceso, actores relevantes, ideologías, medidas políticas, violencia, situación de los derechos humanos, entre otros), comunicando sus conclusiones a partir de diversas técnicas (oral, escrita, visual).</li> <li>› Emiten un juicio crítico acerca de la violación de los derechos humanos en distintos países de Latinoamérica en el marco de las dictaduras, valorando los compromisos actuales de respeto irrestricto de estos derechos.</li> </ul>
<p><b>OA 11</b>                      Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Identifican los principales hitos que explican la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, valorando las diversas interpretaciones históricas.</li> <li>› Reconocen las principales transformaciones geopolíticas tras el fin de la Guerra Fría, comprendiendo la dimensión global del conflicto y la incidencia en la vida cotidiana de las personas.</li> <li>› Caracterizan los factores que permiten el auge del neoliberalismo, comprendiendo su proyección hasta el presente.</li> <li>› Analizan los principales factores que permiten la aceleración de la globalización, como por ejemplo la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica y la sociedad de la información, comprendiendo la dimensión multicausal.</li> </ul>

## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 12</b></p> <p>Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Identifican las principales causas que explican la extensión de la pobreza y precarización de la sociedad chilena a mediados del siglo XX, comprendiendo la multicausalidad de los procesos históricos.</li> <li>› Reconocen las características del proceso de migración campo-ciudad producido en Chile a mediados del siglo pasado, considerando fuentes orales y escritas.</li> <li>› Describen algunas de las transformaciones que sufrió el espacio urbano como consecuencia de la sobrepoblación de las ciudades y puertos, reconociendo los desafíos que estos procesos supusieron para las personas y el Estado.</li> <li>› Elaboran representaciones cartográficas que permitan graficar la segregación urbana en su región, comunicando a través de diversos medios los resultados obtenidos.</li> </ul>
<p><b>OA 13</b></p> <p>Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Caracterizan las nuevas formas de organización y movilización de nuevos actores sociales en la década de 1960 en Chile, con el fin de comprender la dinámica de cambios sociales y políticos del periodo.</li> <li>› Comparan las demandas sociales de jóvenes, campesinos y pobladores a partir de criterios, con el fin de identificar similitudes y diferencias.</li> <li>› Ejemplifican los cambios culturales asociados a los nuevos grupos sociales en el ámbito de la música, la moda, el teatro, el cine y la televisión, valorando el rol de las expresiones artísticas y los medios de comunicación de masas.</li> <li>› Emiten un juicio fundamentado acerca de las formas en que el sistema político respondió ante las nuevas demandas de los actores sociales, con el fin de desarrollar una postura fundamentada al respecto.</li> <li>› Determinan ideas centrales y diferencias entre los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, a través de fuentes escritas, valorando las ideas divergentes y la importancia del diálogo.</li> </ul>

## UNIDAD 2

### El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 14</b>                      Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Explican el clima de polarización social y político, y a los actores que lo protagonizan en la década de 1970 en Chile, en el marco de los movimientos sociales internacionales.</li> <li>› Ejemplifican discursos que manifiestan una retórica de la violencia, especialmente a través de la prensa, describiendo el contexto en que han sido emitidos.</li> <li>› Comparan diversas perspectivas en torno a la Reforma Agraria, con base en fuentes orales y escritas, reconociendo la interpretatividad de los procesos históricos.</li> <li>› Evalúan, a través de diversas fuentes, los efectos de la política de estatización y expropiación del gobierno de la Unidad Popular en consideración a los criterios de: propósitos, medidas centrales, principales mecanismos y efectos, actores, ejemplos locales, entre otros.</li> <li>› Explican algunas causas que produjeron la crisis económica e hiperinflación durante el gobierno de Allende y sus principales efectos sobre la población, valorando la historia reciente como forma de comprender su presente.</li> <li>› Analizan críticamente las principales estrategias de intervención de otros países (por ejemplo, EE. UU. y Cuba) en Chile a inicios de la década de 1970, a partir de ejemplos concretos.</li> <li>› Toman posición argumentada respecto del rol de las Fuerzas Armadas en la crisis de 1973, considerando fuentes de diverso tipo que expresen visiones ideológicas contrapuestas.</li> </ul>
<p><b>OA 15</b>                      Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Identifican diversas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado y el quiebre de la democracia, reconociendo las ideas centrales a partir de las cuales sustentan sus postulados.</li> <li>› Comparan a partir de criterios (por ejemplo, confiabilidad, relevancia, valor) las argumentaciones de cada una de las interpretaciones historiográficas, generando un juicio crítico para cada una de ellas.</li> <li>› Analizan relatos de familiares y miembros de la comunidad cercana sobre el proceso de dictadura cívico-militar a partir de criterios (por ejemplo, roles ejercidos, posición política, emociones producidas, visión de futuro, entre otros), considerando la injustificabilidad de la violencia, la tortura, la persecución, entre otros, en el marco de los derechos fundamentales de todas las personas.</li> <li>› Reconocen la memoria y su diversidad como una forma de reconstrucción del pasado y comprensión del presente, a través de la indagación o visitas a memoriales, sitios de memoria y museos, valorando el patrimonio histórico local y nacional.</li> </ul>

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

<b>OA 8</b>	Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.
<b>IE</b>	Comparan los componentes ideológicos que sostienen los proyectos políticos, sociales, económicos y culturales de Estados Unidos y la Unión Soviética, comprendiendo su carácter antagónico.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis comparativo a partir de diversas fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. A partir de su libro de texto, textos de la biblioteca y otras fuentes dadas por el docente, las y los estudiantes completan la siguiente tabla comparativa, con el fin de identificar las similitudes y diferencias de los proyectos políticos, sociales, económicos y culturales de Estados Unidos y la Unión Soviética.

CRITERIO DE ANÁLISIS	ESTADOS UNIDOS	UNIÓN SOVIÉTICA
Nombre tradicional con el que se denomina la ideología política		
Nombre tradicional con el que se denomina el sistema económico		
Características principales de la ideología política		
Características principales del sistema económico que promueve		
Efectos sobre la vida de las personas (perspectiva social)		
Expresiones culturales de cada proyecto político		
Referentes teóricos, intelectuales, pensadores y otros		

Una vez que completan la tabla comparativa, responden la siguiente pregunta:  
¿De qué manera podemos evidenciar que se trata de proyectos políticos antagónicos?

**Observaciones a la o el docente**

- › Esta actividad puede ser realizada tanto de manera individual como en duplas o grupos. Del mismo modo, puede incluir la realización de un plenario al finalizar el proceso con el fin de compartir los resultados.
- › Se sugiere diversificar las fuentes, incluyendo las tradicionales fuentes escritas, las de tipo audiovisual y las de carácter iconográfico, así como entregar orientaciones para su análisis.

<b>OA 8</b>	Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.
<b>IE</b>	Ilustran a través de mapas algunos procesos que evidencian la polarización política del mundo, tales como competencias deportivas, desarrollo de tecnología, estudio astronómico, entre otros, con el fin de reconocer la expresión geopolítica del conflicto.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>d.</b> Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p> <p><b>j.</b> Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Ilustración de procesos históricos en mapas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

- Las y los estudiantes sitúan a las superpotencias involucradas en la Guerra Fría en el siguiente mapa.

Luego, indagan y generan un listado de hitos asociados a los siguientes tópicos conflictivos entre la Unión Soviética y Estados Unidos:

- › Conflictos bélicos indirectos.
- › Competencias deportivas.
- › Desarrollo de la tecnología.
- › Otros.

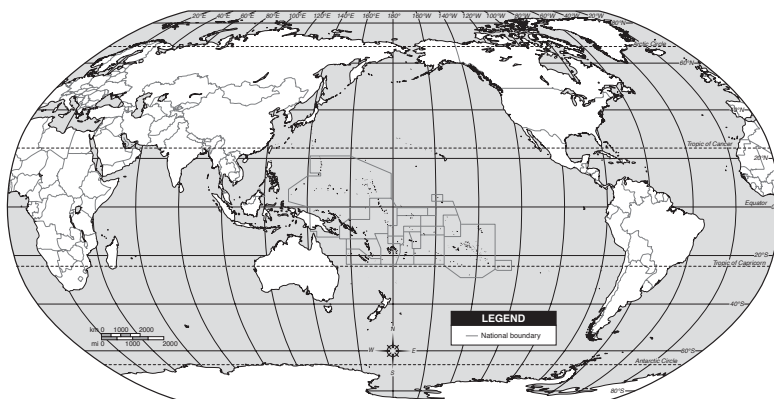
Registran cada uno de los listados con una simbología representativa (símbolo y color). Indican el año de cada uno y los unen cronológicamente con flechas.

Analizan la información registrada en el mapa, considerando los siguientes criterios:

- › Zonas donde se desarrolla cada tipo de conflicto.
- › Simultaneidad de los conflictos.
- › Cambios en los escenarios geopolíticos de los conflictos.

Fuente 1:

### MAPAMUNDI



Fuente: Houghton Mifflin Company. Disponible en [http://www.eduplace.com/ss/maps/pdf/world\\_pacific.pdf](http://www.eduplace.com/ss/maps/pdf/world_pacific.pdf)

#### Observaciones a la o el docente

- › La presente actividad puede ser adaptada considerando:
  - Trabajar solo un tipo de conflicto.
  - Entregando información adicional que permita relacionar la ubicación de los conflictos con sus características específicas.
- › Es importante reforzar el concepto y relevancia de la geopolítica y su importancia para la comprensión de los procesos históricos.
- › Cabe señalar que debe contextualizar el caso de los conflictos de índole científica, ya que por ejemplo los astronómicos no son posibles de ubicar en el mapa y, por lo tanto, debe asociarlo al país que desarrolla el avance.

<b>OA 9</b>	Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros.
<b>IE</b>	Comparan el uso de la publicidad de ambos proyectos políticos antagónicos a través de fuentes iconográficas.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes iconográficas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Los y las estudiantes, en duplas o grupos y con la guía del o la docente, comparan las siguientes fuentes iconográficas de ambos proyectos políticos antagónicos, considerando: mensajes emitidos, iconografías, alcance, público al que está dirigido, finalidad de su diseño, contexto de creación, entre otros. Al concluir, comunican sus conclusiones en un plenario.

® **Artes Visuales.**

**Fuente 1:**



Fuente: 'AFRICA FIGHTS, AFRICA WILL WIN!'; 'África lucha, África ganará!', Viktor Koretsky (1971) (Viktor Koretsky - Ne boltai! Collection) Disponible en <http://www.20minutos.es/fotos/artes/el-cartelista-de-los-oprimidos-7911/#xtor=AD-15&xts=467263>



Fuente 2:



Fuente: Borísov, E.; Zhamin, V. y Makárova, M. (1965) Diccionario de Economía Política. Publicado en la Unión Soviética y traducido al español en 1965 por Augusto Vidal Roget.

Fuente 3:



Fuente: URSS (1953) ;Gran Stalin - La bandera de la amistad de los pueblos de la URSS!

Fuente 4:



Fuente: Miller, C. (1943). "We're fighting to prevent this!". "Estamos luchando para prevenir esto": Constitución Americana, Declaración de derechos, Libertades de Derechos Laborales. Póster. Disponible en <http://www.loc.gov/pictures/item/2008677183/>

**Fuente 5:**



Fuente: (Detener el comunismo: es tarea de todos). Disponible en <http://blogdo3cotec.blogspot.com/2013/06/guerra-fria-conflito-bipolar.html> (Este cartel muestra una campaña para detener el "machete agresor armado" de la URSS tratando de ejercer influencia en las Filipinas).

**Fuente 6:**



Fuente: Disney (s/f). Poster que invita a los niños a sumarse a la idea, ya que la guerra era para defender al Tío Sam. (Apreciar América: Vamos pandilla - todo para el tío Sam. Mickey)

**Observaciones a la o el docente**

- › Las iconografías corresponden a sugerencias, por lo que la o el docente podrá reemplazarlas o agregar otras que estime pertinentes.
- › Los criterios sugeridos para el análisis de las fuentes iconográficas pueden ser complementados o contextualizados de acuerdo a los diferentes contextos.
- › Para apoyar el trabajo de análisis de imágenes se recomienda revisar:
  - <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
  - [http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE\\_II/IMAGEN-PAGINA/analisis\\_imagen.htm](http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm)
  - <http://www.curriculumlineameduc.cl/605/w3-article-14605.html>

<b>OA 10</b>	Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.
<b>IE</b>	Dan ejemplos de los efectos de la Revolución cubana en distintos ámbitos de la política latinoamericana, considerando sus efectos hasta la actualidad.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b>  <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>Comunicación:</b>  <b>m.</b> Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>C.</b> Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
<b>Tipo de actividad</b>	Indagación en diversas fuentes y elaboración de juicios fundamentados.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. En duplas o grupos, las y los estudiantes indagan acerca de los efectos de la Revolución cubana en las décadas de 1960 y 1970, en términos de la influencia ejercida en la política latinoamericana.

En segundo lugar, emiten juicios respecto de las negociaciones entre EE. UU. y Cuba a partir de 2014, con el fin de retomar las relaciones bilaterales entre ambos países, considerando diversas fuentes de prensa.

Escriben sus conclusiones en un informe, de acuerdo al formato entregado por el o la docente.

### Observaciones a la o el docente

- › En el análisis de las fuentes referido a los efectos del proceso histórico en el pasado así como en el presente, se sugiere establecer algunos criterios orientadores para los y las estudiantes, tanto para la selección de las fuentes como para su análisis. Sin perjuicio de lo anterior, las fuentes podrían ser dadas previamente por el o la docente.
- › El sentido de la presente actividad es reconocer el impacto de la Revolución cubana en América, desde el periodo en que se desarrolla hasta el presente, mediante el trabajo con habilidades de análisis de continuidad y cambio, y de comunicación de ideas a través de la argumentación.
- › Es importante señalar a las y los estudiantes que se trata de una problemática controversial, para lo cual existen diversas posturas y visiones en muchos casos contrapuestas. Por esta razón, se sugiere al o la docente revisar algunas fuentes para el trabajo con temáticas de este tipo, tales como:
  - <http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf>
  - [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282013000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282013000200011&script=sci_arttext)
  - <https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/>

<b>OA 10</b>	Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.
<b>IE</b>	Comparan algunos ejemplos de golpes de Estado y dictaduras militares de Latinoamérica entre las décadas de 1960 y 1970 a partir de criterios (por ejemplo, antecedentes del proceso, actores relevantes, ideologías, medidas políticas, violencia, situación de los derechos humanos, entre otros), comunicando sus conclusiones a partir de diversas técnicas (oral, escrita, visual).
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</li> </ul>
<b>ACTITUD</b>	<p><b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Diseño de infografía.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. A partir del texto de estudio, recursos de la biblioteca, internet u otras fuentes dadas por el o la docente, las y los estudiantes comparan golpes de Estado y dictaduras militares en América Latina utilizando criterios que se enuncian en la siguiente tabla. Con esta información, diseñan una infografía que permita explicar las características de cada contexto y sus similitudes y diferencias, para luego exponerla al curso.

® **Tecnología.**

CRITERIOS	CASO 1	CASO 2
Antecedentes del proceso		
Actores relevantes		
Ideología		
Violencia		
Situación de los derechos humanos		
Otros		

### Observaciones a la o el docente

- › En general, se sugiere que las y los estudiantes comparen dos casos, pero el o la docente podría adaptar la actividad al análisis de un caso o más de dos, de acuerdo a los objetivos que desea desarrollar, los tiempos y dinámicas de trabajo del curso, entre otros.
- › Los criterios anteriores corresponden a una sugerencia, y pueden ser adaptados y contextualizados por el o la docente.
- › Es importante entregar recomendaciones acerca de cómo diseñar una infografía. Para ello se aconseja trabajar con las asignaturas de Tecnología, Artes y otras que puedan contribuir a potenciar el desarrollo de la actividad. Se sugiere revisar:
  - <http://tendenciasweb.about.com/od/el-trabajo-y-la-web/a/Como-Crear-Una-Infografia.htm>
  - <http://tecnologia.uncomo.com/infografia/como-hacer-un-infografia-paso-a-paso-16413.html>

<b>OA 11</b>	Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información).
<b>IE</b>	Identifican los principales hitos que explican la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, valorando las diversas interpretaciones históricas.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> <b>j.</b> Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
<b>ACTITUD</b>	<b>B.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. <b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de multicausalidad de los procesos históricos.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

- Las y los estudiantes, de manera individual, en duplas o en grupos, leen la siguiente fuente seleccionada acerca de las diversas interpretaciones historiográficas que explican la caída de la URSS y responden las siguientes preguntas:
  - › De las causas mencionadas por el autor, ¿cuál o cuáles les parecen más incidentes y por qué?
  - › A su juicio, ¿qué explica la existencia de diversas interpretaciones para un mismo proceso?
  - › ¿De qué manera las múltiples interpretaciones colaboran en el debate historiográfico?

Luego de responder las preguntas, el o la docente guía un plenario, con el fin de generar discusión respecto de las conclusiones de cada grupo.

Fuente 1:

## ¿MUERTE NATURAL O ASESINATO?

### UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL DERRUMBE DE LA UNIÓN SOVIÉTICA

#### a. Explicaciones endógenas

##### a) Historia de un fracaso anunciado

En el régimen soviético existieron desde el principio problemas profundos que lo hicieron inviable, hasta el punto de que su colapso fue solo cuestión de tiempo. El historiador norteamericano Martín Malia, uno de los principales representantes de las corrientes conservadoras, en un elaborado ensayo publicado en 1994 argumenta que existió un “fatal flaw” localizado en el núcleo ideológico del régimen.

Los orígenes del mismo los encuentra en el objetivo utópico de “construir el socialismo”, haciendo realidad el antiguo sueño de compatibilizar la abundancia en la producción de riqueza con la igualdad entre los seres humanos.

A diferencia de los modestos objetivos que se planteó el socialismo democrático occidental, concretados en el Estado del bienestar, el socialismo de los bolcheviques apuntaba mucho más lejos: la transformación de la conciencia humana y la abolición de la propiedad privada, de la explotación y del mercado, en tanto constituían las principales causas de desigualdad social. Pero estos objetivos eran un sueño de utópica ingeniería social que fracasó: un socialismo así no ha existido y, afirma Malia, no existirá jamás.

##### b) La convergencia coyuntural de un conjunto de circunstancias concretas

Esta línea explicativa se asienta sobre la idea de que una serie de problemas de diferente orden fueron debilitando a la Unión Soviética desde la muerte de Stalin. Uno de los análisis más completos, el realizado por Alexander Dallin, enumera una serie de procesos conectados entre sí: 1) una pérdida de control político por parte de las autoridades, que produjo serios problemas en el crepúsculo de los Estados de democracia popular; 2) las dimensiones alcanzadas por la corrupción, que determinaron que la mayor parte de la sociedad soviética participara en múltiples operaciones destinadas a obtener ciertas mercaderías por fuera de los canales normales; 3) la decreciente importancia del marxismo-leninismo como ideología, especialmente entre la elite, que miraba con envidia los logros del capitalismo occidental; 4) la emergencia de una nueva generación de trabajadores urbanos y profesionales, con nuevas expectativas de ascenso social y económico; 5) la aparición y desarrollo de una situación de declinación progresiva y de atraso tecnológico respecto de



Occidente; 6) la significación del modelo occidental basado en la sociedad de consumo y en la defensa de los derechos humanos, punto que se inscribe entre las explicaciones exógenas.

### c) El “factor” Gorbachov

La obra de Mijail Gorbachov en los seis años en los que tuvo la responsabilidad de gobernar la Unión Soviética (1985-1991) ocupa un lugar destacado en las explicaciones del régimen, generando debates sobre varias cuestiones.

La aceptación generalizada de esta argumentación conduce inevitablemente a analizar la figura y la gestión de quien impulsó las transformaciones. En este terreno, uno de los principales planteamientos que se han realizado remite a la cuestión referente a cómo una persona de las inclinaciones reformistas de Gorbachov pudo llegar hasta la cima del poder; resumiéndolo en una pregunta: ¿Fue el nuevo líder un accidente en la historia de la Unión Soviética?

Ahora bien, la evolución de Gorbachov desde un modesto papel de reformador en los comienzos al impulsor de transformaciones definitivas en el régimen soviético es objeto de polémicos análisis. Para algunos, Gorbachov tenía intenciones de reforma radical desde un principio –entendiendo por “reforma radical” en este contexto la puesta en marcha de una transición hacia el capitalismo y hacia el establecimiento de un régimen democrático– pero las ocultó hasta que las condiciones políticas fueran favorables y le permitieran llevar adelante sus planes. Esta mirada es asimilable a las explicaciones de tipo “intencionalista”, utilizadas con frecuencia en el análisis del fenómeno nazi: el objetivo estaba determinado desde un principio, la matanza masiva de judíos en un caso, el establecimiento de una economía de mercado en otro, pero los avatares de la coyuntura podían demorar o incluso producir modificaciones en el proceso.

## b. Explicaciones exógenas

### a) El derrumbamiento y la globalización

Una de las explicaciones exógenas más elaboradas es la de David Lockwood, profesor de la Flinders University de Australia del Sur. Enrolado en las corrientes del materialismo histórico, su principal obra sobre el tema se titula “The Destruction of the Soviet Union. A Study in Globalization”. Su argumentación puede sintetizarse así: el Estado debe ser incluido dentro de las denominadas “relaciones de producción”, junto con el capital mismo. La relación “Estado” surgió antes que el capitalismo, contribuyendo de manera decisiva a su emergencia y expansión. Durante un largo periodo, el Estado y el capital mantuvieron una relación de mutua conveniencia, hasta el punto de que el desarrollo del capitalismo fue sinónimo de la consolidación del Estado nacional.

Sin embargo, el surgimiento de la globalización –definida como un sistema de producción mundial– ha planteado la necesidad de cambios profundos, que incluyen el debilitamiento (hasta la desaparición) del Estado nacional.

La idea central es que la economía de planificación centralizada mostró, en el momento de aceleración de las transformaciones tecnológicas, su incapacidad de adaptación a esta nueva realidad. La enorme distancia existente entre la ciencia y la actividad productiva, la opción por la dependencia tecnológica respecto de Occidente en los años cruciales de las décadas de 1970 y 1980, y la continuidad de la represión ideológica y la política de control de la información fueron factores fundamentales en el proceso de atraso económico, que forzaron a la dirigencia soviética, encabezada por Gorbachov, a intentar un nuevo rumbo.

### **b) El papel de Estados Unidos y Europa**

Algunos análisis del derrumbamiento soviético han puesto la mira en la importancia de la agresiva política desplegada por la gestión del presidente Ronald Reagan a principios de la década de 1980 como un factor de enorme importancia para explicar lo ocurrido en las filas del “imperio del mal”. Después de haber adoptado en la segunda mitad de la década de 1940 una estrategia de “contención” de la Unión Soviética, la que fue seguida tanto por las administraciones republicanas como por las demócratas, cuya gestión se limitaba a planear cómo se desarrollaba la política de contención, con el exactor al frente del gobierno los planes se modificaron.

Algunos dirigentes soviéticos han avalado las explicaciones así orientadas, sosteniendo que las políticas norteamericanas aceleraron la declinación del régimen, de la misma manera que a cualquier observador informado no le cabían dudas de que un gasto militar del orden del 15 al 20 por ciento del PBI –para algunos autores aún superior– no podía sostenerse por demasiado tiempo.

Fuente: Saborido, J. (2007). ¿Muerte natural o asesinato? Una aproximación a las explicaciones del derrumbe de la Unión Soviética (Adaptación). En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 29, 315-330

#### **Observaciones a la o el docente**

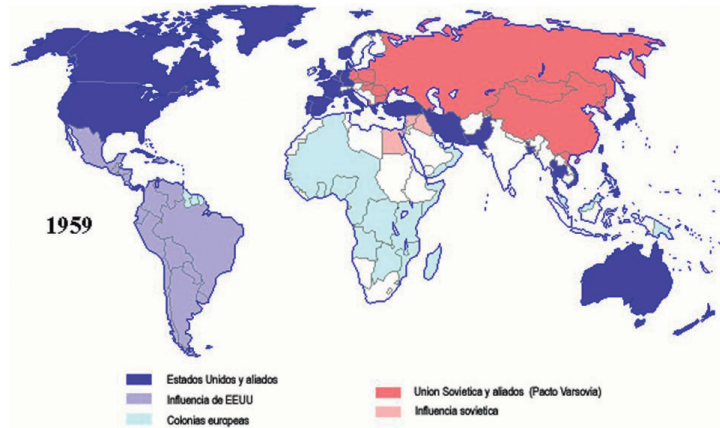
- › La presente actividad representa una oportunidad clave para profundizar en el desarrollo de actitudes ligadas al respeto a la diversidad de ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios, por lo que previo a la actividad es importante que el o la docente enfatice en este punto.
- › Cabe destacar que la fuente corresponde a una adaptación de la original. Por esta razón, se recomienda que el o la docente profundice en conceptos y temáticas necesarias para una adecuada comprensión de la actividad.

<b>OA 11</b>	Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información).
<b>IE</b>	Reconocen las principales transformaciones geopolíticas tras el fin de la Guerra Fría, comprendiendo la dimensión global del conflicto.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> <b>b.</b> Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones.
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de mapas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Las y los estudiantes observan y analizan los mapas que se exponen a continuación, correspondientes a los inicios (Fuente 1) y finales (Fuente 2) del periodo de Guerra Fría, y un tercero (Fuente 3) que expone los actuales bloques de cooperación política y económica, con el fin de reconocer las transformaciones geopolíticas. El análisis será guiado por las siguientes preguntas o criterios:
- › ¿Qué características se evidencian en 1959 (Fuente 1) respecto de los alineamientos políticos en el mundo?
  - › ¿De qué manera se modifica el mapa geopolítico hacia 1980 (Fuente 2)?
  - › ¿En qué territorios (zonas geográficas o continentes) se aprecian mayores puntos de tensión, polarización o conflicto en 1980?
  - › De acuerdo al mapa de 2013, ¿cuáles de los pactos, bloques o acuerdos han desaparecido y cuáles permanecen? y ¿en qué zonas geográficas?
  - › En síntesis, señale cuáles han sido las principales transformaciones geopolíticas en el mundo a través de la observación de los mapas.

Fuente 1:

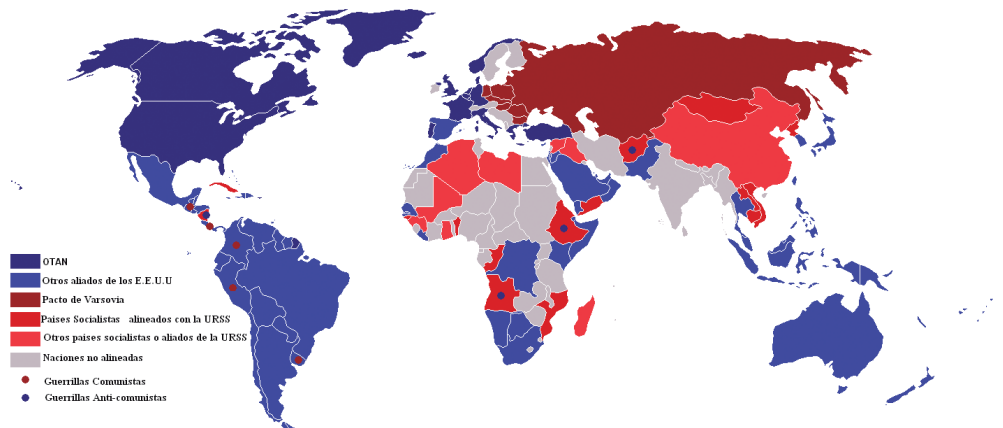
### ALINEAMIENTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS EN TORNO A LAS GRANDES POTENCIAS, 1959



Fuente: Amantes de Clio (2012). <http://cliouruguay.blogspot.com/>

Fuente 2:

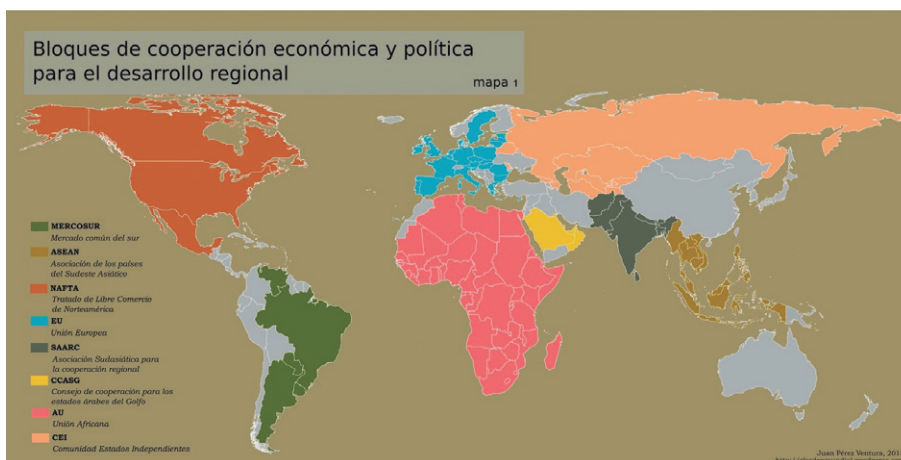
### MAPA DE LA GUERRA FRÍA, 1980



Fuente: «Guerra Fría 1980». Publicado bajo la licencia CC BY-SA 3.0 vía Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guerra\\_Fria\\_1980.png#/media/File:Guerra\\_Fria\\_1980.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guerra_Fria_1980.png#/media/File:Guerra_Fria_1980.png).

### Fuente 3:

## BLOQUES DE COOPERACIÓN ECONÓMICA Y POLÍTICA PARA EL DESARROLLO REGIONAL



Fuente: Pérez, J. (2013). Bloques de cooperación económica y política para el desarrollo regional. En <http://elordenmundial.org.wordpress.com>

### Observaciones a la o el docente

- › Para la presente actividad se sugiere trabajar previamente el concepto de geopolítica y su importancia para la comprensión de los procesos históricos.
- › Es fundamental que la o el docente aclare a sus estudiantes que a lo largo de la historia han existido diferentes tipos de acuerdos, pactos y bloques, algunos de carácter político y militar, otros que consideran alcances económicos, así como también otros que abordan aspectos sociales y culturales. De este modo, es clave reconocer que, en la actualidad, los acuerdos de tipo militar tienden a tener un menor grado de presencia respecto del periodo de Guerra Fría, donde la dimensión política, económica y de mutua defensa era parte fundamental de esos acuerdos.
- › Buenas sugerencias para orientar el trabajo con mapas se pueden encontrar en <https://sites.google.com/site/vamosahacer cosas/tecnicas-historicas/ analisis-de-mapas-historicos-1>

<b>OA 12</b>	Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).
<b>IE</b>	Reconocen las características del proceso de migración campo-ciudad producido en Chile a mediados del siglo pasado, considerando fuentes orales y escritas.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>d.</b> Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p> <p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.</p> <p><b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes orales y escritas.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. A partir de fuentes escritas, ya sea el texto de estudio, la biblioteca escolar, internet o fuentes dadas por el o la docente, las y los estudiantes, en duplas o grupos, se familiarizan con el amplio proceso de migración campo-ciudad producido a mediados del siglo pasado en Chile. Luego, las y los estudiantes entrevistan a abuelos o abuelas, o bien a vecinos y vecinas que hayan sido parte de este fenómeno, con el fin de comprenderlo en profundidad.

Para el análisis de las fuentes escritas, se sugiere considerar:

- › Contexto histórico en que se produce el fenómeno.
- › Causas de las migraciones campo-ciudad.
- › Efectos del proceso migratorio:
  - En la configuración de la ciudad.
  - En la vida de las personas.
  - En las problemáticas sociales.
  - En las políticas públicas.

Para el desarrollo de la entrevista, se sugiere al menos considerar como posibles preguntas:

- › Origen de la migración (zona geográfica).
- › Causas de la migración.
- › Tipo de transporte utilizado.
- › Forma de migrar (solitario, progresivo en familia, en familia desde un comienzo).
- › Acciones del Estado de ayuda a las y los migrantes.
- › Efectos en:
  - La ocupación de las personas.
  - El lugar que habitaron.
  - El tipo de vivienda.
  - Los problemas sociales asociados.
  - Los cambios en la vida cotidiana.

Para finalizar, los y las estudiantes elaboran un reporte escrito, y eventualmente una presentación al curso, con sus hallazgos del análisis de fuentes escritas y orales. En este documento deberán incluir un testimonio personal o grupal de las impresiones que les produce lo recopilado, como lo habrían enfrentado, y emiten un juicio fundamentado acerca de las formas en que el Estado procuró atender a las necesidades de las personas.

#### Observaciones a la o el docente

- › La presente actividad es a la vez una invitación a desarrollar empatía con sus ancestros y las formas en que debieron enfrentar los cambios en su vida durante el proceso migratorio. De esta manera, es fundamental que el o la docente guíe el trabajo hacia esa finalidad.
- › Algunas sugerencias de fuentes escritas para el o al docente:
  - Estimaciones de Migración Neta 1907–1960. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0002951.pdf>
  - Zemelman, H. (1971). *El migrante rural*. Santiago de Chile: Ed ICIRA. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-98589.html>
  - Geisse, G. (1983). *Economía y Política de la Concentración Urbana en Chile*. México: PISPAL. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0007379.pdf>
  - Hurtado, C. (1966). *Concentración de población y desarrollo económico: el caso chileno*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0007380.pdf>
- › Para brindar orientaciones de cómo elaborar una buena entrevista y sobre el proceso de aplicación de la misma, se sugiere revisar:
  - <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118>
  - [http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo\\_Entrevista.pdf](http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_Entrevista.pdf)
  - [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva\\_Profesores/linna\\_irizarry\\_educ\\_173/como\\_elaborar\\_entrevistas.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf)

<b>OA 12</b>	Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).
<b>IE</b>	Describen algunas de las transformaciones que sufrió el espacio urbano como consecuencia de la sobrepoblación de las ciudades y puertos, reconociendo los desafíos que estos procesos supusieron a las personas y el Estado.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>d.</b> Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p> <p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.</p> <p><b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes estadísticas, orales y escritas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

- Las y los estudiantes analizan las siguientes fuentes estadísticas, escritas y orales, del proceso de migración campo-ciudad, considerando los siguientes criterios:
  - › Relación población urbana-rural.
  - › Cambios en la vida de las personas.
  - › Problemáticas asociadas al proceso migratorio y de instalación en la ciudad.
  - › Políticas de Estado ante las problemáticas.

Luego, responden:

- › ¿Qué cambios implicó el nuevo modo de vida para las personas que emigraron del campo a la ciudad?
- › ¿Qué desafíos implicó para el Estado esta nueva forma de configuración de las ciudades?

® **Matemática.**



**Fuente 1:**

**1885**

La población tenía la siguiente distribución:

**Población total, urbana y rural de Chile. (1885-1952)**

	Urbana	Rural	Total
1885	1.041.765	1.456.032	2.497.797
1895	1.223.407	1.464.577	2.687.984
1907	1.392.026	1.828.505	3.220.531
1920	1.723.552	1.991.335	3.714.887
1930	2.119.221	2.168.224	4.287.445
1940	2.639.311	2.384.228	5.023.539
1952	3.573.122	2.359.873	5.932.995

**Población de las principales ciudades de Chile (1885-1952)**

	Concepción	Santiago	Valparaíso
1885	5.030	189.332	104.952
1895	9.439	256.403	122.447
1907	-	-	-
1920	22.084	507.296	182.422
1930	27.594	696.231	193.205
1940	35.774	952.075	209.945
1952	54.782	-	218.829

Fuente: Censos de población, 1885 - 1952

**Fuente 2:**

[...] todos sabemos cómo vive en los conventillos nuestro pueblo, el hacinamiento de seres humanos y de animales domésticos, que se estrechan en las paredes deterioradas de las piezas, los inconvenientes de la vida colectiva y las deplorables condiciones higiénicas que prevalecen en estos tristes lugares.

En esta clase de vivienda es donde se aglomera la parte de la población más difícil de alojar en buenas condiciones. El alojamiento de personas de una renta o sueldo fijo ofrece sin dudas menos dificultades que el obrero que recibe el salario semanal... El problema se complica aún más tratándose de aquel grupo, tan numeroso de personas, especialmente mujeres que viven de un oficio manual o que ejercen alguna pequeña industria como los son las lavanderas, verduleras, costureras que van a refugiarse a los conventillos, porque en ninguna parte podrían encontrar habitación más barata, pero también, la más infeliz.

Fuente: El Mercurio, 9 de junio de 1910, p. 4.

### Fuente 3:

Todas las consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la industrialización y urbanización nacientes; una nueva fuerza de trabajo dependiente del sistema de salarios, la aparición de problemas cada vez más complejos, pertinentes a la vivienda obrera, a la atención médica y a la salubridad. La constitución de organizaciones destinadas a defender los intereses de la nueva clase trabajadora; huelgas y demostraciones callejeras, tal vez choques armados entre los trabajadores y la policía o los militares, y cierta popularidad de ideas extremistas.

Fuente: Hidalgo, R. (2005). *La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

### Fuente 4:

#### ESTADO, POLÍTICA Y URBANIZACIÓN

Se ha visto que el Estado se fortaleció en su situación nuclear en las interrelaciones de las distintas fracciones del capital. La mayor importancia, sin embargo, la cobró en su función de interlocutor del capital extranjero en la minería. En esta medida, la presencia política de ellas en el Estado se convertía en un imperativo para su propia reproducción. Ellas debían necesariamente luchar por el acceso al control del Estado. La actividad política y la inclusión partidaria de las distintas fracciones de la clase dominante se convertía así, directamente, en requisito de su propia supervivencia. Esto se manifestaba en la fuerza de representación de los partidos burgueses y oligárquicos y en la intensa vida parlamentaria, que concentraba en los hechos el poder del Estado.

De este modo, la intensa actividad política que hacía converger conjuntamente, aunque de un modo no exento de contradicciones, a las distintas fracciones en el Estado, dotaron a este de gran fuerza y omnipresencia en la vida política y económica. El Estado oligárquico parlamentario paliaba, entonces, la profunda debilidad económica de las fracciones propietarias nacionales. El parasitismo en que estas se desarrollaron, por medio del Estado, respecto del SME más dinámico, contribuyó a su desarrollo.

Pero la importancia de la lucha política en la incidencia urbanizadora del Estado estaba más vinculada a las transformaciones estructurales de que se habló más arriba. La urbanización y la emergencia de nuevos grupos sociales fueron acompañadas de una temprana actividad de organización gremial y política de ellos, con el consiguiente peso de las demandas reivindicativas. Estos grupos, medios y proletarios, se constituyeron tempranamente como clases organizadas y movilizadas políticamente.

El Estado debió hacerse cargo de la emergencia organizada y politizada de estos grupos, por la vía de orientar buena parte de su gasto a la satisfacción de algunas demandas sociales elementales. La inversión estatal en obras públicas y construcciones, por ejemplo, tomaba en cuenta las demandas por trabajo, así como la inversión en educación se orientaba a satisfacer estas demandas como a plasmar su función ideológica. Del mismo modo se explica el lento e incipiente, pero temprano desarrollo de la legislación social. De este modo, el Estado desarrolló su aparato político-administrativo e implementó políticas que contribuyeron directamente a la urbanización bajo patrones concentradores.

En suma, la importancia de los factores políticos en la ocupación y constitución originaria del espacio chileno, la función del Estado en la interrelación económica de las distintas fracciones del capital y sus funciones frente a las demandas políticas y sociales de los grupos emergentes, son todos factores que subyacen al rol del Estado como agente urbanizador y, en particular, de concentración urbana.

Fuente: Geisse, G. (1983). *Economía y Política de la Concentración Urbana en Chile*. México: PISPAL. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0007379.pdf>.

### Observaciones a la o el docente

- › La presente actividad espera evidenciar los procesos de cambio de las ciudades y puertos en Chile a mediados del siglo XX, para lo cual se ejemplifica principalmente con las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción. No obstante, es importante enfatizar que este proceso, aunque en menor escala, también se produjo en otras ciudades y puertos del país, y la concentración de la población sigue siendo una problemática latente. Es por esta razón que se sugiere contextualizar la actividad a localidades más cercanas a las y los estudiantes.

<b>OA 13</b>	Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).
<b>IE</b>	Caracterizan las nuevas formas de organización y movilización de nuevos actores sociales en la década de 1960 en Chile, con el fin de comprender la dinámica de cambios sociales y políticos del periodo.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes, para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Indagación y análisis en diversas fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

- Las y los estudiantes completan la siguiente tabla acerca de los diferentes actores, grupos o instituciones sociales y políticas de la década de 1960 en Chile. Para ello, utilizan su libro de texto, biblioteca escolar, internet o fuentes dadas por el o la docente.

ACTORES/ GRUPOS/ INSTITUCIONES	DEMANDAS SOCIALES	FORMAS DE ORGANIZACIÓN	FORMAS DE MOVILIZACIÓN
Pobladores/ poblaciones			
Campesinos			
Obreros/industrias			
Universitarios			
Partidos políticos			
Otros grupos políticos			

Luego, responden preguntas de síntesis.

- › ¿Qué similitudes y diferencias tienen los diversos actores, grupos o instituciones sociales respecto de sus demandas en esta década?
- › ¿Por qué es posible señalar que la década de 1960 constituye un cambio en cuanto a los grupos, demandas y formas de organización y movilización respecto del periodo anterior?

Comparten sus respuestas mediante un informe escrito, un plenario dirigido o ambas instancias, de acuerdo a los requerimientos que establezca la o el docente.

#### Observaciones a la o el docente

- › Es importante aclarar los conceptos asociados al análisis de fuentes, diferenciando entre formas de organización, de movilización y demandas.
- › Del mismo modo, es fundamental reconocer que algunos de estos actores sociales pueden estar vinculados a más de un grupo o institución; por ejemplo, los estudiantes, que pueden formar parte de un grupo de pobladores o integrar partidos políticos.
- › Es fundamental en la presente actividad profundizar en la valoración de la participación social y política de las personas, a fin de promover actitudes de promoción de la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.

<b>OA 13</b>	Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).
<b>IE</b>	Determinan ideas centrales y diferencias entre los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, a través de fuentes escritas, valorando las ideas divergentes y la importancia del diálogo.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Las y los estudiantes determinan las ideas centrales y diferencias entre los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, a partir del siguiente texto, y respondiendo estos criterios orientadores:
  - › Idea central de cada proyecto político.
  - › Similitudes entre ambos proyectos.
  - › Diferencias entre ambos proyectos.

Finalmente, emiten un juicio fundamentado acerca de las fortalezas y debilidades de cada proyecto político.

® **Lengua y Literatura.**

**Fuente 1:****LA “REVOLUCIÓN EN LIBERTAD”; EL SOCIALCRISTIANISMO Y LA REVOLUCIÓN (Adaptación)**

La Revolución en Libertad fue la consigna que llevó al Partido Demócrata Cristiano a ganar la elección presidencial de 1964, con Eduardo Frei Montalva a la cabeza. Este programa obedece a un desarrollo teórico y político de cierta data, donde confluyen los cambios experimentados en la Iglesia católica desde mediados del siglo XX; los cambios experimentados por el Partido Conservador, más específicamente la juventud conservadora, que desemboca en la creación de la Falange Nacional en 1935; el ascenso de la izquierda partidista unificada en el FRAP y la influencia directa del pensamiento socialcristiano y del humanismo cristiano.

La Iglesia católica juega un papel fundamental en los intelectuales católicos de la época, donde las encíclicas *Mater et Magistra* y *Pacem in Terris* serán determinantes en el desarrollo de un nuevo pensamiento socialcristiano, que serviría de base para armar los contenidos revolucionarios de la DC y su programa de gobierno, abriendo nuevos campos de acción producto de nuevos diagnósticos sobre la cuestión del campesinado, los problemas de la propiedad, el escenario de la Guerra Fría y del capitalismo a la luz del cristianismo (Phillip, 1987). Por otra parte, la influencia católica será fundamental para diferenciar en forma definitiva a los demócratacristianos y la Iglesia católica del viejo cuño del Partido Conservador.

De esta forma, el Partido Demócratacristiano no se declaraba como un partido confesional, pero reconocía en el cambio de actitud de la Iglesia un componente que contribuye a su legitimación como movimiento y como partido político, de modo que “El cristianismo ha cambiado su fisonomía, ahora aparece con un mensaje revolucionario, amplio y abierto a todos los hombres, abandonando su carácter sectario [...] el pueblo tendió a identificar esta nueva línea de la Iglesia en el pensamiento del Partido”.

En este sentido, para el programa demócratacristiano la aplicación del pensamiento socialcristiano promovido y aceptado por la Iglesia católica es en sí un acto revolucionario, en tanto implica la instauración de un Nuevo Orden basado en la justicia, como explicaba Eduardo Frei en 1968: “No es verdad que el desarrollo económico por sí solo pueda dar como fruto el cambio social; ni es verdad que sea su condición previa. La verdadera condición social previa es la justicia; una justicia que dé contenido y fuerza propia a la participación nacional y popular en el proceso de cambio”.

De modo que el programa de la Revolución en Libertad implicaba un cambio de las relaciones económicas de la época, implicaba una revolución que el mismo Partido Demócratacristiano caracterizaba de la siguiente manera: “Es un movimiento revolucionario que surge como respuesta cristiana a la explotación del hombre por el hombre”.

Caracterizando el sistema capitalista de forma “tan tajante como la marxista, pero más integral, tomando en cuenta no solo los aspectos materiales, sino también la dimensión espiritual de una verdadera revolución”, agregando que el cristianismo no podía tolerar un orden social básicamente inmoral, en el que el trabajo estaba al servicio del capital, en el que el dinero prevalecía sobre las personas.

El mundo del trabajo resultaba central en la concepción de este nuevo orden, pues era allí donde se expresaba la condición humana. De modo que una revolución fundada en el respeto por la persona humana incluiría necesariamente una preocupación por su expresión más trascendente, el trabajo. En este sentido, ya en 1940 Eduardo Frei proponía que “los rasgos esenciales de un futuro régimen orgánico en lo económico dependen del reconocimiento de la realidad natural, que constituyen las corporaciones profesionales que agrupan a los hombres, en virtud de la función que desempeñan”.

Como ya se mencionó, para la Democracia Cristiana el programa de la Revolución en Libertad es revolucionario en tanto considera la aplicación de la doctrina socialcristiana como un acto revolucionario que subvierte las relaciones económicas del capitalismo desde un diagnóstico eminentemente cristiano, que rescata la expresión trascendente del trabajo. Pese a lo anterior, en sentido práctico el programa de la Revolución en Libertad considera una serie de reformas estructurales (políticas, económicas y sociales) que son el contenido de la revolución, las cuales siempre están supeditadas a la doctrina socialcristiana, de modo que el imperativo de la revolución es eminentemente moral.



## LA VÍA CHILENA AL SOCIALISMO; ENTRE LA INSURRECCIÓN Y LA URNA (Adaptación)

La Unidad Popular se forma en 1969 con miras a reconstituir un movimiento de izquierda que venía golpeado tras la elección de 1964; surge principalmente como la continuación del Frente de Acción Popular (FRAP) y su estrategia sistémica de la revolución, donde confluyen los debates y posiciones teóricas y prácticas de los partidos Socialista y Comunista. Es justamente de la discusión entre ambos partidos, de sus disputas y debates, junto al ascenso de nuevos actores políticos que reivindican la revolución, que se articula un programa político y una vía revolucionaria particular y única en su tipo.

Para 1969, con la formalización de la Unidad Popular como conglomerado y tras la derrota del FRAP en la elección presidencial de 1964, se impone la tesis comunista del Frente de Liberación Nacional. En la Unidad Popular “participan hombres y mujeres de diversas filosofías o creencias: marxistas, laicos, cristianos, independientes, etcétera”, proclamando que “las fuerzas populares y revolucionarias no se han unido para luchar por la simple sustitución de un Presidente de la República por otro, ni para remplazar a un partido por otro en el Gobierno, sino para llevar a cabo los cambios de fondo que la situación nacional exige sobre la base del traspaso del poder de los antiguos grupos dominantes a los trabajadores, al campesinado y a sectores progresistas de las capas medias de la ciudad y del campo”.

El afán revolucionario de la Unidad Popular se basaba en la ampliación de un régimen democrático “desde abajo”, superando la primacía de la figura presidencial y democratizando todos los aspectos de la vida cotidiana, desde el Parlamento hasta el comité vecinal, de modo que “el triunfo popular abrirá paso así al régimen político más democrático de la historia del país. En materia de estructura política, el Gobierno Popular tiene la doble tarea de preservar, hacer más efectivos y profundos los derechos democráticos y las conquistas de los trabajadores, y de transformar las actuales instituciones para instaurar un nuevo Estado, donde los trabajadores y el pueblo tengan el real ejercicio del poder”.

En términos prácticos, esto implica la creación de los comités de la Unidad Popular; la reforma al sistema legislativo, cambiando la figura del Parlamento por la denominada Asamblea del Pueblo, enmarcado en un nuevo orden institucional completo, el Estado popular. Esta nueva institucionalidad pretende “a través de un proceso de democratización en todos los niveles y de una movilización organizada de las masas se construirá desde la base

la nueva estructura del poder. Una nueva Constitución Política institucionalizará la incorporación masiva del pueblo al poder estatal”.

Asimismo, se pretende la ampliación y radicalización de la Reforma Agraria iniciada durante el gobierno demócratacristiano, y se contempla también una reforma al régimen de propiedad, que quedaría comprendida en tres nuevas formas: el área de propiedad social, el área de propiedad privada y un área de propiedad mixta. Esta reforma al régimen de propiedad pretende “reemplazar la actual estructura económica, terminando con el poder del capital monopolista nacional y extranjero y del latifundio, para iniciar la construcción del socialismo”.

En último término, la experiencia de la Unidad Popular presentaba una característica y novedad sin precedentes, pues la Vía Chilena al Socialismo fundada en 1969 y tras la imposición de las tesis comunistas y su Frente de Liberación Nacional privilegia la vía sistémica para las reformas y cambios revolucionarios, novedad que no es ajena a los actores de la época. En este sentido, el propio Salvador Allende reconocía lo novedoso del proceso, diciendo en su discurso presidencial el 21 de mayo de 1971: “La tarea es de complejidad extraordinaria, porque no hay precedente en que podamos inspirarnos. Pisamos un camino nuevo; marchamos sin guía por un terreno desconocido”, y continúa, “en términos más directos, nuestra tarea es definir y poner en práctica la vía chilena al socialismo, un modelo nuevo de Estado, de economía y de sociedad, centrado en el hombre, sus necesidades y sus aspiraciones. [...] No existen experiencias anteriores que podamos usar como modelo; tenemos que desarrollar la teoría y la práctica de nuevas formas de organización social, política y económica”.

Fuente: Garrido, P. (2015). *Entre la Revolución en Libertad y la Vía Chilena al Socialismo: La Disputa por el Proyecto Revolucionario-Democrático en Chile, 1958-1970*. Santiago de Chile: UDP.

#### Observaciones a la o el docente

- › Las fuentes anteriores corresponden a una sugerencia, razón por la cual el o la docente podría adaptarlas o sugerir otras que considere relevantes para trabajar la temática.
- › La presente actividad posee un rico espacio para el trabajo con actitudes, orientadas, en este caso, a demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. Es por ello que se sugiere, además del desarrollo de la actividad, generar espacios de discusión y debate en torno a la temática.

<b>OA 14</b>	Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.
<b>IE</b>	Explican algunas causas que produjeron la crisis económica e hiperinflación durante el gobierno de Allende y sus principales efectos en la población, valorando la historia reciente como forma de comprender su presente.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia, analizar puntos de vista e identificar sesgos.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes estadísticas y escritas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. A continuación se exponen un conjunto de fuentes de índole estadística y escrita, con el fin de reflejar algunos indicadores económicos (período 1970-1973), y fuentes secundarias diversas referidas a la situación económica en el mismo período. Con base en ellas, las y los estudiantes, en duplas o grupos, y con la guía del o la docente, responden preguntas como las que se presentan a continuación:
  - › ¿Por qué los autores señalan que en 1971 la Unidad Popular era exitosa en lo económico? Den ejemplos concretos que puedan avalar esta afirmación.
  - › ¿Por qué creen que se habrá producido una expansión de la demanda popular de productos entre 1970 y 1973?
  - › Caractericen la evolución general de la economía en el período 1970-1973. Utilicen para ello ejemplos concretos.
  - › ¿Cómo caracterizarían la situación económica en 1973?
  - › ¿A qué factores atribuyen, cada uno de los autores, la situación económica hacia 1973?
  - › ¿Qué elementos comparten los autores en su análisis? ¿En cuáles se diferencian?
  - › Finalmente, a partir del análisis previo, señalen las principales causas de la crisis económica y fundamenten su respuesta.

® **Matemática.**

**Fuente 1:**

INDICADORES MACROECONÓMICOS 1970-1973				
	1970	1971	1972	1973
Tasa de crecimiento económico (PGB) (%)	3,6	8,0	-0,1	-4,3
Tasa de inflación anual (IPC) (%)	36,1	22,1	260,5	605,1
Tasa nacional de desempleo (%)	5,7	3,8	3,1	4,8
Incremento anual de los salarios reales (%)	8,5	22,8	16,6	-25,3
Exportaciones totales (FOB) (millones de dólares)	1.112	900	849	1.300
Exportaciones de cobre (millones de dólares)	839	701	618	1.049
Importaciones totales (millones de dólares)	956	1.015	1.103	1.447

Fuente: Meller, P. (1998). *Un siglo de economía política (1890-1990)*. Santiago: Andrés Bello.

**Fuente 2:**

La Unidad Popular parecía exitosa, navegando viento en popa; en las elecciones municipales de abril de 1971 obtuvo más del 50% de los votos, dando muestras del apoyo creciente que cosechaba. Un salto impresionante, si se considera que en ocho meses había aumentado su respaldo en 14%. [...] Esta fue la señal de alarma para la derecha, la que comprendió de pronto [...] que la sola oposición en el Congreso no le sería suficiente. De esta manera, la derecha dura se lanzó en operaciones de boicot económico. Un boicot que al comienzo fue discreto y silencioso, pero que acentuaría las dificultades de aprovisionamiento que había comenzado a conocer el gobierno ante el crecimiento de la demanda popular. [...] Eran las oscuras premisas de una situación global que durante 1972 no cesaría de degradarse. La inflación dio un salto y a fines de 1972 alcanzó 174%. Resultado de la incapacidad de los sectores productivos nacionales de responder a la demanda de las capas populares, pero también resultado del boicot económico y parlamentario de la derecha unificada. El mundo empresarial llegó a ocultar y destruir sistemáticamente los stocks, entabando o reduciendo la producción y así frenando todos los esfuerzos del gobierno para resolver la situación. Estados Unidos se hizo parte de la ofensiva. Como represalia por la nacionalización sin indemnización de sus compañías mineras, cortó las líneas de crédito a Chile, bloqueando sus cuentas en EE. UU. y presionando a las instituciones financieras internacionales

para detener el flujo de inversiones a Chile. Y, como un eco de esas medidas y evidencia del peso de sus amenazas, en marzo de 1972 se reveló la existencia de un plan de la ITT (Internacional Telephone & Telegraph) destinado a derrocar al gobierno de la UP.

Fuente: Guillaudat, P. y Mouterde, P. (1998). *Los movimientos sociales en Chile. 1973-1993*. Santiago: Lom.

### Fuente 3:

A pesar del estado candente de la situación y de los obstáculos económicos con los que el gobierno se enfrentó desde su asunción, este tuvo en su primer año resultados muy positivos, como efecto de la política de reactivación de la demanda que aplicó desde un principio. [...] Así y todo, en el segundo año del gobierno de Allende comenzaron a manifestarse seriamente algunos signos negativos en la economía, derivados tanto de las acciones conspirativas internas y externas, como de la caída del precio del cobre y el descenso de la producción en general dado el estado de movilización social que abarcaba a todos los sectores, incluidos por cierto los trabajadores. La producción de alimentos fue insuficiente para cubrir la demanda interna [...] debiéndose recurrir a la importación de productos agrícolas y otros bienes básicos, lo que redundó en un sustantivo desembolso de las escasas divisas disponibles. Las reservas fiscales se agotaron debido al aumento del déficit en la balanza de pagos y al congelamiento de los créditos externos. [...] El espectacular aumento de los precios terminó por erosionar el incremento de los ingresos de los trabajadores estipulado por el gobierno. Este buscó controlar la inflación a través de la fijación de precios, lo cual, sumado al desabastecimiento de bienes de consumo esenciales, dio origen a las “colas”.

Fuente: Correa, S. y otros. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana.

### Fuente 4:

La economía chilena experimenta un auge sin precedentes en 1971, como resultado de políticas económicas altamente expansivas. Esto generó un mejoramiento generalizado en el nivel de vida de la población y una sensación de éxito total entre los líderes de la UP. [...] La declinación y el colapso total del experimento de la UP durante los años 1972-73 son una clara consecuencia de las exitosas, políticas sobreexpansivas implementadas en 1971. [...] Durante el segundo semestre de 1972 una aceleración de la

ya alta inflación [...] coexistió con la escasez generalizada y la proliferación del mercado negro. [...] El gobierno de la UP siguió desde un comienzo una política expansiva de estimulación del gasto fiscal. El gasto del gobierno general aumentó en forma notable, concentrándose principalmente en los gastos corrientes. [...] El grueso de la expansión fiscal correspondió a los pagos de salarios y previsión social, que subieron en más de 7 puntos porcentuales del PGB entre 1970 y 1973, y a las transferencias al resto del sector público. El crecimiento de la inversión del gobierno general durante el mismo periodo fue de segundo orden de importancia —solo 1% del PGB— en comparación con el gasto corriente. [...] Estas políticas expansivas se tornaron insostenibles en 1973 y el gasto del gobierno general cayó abruptamente. Esta caída [...] fue el resultado de una política insostenible de expansión de la demanda, que produjo cuellos de botella en el lado de la demanda y dio origen a una altísima inflación [...]. Los crecientes déficit fiscales de 1970-73 no se debieron únicamente al incremento excesivo de gastos, dado que hubo también una caída significativa de los ingresos públicos durante este período. Parte de esta caída tuvo su origen en la declinación sustancial de los precios del cobre en 1971, [...] se redujeron drásticamente los ingresos de las compañías del cobre y, en consecuencia, los impuestos percibidos por el gobierno por este concepto.

Fuente: Larraín, F. y Meller, P. (1990). *La experiencia socialista-populista chilena: la Unidad Popular, 1970-73*. Colección Estudios Cieplan N° 30.

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere en la presente actividad hacer una breve introducción acerca de los conceptos e indicadores económicos con los cuales se trabaja. Para ello se recomienda revisar:
  - Martino, F. (2001). *Diccionario de conceptos económicos y financieros*. Santiago: Andrés Bello.
  - Sabino, C. (1991). *Diccionario de economía y finanzas*. Recuperado de <http://paginas.ufm.edu/SABINO/ingles/book/diccionario.pdf>
- › La presente actividad se orienta a valorar la historia reciente como una forma de comprender el presente. Se aconseja enfocar el cierre de la actividad reforzando esta perspectiva entre las y los estudiantes.

<b>OA 14</b>	Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.
<b>IE</b>	Comparan diversas perspectivas en torno a la Reforma Agraria, con base en fuentes orales y escritas, reconociendo la interpretatividad de los procesos históricos.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia, analizar puntos de vista e identificar sesgos.</p> <p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>C.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis comparativo a partir de diversas fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. Leen textos actuales de actores que vivieron en el periodo y que reflejan distintas visiones sobre el proceso de Reforma Agraria y responden:
- › Averigua quiénes son los autores de las ideas presentes en cada texto, su tendencia política y el rol que cumplieron en la época estudiada.
  - › ¿Qué información sobre el proceso de Reforma Agraria te entregan los textos expuestos?
  - › ¿Qué visión sobre la Reforma Agraria transmite cada autor?
  - › ¿Qué visiones presentan mayores puntos en común? ¿Cuáles se pueden identificar?
  - › ¿Qué posturas son las que presentan mayores diferencias? ¿En qué difieren?
  - › A partir de los textos, señala los principales argumentos entregados a favor de la Reforma Agraria y aquellos argumentos en contra del proceso.
  - › Evalúa el valor de los textos como fuentes históricas y las limitaciones que poseen.

### Fuente 1:

[...] con motivo de la Reforma Agraria se adoptó una campaña típicamente marxista, un ataque permanente, indiscriminado y muy injusto acusando a los agricultores chilenos, acusándoles de toda clase de barbaridades, siguiendo lo que decían algunas universidades norteamericanas, que no conocían Chile, diciendo que en Chile existía un concepto de propiedad de la época feudal [...] con esto del feudalismo en la tenencia de la tierra empezaron a hacer toda clase de afirmaciones sin base y a organizar persecuciones a los agricultores, a los propietarios de tierras, primero a los más grandes y después siguieron hasta con los dueños de parcelas. [...] yo creo que esto lo organizó Chonchol, yo creo que él tiene una mentalidad marxista, no sé cuándo la adquirió [...] son las técnicas, las mismas tácticas para justificar el despojo a los agricultores. Es el pensamiento de los que no creen en la propiedad privada, creen que la tierra debe ser del Estado; en definitiva después de toda la campaña que hicieron no le dieron tierra a ningún campesino, todo quedó en los asentamientos organizados y dirigidos por el gobierno.

Fuente: Sergio Onofre Jarpa. En Arancibia, P. (2010). "Cita con la historia" (Entrevista). Universidad Finis Terrae.

### Fuente 2:

En una entrevista que aparece en la revista Cosas en la última semana de octubre de 1994, se expresa así: "Participé en un proceso de transformación del agro chileno que implicaba una redistribución de la tierra. Fui uno de los responsables de la Reforma Agraria, no el único, y estoy muy orgulloso de haber colaborado en ello, porque se contribuyó a terminar con el viejo latifundio y a crear condiciones para el desarrollo de una agricultura más dinámica". El mismo experto nos dice que el objetivo de la Reforma Agraria demócratacristiana era "a través de la redistribución de la tierra, el mejoramiento del ingreso campesino y facilitar el proceso de industrialización del país por la vía de la ampliación del mercado". El segundo objetivo era "terminar con el poder político de los sectores latifundistas que habían dominado, a juicio nuestro, la sociedad chilena de una manera muy importante durante gran parte de los siglos XIX y XX y, por lo tanto, por la vía de la Reforma Agraria se les debilitaba el poder político que tenían con una sobrerrepresentación en el Parlamento".

Fuente: Jacques Chonchol. En Fontaine, A. (2001). *La tierra y el poder. Reforma Agraria en Chile (1964-1973)*. Santiago: Universitaria.



**Fuente 3:**

Los gobiernos de Ibáñez y Alessandri hicieron 12 años de una cosa muy rígida. Entonces nosotros veníamos con la Reforma Agraria, muy internacional. La FAO la proclamaba, Kennedy la exigía para la ayuda. Entonces nos embarcamos en esto sin mayor preparación, sin tomar en cuenta que es un proceso difícil, que toma tiempo y donde Frei tenía mucho miedo. Y recuerdo los enojos de Frei con Chonchol, los enojos de Frei con Trivelli y con Moreno, furioso, porque la Reforma Agraria era una especie de caballo en galope, que era muy difícil pararla. Entonces arrebató a la gente joven del partido y de ahí salió el Mapu, salió la Izquierda Cristiana, y no medimos las consecuencias desde un punto de vista político inmediato. Y era necesario hacer una Reforma Agraria.

Nunca participé de la concepción de la Reforma Agraria y que me perdone Rafael Moreno si me está oyendo. Pero creo que lo que había que hacer era una exigencia de mejoría de los trabajadores y darles tierras, pero no esta cosa tan abrupta de formar asentamientos, una concepción que venía mucho de Yugoslavia o de países más socialistas.

Fuente: Gabriel Valdés. En Arancibia, P. (2002). "Cita con la historia" (Entrevista). Universidad Finis Terrae.

**Fuente 4:**

Con respecto a la Reforma Agraria chilena se puede decir muchas cosas, pero yo quisiera resumir las que considero principales.

En primer lugar, la Reforma Agraria chilena terminó con el latifundio y esa es una verdad indesmentible, vale decir, cumplió con la tarea que le entregó el pueblo con las elecciones de 1970. Eso significa que se terminó con los vestigios del feudalismo en el campo. Ayer un campesino lo dijo con mucha claridad, como primera cosa la Reforma Agraria llevó a la agricultura chilena al capitalismo y al hacerlo abrió los caminos para que pueda intervenir en el comercio internacional o mundial, de lo cual hoy se jacta la derecha y los propios pinochetistas. Sin embargo, eso sin duda no habría sido posible sin la realización de la Reforma Agraria.

Ahora, si se quiere hacer un análisis de la Reforma Agraria en la Unidad Popular, se debe tener presente que el gobierno de la UP se comprometió a avanzar en el proceso de la Reforma Agraria con las leyes dictadas por el gobierno DC de Frei Montalva, y eso se cumplió. Los comunistas y socialistas participamos de los debates parlamentarios que aprobaron esa ley en el gobierno de Frei Montalva, y los dos partidos lucharon para que el piso

para las expropiaciones fueran 40 hectáreas de riego básicas y no ochenta, pero sin embargo el Parlamento determinó que fueran ochenta y nosotros trabajamos con esa ley, teniendo en cuenta las reales dificultades para conseguir equivalencias en las diferentes regiones, porque esto de las unidades de hectáreas de riego básico significan determinar lo que produce una hectárea en las mejores zonas agrícolas regadas de Chile, que es la zona de Maipú y Aconcagua, y a eso se le agregaba para las diferentes partes del país una equivalencia, y allí se cometieron errores “voluntarios” por parte del gobierno de Frei, lo que significó que especialmente en la zona que va desde Los Ángeles al sur no hubiera equivalencia real. Era muy difícil expropiar campos desde el punto de vista de la unidad de equivalencia, y por eso quedaban algunos con grandes superficies de terreno. Por ello se atacó fundamentalmente —hablo de la UP como del gobierno de Frei Montalva— a los hacendados de Aconcagua a Talca.

La Reforma Agraria era absolutamente imprescindible para Chile, y como ya lo había dicho, si hoy día se exporta uva, manzanas y aún vino —porque con el gobierno de Allende se comenzó a aumentar de manera bastante significativa la exportación de vino—, es debido a la Reforma Agraria.

Fuente: Hugo Díaz. (2003) Extracto de su intervención en la mesa *Reforma Agraria y soberanía alimentaria*. ICAL Chile, Conmemoración de los 30 años del golpe de Estado.

#### Observaciones a la o el docente

- › La presente actividad requiere de información previa o bien posterior, por lo que se sugiere revisar los tiempos para ello, proveer la información necesaria o bien adaptar la actividad al tiempo disponible.
- › Si bien se aconseja trabajar con fuentes escritas, existen materiales audiovisuales que permiten contextualizar mejor este periodo histórico, por lo que se recomienda antes del inicio de la actividad exponer algunos de ellos.
- › Esta actividad es un espacio para profundizar en la interpretatividad de los procesos históricos, por lo que se sugiere reforzar esta idea.

<b>OA 15</b>	Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.
<b>IE</b>	Identifican diversas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado y el quiebre de la democracia, reconociendo las ideas centrales a partir de las cuales sustentan sus postulados.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>h.</b> Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p><b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Elaboración de un ensayo a partir del análisis de fuentes secundarias.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. Leen las siguientes interpretaciones historiográficas respecto del periodo y luego desarrollan las actividades propuestas.
  - › Analiza las fuentes y extrae las ideas principales de cada una de ellas.
  - › Responde:
    - ¿Qué elementos de la situación en los años iniciales de la década del 70 releva cada fuente?
    - ¿Qué visión sobre el momento refleja cada una?
    - ¿Entre qué fuentes identificas elementos comunes? ¿Cuáles? ¿Entre qué autores observas mayores diferencias? ¿En qué consisten estas diferencias?
  - › Elige dos fuentes y compáralas, es decir, identifica elementos en común y diferencias.
  - › A partir del análisis de la información escribe un ensayo breve y fundamentado, respecto de cuáles consideras que fueron los principales factores en la generación de un ambiente de crisis en la época estudiada. Luego presenta tu conclusión al curso y debate con tus compañeros y compañeras al respecto.

### Fuente 1:

¿Cuáles fueron las causas de la crisis? En primer lugar, los defectos del sistema político y especialmente de su sistema de partidos. Estos no tenían ninguna regulación constitucional ni legal [...] y eso provocó una serie de vicios [...]. Estos vicios del sistema de partidos eran corregibles y, de hecho, algunos fueron desapareciendo [...]. Pero nuevas circunstancias vinieron a complicar y agravar la crisis [...]. Surgen los partidos o las combinaciones de partidos de carácter ideológico que [...] no admitían modificaciones, ni transacción, ni postergación. [...] Esto conducía, por supuesto, a la polarización de la política y a la división que terminó en dos grandes bandos, irreconciliables: la Unidad Popular y la Confederación Democrática. [...] A contar de los 60, surge en Chile la violencia como parte de la ideología, con una fuente muy clara y otra un poco más oscura. La primera es la de la izquierda. En cambio, la violencia como parte de la ideología de la derecha, quedó más soterrada. [...] La polarización, que hasta los años 60 era solo ideológica, se transformó en una polarización de odio al intervenir estos elementos de violencia. Eso condujo a desprestigiar la democracia formal, que era lo único que en verdad en ese momento unía a los chilenos. Esta idea del enfrentamiento inevitable se abrió camino en todos los sectores [...]. Estos factores políticos de la crisis de 1973 estaban complementados por factores sociales y económicos: el desarrollo irregular [...].

Fuente: Gonzalo Vial. En Tagle, M. (ed.). (1992). *La crisis de la democracia en Chile: antecedentes y causas*. Santiago: Andrés Bello.

### Fuente 2:

El gobierno de la Unidad Popular se inició bajo un clima de gran polarización signado además por una percepción generalizada de crisis. [...] En este contexto, Allende dio inicio a su gobierno, dispuesto a aplicar desde el comienzo el programa que lo había llevado a La Moneda, aunque no contara con mayorías parlamentarias. [...]

La formación del Área de Propiedad Social de la economía fue uno de los problemas de mayor controversia de este periodo, concitando un ardoroso debate entre el gobierno y la oposición [...].

Al conflicto político interno, cada vez más exacerbado, se añadió la presión del gobierno de los Estados Unidos, que había intentado por todos los medios evitar el ascenso de Allende a la presidencia y que, al fracasar esta estrategia, estuvo resuelto a no darle respiro. Richard Nixon, entonces presidente de los Estados Unidos, hizo saber su decisión de hacer reventar la economía chilena. [...]

La aplicación de la Reforma Agraria, por otra parte, constituyó un área de intensísimos conflictos. [...] se aceleraron las

expropiaciones y se limitó aún más la extensión permitida como propiedad privada de la tierra. [...] Las huelgas rurales aumentaron en un 180% en 1970, a las que se sumaron la toma de fundos y de casas patronales, acciones incentivadas y amparadas fundamentalmente por grupos de los sectores más radicalizados de la Unidad Popular y por los miembros del MIR. [...]

A fines del año 1971, la oposición optó por la movilización callejera para manifestar su rechazo al gobierno, estrategia que contribuyó eficazmente a crear una sensación de caos generalizado. [...]

El paro de camioneros, llevado a cabo en octubre de 1972, al que se unieron el comercio y colegios profesionales, destacando el de los médicos entre estos, fue el hito más sobresaliente en esta estrategia, desde el momento que logró poner en jaque al gobierno. [...] El comandante en jefe del Ejército, general Carlos Prats, ocupó la cartera del Interior; con esa medida se puso término a la huelga de los transportistas y se iniciaron los preparativos destinados a asegurar un desenvolvimiento pacífico y ordenado en las próximas elecciones parlamentarias [...] la incorporación de las Fuerzas Armadas al gobierno dio una tregua momentánea al trastornado ambiente político [...].

Fuente: Correa, S. y otros. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana.

### Fuente 3:

Cuando se repite que una de las razones del quiebre de la democracia en Chile fue la intolerancia y la polarización e ideologización nacional, se está hablando, en parte, del antiguo terror de las elites a presentir que la nación podía escapárseles de las manos, en un sentido que iba más allá de los poderes tradicionalmente en equilibrio. Como antídoto al quiebre que parece precipitarse, comienza a delinearse un nuevo proyecto de unidad nacional, conservador y autoritario en lo político, neoliberal en lo económico y con un fuerte discurso antipartidos. [...]

A comienzos de la década de 1970 los procesos de Reforma Agraria, el fracaso del PDC, con su contradicción entre un programa social casi revolucionario y un programa económico reformador, y el triunfo de Allende hicieron que las elites chilenas se sintieran, quizás como nunca antes, al borde de un abismo [...]. A partir de 1972, las movilizaciones de grandes y medianos empresarios, los paros de los transportistas y de los gremios profesionales desbordaron sus propios liderazgos políticos [...]. Las elites empresariales, conservadoras o antimarxistas [...] cerraron filas, apoyando el golpe militar o, in extremis, lamentándolo sin combatirlo.

Fuente: Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento*. Santiago: Lom.

#### Fuente 4:

Las tensiones una vez más irían en aumento, tanto más cuanto las elecciones parlamentarias de marzo de 1973 representaban para la derecha la última esperanza de terminar legalmente con el presidente Allende. [...] Aunque no consiguió la mayoría, el gobierno restringió el espacio de maniobra de la oposición, a la que no le quedó otro camino que la sedición abierta y el llamado a la insubordinación militar. A ello se dedicaría sin tardar. De ahí en adelante se asistiría a la intervención repetida de militares en la vida política; [...] la multiplicación de atentados fascistas junto a las maniobras dilatorias de la oposición en el Congreso [...] el aumento de las huelgas políticas; por último, y sobre todo el tanquetazo del 29 de junio de 1973, donde un grupo de militares [...] —en una especie de ensayo golpista general— intentaba sublevarse y hacerse del poder. [...] La intervención del general Carlos Prats, comandante en jefe del Ejército, quien impidió la extensión de la rebelión a otros cuarteles y detuvo el motín, no dejó otra solución a Allende que insistir en su método de enfrentar la situación apoyándose en los últimos elementos leales de las Fuerzas Armadas. [...] Esta confianza absoluta en los uniformados, en un momento en que mostraban en general una evidente simpatía por la rebelión, generó el desconcierto en las filas de la UP, más que nunca dividida en dos corrientes antagónicas [...].

Fuente: Guillaudat, P. y Mouterde, P. (1998). *Los movimientos sociales en Chile. 1973-1993*. Santiago: Lom.

#### Observaciones a la o el docente

- › Con el propósito de robustecer el trabajo de análisis de fuentes escritas, se sugiere revisar:
  - <http://www.curriculumlineameduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>
  - <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>
  - <https://geohistoria36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>
  - <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>
- › Al finalizar la actividad se recomienda a las y los estudiantes elaborar un ensayo. Con este fin, se aconseja revisar:
  - <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>

<b>OA 15</b>	Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.
<b>IE</b>	Reconocen la memoria y su diversidad como una forma de reconstrucción del pasado y comprensión del presente, a través de la indagación o visitas a memoriales, sitios de memoria y museos, valorando el patrimonio histórico local y nacional.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p><b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Visita pedagógica a memorial, sitio de memoria o museo.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. El o la docente programa una visita guiada con sus estudiantes a un memorial, sitio de memoria o museo alusivo al rescate y promoción de la memoria como forma de reconstrucción del pasado y comprensión del presente. Previo a la visita, se informa a las y los estudiantes las distinciones de enfoques e historias de cada uno de ellos, con el fin de contextualizar la visita. Al regresar de ella, se genera un espacio de diálogo y debate considerando los siguientes criterios:
- › Memorias y tipo de memorias que representa el sitio.
  - › Emociones y sentimientos producidos en la visita.
  - › Aprendizajes y nuevas perspectivas del proceso histórico adquiridos tras la visita.
  - › Importancia de mantener esas memorias.
  - › Riesgos de que esas memorias queden en el olvido.
  - › Otros.

® **Artes Visuales** ® **Lengua y Literatura.**

### Observaciones a la o el docente

- › Para orientar estrategias didácticas en el trabajo con memoria histórica se sugiere revisar:
  - <http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp-content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf>
  - [http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad\\_didactica\\_vascos\\_campos\\_concentracion\\_2013.pdf](http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf)
- › Para conocer los distintos memoriales, sitios de memoria y museos alusivos en todo el país se aconseja visitar [http://www.ddhh.gov.cl/memoriales\\_regiones.html](http://www.ddhh.gov.cl/memoriales_regiones.html)
- › Del mismo modo, existe una red de sitios de memoria en <http://sitiosdememoria.cl/>



## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN 1

#### Objetivos de Aprendizaje

Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros. (OA 9)

#### Indicadores de Evaluación

Describen los efectos de la expansión de los medios de comunicación de masas y el desarrollo tecnológico en la vida de las personas y sus familias, a través de un análisis de continuidad y cambio.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Realizan un análisis de continuidad y cambio, respecto del rol de los medios de comunicación de masas durante la Guerra Fría y en la actualidad, a través de las fuentes que a continuación se sugieren, desarrollando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› ¿Con qué finalidad se usaron los medios de comunicación de masas durante la Guerra Fría?</li><li>› ¿Qué elementos permanecen y cuáles cambian respecto del rol de los medios de comunicación de masas en ambos periodos?</li><li>› Emiten un juicio fundamentado acerca del rol de los medios de comunicación en su vida actual, reconociendo ventajas y desventajas.</li></ul> <p>Escriben sus respuestas y las comentan con las y los estudiantes de su dupla o grupo, y eventualmente en un plenario guiado por el o la docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Analizan las fuentes, describiendo lo solicitado en distintos periodos.</li><li>› Identifican las finalidades del uso de los medios de comunicación de masas en cada periodo.</li><li>› Establecen continuidades y cambios frente a una misma temática en distintos periodos.</li><li>› Emiten un juicio fundamentando sus ideas.</li><li>› Relacionan la temática de la actividad con sus vida cotidiana, reconociendo ventajas y desventajas.</li></ul>

## EVALUACIÓN 1

### Fuente 1:

Durante la Guerra Fría, la propaganda adquirió la forma de tácticas de desacreditación del enemigo mediante el debilitamiento de su credibilidad en todas las áreas posibles (Taylor, 2001: 85). En este punto, la propaganda se torna en una herramienta central y se globaliza mediante los conflictos por proxy (Corea, Vietnam) así como en los de baja intensidad del periodo, y permea además de ideología los espacios de la vida cotidiana —el cine, espectáculos como los Juegos Olímpicos, desarrollo científico como la carrera espacial, etc—. La estabilidad comunicacional del periodo de Guerra Fría, representada por el férreo control mediático en la URSS y el bloque oriental y la aceptación de la versiones oficiales de la “verdad” en los EE. UU. como herencia de la era McCarthy, permitió mantener la situación hasta la década de los 80. En este punto, la revolución tecnológica encarnada en el fax y la televisión satelital, y el glasnost de Gorbachov (que incluía reformas a los medios de comunicación soviéticos) abrían una nueva era para los medios de comunicación globales. En suma, el término propaganda (y derivados y variantes como “diplomacia pública”, “guerra/ operación psicológica”, “guerra/ operación de información” y otras que Taylor ve como conexas) aluden a un “proceso de persuasión diseñado para beneficiar a quien la origina” (Taylor: 105), visión que se puede complementar con la definición de la OTAN: “información, ideas, doctrinas, o llamados especiales diseminados para influenciar la opinión, emociones, actitudes o comportamiento de un grupo específico para beneficiar al patrocinador de manera directa o indirecta” (p. 120-121).

Fuente: Cabrera, M. (2006). Medios de comunicación y medios visuales en los conflictos armados en la posguerra fría. En *Revista Oasis* núm. 12, 2007. Universidad Externado de Colombia.

### Fuente 2:

La globalización, simultáneamente causa y efecto, se fortalece por medio del funcionamiento de las redes informáticas que permiten comunicaciones instantáneas de un lugar a otro, sin barreras espaciales ni temporales. Por ende, en la actualidad las infraestructuras de telecomunicaciones le permiten a cualquier empresa del mundo extender su ámbito de acción alrededor de todo el planeta.

Dicha situación nos lleva a la conformación de la sociedad de la información y del conocimiento, donde en el presente da lugar a la aparición de nuevas fuentes de desigualdades. El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación no se produce a la misma velocidad, ni con la misma intensidad, entre personas de diferentes sectores sociales, ni entre países o regiones del mundo. Pero esto no significa que los grupos sociales y países que no están en la vanguardia tecnológica deban aceptar mantenerse en un segundo plano, y mucho menos al margen, en la configuración del tipo de sociedad que emerge empujada por la fuerza expansiva de las tecnologías digitales (Levis, 1999).

Es factible observar que los seres humanos nos vemos sometidos a una sociedad global que se basa en el ejercicio desigual del intercambio existente en el sistema internacional de la información, donde las naciones industrializadas producen y distribuyen un discurso que tiene por objeto el adoctrinamiento del Tercer Mundo. Así, por ejemplo, vemos que muchos países que cuentan con canales de televisión, radio y prensa escrita, sin posibilidad de corresponsales extranjeros, han de recibir informativos externos procedentes y elaborados por una serie de empresas transnacionales de comunicación, como es el caso de las agencias de noticias internacionales. Por lo tanto, la visión del mundo que reciben los medios de comunicación ubicados en la periferia está manipulada por el enfoque de la entidad productora y emisora del mensaje informativo.

Fuente: Mayorga, A. y Sepúlveda, J. (2003). Los medios de comunicación social en el marco de la integración global en el sistema internacional de la información. En *Revista Faro*. Año 1, N°2. Disponible en [http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02\\_mayorga\\_sepulveda.htm](http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02_mayorga_sepulveda.htm)

## EVALUACIÓN 2

### Objetivos de Aprendizaje

Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”). (OA 13)

### Indicadores de Evaluación

Ejemplifican los cambios culturales asociados a los nuevos grupos sociales en el ámbito de la música, la moda, el teatro, el cine y la televisión, valorando el rol de las expresiones artísticas y los medios de comunicación de masas.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Leen textos e identifican características generales de las expresiones artísticas y culturales de la década de 1960 e inicios de los 70.</p> <p>Luego de leer responden:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› ¿Por qué es posible afirmar que las expresiones artísticas experimentan un importante desarrollo durante la década de 1960 e inicio de los 70?</li><li>› ¿Qué elementos comunes comparten la mayoría de las expresiones artísticas que se describen en los textos?</li><li>› ¿Cuáles son las principales innovaciones que introducen los artistas de la época?</li><li>› ¿Qué características de la época se ven reflejadas en las distintas expresiones artísticas?</li><li>› A partir de los textos leídos, ¿cómo podrías caracterizar el desarrollo cultural de los años 60 e inicios de los 70?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Analizan las fuentes de manera rigurosa para extraer información a partir de las preguntas planteadas.</li><li>› Fundamentan el nivel de desarrollo de las expresiones artísticas de la época consultada.</li><li>› Identifican elementos comunes entre expresiones artísticas en un mismo periodo.</li><li>› Reconocen las innovaciones de las expresiones artísticas de la época.</li><li>› Relacionan el periodo histórico con las innovaciones artísticas, fundamentando sus respuestas.</li><li>› Sintetizan la información de las fuentes en coherencia con las preguntas dadas.</li></ul>

## EVALUACIÓN 2

### Fuente 1:

No obstante, desde los años cincuenta también se habían estado produciendo transformaciones culturales, producto de la revolución en las comunicaciones y en la electrónica. Para entonces algunos medios de comunicación se habían masificado, como por ejemplo la radio, que llevó la información hasta los rincones más apartados del país, favoreciendo una mayor integración. La llegada de la televisión, aunque a sectores minoritarios, introdujo un elemento nuevo en la generación de los colectivos. Estas novedades favorecieron nuevas experiencias culturales, de tipo artístico, teatral y musical fuertemente influidas por las corrientes en boga en Estados Unidos, especialmente el rock and roll y el twist, y cuyos principales exponentes nativos adoptaron nombres en inglés, aunque cantaban en castellano. La 'Nueva Ola' representó el reconocimiento público en Chile de la aparición de los jóvenes como actor social, reconstruyendo el paisaje musical dominado por el bolero, incorporando el pop y dando nacimiento a los 'fans club'. La década, no obstante, vio también una recuperación de la música tradicional en lo que se conoció como el neofolclore, la cual traducía los cambios socio-agrarios en proceso y reflejaba el surgimiento de una música popular urbana. Hasta entonces, el folclore era un género estilizado de música campesina que reivindicaba el campo en su versión tradicional, reproduciendo el vínculo entre patrón e inquilino, creando una imagen particular de Chile y cuyos principales exponentes eran el grupo Los Quincheros, quienes actuaban ataviados con los típicos trajes de huaso del valle central. A esta expresión folclórica se superpuso en los sesenta el 'neofolclore' [...]. A este movimiento se enfrentó la obra de Violeta Parra que más tarde daría lugar a la llamada 'Nueva Canción Chilena', en la segunda mitad de los años sesenta. La 'Nueva Canción' se oponía a la norteamericanización de la cultura ('Nueva Ola') y al neofolclore por su formalismo y letras que, a su juicio, no representaban la identidad nacional. Esta tendencia introdujo nuevos actores a sus temáticas (campesinos, mineros, obreros), adoptó un tono latinoamericano, lo cual se reflejó en la incorporación de instrumentos de diversos países del continente, centrándose en el contenido de las canciones más que en la estética, como hacían los grupos tradicionales. Para finales de la década de 1960 la 'Nueva Canción' confirmó su compromiso con los movimientos sociales y políticos de izquierda de la época, asumiendo ser una canción 'comprometida'.

Así, la cultura musical fue un buen ejemplo de la aparición de los jóvenes como un actor relevante. La cultura —ya fuera la música, el arte, el muralismo, etc.— fue el otro ámbito en que se enfrentaron las generaciones, pues los jóvenes tuvieron sus propios íconos y expresiones culturales, abandonando la tendencia de sumarse a la cultura adulta, una vez superada la niñez, como solía ocurrir.

Fuente: Valdivia, V. (2008). *Nacionales y gremialistas*. Santiago: Lom.

### Fuente 2:

Para apreciar la vitalidad cultural del periodo, deben considerarse también las manifestaciones artísticas ligadas a las universidades, en especial en el plano de las entonces llamadas 'artes de la representación' que incluían música, teatro y danza. [...] se dio vida a actividades de experimentación y extensión, que en ocasiones derivaron en experiencias que alcanzaron entidad propia y autonomía respecto de sus orígenes. Tal fue el caso del muralismo, que prontamente se desligó de sus inicios académicos y optó por el compromiso político y por una recreación espontánea y popular a través de las creaciones de grupos como la Brigada Ramona Parra, integrada por militantes del Partido Comunista.

Esta pasión por la sociedad en cambio continuo se proyectó también en la obra de escritores jóvenes y en la decisión de las casas editoriales de darles la oportunidad de publicar.

Correa, S. y otros. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana.

**Fuente 3:**

La generación de narradores de 1960 fue testigo de profundas transformaciones políticas y culturales [...]. Marcados por estos importantes hitos, dicha promoción buscó para sí misma una nueva identidad. [...] Consistentes lecturas de escritores extranjeros, especialmente norteamericanos y narradores del *boom* literario latinoamericano, [...] estos escritores se nutrieron de nuevas fuentes y emprendieron rumbo hacia la búsqueda de temas distintos, que reflejaran la preocupación tanto por el lenguaje, las técnicas textuales como por la situación colectiva del país y del mundo. Esta promoción fue estrechando sus lazos gracias a las diversas iniciativas culturales que surgieron desde principios de la década: la fundación de revistas, la formación de grupos literarios y las innumerables actividades realizadas en conjunto con los poetas y las universidades. [...] La generación de 1960 fue apoyada por una prolífica industria editorial, que fue desarrollándose paulatinamente, hasta que a partir de 1971 presentó un auspicioso despegue.

Marcados por un sentimiento de continuidad con las diversas corrientes poéticas de la generación literaria de 1950, la promoción poética de 1960 tiende su primer puente hacia esta tradición con la publicación de *Esta rosa negra* (1961), del poeta Óscar Hahn [...] Este grupo de poetas y narradores, que resulta clave para entender los caminos posteriormente tomados por la creación literaria chilena, se agrupó en buena medida en torno a las universidades y el concepto de educación pública existente en la época. De hecho, buena parte de su impulso y posterior desarrollo estuvo dado por la publicación de revistas literarias cobijadas al alero de las universidades, [...] No es fácil encasillar la propuesta poética de estos autores [...] bajo un mismo parámetro estilístico [...] Sin embargo, es precisamente esta multiplicidad de voces al interior de la generación de 1960 una de sus características unitarias principales.

[...] En concordancia con el movimiento de su época, las obras de los cineastas fueron tendiendo cada vez más hacia la afirmación política. Un hito fundamental fue el Festival de Cine de Viña del Mar de 1967, donde el denominado Nuevo Cine Chileno se puso en contacto con los cineastas latinoamericanos, dándose una confluencia de intereses estéticos y políticos marcados por la revolución social, el antiimperialismo y la construcción de una cultura propia [...] El cine chileno se ubicaba de esta manera en un terreno netamente social y político, dejando atrás el carácter comercial que le había caracterizado.

Fuente: Textos adaptados de memoria chilena  
[www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl)



**Semestre**



## UNIDAD 3

### DETTADURA MILITAR, TRANSICIÓN POLÍTICA Y LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRACIA EN CHILE

#### PROPÓSITO

La presente unidad desarrolla las temáticas de dictadura militar y supresión del Estado de derecho, así como la violación de los derechos humanos y el rol de las instituciones civiles y religiosas en la defensa de las víctimas. Del mismo modo, trabaja las características y efectos del modelo económico neoliberal y los cambios políticos producto de la Constitución de 1980. En segundo lugar, aborda los factores incidentes del proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, enfatizando en los procesos y actores que participan de este. Más adelante, expone el proceso de transición democrática, las reformas constitucionales y las tensiones cívico-militares, como también las diferentes estrategias de reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación. Para finalizar, ofrece un interesante recorrido por las características de la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando variables como la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo y demandas de derechos de grupos históricamente discriminados.

Los Objetivos de Aprendizaje de esta unidad promueven el desarrollo de una serie de habilidades. En primer lugar, es importante el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, a través de periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos, así como el análisis de elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. En segundo lugar, se promueve el trabajo con fuentes de información a través de un análisis crítico, que permita indagar acerca de la confiabilidad de la fuente, su relevancia y valor, y el uso de ellas para obtener información que permita enriquecer y profundizar los aprendizajes. Del mismo modo, se trabaja el pensamiento crítico mediante la argumentación de opiniones en base a evidencia y la comprensión de la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. Finalmente, se espera que las y los estudiantes utilicen diversos medios de información y comunicación para exponer los resultados de sus debates, diálogos e investigaciones.



## CONOCIMIENTOS PREVIOS

Transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales; Estado de bienestar; medios de comunicación de masas; sociedad del consumo; derechos civiles; grupos marginados; desarrollo tecnológico; movilización social; neoliberalismo; globalización; geopolítica; proyectos políticos excluyentes; violencia; reforma; dictadura; Fuerzas Armadas; golpe de Estado; derechos humanos; democracia.

## PALABRAS CLAVE

Dictadura militar; Estado de derecho, violación a los derechos humanos; rol del Estado; sistema económico neoliberal; Constitución Política de la República de 1980; recuperación y transición democrática; políticas de reparación; transformaciones de la sociedad chilena.

## CONOCIMIENTOS

- › Dictadura militar y supresión del Estado de derecho. Violación de los derechos humanos. Rol de las instituciones civiles y religiosas en la defensa de las víctimas.
- › Modelo económico neoliberal, transformación del rol del Estado y disminución del gasto social. Supremacía del libre mercado como asignador de recursos, apertura comercial, política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada. Cambio en las relaciones y derechos laborales.
- › Constitución de 1980 y nueva institucionalidad política.
- › Factores incidentes del proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980. Crisis económica, surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político, rol mediador de la Iglesia católica, organismos de defensa de derechos humanos y el rol de la comunidad internacional.
- › Transición democrática, reformas constitucionales, tensiones cívico-militares. Reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.
- › Características de la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia: estructura social, disponibilidad y acceso a bienes, infraestructura, medios y tecnologías de comunicación, sistema educacional, mercado del trabajo, demandas de derechos de grupos históricamente discriminados.

## HABILIDADES

---

### Pensamiento temporal y espacial:

- › Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- › Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos. **(OA c)**

### Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información, considerando:
  - La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).
  - La relevancia y valor de la información.
  - El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis. **(OA f)**
- › Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **(OA g)**

### Pensamiento crítico:

- › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. **(OA j)**
- › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **(OA j)**
- › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. **(OA j)**

### Comunicación:

- › Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas. **(OA k)**

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- › Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- › Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- › Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- › Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**
- › Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. **(OA I)**
- › Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA J)**

## UNIDAD 3

### Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 16</b></p> <p>Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente.</li> <li>› Ejemplifican actores, políticas y acciones del Estado destinadas a la violación sistemática de los derechos humanos en dictadura, valorando la defensa irrestricta de estos derechos.</li> <li>› Ejemplifican acciones emprendidas por grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos (o de las víctimas) en dictadura, valorando el derecho a la verdad y la justicia en función de las garantías de reparación y de no repetición.</li> <li>› Analizan casos de víctimas de violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como por ejemplo, informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.</li> </ul>
<p><b>OA 17</b></p> <p>Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen la transformación del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal, considerando las funciones y atribuciones asignadas al mercado y al Estado, y su impacto en la vida cotidiana de las personas.</li> <li>› Reconocen los efectos de la disminución del gasto social durante la dictadura y sus efectos en el Chile actual, considerando información estadística.</li> <li>› Explican la adopción del libre mercado como asignador de recursos y la apertura comercial, considerando sus consecuencias a nivel macro- y microeconómico.</li> <li>› Comparan la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada que promueve el modelo desde sus orígenes, con su reflejo en la Constitución Política y los actuales programas gubernamentales proinversión, para reconocer elementos de continuidad y cambio.</li> <li>› Describen los cambios en la legislación laboral que producen las políticas en dictadura, en el marco del modelo económico neoliberal, a través de casos concretos, proyectándolo al presente.</li> <li>› Evalúan logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el período dictatorial y su proyección hasta la actualidad.</li> </ul>

## UNIDAD 3

### Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 18</b>                      Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el cuórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen los aspectos centrales de la Constitución de 1980, reconociendo sus efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas.</li> <li>› Comparan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la Constitución de 1980 instalada en el periodo, con base en diversas perspectivas políticas.</li> <li>› Emiten juicios fundados en información de diversas fuentes, sobre la legitimidad democrática de la Constitución de 1980, y su diálogo con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual.</li> </ul>
<p><b>OA 19</b>                      Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Explican el rol de algunos actores clave en la recuperación de la democracia, tales como los movimientos sociales, partidos políticos y otras instituciones civiles y religiosas, valorando su diversidad ideológica.</li> <li>› Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia, comprendiendo la multicausalidad del proceso.</li> <li>› Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los países, a través de casos vigentes en el mundo.</li> </ul>

## UNIDAD 3

### Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 20</b></p> <p>Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico- militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen las principales características del plebiscito de 1988, la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989, a través del análisis de diversas fuentes, con el fin de problematizar el proceso.</li> <li>› Comparan diferentes visiones sobre el proceso de transición a la democracia y elaboran una opinión fundamentada al respecto.</li> <li>› Reconocen y comparan diversas miradas acerca de la democracia representativa como sistema político, con énfasis en sus ventajas, desventajas y desafíos pendientes para el Chile de hoy.</li> <li>› Analizan la importancia de la reivindicación de los derechos humanos, considerando informes, acuerdos, tratados y casos específicos en Chile ligados a medidas de reparación del Estado chileno, valorando la promoción de los derechos fundamentales de todas las personas y el compromiso del Estado y la sociedad por respetarlos y promoverlos.</li> </ul>
<p><b>OA 21</b></p> <p>Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen la estructura social de la población chilena en el periodo, a partir de la información estadística de censos y otras fuentes de información.</li> <li>› Analizan críticamente la disponibilidad y acceso a los bienes que posee la sociedad a partir de los años 90, en base a información estadística, como por ejemplo, los cambios en la canasta básica, salario mínimo, ingreso per cápita, redefinición del concepto de pobreza, entre otros, reconociendo oportunidades y amenazas.</li> <li>› Reconocen las principales modificaciones en torno a la infraestructura disponible en el país desde los años 90 a partir del análisis de fuentes iconográficas, estadísticas, orales y escritas.</li> <li>› Describen cambios generados por la difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación, reconociendo impactos positivos y negativos en la sociedad chilena.</li> <li>› Toman posición acerca de las demandas de la sociedad chilena al sistema educacional, de salud, trabajo, pueblos indígenas, entre otras, desde los años 90 hasta el presente, considerando diversos actores, a través de opiniones fundadas en fuentes confiables de información.</li> <li>› Evalúan fortalezas y debilidades del mercado del trabajo en Chile desde los años 90, considerando elementos tales como legislación vigente, condiciones laborales, salario mínimo, inflación, entre otros.</li> <li>› Analizan las demandas de distintos grupos a la luz de los principios de derechos humanos, tales como personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.</li> </ul>

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

<b>OA 16</b>	Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.
<b>IE</b>	Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
<b>ACTITUDES</b>	<b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. <b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. <b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Lectura comprensiva.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Luego que el o la docente explicita la noción de Estado de derecho, los y las estudiantes leen las siguientes fuentes, correspondientes a bandos, decretos y leyes promulgadas por la Junta de Gobierno durante la dictadura militar, y las analizan considerando los siguientes criterios:
  - › Objetivos, intenciones o utilidades perseguidas con las medidas.
  - › Principales aspectos que son modificados o suprimidos.
  - › Alcance o impacto para el Estado de derecho de lo que se modifica o suprime.
  - › Contraste con la actual noción de Estado de derecho.

### Observaciones a la o el docente

- › Los criterios anteriores pueden ser ampliados, modificados o contextualizados.
- › Par trabajar la noción vigente de Estado de derecho, se sugiere revisar:
  - <http://www.bcn.cl/ecivica/estado/>
  - <http://www.derecho-chile.cl/principios-del-estado-de-derecho/>
- › Se recomienda reforzar la importancia del Estado de derecho para el resguardo de los derechos y deberes fundamentales de las personas, así como la madurez del sistema democrático en el país.

**Fuente 1:**

**DECRETO LEY N° 130: DECLARA LA CADUCIDAD DE LOS  
REGISTROS ELECTORALES DE CHILE**

**Santiago, 13 de noviembre de 1973.**

**Vistos:**

- 1°.- Que las investigaciones practicadas por organismos públicos y universitarios han comprobado la existencia de graves y extendidos fraudes electorales;
- 2°.- Que por la circunstancia anterior se hace indispensable estudiar un sistema que en lo sucesivo impida tales fraudes y garantice la seriedad y eficiencia del pronunciamiento ciudadano, y
- 3°.- Que mientras los estudios se llevan a cabo es conveniente declarar la caducidad de los actuales registros electorales viciados y suspender el proceso de nuevas inscripciones.

**La Junta de Gobierno ha acordado y dicta el siguiente:**

**Decreto-Ley:**

Artículo 1°.- Declárase la caducidad de todos los registros electorales del país a que se refiere la Ley N° 14853. La Dirección del Registro Electoral procederá a inutilizar dichos registros en la forma que ella misma determine.

Artículo 2°.- Suspéndase el proceso de inscripciones en los registros electorales. En consecuencia, las Juntas Inscriptoras no efectuarán ninguna nueva inscripción en ellos.

Artículo 3°.- Mientras subsista la suspensión dispuesta en el artículo anterior, quedarán sin aplicación todas las disposiciones legales y reglamentarias que exijan acreditar la inscripción en los registros electorales.

Fuente: Decreto-Ley N° 130, publicado en el Diario Oficial el 19 de noviembre de 1973.

**Fuente 2:**

**DECRETO-LEY N° 77: DECLARA ILÍCITOS Y DISUELTOS LOS  
PARTIDOS POLÍTICOS QUE SEÑALA**

**Santiago, 8 de octubre de 1973**

Santiago, 8 de octubre de 1973.- Por cuanto la Junta de Gobierno ha dado su aprobación al siguiente Decreto-Ley N° 77.

**Vistos:**

El Decreto-Ley N° 1, de 11 de septiembre de 1973, y Considerando:

- 1.- Que la doctrina marxista encierra un concepto del hombre y de la sociedad que lesiona la dignidad del ser humano y atenta en contra de los valores libertarios y cristianos que son parte de la tradición nacional;



- 2.- Que la doctrina marxista sobre el Estado y la lucha de clases es incompatible con el concepto de unidad nacional a cuyo servicio están las Fuerzas Armadas y de Orden de Chile, y resulta inconciliable también con el carácter jerárquico y profesional de los institutos armados de la patria;
- 3.- Que de lo anterior se desprende que la doctrina marxista se orienta a la destrucción de elementos esenciales y constitutivos del ser nacional;
- 4.- Que la experiencia de casi tres años de un gobierno marxista en Chile fue suficiente para destruir moral, institucional y económicamente al país, hasta el extremo de poner en serio riesgo la subsistencia de la paz interior y de la seguridad exterior de la república;
- 5.- Que, debido a la labor de infiltración cumplida por agentes del marxismo, otras colectividades políticas se sumaron, en el hecho, a la consecución de fines que, por definición doctrinaria, no les eran propios y cooperaron en forma activa a producir la crisis moral, institucional y económica del país, hecho del cual son también responsables;
- 6.- Que la insuficiencia del sistema institucional para conjurar dicha amenaza a través de sus canales normales, hizo necesario que las Fuerzas Armadas y de Orden, después de agotar los medios para evitarlo, asumieran el gobierno de la nación, acogiendo así el clamor de la inmensa mayoría ciudadana, y
- 7.- Que sobre el nuevo gobierno recae la misión de extirpar de Chile el marxismo, de reconstruir moral y materialmente el país hacia el desarrollo económico y la justicia social y de dar vida a nuevas formas institucionales que permitan restablecer una democracia moderna y depurada de los vicios que favorecieron la acción de sus enemigos.

La Junta de Gobierno de la República de Chile acuerda dictar el siguiente Decreto-Ley:

Artículo 1º.- Prohíbense, y, en consecuencia, serán consideradas asociaciones ilícitas, los partidos Comunista o Comunista de Chile, Socialista, Unión Socialista Popular, MAPU, Radical, Izquierda Cristiana, Acción Popular Independiente, Partido de la Unidad Popular y todas aquellas entidades, agrupaciones, facciones o movimientos que sustenten la doctrina marxista o que por sus fines o por la conducta de sus adherentes sean sustancialmente coincidentes con los principios y objetivos de dicha doctrina y que tiendan a destruir o a desvirtuar los propósitos y postulados fundamentales que se consignan en el Acta de Constitución de esta Junta.

Decláranse disueltos, en consecuencia, los partidos, entidades, agrupaciones, facciones o movimientos a que se refiere el inciso anterior, como asimismo las asociaciones, sociedades o empresas

de cualquiera naturaleza que directamente o a través de terceras personas pertenezcan o sean dirigidos por cualquiera de ellos.

Cancélase, en su caso, la personalidad jurídica de los partidos políticos y demás entidades mencionados en los incisos precedentes. Sus bienes pasarán al dominio del Estado y la Junta de Gobierno los destinará a los fines que estime convenientes.

Artículo 2º.- Las asociaciones ilícitas a que se refiere el artículo anterior importan un delito que existe por el solo hecho de organizarse, promoverse o inducirse a su organización.

Artículo 3º.- Prohíbese toda acción de propaganda, de palabra, por escrito o por cualquier otro medio, de la doctrina marxista o de otra sustancialmente concordante con sus principios y objetivos.

Artículo 4º.- La infracción a lo dispuesto en los artículos anteriores será castigada con las penas de presidio, relegación o entañamiento menores en sus grados medio a máximo y la inhabilitación absoluta perpetua para ocupar cargos u oficios en la administración pública, servicios municipales, empresas fiscales, semifiscales, de administración autónoma u otros en que tenga participación mayoritaria el Fisco.

Artículo 5º.- Los delitos penados por esta ley que se cometan en zonas declaradas en estado de emergencia o en puntos declarados en estado de sitio o durante un estado de guerra interior o exterior, podrán castigarse con un aumento en un grado de la pena correspondiente.

Artículo 6º.- Los procesos a que dieren lugar los delitos previstos en este decreto-ley serán de competencia y se sustanciarán de acuerdo a las normas establecidas en el Título VI de la Ley N°12927.

### Fuente 3:

#### **BANDO N° 29**

CON ESTA FECHA LA JUNTA DE GOBIERNO HA DISPUESTO LO SIGUIENTE:

CLAUSÚRESE EL CONGRESO NACIONAL Y DECLÁRESE VACANTES LOS CARGOS DE LOS PARLAMENTARIOS QUE ACTUAMENTE INVISTEN TAL CALIDAD.

SANTIAGO, VIERNES 14 DE SEPTIEMBRE DE 1973.

<b>OA 16</b>	Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.
<b>IE</b>	Analizan casos de víctimas de violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como por ejemplo, informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.
<b>HABILIDAD</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>f.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).</li> <li>› La relevancia y valor de la información.</li> <li>› El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p><b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. En duplas, indagan y seleccionan dos fuentes que expresen casos de violaciones a los derechos humanos y las analizan considerando los siguientes criterios:
- › Descripción general del caso,
  - › Tiempo y espacio donde se produce,
  - › Tipo de violación de derechos producida,
  - › Juicio fundamentado de la importancia del respeto a los derechos vulnerados.

Los resultados de la indagación deberán ser comunicados en forma oral y escrita, de acuerdo a los criterios de formato que indique el o la docente.

Se sugiere considerar como fuentes principales los informes Rettig (1991) y Valech (2011). Asimismo, se pueden utilizar fuentes de prensa, audiovisuales y otros, y, como centro de recursos, el portal del Instituto Nacional de Derechos Humanos y el Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Para orientar el análisis del “tipo de violación de derechos”, se recomienda revisar el Informe de Derechos Humanos para Estudiantes (2014), del Instituto Nacional de Derechos Humanos, disponible en <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/776>

#### Observaciones a la o el docente

- › Los criterios anteriores pueden ser ampliados, modificados o contextualizados.
- › Para orientar a las y los estudiantes en la selección de fuentes relevantes, se sugiere visitar el sitio <http://losolmoshistoria4.blogspot.com.es/2015/02/introduccion-al-comentario-de-fuentes.html>
- › Se aconseja poner atención en la promoción del desarrollo de actividades de aprendizaje en temas controversiales, con el fin de profundizar en problemas que dividen a la sociedad y despiertan interés y emociones entre los y las estudiantes, de modo que estos se comprometan con su entorno y sean capaces de argumentar y fundamentar sus opiniones en fuentes de información válidas y razonamientos lógicos. Se espera, además, que logren detectar prejuicios y manipulaciones en los discursos públicos, cuestionen estereotipos y propicien la empatía hacia las personas que sostienen argumentos divergentes a los propios. Para ello, se sugiere revisar el artículo de Vicuña, A. y Marinkovic, J. (2008) Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. En *Revista Signos*. 41(68), 439-457. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art05.pdf>

<b>OA 17</b>	Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.
<b>IE</b>	Describen la transformación del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal, considerando las funciones y atribuciones asignadas al mercado y al Estado, y su impacto en la vida cotidiana de las personas.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> <b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
<b>Tipo de actividad</b>	Problematizaciones.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. Leen la siguiente fuente que describe la transformación del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal y responden las siguientes preguntas.
  - › Mencione las principales medidas de las políticas de bienestar en el periodo 1964-1973.
  - › ¿En qué ámbitos y de qué manera se transforma el rol del Estado en el periodo de dictadura militar con relación al periodo precedente 1964-1973?
  - › ¿A qué se refieren los autores cuando hablan de un “desmantelamiento de las políticas de bienestar social”?
  - › ¿Qué efectos tuvieron para la población los cambios en el rol del mercado y el Estado durante la dictadura militar?

**Fuente 1:**

**LA CONSOLIDACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE BIENESTAR**

Durante el mandato del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), el gobierno incorpora la redistribución del ingreso como uno de sus objetivos prioritarios. Para alcanzar esta meta se expandieron los beneficios y se incorporó a sectores tradicionalmente marginados, como lo eran campesinos y sectores urbanos pobres. Como consecuencia, el gasto público social se duplicó en términos reales, y alcanzó a cerca del 20% del PGB

en 1970, correspondiendo los mayores aumentos a educación y previsión. El financiamiento se generó a partir de un aumento de los ingresos tributarios e imposiciones previsionales.

El gobierno del presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973) tenía un espíritu eminentemente anticapitalista. El programa económico de la UP se enfocó en una política redistributiva en pos de la democracia económica, basada en cambios estructurales en la propiedad mediante un programa de nacionalizaciones dirigido a la gran minería del cobre, salitre, yodo, hierro y carbón; la banca; el comercio exterior y los monopolios estratégicos. Se intervinieron empresas privadas de distribución consideradas estratégicas y otras fueron tomadas por organizaciones de trabajadores, al igual que muchos predios agrícolas no alcanzados por la Reforma Agraria del período anterior.

La transformación de la estructura productiva, planteada por el gobierno de la Unidad Popular, encontró en Corfo una herramienta efectiva para la realización de una amplia política de estatización de empresas de las más diversas áreas, llegando la institución a controlar más de 500 unidades productivas hacia 1973. Por otra parte, se redujeron las tarifas de los servicios públicos y aumentaron los salarios mediante emisión de circulante del Banco Central, provocando una fuerte inflación que llegó a un 293% en 1973.

En el periodo transcurrido entre 1964 y 1973, el Estado fue el responsable de generar la oferta de los bienes y servicios básicos como educación, servicios sanitarios, sistema de salud y construcción de viviendas, y a la vez, incentivó la demanda de estos bienes y servicios mediante la concientización de la población acerca de la importancia social de extender los bienes y servicios básicos a las clases populares y sobre el derecho de la ciudadanía a demandar al Estado por su provisión.

En este periodo el Estado chileno se organiza adoptando la lógica de la planificación económica. Se establecen mecanismos de regulación, se estimulan y se acepta la organización de la sociedad civil y una serie de formas de consenso y colaboración entre los principales actores productivos, creando una suerte de Estado de bienestar.

Al término de la década de los 60 y comienzo de los 70, se podía evidenciar un marcado contraste entre los avances en el plano social por la consolidación de las políticas de bienestar, con un desbarajuste macroeconómico que se reflejaba en una enorme inflación que disminuía el poder adquisitivo de las clases medias y principalmente de los sectores populares. El aumento del gasto social sumado a una gestión económica ineficiente para generar recursos fiscales necesarios para el financiamiento de dichas políticas, fueron creando periódicos descalabros macroeconómicos que desembocaron en un déficit estructural de la economía chilena.

## LA DICTADURA MILITAR Y EL DESMANTELAMIENTO DE LAS POLÍTICAS DE BIENESTAR SOCIAL

Este cambio fundamental en el rol del Estado se tradujo en una serie de cambios en las políticas públicas, que se pueden resumir en las siguientes:

- › Drástica reducción de recursos, afectando con particular intensidad vivienda, salud y educación (y dentro de ellos, las mayores reducciones en inversión y remuneraciones para el personal en esos sectores).
- › Transferencia de funciones ejecutivas y reubicación de servicios al sector privado y desconcentración geográfica de ministerios y servicios.
- › Introducción de mecanismos de mercado en la asignación de recursos públicos (subsidio a las demandas).
- › Implementación de medidas concretas dirigidas a reducir literalmente los programas universales y focalizar los recursos públicos para ser gastados en los segmentos más pobres de la población.
- › Desarrollo de programas sociales compensatorios para situaciones de extrema pobreza.
- › Debilitamiento del poder de los trabajadores y de los sindicatos con un estricto control de la expresión colectiva de demandas sociales.

Las reformas del régimen militar también tuvieron un carácter administrativo. Por otro lado, la descentralización en la prestación de numerosos servicios llevó a una municipalización poco democrática, ideologizada y con escaso criterio de realidad, cuyos efectos persisten hasta hoy.

Por tanto, se trató de una transformación estructural del modelo administrativo clásico, en que se redujo el aparato burocrático, se incorporó al mundo privado en la gestión pública y se restaron atribuciones al Estado central por medio de una descentralización municipal. Fue en este contexto que se privatizó la previsión, surgiendo el sistema privado de pensiones, basado en la capitalización individual a cargo de instituciones con fines de lucro, las AFP. Se abrió paso a los seguros de salud privados, apareciendo las Instituciones de Salud Previsional —Isapres—. Simultáneamente, se redujo el gasto social en este sector, lo que causó un enorme deterioro de los hospitales públicos. Respecto de la educación, el Estado traspasó a las municipalidades los liceos y colegios que tenía el gobierno central y se permitió a inversionistas privados incorporarse al sistema universitario,

surgiendo numerosas universidades que han asumido un rol muy importante en el desarrollo de la Educación Superior.

El modelo neoliberal de la dictadura militar asumía que el “costo social” era de carácter temporal y que debía ser enfrentado mediante políticas temporales y asistenciales. Es decir, se basaba en la idea de que si se lograba una estabilización de la economía, inevitablemente esto redundaría en un desarrollo social satisfactorio, de tal forma que la política social solo cumple un rol paliativo frente a las crisis económicas de la época, focalizando su atención en los sectores de “extrema pobreza”, que se habían multiplicado por los efectos nefastos de las políticas neoliberales, creándose amplios sectores, principalmente en las periferias de las ciudades, donde la miseria y el descontento era el común denominador.

La crisis económica de 1982 —producto del endeudamiento provocado por las políticas de los “chicago boys”— golpeó fuerte a los sectores populares urbanos de Chile; esto sirvió de motor para alentar la efervescencia social, la cual tras diez años de silencio y represión emergió para manifestar públicamente su rechazo a las políticas neoliberales defendidas por la dictadura militar. Estas manifestaciones populares sirvieron de impulso para activar los partidos políticos que hasta ese momento se mantenían en la clandestinidad. Hacia finales de la década de los 80, el régimen de Pinochet llamó a un plebiscito donde midió su fuerza contra la nueva coalición de partidos que buscaban el fin de la dictadura. El resultado fue favorable a aquellos que buscaban retornar a un régimen democrático.

Fuente: Olmos, C. y Silva, R. (2010). *El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar*. Santiago: Expansiva UDP.  
Recuperado de <http://www.expansiva.cl/media/publicaciones/indagacion/documentos/20100709141427.pdf>

### Observaciones a la o el docente

- › Las preguntas anteriores tienen el carácter de orientadoras, y pueden ser modificadas o contextualizadas por el o la docente.
- › Se sugiere reforzar los conceptos de Estado y mercado para comprender el alcance de los cambios en el rol del Estado en la economía del país. Podrá encontrar definiciones de estos y otros conceptos en:
  - Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994). *Diccionario de política* (8ª edición). México: Siglo XXI.
  - Diémer, E. y Cerda, O. (2006). *Diccionario jurídico chileno y de ciencias afines*. Santiago: LexisNexis.



<b>OA 17</b>	Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.
<b>IE</b>	Evalúan logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el período dictatorial y su proyección hasta la actualidad.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento temporal y espacial:</b> <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>G.</b> Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes de información estadística e información económica.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. En duplas o grupos de 3 o 4 estudiantes analizan las siguientes fuentes sobre el periodo 1973-1990, con el fin de identificar logros y debilidades de la economía durante el periodo. Del mismo modo, se espera que puedan establecer a partir del análisis proyecciones al presente de la economía nacional. Para guiar el análisis, se sugieren los siguientes criterios:

- › Fundamentos, supuestos y características principales del nuevo modelo económico.
- › Indicadores macroeconómicos cuyos índices o porcentajes se incrementan sostenidamente en el tiempo.
- › Indicadores macroeconómicos cuyos índices o porcentajes disminuyen o sufren cambios significativos durante el periodo.
- › Proyecciones al presente de la economía chilena.

® **Matemática.**

**Fuente 1:**

CHILE 1970-1990 INDICADORES MACROECONÓMICOS (ÍNDICES Y PORCENTAJES)					
	1970	1975	1980	1985	1990
Inflación (%)	35	341	31	26	21
Exportaciones totales (%)	11	17	24	27	31
Tasa de desempleo (%)	3,5	14,9	10,4	12,2	5,3

Fuente: Banco Central de Chile. Citado en Fontaine, J. (1993). Transición económica y política en Chile: 1970-1990. En *Revista Estudios Públicos*. 50 (otoño 1993). Adaptación. Disponible en <http://www.bibliotecamuseodelamemoria.cl/gsd/cgi-bin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=afichesy&l=es&w=utf-8>

**Fuente 2:**

“Economía Social de Mercado”. Serie *Postales* de Chilevisión (2010).  
Disponible en <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-18240.html>

**Fuente 3:**

Documental *Profetas del Exceso* (2013), de Diego Marín Verdugo.

**Fuente 4:****UN SIGLO DE ECONOMÍA POLÍTICA CHILENA (1890-1990) (Extracto)**

En un sistema de mercados libres, en el que impera el *laissez-faire*, la función primordial del Estado debe ser la mantención de la ley y el orden; entre otras cosas ello implica la protección de la propiedad privada y velar por el cumplimiento de los contratos. Cuando el Estado se dedica a otras tareas, no está usando los recursos de manera eficiente para realizar aquello que constituye su objetivo “natural” y para lo cual posee ventajas comparativas.

Objetivos adicionales que complementan el planteamiento anterior son, en primer lugar, la modernización del Estado, lo que implica una disminución del burocratismo y del exceso de controles e intervencionismo del sector público, aumentando la operatividad del sector público. Con ello se reducirán las pérdidas de tiempo y recursos experimentadas por el sector privado en las distintas tramitaciones requeridas. La simplificación de las reglas y los procedimientos necesarios tiene una externalidad positiva importante: disminuirán apreciablemente las instancias estimuladoras del “ventajismo rentista” y de la corrupción. Por otro lado, para que el sector privado pueda evaluar correctamente sus proyectos de inversión a nivel macroeconómico, la responsabilidad del Estado consistiría en la mantención de un entorno macroeconómico equilibrado, con reglas estables y permanentes. Por último, el Estado no deberá participar en absoluto en la producción de bienes, ni siquiera en los bienes sociales: no se preocupará de regular y velar para que se cumplan ciertos niveles mínimos de educación y salud.

Fuente: Meller, P. (1998). *Un Siglo de Economía Política Chilena (1890-1990)*. Santiago: Andrés Bello. Disponible en <http://www.cieplan.org/biblioteca/detalle.tpl?id=13>

**Observaciones a la o el docente**

- › Se recuerda poner atención en aquellos indicadores en que la expresión de aumento no implique algo negativo y viceversa. Ejemplo: inflación, si desciende es positivo para la economía.
- › Se sugiere trabajar algunos conceptos como deuda externa, términos de intercambio, inflación y otros, así como los indicadores que se utilizan para su medición. Algunas fuentes importantes donde se puede encontrar esta información son las siguientes:
  - Banco Central de Chile – [www.bancocentral.cl](http://www.bancocentral.cl)
  - Instituto Nacional de Estadísticas – [www.ine.cl](http://www.ine.cl)
  - Martino, F. (2001). *Diccionario de conceptos económicos y financieros*. Santiago: Andrés Bello.

<b>OA 18</b>	Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el quórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.
<b>IE</b>	Comparan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la Constitución de 1980 instalada en el periodo, con base en diversas perspectivas políticas.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes y fundamentación de juicios.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. En duplas leen las siguientes columnas de opinión, que expresan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la Constitución de 1980, y responden las siguientes preguntas.
  - › ¿Qué aspectos se consideran positivos de la Constitución de 1980 y qué argumentos se utilizan para sostenerlo?
  - › ¿Qué aspectos se consideran negativos de la Constitución de 1980 y qué argumentos se utilizan para sostenerlo?
  - › A su juicio, seleccionen un aspecto positivo y uno negativo de la institucionalidad que crea la Constitución Política de 1980. Fundamenten su elección.
  - › Desarrollen una opinión fundamentada acerca de la institucionalidad que creó la Constitución de 1980, y tomen posición respecto de la necesidad de su mantención, perfeccionamiento o reemplazo.

® **Lengua y Literatura.**

## Fuente 1:

### LA CONSTITUCIÓN DE 1980 VEINTE AÑOS DESPUÉS (Extracto)

José Luis Cea Egaña

Profesor de Derecho Constitucional. Universidad Austral de Chile

Los juicios que se dirigen a la Constitución son de elogio y de crítica, pero ni aún los más adversos la descalifican por completo. La experiencia ya vivida permite, en efecto, descubrir y apreciar la impronta valiosa que ha dejado en el ordenamiento jurídico y, más relevante todavía, en el criterio con que ha comenzado a ser interpretado en sus relaciones con supremacía constitucional. Esto nunca fue así en Chile y, por lo mismo, el cambio merece ser realzado.

La fuerza normativa de la Ley Suprema, la imperatividad ineludible de sus principios y normas con rasgos directos e inmediatos, la cualidad vinculante que ella tiene para todos los órganos públicos y los particulares, obliga a obedecerla, de buena fe, en su espíritu más que en la letra. Pues bien, esa energía normativa ha penetrado en las disciplinas más diversas, llevando a que las instituciones civiles y penales, laborales o procesales, por ejemplo, tengan que ser revisadas, primeramente, desde el punto de vista de su mérito constitucional. El fenómeno es nuevo y va avanzando paulatinamente en la magistratura, como se advierte en sus fallos más recientes. La abogacía experimenta el mismo proceso y se admite, sin vacilación, que el letrado no puede desenvolverse con éxito en estrados sin dominio del Derecho Constitucional.

La cátedra universitaria ha contribuido a explicar y difundir aquel principio. Sin embargo, es el Tribunal Constitucional la institución a la cual debe adjudicarse el papel decisivo en el tema. Obrando con independencia y versación, esa magistratura ha pronunciado sentencias que fueron determinantes para el regreso de Chile a la democracia; ha defendido la primacía del código político; por último, el concepto de sistema constitucional al que ha acudido, en especial a través de la visión dúctil de los preceptos fundamentales y de una interpretación conciliadora y razonadamente respetuosa, de la obra de los órganos políticos, son algunos de los motivos que justifican el reconocimiento de que goza esa institución.

### CONSTITUCIÓN DEFINIDA

La Carta Fundamental de 1980 es nítida en su visión de la persona y la familia, de los grupos intermedios y el Estado. En el artículo 1° del capítulo dedicado a las Bases de la Institucionalidad queda así proclamado y comprometido: la dignidad como fuente de los derechos que emanan de la naturaleza humana; la familia en su rol

de núcleo de la sociedad civil; tal sociedad concebida en términos pluralistas y con autonomía asegurada ante el Estado subsidiario, y este último situado al servicio de la persona humana, siendo su finalidad promover el bien común.

Ciertamente, como se ha escrito, trátase de una Constitución clara, y no neutra, en sus definiciones matrices. La característica explicada debe gravitar en el entendimiento e implementación de todos sus preceptos y de los incluidos en la legislación que la complementa.

### **ARRAIGAMIENTO DE LA PARTE DOGMÁTICA**

En esta parte de toda Constitución se halla la declaración de los derechos y deberes inherentes a la persona por su dignidad de tal, así como las acciones o garantías deducibles para infundirles eficacia y hacerlos respetar. Esta parte de la Carta Fundamental de 1980 fue la más acuciosa, visionaria y francamente elaborada. Esta circunstancia explica por qué la parte dogmática está consolidada, prueba de lo cual son los proyectos, solo puntuales, que buscan reformarla. Aquí, en suma, la Constitución se ha arraigado en los destinatarios de sus preceptos, aplicándose a diario en la convivencia. Presenciamos, de nuevo, un hecho sin precedentes en nuestro constitucionalismo y que, como es obvio, se erige en sólido cimiento de su continuidad.

El proceso referido transcurre imperceptiblemente, pero una vez asentado vivifica a la Constitución en cuanto es vivida. Creo que nunca, como he dicho, se había llegado a esta identificación de la población con la parte dogmática de la Carta Fundamental. Cuanto más constantemente es invocada, en idéntica magnitud se demuestra que, al amparo de sus preceptos, ciertos conflictos sociales han quedado resueltos, o contando con ella la gente progresa en su bienestar espiritual y material. Ello robustece la confianza en el código político, incrementándose el compromiso por la paz con justicia y seguridad jurídica.

En el arraigamiento de la parte dogmática ha influido, con rasgos preponderantes, el recurso de protección de ciertos derechos esenciales. Esa acción cautelar representa una de las innovaciones más importantes y efectivas de la actual Constitución. Pese a los obstáculos levantados para admitirla y acogerla, la jurisprudencia resultante de los miles de recursos resueltos cada año ha ido cambiando el ordenamiento jurídico y la mentalidad con que es concebido e interpretado.

Fuente: Cea, J. L. (2000). La Constitución de 1980 veinte años después. En *Revista de Derecho*, Vol. XI, diciembre 2000. Disponible en [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-09502000000100012&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-09502000000100012&script=sci_arttext)

## Fuente 2:

### ES NECESARIO IDENTIFICAR CORRECTAMENTE EL PROBLEMA (Extracto)

Fernando Atria

Abogado constitucionalista. Académico de universidades de Chile y

Adolfo Ibáñez.

Al promulgar la reforma constitucional de 2005, el presidente Ricardo Lagos dijo que desde entonces la Constitución pasaba a ser “un piso institucional compartido”. Esta pretensión fracasó: hoy estamos de nuevo discutiendo no sobre reformas constitucionales, sino sobre una nueva Constitución. No es responsable hablar de nueva Constitución sin tener una explicación para ese fracaso.

El problema constitucional es que las reglas constitucionales vigentes, y que la Ley 20050 no modificó, encierran una trampa. Esta trampa fue algo explícitamente buscado por quienes redactaron la Constitución de 1980. En palabras de su ideólogo principal, Jaime Guzmán, la finalidad de esas reglas constitucionales era que “si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría, porque —valga la metáfora— el margen de alternativas posibles que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario”.

Es decir, se trataba de manipular las reglas para que solo la derecha pudiera ganar, para que ella ganara incluso cuando perdiera. Es la metáfora utilizada por el propio Guzmán lo que identifica el problema: un juego tramposo.

Las trampas a las que me refiero son un conjunto de “cerrojos”, es decir dispositivos que impiden a un gobierno hacer algo distinto de lo que la derecha anhela. Esos cerrojos han desempeñado la función que tenían y algunos de ellos se han ido quemando con el tiempo y el uso. Eso explica que desde 1989 haya habido algo que en términos constitucionales puede parecer “progreso”. Así, por ejemplo, los senadores designados fueron cruciales para evitar que la Concertación tuviera, durante los años noventa, mayoría en ambas cámaras. Pero con el correr de los años, la Concertación quedaba cada vez más en posición de designar senadores afines, por lo que el cerrojo dejó de cumplir su fin y de hecho amenazaba en convertirse en lo contrario. Entonces la derecha concurrió con sus votos a eliminar los senadores designados, en 2005.

Otros cerrojos se habían quemado y eliminado antes: el infame artículo octavo fue eliminado en 1989. La reforma de 2005 fracasó porque eliminó cerrojos que ya se habían quemado y dejó en pie los que estaban todavía vivos. Esos cerrojos son los que hoy impiden solucionar el problema constitucional, porque ellos son el problema constitucional.

Conviene identificarlos claramente. Se trata del sistema electoral binominal, de los quórum superiores a la mayoría para la aprobación de la ley y de la competencia preventiva del Tribunal Constitucional. A estas tres trampas o “cerrojos” es necesario agregar uno adicional, un “metacerrojo” (es decir, un cerrojo que protege los cerrojos): los quórum de reforma constitucional, que actualmente son de 60 o 66 por ciento de los diputados y senadores en ejercicio. Este es un quórum exagerado (bajo la constitución de 1925 el quórum de reforma constitucional era de mayoría absoluta de los senadores y diputados en ejercicio).

El problema constitucional es la existencia de instituciones fundadas en y que contienen una trampa, que implica que lo que se manifiesta en las elecciones es políticamente indiferente: porque no importa mucho quién gane y quién pierda, porque una mayoría parlamentaria no puede hacer reformas considerables sin la aprobación de la derecha, y porque si llega a lograrlo serán invalidadas por el Tribunal Constitucional (“un poder fáctico”, como dijo el senador Camilo Escalona, cuando entendía el problema constitucional). Y todo esto, cubierto por el metacerrojo de quórum exagerados de reforma constitucional.

Fuente: El Desconcierto (2014). Recuperado de <http://eldesconcierto.cl/la-constitucion-de-1980-una-constitucion-tramposa/>

### Observaciones a la o el docente

- › Las preguntas anteriores tienen un carácter orientador, y pueden ser ampliadas, reemplazadas o contextualizadas.
- › Es importante enfatizar en la valoración de distintas perspectivas argumentativas, así como en la importancia de todas ellas en la construcción de debates y desarrollo de saberes en las ciencias sociales.
- › Podría resultar interesante revisar directamente la Constitución Política de 1980: Constitución Política de la República de Chile. Especial para estudiantes. (2014). Santiago: Jurídica.



<b>OA 18</b>	Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el cuórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.
<b>IE</b>	Emiten juicios fundados en información de diversas fuentes, sobre la legitimidad democrática de la Constitución de 1980, y su diálogo con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b>  <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b>  <b>j.</b> Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>D.</b> Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
<b>Tipo de actividad</b>	Elaboración de un ensayo.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Elaboran un ensayo acerca del origen y legitimidad de la Constitución de 1980, considerando diversas fuentes. El ensayo debe incluir al menos:

- › Una introducción, que presenta el tema que se desarrollará y una pregunta o hipótesis personal, que corresponde a la idea que se busca esclarecer o sustentar a lo largo del ensayo.
- › El desarrollo, donde se exponen los argumentos que aclaran y sustentan la pregunta o hipótesis. Es muy importante que se consideren aspectos de rigor académico, es decir, que se incluyan citas, notas y referencias.
- › Una conclusión final, donde se realiza una recapitulación de las principales líneas argumentativas del ensayo, siguiendo una línea desde la pregunta o hipótesis. Para finalizar, se debe incluir el punto de vista personal o resolución final del tema.

Algunas temáticas sugeridas para elaborar el ensayo son las siguientes:

- › Legitimidad de origen de la Constitución.
- › Controversias en torno a la institucionalidad creada a partir de ella.
- › Continuidades y cambios en sus defensores o detractores.

Para la elaboración del ensayo se sugiere considerar diversas fuentes, tales como:

- › Escritas: prensa, columnas de opinión, libros de historia (impresos y digitales), entre otros.
- › Orales: entrevistas a familiares o vecinos que hayan participado en el periodo en cuestión, diseñadas y aplicadas por las y los estudiantes.
- › Iconográficas: imágenes de la época y del proceso histórico.
- › Audiovisuales: reportajes y documentales del periodo.

#### Observaciones a la o el docente

- › Para la elaboración del ensayo, se sugiere consultar:
  - Agudelo, L. (s.f.) *¿Cómo se hace un ensayo?*, Universidad de Caldas, Colombia. Disponible en [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206\\_2.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf)
  - Educarchile. (2014). *Para escribir un buen ensayo*. Recuperado del sitio de internet de Educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211>.
- › Se sugiere entregar a los y las estudiantes pautas o rúbricas claras de cómo elaborar el ensayo, así como los criterios que se considerarán en su posterior evaluación.
- › Respecto de la selección de fuentes de información, se sugiere revisar orientaciones en el sitio web <http://www2.uah.es/bibliotecaformacion/BPOL/FUENTESDEINFORMACION/index.html>

<b>OA 19</b>	Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.
<b>IE</b>	Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia, comprendiendo la multicausalidad del proceso.
<b>HABILIDAD</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.</li> <li>› Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>B.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Construcción colectiva de conceptos.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. El o la docente expone fragmentos de fuentes audiovisuales que describan el proceso de recuperación de la democracia. Las y los estudiantes toman apuntes de lo observado en las fuentes, poniendo atención en las diferentes causas que inciden en el proceso. Luego, el o la docente organiza a las y los estudiantes en grupos de trabajo con el fin de:
  - › Compartir las causas identificadas individualmente.
  - › Discutir acerca de las causas principales,
  - › Jerarquizar las causas,
  - › Expresar una opinión personal o grupal fundada.

Finalmente, el o la docente abre un espacio de plenario de las conclusiones de los grupos, poniendo el acento en la comprensión de la multicausalidad del proceso.

Para el desarrollo de la actividad se sugiere exponer a los estudiantes extractos de los siguientes recursos audiovisuales:

- › Serie documental *Nuestro Siglo*, capítulo “Los Noventa”, TVN. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=188420>
- › Película *NO* (2012), de Pablo Larraín.
- › Plebiscito SI-NO. Serie *Postales* (2010), Chilevisión. Disponible en <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-18240.html>

#### Observaciones a la o el docente

- › Las fuentes audiovisuales que se sugieren son de carácter orientador, puede exhibir otras que considere pertinentes para el desarrollo del indicador.
- › Como orientaciones para el análisis adecuado de fuentes audiovisuales se sugiere consultar: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=207577>
- › Es importante contextualizar las diversas fuentes audiovisuales que se sugieren para la actividad, en términos de género, periodo de edición, tipo de mensaje y lenguajes, público objetivo, autoría e intención, entre otros.

<b>OA 19</b>	Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.
<b>IE</b>	Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los países, a través de casos vigentes en el mundo.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.</li> <li>› Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>B.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes iconográficas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Observan y analizan en grupos las imágenes de solidaridad con Chile durante la dictadura militar y la recuperación democrática. Luego replican el ejercicio con imágenes de solidaridad con casos de defensa de la democracia en el mundo actual. Comparan las conclusiones de ambas observaciones y análisis considerando los siguientes criterios:
- › Iconografías utilizadas.
  - › Mensajes emitidos.
  - › Emisor del mensaje.
  - › A quién se busca presionar.
  - › Cómo pretende incidir.

® **Artes Visuales.**

Para finalizar la actividad, el docente guía un plenario con las conclusiones de los grupos, y durante su desarrollo enfatiza aspectos sustanciales, tales como la simultaneidad de los procesos y la riqueza de comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.

### Fuente 1:



Fuente: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. (s/f) Donada por la Embajada de Noruega. <http://www.bibliotecamuseodelamemoria.cl/gsd/cgibin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=afichesy&l=es&w=utf-8>

**Tipo:** Afiche.

**Traducción del texto:** ¡Exigimos boicot total ahora — detengan el comercio con la junta!

¡Lucha contra los EE. UU., el imperialismo y el capital internacional en Chile!

¡Libertad a los detenidos desaparecidos! ¡A MARCHAR!

### Fuente 2:

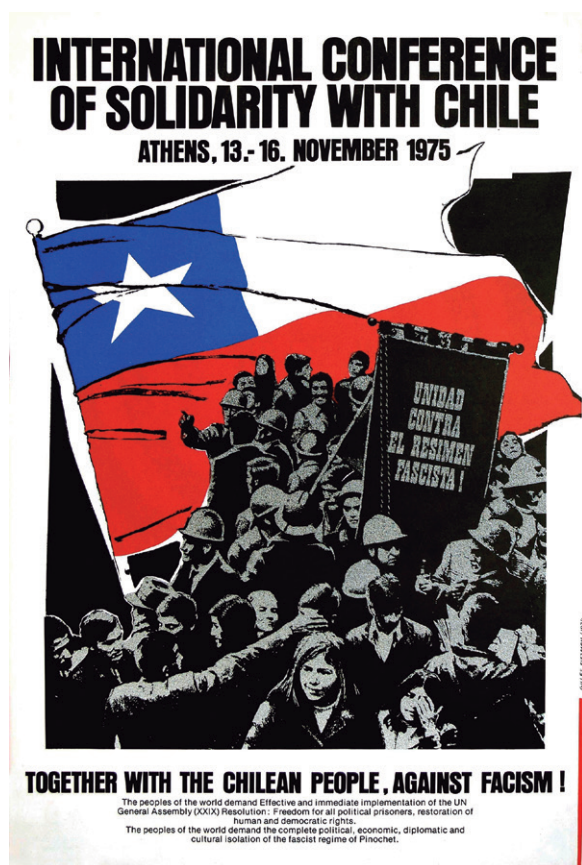


Fuente: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. (s/f) <http://www.bibliotecamuseodelamemoria.cl/gsd/cgibin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=afichesy&l=es&w=utf-8>

**Tipo:** Autoadhesivo.

**Traducción del texto:** Chile — democracia ahora, apoyar la resistencia en Chile.

Fuente 3:



Fuente: Fundación Víctor Jara. Atenas (1975). <http://www.bibliotecamuseodelamemoria.cl/gsd/cgi-bin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=afiches&l=es&w=utf-8>

**Tipo:** Afiche.

**Traducción del texto:** Conferencia Internacional de Solidaridad con Chile. Atenas, 13-16 de noviembre de 1975. Junto con el pueblo de Chile. Contra el fascismo. Los pueblos del mundo demandan la efectiva e inmediata ejecución de la Resolución de la Asamblea General de la ONU (XXIX): La libertad de todos los presos políticos, la restauración de los derechos humanos y democráticos. Los pueblos del mundo reclaman el aislamiento político, económico, diplomático y cultural completo del régimen fascista de Pinochet.

**Fuente 4:**



Fuente: ONU. Disponible en [http://www.un.org/es/globalissues/democracy/human\\_rights.shtml](http://www.un.org/es/globalissues/democracy/human_rights.shtml)

**Tipo:** Fotografía.

Partidarios de la Organización Popular del África Sudoccidental, exigiendo que las Naciones Unidas supervise las elecciones en una reunión en Windhoek, Namibia (1998).

**Fuente 5:**



Fuente: España, Cataluña (2013). Disponible en <http://usr.uvic.cat/bloc/2013/04/15/primaveres-de-internet/>

**Tipo:** Fotografía.

Fotografía en apoyo a la Primavera Árabe en Egipto durante 2013, que manifiesta la importancia de internet y las redes sociales en el proceso.



Fuente 6:



Fuente: <http://www.tibet.at/>

**Tipo:** Afiche.

Traducción: Sociedad para la Asistencia del Pueblo Tibetano.

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere revisar algunos de los siguientes sitios de interés, que le permitan reforzar en las y los estudiantes cómo analizar imágenes y la riqueza de las mismas para obtener información.
  - <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
  - <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/procedimientos-ensenanza-aprendizaje-de-la-historia.pdf>
- › Se recomienda contextualizar las imágenes y reforzar la idea que corresponden a problemáticas similares pero de periodos diferentes. De este modo, puede trabajar los conceptos de simultaneidad, continuidad y cambio, tiempo histórico, entre otros.

<b>OA 20</b>	Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico-militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.
<b>IE</b>	Comparan diferentes visiones sobre el proceso de transición a la democracia y elaboran una opinión fundamentada al respecto.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. (OA a)</li> <li>b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. (OA b)</li> <li>c. Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos. (OA c)</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</li> <li>F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</li> </ul>
<b>Tipo de actividad</b>	Diseño y aplicación de entrevista para el rescate de memorias familiares y locales.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. Elaboran un guion de entrevista y luego aplican las preguntas a familiares o vecinos que hayan vivido el proceso de transición a la democracia. Una vez realizada la entrevista, analizan los hallazgos y construyen una opinión fundamentada del proceso, considerando las diferentes perspectivas.

Para la elaboración de la entrevista se sugiere considerar como temas de posibles preguntas:

- › Posición política frente al plebiscito.
- › Percepción del proceso de transición.
- › Opinión actual de la democracia.

Desarrollan un informe escrito, con base en las orientaciones que estime el o la docente.

© **Lengua y Literatura.**

### Observaciones a la o el docente

- › Algunas orientaciones acerca de cómo realizar adecuadamente una entrevista las puede encontrar en:
  - <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/historia-geografia-y-ciencias-sociales/convivencia-social/2009/12/44-5314-9-como-realizar-y-redactar-una-entrevista-periodistica.shtml>
  - <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118>
- › Es importante recalcar a las y los estudiantes la validez de opiniones diferentes de las propias, y por ende el respeto por las ideas divergentes.
- › Se sugiere ser muy claro en las orientaciones del informe escrito, incluyendo criterios e indicadores para la realización del mismo, así como de su posterior evaluación.

<b>OA 20</b>	Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico-militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación.
<b>IE</b>	Analizan la importancia de la reivindicación de los derechos humanos, considerando informes, acuerdos, tratados y casos específicos en Chile ligados a medidas de reparación del Estado chileno, valorando la promoción de los derechos fundamentales de todas las personas y el compromiso del Estado y la sociedad por respetarlos y promoverlos.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b>  <b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b>  <b>g.</b> Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b>  <b>j.</b> Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. Leen comprensivamente las siguientes fuentes, correspondientes a extractos de informes de comisiones de verdad, justicia y reparación en Chile, que consideran la aplicación de acuerdos y tratados suscritos por el país en la materia. Las y los estudiantes responden individual o colectivamente las siguientes preguntas:
  - › ¿Qué propósitos comunes y particulares tuvieron ambas comisiones?
  - › ¿Cuál es el rol que le es asignado a la “verdad”, la “justicia” y la “reparación” en ambos informes?
  - › ¿De qué manera ambas comisiones abordan la violación a los derechos humanos?
  - › ¿De qué manera consideran que ambas comisiones aportan a esclarecer los hechos, contribuir a la justicia, la reparación y la reconciliación de la sociedad?

**Fuente 1:****COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN  
(Comisión Rettig)**

Cuatro tareas fueron encomendadas a esta Comisión.

- › Establecer un cuadro lo más completo posible sobre los graves hechos de violación a los derechos humanos, sus antecedentes y circunstancias;
- › Reunir información que permitiera individualizar a sus víctimas y establecer su suerte o paradero;
- › Recomendar las medidas de reparación y reivindicación que estimara de justicia, y
- › Recomendar las medidas legales y administrativas que a su juicio debieran adoptarse para impedir o prevenir la comisión de nuevos atropellos graves a los derechos humanos.

Al asumir sus funciones, esta Comisión estimó su deber prioritario conocer la verdad de lo ocurrido en cada uno de los casos de graves violaciones a los derechos humanos. Solo desde la certeza de lo ocurrido en cada episodio individual, podría describirse un cuadro lo más completo posible de la globalidad del fenómeno de violación de estos derechos fundamentales. El conocimiento de esa verdad particular resultaba también indispensable para fundar desde allí medidas para reparar, en la medida de lo posible, el daño producido a las familias, individualizar a las víctimas y recomendar las medidas destinadas a evitar que estos hechos volvieran a repetirse.

Fuente: Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig). (1991)

**Fuente 2:****COMISIÓN ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS  
DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE  
PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA (Comisión Valech)**

La Comisión inició sus funciones el 17 de febrero de 2010. Recibió 622 casos de detenidos desaparecidos y ejecutados políticos, que corresponden a casos de desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales por motivos políticos y a casos de víctimas de violencia política, y 31.831 solicitudes de calificación de personas que declararon haber sido víctimas de prisión política y tortura. La ocurrencia de todas las solicitudes y casos anteriores fue fechada entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de

1990. Asimismo, a la Comisión fueron presentados 224 casos correspondientes a situaciones ya calificadas por comisiones anteriores por los mismos hechos declarados a esta Comisión, los cuales no ingresaron al proceso de calificación.

Esta Comisión forma parte de los esfuerzos realizados por la sociedad chilena desde la recuperación de la democracia en 1990 para hacerse cargo de la tragedia que significó la violación de sus derechos humanos perpetrada durante la dictadura militar que tomó el poder el 11 de septiembre de 1973. Estos esfuerzos han buscado el esclarecimiento de la verdad sobre esas violaciones y el reconocimiento de quienes las sufrieron como víctimas del Estado.

Al presentar los resultados de su trabajo, y a la luz de los antecedentes que ha conocido, esta Comisión expresa, tal como lo hicieron sus antecesoras, la convicción de que las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990 tuvieron un carácter institucional y constituyeron una política de Estado, definida e impulsada por las autoridades de la época, y que para su diseño y ejecución se destinó personal y recursos fiscales, dictándose al efecto decretos leyes y, luego, leyes que las posibilitaron.

La Comisión que aquí termina su trabajo es un nuevo paso en un camino iniciado hace poco más de 20 años. Fue creada con el propósito de reconocer a las víctimas de estas graves violaciones y que, por distintas razones, aún no recibían este merecido reconocimiento. Asimismo, con ella el Estado de Chile ha dado un nuevo paso en el cumplimiento de sus responsabilidades constitucionales y de los compromisos internacionales contraídos en estas materias.

Fuente: Informe de la Comisión Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (Informe Valech). (2011).

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere contextualizar la temporalidad y alcance de las comisiones de verdad, justicia y reparación, de las cuales aquí se presentan extractos.
- › Para acceder a los informes completos, se sugiere consultar <http://www.ddhh.gov.cl/>, [www.indh.cl](http://www.indh.cl), [www.museodelamemoria.cl](http://www.museodelamemoria.cl)

<b>OA 21</b>	Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.
<b>IE</b>	Reconocen las principales modificaciones en torno a la infraestructura disponible en el país desde los 90 a partir del análisis de fuentes iconográficas, estadísticas, orales y escritas.
<b>HABILIDAD</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>f.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).</li> <li>› La relevancia y valor de la información.</li> <li>› El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis y recolección de información en diversas fuentes locales.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

1. Utilizando imágenes, información estadística y entrevistas a familiares o vecinos de la comunidad, los y las estudiantes elaboran un informe que describa los cambios y continuidades en la infraestructura que ha experimentado su ciudad o localidad desde los años 90 hasta el presente.

Para la elaboración del informe, se sugiere poner atención en los siguientes ámbitos:

- › Inversión pública y privada.
- › Vías de comunicación.
- › Servicios públicos.
- › Medios de comunicación y transporte.
- › Políticas de reconstrucción por desastres naturales.
- › Desarrollo inmobiliario.
- › Desarrollo comercial.
- › Otros.

® **Matemática.**

### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere precisar con claridad el formato del informe, así como los criterios de elaboración y evaluación del trabajo indagativo.
- › Se recomienda visitar los sitios web de los ministerios de Vivienda, Transporte y Telecomunicaciones, Obras Públicas y otros, donde podrán encontrar información de cada región.
- › Para el desarrollo de la actividad, se sugiere promover la memoria de los sujetos como una fuente clave de información. Del mismo modo, se recomienda incentivar la valoración de la participación de los sujetos en la historia y su contexto.



<b>OA 21</b>	Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.
<b>IE</b>	Toman posición acerca de las demandas de la sociedad chilena al sistema educacional, de salud, trabajo, pueblos indígenas, entre otras, desde los años 90 hasta el presente, considerando diversos actores, a través de opiniones fundadas en fuentes confiables de información.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>f.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).</li> <li>› La relevancia y valor de la información.</li> <li>› El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.</li> </ul> <p><b>Pensamiento temporal y espacial:</b></p> <p><b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>k.</b> Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p><b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p> <p><b>J.</b> Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. A partir de las siguientes fuentes, u otras, los y las estudiantes discuten, con la guía del o la docente, respecto de las demandas de diferentes actores de la sociedad chilena desde los años 90 en torno al sistema educacional.

Los y las estudiantes se organizan en grupos, observan o leen y analizan las fuentes, las comentan y discuten en el grupo, para luego desarrollar sus propias opiniones al respecto. Seleccionan a un o una representante, que

comunicará las opiniones del grupo en un plenario. El o la docente actúa como moderador. Para guiar el debate, puede considerar las siguientes preguntas o criterios orientadores:

- › ¿Cuáles son las principales demandas de los actores?
- › ¿Con base en qué argumentos sostienen sus demandas?
- › El grupo manifiesta acuerdo o desacuerdo con las demandas, y explica por qué.
- › Valoran la libertad de expresión como un derecho garantizado por ley.

#### **Fuentes audiovisuales:**

- › Movimiento estudiantil 2006:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=AkuJpcRzbd4>
- › Movimiento estudiantil 2011:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=hTErn2ebrSQhttp://cinechile.cl/pelicula-142>
  - [http://www.publimetro.cl/nota/cronica/luego-de-tres-meses-se-acaban-las-1-800-hrs-por-la-educacion/xIQkhz%214waubONVoRbDc/?utm\\_source=twitterfeed&utm\\_medium=twitter](http://www.publimetro.cl/nota/cronica/luego-de-tres-meses-se-acaban-las-1-800-hrs-por-la-educacion/xIQkhz%214waubONVoRbDc/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter)

#### **Fuente escrita 1:**

##### **TWITTER Y FACEBOOK, LAS ARMAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL CHILENA**

En los últimos tiempos, ha quedado claro el inmenso poder de convocatoria y organización política de la que hacen gala Twitter y otras redes sociales como Facebook. La “Primavera Árabe” (que ha supuesto una ola de renovación inesperada para unos regímenes anclados en el pasado), las protestas de los “indignados” españoles del 15-M, que luchan contra la corrupción y la devaluación de la política, y la intensa actividad de coordinación llevada a cabo por los estudiantes en Chile es un ejemplo claro de esta tendencia. Los twitteros y usuarios de Facebook chilenos, en ese sentido, han demostrado que el debate cibernético puede tener su reflejo en la realidad.

A nadie se le escapa que Twitter, en los últimos tiempos, se ha convertido en un buen termómetro para analizar cómo respira la sociedad de un país sobre una cuestión concreta. En este sentido, por el gran número de comentarios que se acumulan en relación a las protestas estudiantiles que sacuden Chile desde hace varios meses, todo parece indicar que, lejos de apagarse, el debate está más vivo que nunca. Prácticamente todos los días en las últimas semanas los *trending topics* chilenos han estado dominados por el

conflicto estudiantil. Facebook, sin embargo, al ser más privado convierte su tráfico de información en menos visible para las autoridades, pero es igualmente efectivo.

Los estudiantes chilenos están decididos a continuar con sus protestas contra el gobierno de Sebastián Piñera y en favor de una educación gratuita y de calidad. Precedida por una intensa actividad en Twitter y las redes sociales, Santiago vivió el jueves una nueva jornada masiva de movilizaciones de universitarios, secundarios y profesores, cuya asistencia alcanzó, según los organizadores, la abultada cifra de 100.000 personas y que ha tenido su reflejo cibernético en la etiqueta #marchadelosparaguas.

Por su parte, esta semana Felipe Bulnes, ministro de Educación, ha lanzado una propuesta que sigue sin convencer a los estudiantes pero que recoge varias de sus reclamaciones. Por un lado, la ampliación de la oferta de becas y créditos para que los estudiantes tengan un acceso más igualitario a la educación, lo que incluye una reducción de los intereses del préstamo estatal de un 6% a un 2%; por otro, poner fin al lucro en el sector, reducir su municipalización y una reforma constitucional que garantice la calidad en la educación. Una propuesta que a los estudiantes sigue sin convencerles y que no ha podido parar la movilización de hoy, ampliamente planeada a través de una intensa actividad en Twitter y otras redes sociales.

El sistema educativo chileno ha sido heredado por la democracia de la dictadura de Augusto Pinochet y mantiene unas elevadas tasas que impiden a los estudiantes con menos recursos acceder a la Educación Superior. Si lo hacen, deben soportar varios años de alto endeudamiento para poder pagar sus estudios. Además, los estudiantes reclaman que el Estado se ocupe del sector, y no los municipios, y que la educación, una de las más caras del mundo según la OCDE, sea gratuita y accesible universalmente para todos los ciudadanos.

El conflicto se ha hecho crónico en el peor momento posible para Sebastián Piñera, cuya popularidad se ha desplomado de manera vertiginosa en los últimos meses por la conflictividad social que asola Chile desde que inició su mandato. Ecologistas, mineros, estudiantes y grandes partes de la ciudadanía ven con malos ojos su gestión, que según los últimos sondeos ha alcanzado un 52% de desaprobación. Sin embargo, el dato más sangrante es el de su popularidad, que ha vuelto a caer y se sitúa en un 26%, la peor valoración jamás dada a un líder chileno en las últimas dos décadas. El poder de las redes sociales y de la transmisión de información ha contribuido sin duda a que entre la población chilena circulen corrientes de opinión que se oponen al presidente.

Fuente: [Americaeconomica.com](http://Americaeconomica.com) / 19-08-2011

## Fuente escrita 2:

### SELECCIONAR O NO SELECCIONAR ALUMNOS

Un estudio realizado por los especialistas Dante Contreras, Sebastián Bustos y Paulina Sepúlveda, de la Facultad de Economía de la Universidad de Chile, concluyó que la brecha existente entre colegios particulares subvencionados y municipales se debe en gran medida a la selección de alumnos que hacen los primeros. De esta manera, los resultados obtenidos por los establecimientos subvencionados, comparativamente mejores, se deberían a que estos escogen a los alumnos, desechando a los malos estudiantes. En conversaciones con la prensa, Dante Contreras ha subrayado el hecho de que en ningún otro país donde existe el sistema de subvención estatal a escuelas privadas los establecimientos seleccionan a sus alumnos como hace Chile, considerando aspectos sociales o religiosos o de velocidad de aprendizaje.

Gregory Elacqua, investigador de la Universidad Adolfo Ibáñez, ha expresado su conformidad con la medida anunciada por la presidenta, aduciendo que traerá beneficios en la calidad de la enseñanza, puesto que obligará a los establecimientos subvencionados a mejorar sus resultados readecuando sus procesos internos antes que seleccionando a los mejores alumnos. A su vez, sostiene el experto, eliminar la selección ayudará a que las familias más pobres tengan más libertad de elección y favorecerá la integración.

Entretanto, el anuncio presidencial no causó buena impresión en la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE). En conversación con Educar Chile, el presidente del organismo, Jesús Triguero, aseguró que la selección de estudiantes, si bien tiene incidencia, no explica la diferencia de resultados entre los establecimientos municipales y los que reciben subvención estatal. En su opinión habría que considerar también otros aspectos, como la rigidez de trabajo de los colegios municipales, que debido a la existencia del Estatuto Docente no pueden deshacerse de los malos profesores, así como tampoco tienen independencia para establecer sus propios planes y programas.

“FIDE no está de acuerdo con una selección indiscriminada de los alumnos, pero con la misma fuerza decimos que a un colegio no se le debe impedir aplicar algún tipo de selección”. Triguero añade que el criterio de la selección no siempre va en la línea de buscar mayores resultados en el Simce, sino que muchas veces se hace para que los padres puedan ser fieles al proyecto educativo que ofrece el colegio: “es muy ingenuo pensar que, solo por seleccionar, un colegio consiga 6 puntos más en el Simce”. La integración tampoco se promovería si se deja de seleccionar a los niños, según Jesús

Triguero: “si evito la selección y a mi colegio llegan todas estas personas que no podían llegar, a la larga no estoy produciendo una integración, estoy produciendo un cambio de destinatarios del colegio. Para integrar hay que seleccionar alumnos de determinadas características y alumnos de características diferentes, en función de un mismo proyecto educativo”.

Una opinión diferente tiene Pablo González, de la Universidad de Chile, a juicio de quien, si se quiere tener un mercado en el que las escuelas compitan con eficiencia mejorando resultados de alumnos, es contraproducente mejorar los resultados a costa de mejorar las características de la población que se atiende. “Las distintas capacidades y apoyos familiares condicionan los aprendizajes (continúa González), no sé qué tanto incide en el resultado de la selección, pero incide, eso está claro”. El académico sostiene que lo que pretende la selección es impedir la competencia, y eso no es lo que buscaba la política que hizo posible la subvención: “lo que se busca es que mejoren la calidad y eficiencia, y no que atiendan a los mejores estudiantes”.

Pablo González concluye afirmando que si los establecimientos particulares subvencionados tienen buenos procesos, entonces seguramente la eliminación de la selección no afectará su proyecto educativo.

Fuente: Educar Chile, 2007.

### Fuente escrita 3:

#### **CHILE TIENE EL SISTEMA EDUCATIVO MÁS PRIVATIZADO Y SEGREGADO DE LA OCDE**

Chile ostenta el sistema de educación más privatizado y segregado entre los 65 países que utilizan la prueba PISA, que mide los conocimientos de los estudiantes de países pertenecientes a la OCDE.

Así lo señala un informe elaborado por el Foro Chileno por el Derecho a la Educación que se está exponiendo esta semana frente a la ONU y del que entrega detalles este jueves el diario electrónico El Mostrador.

El documento detalla el origen del actual sistema bajo la dictadura y da cuenta de cifras como que el 87% de las familias chilenas solo consideran “escuelas frecuentadas por alumnos con características socioeconómicas similares” para sus hijos, lo que evidencia la segregación del modelo chileno. Consigna que la matrícula privada en el sistema escolar llega al 60%, en contraste con el 18% promedio de los países de la OCDE.

Además, en este ítem el 40% del gasto proviene de las familias, lo que aumenta en la Educación Superior, donde esta cifra se dispara a un 76%.

El informe señala a la segregación como una de las principales consecuencias de la privatización del sistema: el 70% de los estudiantes de escuelas municipales son de escasos recursos y el 75% de los alumnos de escuelas privadas son de hogares con mayores ingresos.

### **REFORMAS NO HAN PROVOCADO CAMBIOS**

Chile tiene “el sistema que es el más segregado por la situación socioeconómica dentro de los 65 países analizados por PISA”, destaca, recordando que en la prueba PISA de matemáticas de 2012 los estudiantes de colegios municipales tuvieron un promedio de 390 puntos, frente a los 424 de los subvencionados y 503 de los particulares.

El sistema chileno opera bajo una situación “muy estratificada, donde no solo los niños con antecedentes similares están juntos en escuelas similares, sino también los mejores alumnos estudian juntos en escuelas similares, usualmente de pago, mientras que los con el desempeño más bajo se separan en las escuelas subvencionadas por el Estado, las más baratas o las gratuitas”, describe.

“Las escuelas privadas subvencionadas por el Estado y las escuelas privadas independientes piden más requisitos que las escuelas públicas. Por lo tanto, además de seleccionar naturalmente a los alumnos que proceden de entornos privilegiados —familias que pueden pagar por las tasas, que viven en barrios de mayor poder adquisitivo, cuyo capital social les permite tomar decisiones con base en mejores informaciones—, la estructura del sistema y lagunas de la ley permiten a las escuelas privadas seleccionar a los mejores niños o más favorecidos”, señala el informe, que destaca que las reformas presentadas del 2006 a la fecha no han buscado cambiar la privatización del sistema.

“Estos cambios no han modificado la estructura general privatizada del sistema que está causando la segregación y la discriminación [...]. Las leyes que se aprobaron después de las protestas de 2006 no tocan los principios en que se basa el sistema educativo del Estado Parte (Chile), y que tienen altos impactos discriminatorios: subvención pública (sistema de bonos), elección de los padres, pago compartido, selección, entre otros”, señala el informe.

## ¿MORALEJA PARA OTROS PAÍSES?

El secretario ejecutivo del Foro Chileno por el Derecho a la Educación, René Varas, explicó que el informe se estará presentando durante toda esta semana a la ONU, con miras a la recomendación que el organismo internacional deberá hacer a nuestro país en junio próximo.

“Se está presentando este informe ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. Un informe sobre las terribles consecuencias de la privatización en Chile, sobre las discriminaciones que sufren los estudiantes en Chile, que los distribuye en distintos tipos de escuelas según su ingreso socioeconómico”, explicó Varas, según El Mostrador.

“Ningún Estado llegó tan lejos como Chile en materia de privatización de la educación, y por eso el sistema chileno nos informa sobre el impacto en el largo plazo de la privatización”, complementó Lucy Mckernan, del Servicio de Enlace de la ONU con el Global Initiative on Economic, Social and Cultural Rights.

“Si el CDESC (Comité de Derechos Sociales de la ONU) plantea cuestiones sobre el sistema chileno, también enviará un mensaje fuerte a otros países, en un momento en que muchos Estados están privatizando su sistema educativo y eludiendo así sus responsabilidades”, indicó Mckernan.

Fuente: Radio Cooperativa. 4 de diciembre de 2014.

### Fuentes iconográficas:



Fuente: [www.prensagrafica.blogspot.com](http://www.prensagrafica.blogspot.com)





Fuente: Ciper Chile

### Observaciones a la o el docente

- › Algunos recursos para guiar la realización de un debate:
  - [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-25785\\_recurso\\_pdf.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-25785_recurso_pdf.pdf)
  - <http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/el-debate-sus-caracteristicas-y-como-hacer-un-debate/>
- › Se sugiere motivar la participación de los y las estudiantes diversificando las fuentes, promoviendo la opinión de todas y todos, el respeto por las ideas divergentes y la valoración del debate como una forma de problematizar el conocimiento.



## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN 1

#### Objetivo de Aprendizaje

Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico-militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación. (OA 20)

#### Indicadores de Evaluación

Comparan diferentes visiones sobre el proceso de transición a la democracia y elaboran una opinión fundamentada al respecto.

ACTIVIDAD				CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A partir de un conjunto de fuentes acerca del proceso de transición a la democracia, las y los estudiantes completan, de manera grupal, el siguiente cuadro comparativo.				<ul style="list-style-type: none"> <li>› Analizan las fuentes a partir de los criterios en forma grupal.</li> <li>› Construyen opinión fundamentada a partir del análisis anterior.</li> <li>› Discuten respetando los turnos de habla y a partir de un diálogo constructivo.</li> <li>› Sintetizan las ideas expuestas, levantando una postura del grupo.</li> <li>› Exponen con claridad la postura del grupo, considerando argumentos consistentes y profundos.</li> <li>› Utilizan con rigor diversas perspectivas historiográficas para fundamentar sus ideas.</li> </ul>
CRITERIOS	FUENTE 1	FUENTE 2	FUENTE 3	
Autor				
Año				
Campo de estudio del autor				
Visión general de la transición				
Principales argumentos				

## EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Una vez completado el cuadro, las y los estudiantes redactan en forma individual una postura personal fundamentada frente al proceso histórico.</p> <p>Luego de lo anterior, comparten y discuten sus opiniones y argumentos que la sostienen, con el fin de levantar una conclusión fundamentada como grupo.</p> <p>Finalmente, con la guía del o la docente, comunican sus conclusiones en un plenario.</p> <p>Sugerencias de fuentes para analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Jocelyn-Holt, A. (2002). "Todavía vivimos bajo una dictadura" 3 de noviembre de 2002. Disponible en <a href="http://www.puntofinal.cl/001103/nactxt2.html">http://www.puntofinal.cl/001103/nactxt2.html</a></li> <li>› Edwards, J. (2005). "En Chile la transición a la democracia no ha terminado y la reconciliación no ha comenzado", 8 de enero de 2005. Disponible en <a href="http://elpais.com/diario/2005/01/08/babelia/1105144750_850215.html">http://elpais.com/diario/2005/01/08/babelia/1105144750_850215.html</a></li> <li>› Godoy, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. En <i>Revista Estudios Públicos</i>, 74 (otoño 1999). Disponible en <a href="http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1136_377/rev74_godoy.pdf">http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1136_377/rev74_godoy.pdf</a></li> <li>› Walker, I. (1992). Transición y consolidación democrática en Chile. Charla dictada en la Universidad de Notre Dame en 1992.</li> </ul>	

### Objetivo de Aprendizaje

Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros. (OA 21)

### Indicadores de Evaluación

Analizan las demandas de distintos grupos a la luz de los principios de derechos humanos, tales como personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>En grupos seleccionan una organización comunitaria u ONG que promueva la defensa de derechos de pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros.</p> <p>Una vez que la seleccionan, diseñan una entrevista con el fin de indagar las diferentes formas en que las organizaciones despliegan sus acciones y demandas de derechos ante el Estado y el mundo privado.</p> <p>Para el diseño de la entrevista, el o la docente debe entregar orientaciones específicas. En este marco se sugiere revisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› <a href="http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/laentrevista/html/propuesta_didctica_para_el_alumnado.html">http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/laentrevista/html/propuesta_didctica_para_el_alumnado.html</a></li> <li>› <a href="http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/entrevista.htm">http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/entrevista.htm</a></li> <li>› <a href="http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118">http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118</a></li> </ul> <p>Contactan a la institución, agendan la entrevista y la aplican. Una vez realizado este proceso, las y los estudiantes diseñan una presentación u otra herramienta de difusión para exponer los resultados de su investigación ante el curso, considerando los requisitos básicos solicitados por el o la docente.</p> <p>Para la elección de la organización, se sugiere revisar el catálogo de instituciones del Instituto Nacional de Derechos Humanos, disponible en <a href="http://www.indh.cl/registro-de-organizaciones">http://www.indh.cl/registro-de-organizaciones</a>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Seleccionan la organización u ONG basándose en criterios previamente dados por el o la docente.</li> <li>› Diseñan la entrevista con base en las orientaciones dadas por el o al docente. (Se sugiere trabajar con retroalimentaciones previas del o la docente).</li> <li>› Contactan a través de medios formales a la institución para agendar la entrevista.</li> <li>› Seleccionan información clave de la entrevista para integrar en el medio de exposición.</li> <li>› Diseñan la presentación, considerando los criterios mínimos solicitados por el o la docente.</li> <li>› Exponen de manera clara, coherente y con uso adecuado del lenguaje y de los recursos tecnológicos.</li> <li>› Promueven el diálogo y la participación en el curso.</li> <li>› Demuestran creatividad y originalidad en los recursos utilizados.</li> <li>› Trabajan en forma colaborativa, distribuyendo de manera equitativa y dialogada las tareas por realizar.</li> </ul>

## UNIDAD 4

### FORMACIÓN CIUDADANA: ESTADO DE DERECHO, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD

---

#### PROPÓSITO

---

La última unidad del programa pone el énfasis especialmente en las temáticas asociadas al núcleo de formación ciudadana, en tanto se trabaja el concepto de derechos humanos y sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad; Estado de derecho; Constitución; división de los poderes del Estado; respeto a los derechos humanos; y gobernabilidad, representación, participación ciudadana y convivencia pacífica. Del mismo modo, se profundiza en los desafíos pendientes para el país, tales como la reducción de la pobreza y la desigualdad, el garantizar los derechos de los grupos discriminados, la promoción de un desarrollo sustentable, el perfeccionamiento del sistema político, el fortalecimiento de la relación con los países vecinos, y los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos. Por último, la unidad trabaja de forma prioritaria la diversidad social de la sociedad chilena, promoviendo la libertad y dignidad humana, reconociendo las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación.

Los Objetivos de Aprendizaje de esta unidad promueven el desarrollo de una serie de habilidades. En primer lugar, en el campo del pensamiento temporal y espacial se focaliza en el análisis de elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. En cuanto al análisis y trabajo con fuentes, se orienta a la selección de fuentes de información considerando criterios de rigor, y el levantamiento de investigaciones en temáticas de la historia reciente. En tercer lugar, en cuanto al pensamiento crítico, se profundiza en la formulación de preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel, inferir y elaborar conclusiones, cuestionar simplificaciones y prejuicios, argumentar sus opiniones con base en evidencia, analizar puntos de vista e identificar sesgos, y comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. Finalmente, respecto de las habilidades de comunicación se promueve la participación en instancias de conversaciones grupales y debates, enfatizando en la argumentación de opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas, así como en la comunicación de los resultados de sus investigaciones por diversos medios, desarrollando argumentaciones escritas, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluyan ideas, análisis y evidencias pertinentes.

## CONOCIMIENTOS PREVIOS

---

Dictadura militar, Estado de derecho, violación de los derechos humanos, rol del Estado, sistema económico neoliberal, Constitución Política de la República de 1980, recuperación y transición democrática, políticas de reparación, transformaciones de la sociedad chilena.

## PALABRAS CLAVE

---

Derechos humanos, institucionalidad, paz, pobreza, desigualdad, discriminación, desarrollo sustentable, diversidad, diferencia, globalización.

## CONOCIMIENTOS

---

- › Concepto de derechos humanos y sus características: universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad. Institucionalidad nacional e internacional para la protección y promoción de estos derechos.
- › Estado de derecho, Constitución, división de los poderes del Estado, respeto a los derechos humanos. Gobernabilidad, representación, participación ciudadana y convivencia pacífica.
- › Desafíos pendientes para el país: reducción de la pobreza y la desigualdad, garantía de los derechos de los grupos discriminados, desarrollo sustentable, perfeccionamiento del sistema político, fortalecimiento de la relación con los países vecinos, deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
- › Diversidad social. Libertad y dignidad humana. Oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación.

## HABILIDADES

---

### Pensamiento temporal y espacial:

- › Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**

### Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información, considerando:
  - La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).
  - La relevancia y valor de la información.
  - El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis. **(OA f)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
  - Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
  - Elaboración y fundamentación de hipótesis.
  - Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
  - Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.
  - Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.
  - Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
  - Comunicación de los resultados de la investigación.
  - Utilización de TIC y de otras herramientas. **(OA i)**

### Pensamiento crítico:

- › Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:
  - Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
  - Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
  - Cuestionar simplificaciones y prejuicios.
  - Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.
  - Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
  - Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. **(OA j)**

#### Comunicación:

- › Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando el intercambio de ideas. **(OA k)**
- › Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente. **(OA l)**
- › Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente. **(OA m)**

#### ACTITUDES

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- › Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- › Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- › Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. **(OA H)**
- › Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. **(OA I)**
- › Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA J)**

## UNIDAD 4

### Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p><b>OA 22</b>                      Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Reconocen que el concepto de derechos humanos refiere tanto al conjunto de normas del derecho internacional como a los valores que inspiran un trato de respeto y valoración de otros, y una imagen o ideal de sociedad basada en los principios de igualdad y libertad de todas las personas, sin exclusión.</li> <li>› Identifican los derechos humanos a partir de situaciones concretas en que son ejercidos, respetados o vulnerados, reconociendo una tipología que los agrupe según los diversos aspectos de la vida de las personas.</li> <li>› Ejemplifican el carácter de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad de los derechos humanos con base en ejemplos concretos, reconociendo la importancia de respetarlos sin excepción alguna.</li> <li>› Explican la importancia de que exista una institucionalidad de los derechos humanos, considerando acuerdos, convenios, leyes e instituciones que promuevan y protejan a las personas, valorando su rol para la vida en sociedad.</li> <li>› Reconocen las funciones y limitaciones de la institucionalidad nacional e internacional de protección de derechos humanos, a través de su actuación en casos específicos de vulneraciones de derechos.</li> <li>› Analizan críticamente un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos indígenas, para valorar y comprender la legalidad e institucionalidad nacional en igualdad de derechos, así como sus desafíos pendientes.</li> </ul>



## UNIDAD 4

### Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p><b>OA 23</b> Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Reconocen los principios y elementos que constituyen el Estado de derecho en Chile, dando ejemplos concretos que permitan identificarlos, con el fin de valorar su existencia al servicio de la persona humana y la promoción del bien común.</li> <li>› Evalúan el funcionamiento del Estado de derecho en Chile, considerando elementos como la regulación del poder de los gobernantes, la transparencia de la acción del Estado y el resguardo del respeto a la dignidad humana, reconociendo la importancia de su resguardo para la vida democrática.</li> <li>› Reconocen los mecanismos de orden jurídico a través de los cuales el Estado busca resguardar el ejercicio de los derechos humanos en Chile, como por ejemplo recursos de protección y de amparo, leyes antidiscriminación, entre otros, a través de ejercicios de simulación para una adecuada comprensión de ellos.</li> <li>› Discuten acerca de la necesidad de perfeccionamiento del Estado de derecho, de su defensa y de los riesgos a que está expuesto, a partir del estudio crítico de diversas fuentes, reconociendo su importancia en el resguardo de una convivencia pacífica y participativa en la sociedad.</li> <li>› Evalúan las diversas expresiones de participación ciudadana en un contexto democrático, considerando mecanismos institucionales (sufragio y participación formal, derechos y deberes garantizados por ley) y sociales o comunitarios (agrupaciones, colectivos y otras formas de carácter informal), a través de ejemplos concretos, valorando el aporte de cada una de ellas.</li> </ul>

## UNIDAD 4

### Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p><b>OA 24</b>                      Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Describen desafíos del Estado en torno a la reducción de la pobreza y la desigualdad utilizando información estadística, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.</li> <li>› Identifican barreras que limitan el ejercicio de los derechos de grupos históricamente discriminados, a través de la información que provee el Instituto de Derechos Humanos en Chile, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.</li> <li>› Evalúan el funcionamiento de la institucionalidad ambiental vigente en casos emblemáticos como Pascua Lama, Hidroaysén, Alto Maipo, Isla Riesco y Barrancones, demostrando interés ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</li> <li>› Exponen argumentos a favor y en contra de iniciativas para el perfeccionamiento del sistema político, en casos tales como reposición del voto obligatorio, gasto electoral, Ley de Cuotas, entre otros, valorando la posibilidad de generar una opinión propia sobre temas ciudadanos contingentes.</li> <li>› Discuten acerca de la relación con los países vecinos en casos controversiales, como la demanda de Perú ante La Haya, demanda de Bolivia por acceso al mar, Campos de Hielo Sur, soberanía en la Antártica, entre otros, reconociendo la importancia que las vías diplomáticas de resolución de conflictos tienen para la vida pacífica.</li> <li>› Determinan las responsabilidades ciudadanas en la contribución a la mantención, respeto y fortalecimiento del Estado de derecho en Chile a partir del estudio de fuentes escritas y audiovisuales que ilustren casos de acción y omisión de dichas responsabilidades, reconociendo el rol que los y las jóvenes cumplen en la mantención del orden democrático.</li> <li>› Evalúan la calidad de vida de la ciudad o localidad en la que viven a partir de temáticas tales como el acceso a servicios públicos, sistema de transporte, seguridad ciudadana, uso de espacios públicos, contaminación, etc., reconociendo que las diversas formas de participación ciudadana aportan a la construcción de espacios con mayor sustentabilidad social, económica y ambiental.</li> </ul>

## UNIDAD 4

### Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p><b>OA 25</b> Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Cuestionan situaciones de discriminación frente a la diversidad humana, a partir del estudio de diversas fuentes, relevando la diferencia como un elemento inherente a las sociedades y que requiere ser respetado por ser una manifestación de la libertad y de la dignidad humana.</li> <li>› Reconocen las oportunidades y desafíos que la progresiva consolidación de un ordenamiento jurídico internacional entrega para evitar toda forma de discriminación.</li> <li>› Investigan acerca de algunas de las formas de discriminación por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad, e informan sus conclusiones a través del uso responsable y efectivo de TIC, demostrando empatía con las situaciones vividas por los grupos estudiados.</li> <li>› Proponen alternativas de solución para evitar situaciones de discriminación arbitraria con base en algunas de las formas en que se expresa (raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad), promoviendo actitudes personales y sociales que aporten a una convivencia pacífica de la sociedad.</li> <li>› Analizan los principales aportes de la ley que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio), a través de ejemplos concretos, reconociendo su importancia para avanzar en la construcción de una sociedad menos discriminadora.</li> </ul>

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

<b>OA 22</b>	Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.
<b>IE</b>	Ejemplifican el carácter de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad de los derechos humanos con base en ejemplos concretos, reconociendo la importancia de respetarlos sin excepción alguna.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
<b>ACTITUD</b>	<b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. A partir de las definiciones de las características de los derechos humanos (Fuente 1), identifican o infieren la universalidad, indivisibilidad e imprescriptibilidad, en el ejemplo que se sugiere (Fuente 2).

CARACTERÍSTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS	IDENTIFICACIONES E INFERENCIAS A PARTIR DEL EJEMPLO
Universalidad	
Indivisibilidad	
Imprescriptibilidad	

### Fuente 1:

#### ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS

[Son] **universales**, significa que son para todos y todas y que se aplican en todos los lugares y en todos los tiempos. No importa el origen o etnia, el sexo u orientación sexual, la opinión política o cualquier otra característica que cada uno/a tenga, ya que ninguno de esos aspectos cambia nuestra condición de personas y, por lo tanto, tampoco nuestros derechos. Es importante saber que, si bien todas las personas somos diferentes, nacemos libres e iguales en dignidad y derechos.

Son **indivisibles e integrales**, porque el conjunto de derechos es lo que logra cuidar la dignidad de las personas, desde distintas áreas. Para que sean efectivos, no se les puede dividir, pues todos los derechos son igualmente importantes, se relacionan entre sí y necesitan unos de otros para cumplirse. Por ejemplo, para tener una buena alimentación que nos garantice la salud, es necesario tener trabajo y para eso se requiere de educación.

Son **inalienables, irrenunciables e imprescriptibles**, es decir, no se pueden quitar ni ceder y nadie puede negarlos o limitarlos, a menos que exista una indicación en las leyes que reconozca situaciones excepcionales para ello. Las personas no pueden vender sus derechos o renunciar a ellos. Además, aunque haya pasado el tiempo, no prescriben, es decir, no pierden su valor y se pueden exigir siempre.

Fuente: INDH.(2011). *Informe de Derechos Humanos para estudiantes*. Séptimo a cuarto año medio. Santiago: Autor.

## Fuente 2:

### **CORTE SUPREMA ACOGE RECURSO DE AMPARO PRESENTADO POR EL INDH A FAVOR DE INTERNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD TRASLADADOS DE PENAL DE FORMA IRREGULAR**

3 de noviembre de 2014

El máximo tribunal acogió el amparo interpuesto por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) en favor de 9 reclusos que fueron trasladados sin motivos aparentes desde Colina 1 hasta el Centro de Cumplimiento Penitenciario Santiago Sur (Ex Penitenciaría). El INDH indicó que el penal no cumple con las condiciones para albergar a reclusos en condición de discapacidad, limitando su grado de movilidad autónoma y autovalencia.

En el marco de las visitas que el INDH realiza a cárceles, el pasado 22 de julio abogados del Instituto concurrieron a la sección “Módulo Asistir” de Colina 1, acondicionada especialmente para la mejor movilidad de los internos que sufren alguna discapacidad. En el encuentro, algunos reclusos se quejaron de las condiciones desmejoradas en que se encontraban y el desamparo en relación a los servicios de atención médica, conversación que fue escuchada por algunos gendarmes presentes. Días después, la madre de uno de los internos del módulo informó al INDH que 9 de ellos fueron trasladados sin expresión de causa al Centro de Cumplimiento Penitenciario Santiago Sur, lo que atribuirían a una “represalia por los reclamos” que dichos internos transmitieron a funcionarios del INDH durante su visita.

Luego, el INDH pudo entrevistarse con 3 de los reclusos reubicados, cita en la que se tomó conocimiento de las condiciones de hacinamiento y las dificultades de acceso a servicios básicos, dado que la Unidad Penal no cuenta con las modificaciones que poseía el módulo que ocupaban en Colina 1. Estas adecuaciones estaban destinadas a permitirles un mayor grado de movilidad y autovalencia. Todo ello sumado al proceso de traslado, que se realizó sin sus pertenencias, fichas médicas ni medicamentos de uso diario.

### **RECURSO DE AMPARO**

Tras los acontecimientos, el INDH presentó un recurso de amparo, pues consideró que los hechos denunciados “afectan la libertad personal y seguridad individual garantizada constitucionalmente, en especial en cuanto el menoscabo que ha significado este traslado ilegal para un grupo de internos con condiciones personales especiales de discapacidad, enviados sin fundamentación de la decisión administrativa a recintos que no cuentan con las mínimas condiciones para su estadía”.

De este modo, el INDH expresó que el traslado irregular realizado por Gendarmería constituye un acto ilegal que lesiona los derechos de los internos trasladados, porque desconoce la normativa a la que se encuentra sujeta, en particular la Ley Orgánica Constitucional de Gendarmería y el Reglamento de Establecimientos Penitenciarios.

Asimismo, en el recurso se especifica que los internos fueron dispuestos en pisos separados en los que no tienen acceso autónomo a baños y donde sus implementos ortopédicos ni siquiera caben por el marco de las puertas. A ello se suma el impacto que causó el traslado a sus familias, quienes sufrieron el cambio de lugar donde regularmente efectuaban las visitas a los internos, junto con ver impedido el retiro de los enseres de sus parientes, que tenían por objeto facilitar su vida diaria, al estar adecuados a sus capacidades diferentes.

### **RESOLUCIÓN DE CORTE SUPREMA**

Lo anterior es corroborado por la resolución de la Corte Suprema, que acoge el recurso de amparo, reconociendo que no solo no se fundamentó la resolución que ordenó el traslado, sino que no se elaboró informe alguno que diera cuenta de que era aconsejable el traslado, por lo que solicitó la transferencia de los internos a Colina 1.

En ese sentido, la Corte Suprema estableció que de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 2º del Reglamento de Establecimientos Penitenciarios, se reconoce, sin perjuicio de la restricción de su libertad, que la condición jurídica de un interno "...es idéntica a la de los ciudadanos libres". Y agrega que "la Administración Penitenciaria procurará la realización efectiva de los derechos humanos compatibles con la condición del interno", así como que "...velará por la vida, integridad y salud de los internos y permitirá el ejercicio de los derechos compatibles con su situación procesal".

Por otra parte, en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna, por lo que la Corte señaló que estas disposiciones deben orientar el trato que Gendarmería da a los internos, en cumplimiento del respeto a las garantías constitucionales de que ellos gozan.

Fuente: INDH. Disponible en: <http://www.indh.cl/?s=recursos+de+amparo&lupabuscador.x=0&lupabuscador.y=0>

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere precisar a los estudiantes la diferencia entre identificar e inferir información en un texto y el procedimiento para el desarrollo de dicha habilidad.
- › Se espera que mediante la actividad se refuerce el valor de los derechos humanos en sí mismos, y a su vez, la importancia de reconocer sus características para ejercerlos.

<b>OA 22</b>	Analizar el concepto de derechos humanos y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.
<b>IE</b>	Analizan críticamente un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos indígenas, para valorar y comprender la legalidad e institucionalidad nacional en igualdad de derechos, así como sus desafíos pendientes.
<b>HABILIDADES</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
<b>ACTITUD</b>	<b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
<b>Tipo de actividad</b>	Simulaciones y análisis de casos con base en temas abordados en el nivel.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

- En grupos de dos a tres integrantes, analizan las siguientes situaciones simuladas de casos de población migrante en Chile, y responden las preguntas considerando la guía de apoyo *Soy migrante, tengo derechos* (Torres, 2010), disponible en: <https://esquinanomada.files.wordpress.com/2013/06/guia-soy-migrante-tengo-derechos.pdf>

Caso 1: José ha migrado a Chile con su familia por razones políticas, por lo tanto es considerado un refugiado. Junto con él vienen su esposa y sus tres hijos: Gonzalo (15), Sofía (10) y Esteban (6).

Caso 2: Manuela tiene 21 años y ha migrado desde Colombia para estudiar una carrera universitaria en Chile, que dura entre 4 y 5 años.

Caso 3: Eliana acaba de llegar a Chile como turista, pero ha decidido quedarse. Está buscando empleo, pero aún no encuentra. Lleva dos meses en el país.



	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Organismos a los que puede acudir para conseguir orientación y hacer trámites asociados.			
Tipo de visa que posee o a la que podría acceder (referir a todos los integrantes de cada caso).			
Trámites o requisitos que debe realizar para obtener una visa definitiva.			
Situación de “irregular”: SÍ/NO			
Derechos y responsabilidades asociadas.			

#### Observaciones a la o el docente

- › Los casos sugeridos pueden ser ampliados, modificados, remplazados, etc.
- › Se sugiere reforzar conceptos de derechos y deberes (responsabilidades), para lo cual puede considerar como fuente: Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994), *Diccionario de política* (8ª edición). México: Siglo XXI.
- › Para el desarrollo de la presente actividad es fundamental orientar a las y los estudiantes hacia el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.

<b>OA 23</b>	Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.
<b>IE</b>	Reconocen los principios y elementos que constituyen el Estado de derecho en Chile, dando ejemplos concretos que permitan identificarlos, con el fin de valorar su existencia al servicio de la persona humana y la promoción del bien común.
<b>HABILIDAD</b>	<b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b> <b>f.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).</li> <li>› La relevancia y valor de la información.</li> <li>› El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.</li> </ul>
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Aplicación de conceptos en ejemplos concretos.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

1. A partir de la Fuente 1, que expone las bases del Estado de derecho, las y los estudiantes dan ejemplos concretos y emiten juicios fundamentados en que cada una de ellas se expresa en la actualidad, utilizando la siguiente tabla.

BASES DEL ESTADO DE DERECHO	EJEMPLO EN EL PAÍS	JUICIOS FUNDAMENTADOS
El imperio de la ley		
Distribución del poder estatal en diferentes órganos		
Legalidad de la administración y responsabilidad de las autoridades		
Respeto y garantía de los derechos humanos		

## Fuente 1:

### ESTADO DE DERECHO

Estado de derecho significa que el Estado está sometido a un ordenamiento jurídico, el cual constituye la expresión auténtica de la idea de derecho vigente en la sociedad.

Las bases del Estado de derecho son:

- › El imperio de la ley: las normas deben ser expresión de la voluntad popular y deben someterse a ella tanto gobernantes como gobernados.
- › Distribución del poder estatal en diferentes órganos: de esta manera, el poder del Estado no se concentra en una sola institución, sino que se distribuye permitiendo mayor eficiencia y los debidos controles, evitando arbitrariedades y abuso de poder.
- › Legalidad de la administración y responsabilidad de las autoridades, sea penal, civil, administrativa y política.
- › Respeto y garantía de los derechos humanos a través del ordenamiento jurídico, el cual también contempla los mecanismos o recursos que se pueden interponer en caso de atropello o violación.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en <http://www.bcn.cl/ecivica/estado/>

#### Observaciones a la o el docente

- › Para el efectivo logro de la actividad, el o la docente debe ir generando permanentemente vínculos de las conceptualizaciones y sus componentes con el funcionamiento del sistema jurídico, político y administrativo de Chile.
- › En la presente actividad es fundamental promover la valoración de la existencia del Estado al servicio de la persona humana y la promoción del bien común, reconociendo sus desafíos pendientes.

<b>OA 23</b>	Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.
<b>IE</b>	Evalúan las diversas expresiones de participación ciudadana en un contexto democrático, considerando mecanismos institucionales (sufragio y participación formal, derechos y deberes garantizados por ley) y sociales o comunitarios (agrupaciones, colectivos y otras formas de carácter informal), a través de ejemplos concretos, valorando el aporte de cada una de ellas.
<b>HABILIDADES</b>	<b>Pensamiento crítico:</b> <b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: <ul style="list-style-type: none"> <li>› Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.</li> <li>› Cuestionar simplificaciones y prejuicios.</li> <li>› Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Analizar puntos de vista e identificar sesgos.</li> </ul>
<b>ACTITUD</b>	<b>E.</b> Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de fuentes y argumentación frente a situaciones cotidianas.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. A partir de las siguientes fuentes de prensa, las y los estudiantes evalúan las diversas formas de participación de las personas, y su propia postura frente a ellas, orientados por las siguientes preguntas:
  1. ¿Cuáles son las motivaciones para participar de ambas formas?
  2. ¿Qué ventajas y desventajas aprecias en ambas formas de participación?
  3. ¿En cuál de las formas te gustaría participar? Fundamenta tu respuesta.

### **Fuente 1, Mecanismos institucionales de participación ciudadana:**

#### **ELECCIONES, SUFRAGIO Y DEMOCRACIA EN CHILE (1810-2012)**

Durante los siglos XIX y XX, Chile ha ido consolidando lentamente una institucionalidad democrática, en el contexto de un sistema político con altos grados de estabilidad. La maduración de las instituciones democráticas tuvo que lidiar durante todo el siglo XIX con la abierta intervención electoral del poder ejecutivo, y con una sociedad altamente jerarquizada que concentraba el poder político en una pequeña elite de terratenientes y comerciantes. Durante el siglo XX, el sistema político se fue abriendo paulatinamente a

la participación de nuevos sectores sociales, en un proceso que fue interrumpido con el golpe de Estado de 1973, y que solo se retomó en 1989, con el retorno a la democracia.

Las primeras elecciones que se realizaron en el país fueron en diciembre de 1810, en las que se eligió el primer Congreso Nacional. Sin embargo, la guerra de independencia y las luchas entre distintas facciones internas que la sucedieron, impidieron una consolidación de las instituciones políticas y el desarrollo de un sistema de elecciones regulares. Tras la victoria conservadora de 1829, se impuso un sistema político de corte autoritario y fuertemente presidencialista, que se expresó en la Constitución de 1833. Aunque desde 1835 en adelante se sucedieron regularmente elecciones presidenciales y parlamentarias, estas estaban marcadas por la intervención del poder ejecutivo. Las elecciones, en las que casi siempre ganaba el oficialismo, eran en la práctica verdaderos rituales políticos en las que lo más importante no era obtener el apoyo de los electores sino el del gobierno de turno, con el fin de aparecer en la lista oficial de candidatos.

El afianzamiento de un sistema de partidos políticos y la creciente oposición liberal a las prerrogativas presidenciales, llevó a la aprobación de una serie de reformas entre 1871 y 1891 que despojaron gradualmente al poder ejecutivo de su capacidad para intervenir en el proceso electoral. A la prohibición de la reelección presidencial en 1871, siguieron la reforma electoral de 1874, que amplió el derecho de sufragio; las reformas de 1888 y 1890, que otorgaron mayor transparencia al proceso electoral y reforzaron el secreto del voto, y la Ley de Comuna Autónoma aprobada tras la revolución de 1891, en la que se consagró la independencia de los municipios con respecto al poder central. Aunque todas esas reformas acabaron definitivamente con el intervencionismo electoral del gobierno, las elecciones siguieron estando marcadas por todo tipo de irregularidades y el poder político siguió concentrado en una reducida elite.

Las elecciones de 1920 marcaron un profundo cambio en la dinámica electoral. En ellas irrumpieron por primera vez los movimientos sociales, lo que marcó la pauta para el posterior desarrollo político durante el siglo XX. Los niveles de participación electoral aumentaron gradualmente, y la conformación de partidos políticos de izquierda, como el comunista (1922) y el socialista (1933) transformó el escenario político. Tras la caída del gobierno autoritario de Carlos Ibáñez en 1931, las instituciones se readecuaron al nuevo equilibrio político en un contexto de fuerte competencia electoral, que llevó al poder en 1938 al Frente Popular, la primera victoria electoral de una coalición de izquierda en la historia de Chile.

El aumento de los niveles de participación electoral tuvo un impulso considerable con la incorporación de la mujer en la vida política. En 1935 se permitió el voto femenino en las elecciones municipales, y en 1949 en las elecciones presidenciales y parlamentarias. El aumento del electorado tuvo desde entonces un rápido crecimiento, incentivado por la introducción de la cédula única electoral en 1958, que puso fin al cohecho, la aprobación del voto de ciegos en 1969 y de los analfabetos en 1972. El porcentaje de votantes con respecto a la población pasó de un 7,6% en 1932 a un 36,1% en las elecciones de 1973, uno de los niveles más altos en la historia de Chile. La movilización masiva de la población a fines de la década de 1960 e inicios de los setenta, en un contexto de alta polarización política, se interrumpió abruptamente con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, que puso fin al gobierno de Salvador Allende.

La dictadura militar que se inició en 1973 llegó a su fin con el plebiscito del 5 de octubre de 1988, en el que la ciudadanía expresó mayoritariamente su deseo de retornar al sistema democrático. La población se inscribió masivamente en los registros electorales, llegando a un nivel histórico de participación en las elecciones generales de 1989. Aunque en ellas ganó la centroizquierdista Concertación de Partidos por la Democracia, así como en las otras elecciones realizadas hasta el 2006, la composición del Parlamento ha estado marcada hasta hace poco por la presencia de senadores designados por los militares y por un sistema electoral que privilegia la negociación entre partidos políticos por sobre los resultados del voto popular.

En el año 2012 se aprobó la Ley N° 20568, que reformó el sistema de sufragio universal, instaurando la inscripción automática y el voto voluntario. Así se incorporó a cerca de 4.500.000 nuevos electores, quienes tendrán la libertad de elegir si quieren votar o no en las distintas elecciones.

Fuente: Memoria Chilena, 2015. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3382.html>

## Fuente 2, Mecanismos no institucionales de participación:

### COLECTIVO ENJAMBRE: LA NUEVA PROPUESTA PARA LAS BANDAS EMERGENTES

28 de Septiembre de 2012

Como una forma de agrupar a las bandas emergentes del país y darles colaboración para sacar a flote tocatas y fomentar el apoyo al trabajo que realizan los artistas en el escenario, nace el Colectivo Enjambre, fundado por Edmundo Hermosilla y un grupo de amigos, quienes motivados por su pasión y gusto por la música, sacan a flote este ambicioso proyecto.

Conversamos con Edmundo, quien nos explicó más de este proyecto, contándonos sus inicios en la música y cómo a través de estos años en distintas bandas, se dio cuenta de la necesidad de una instancia que apoye a los grupos que recién empiezan.

“Yo desde el 2002 toco en distintas bandas y el 2008 comencé a gestionar tocatas y me di cuenta de que hay tantas bandas sueltas, que lo mejor es unirse para generar instancias en conjunto, y gracias a eso nace Colectivo Enjambre”. Hermosilla también nos cuenta cuál es la misión del Enjambre. “Esta es una red de bandas que se junta para darle un cuerpo a la escena independiente, más allá de un estilo; por ejemplo, está Fósil, que toca rock progresivo y está Jibarito, en la cual yo toco el saxo, que tocamos una fusión de varios ritmos bailables latinoamericanos”.

Edmundo nos relató cómo el hecho de estar inmerso en el mundo de la música hace tantos años lo ayudó a reclutar a las bandas y hacer que estas se motivaran con el proyecto del Colectivo. “Desde antes conocíamos a hartas bandas y siempre estoy conociendo gente de nuevas bandas y asistiendo a varias tocatas, aunque no conozca las bandas, y busco acercarme a los grupos para organizar distintas cosas. El Enjambre busca que ingresen todas las bandas que quieran”.

El fundador del Colectivo nos entregó un documento titulado Convenio de Incorporación, en el cual se aprecia el carácter de reciprocidad del Enjambre. “El Colectivo Enjambre se compromete a difundir, a través de sus cuentas en redes sociales, todo evento o información del proyecto musical”. Pero la banda que se incorpora tiene que difundir a los otros grupos. “El proyecto musical se compromete a difundir, en los mismos términos, informaciones que sean enviadas desde el Colectivo Enjambre al representante del proyecto musical, con el fin de transmitir informaciones relevantes sobre el Colectivo Enjambre y sus miembros asociados”.

Al estar inmerso en el mundo de la música por tanto tiempo y con una experiencia a cuestas, Edmundo nos expresó sus críticas sobre la escena musical del país, de la cual no tiene una visión bastante positiva, y cree que el gran culpable del poco apoyo a las bandas nacionales es el público en general. “En Chile hay poca gente que va a las tocatas, hay muchos proyectos musicales y la gente no apoya tanto, ya que el público siempre pide entrar por menos plata a las tocatas. Por eso, lo que tratamos de hacer es posicionar el trabajo de los músicos en el escenario, que se vea que es un gran trabajo. Queremos mostrar que el arte escénico de la música en vivo es algo de alto valor”.

Por último, el saxofonista de Jibarito nos contó sobre el proyecto que presentará al Fondart para armar un compilado de dos discos que contenga música de las bandas del Enjambre y distribuirlo para mostrar a los grupos del Colectivo. “Estoy preparando un proyecto para presentarlo al Fondart, para sacar un compilado del Colectivo. Será un álbum doble, que tendrá un disco solo con bandas de rock del Enjambre y el otro, con las bandas de músicaailable. Estará el “volumen rock” y el “volumen fiesta”.

Fuente: BioBioChile <http://www.biobiochile.cl/2012/09/28/colectivo-enjambre-la-nueva-propuesta-para-las-bandas-emergentes.shtml>

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere al o la docente vincular las temáticas con la experiencia cotidiana de los y las estudiantes, y con la comunidad cercana; por ejemplo, a partir de las formas de participación que ejercen ellos mismos y sus familias, o bien considerar algún grupo organizado de la comunidad a la que pertenecen.
- › Temáticas como el movimiento estudiantil, los grupos animalistas u otras formas de colectivo cultural o social son formas de participación no tradicionales que pueden ponerse como ejemplo.
- › El portal educarchile tiene algunos artículos que pueden complementar la actividad. Disponibles en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=228734>

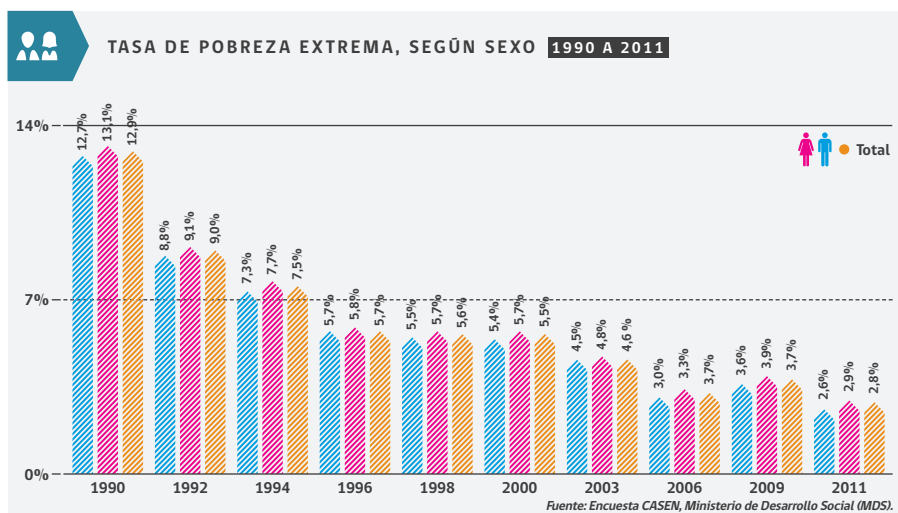


<b>OA 24</b>	Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
<b>IE</b>	Describen desafíos del Estado en torno a la reducción de la pobreza y la desigualdad utilizando información estadística, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.</li> <li>› Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.</li> <li>› Cuestionar simplificaciones y prejuicios.</li> <li>› Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Analizar puntos de vista e identificar sesgos.</li> </ul> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>k.</b> Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>l.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
<b>Tipo de actividad</b>	Análisis de información estadística.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

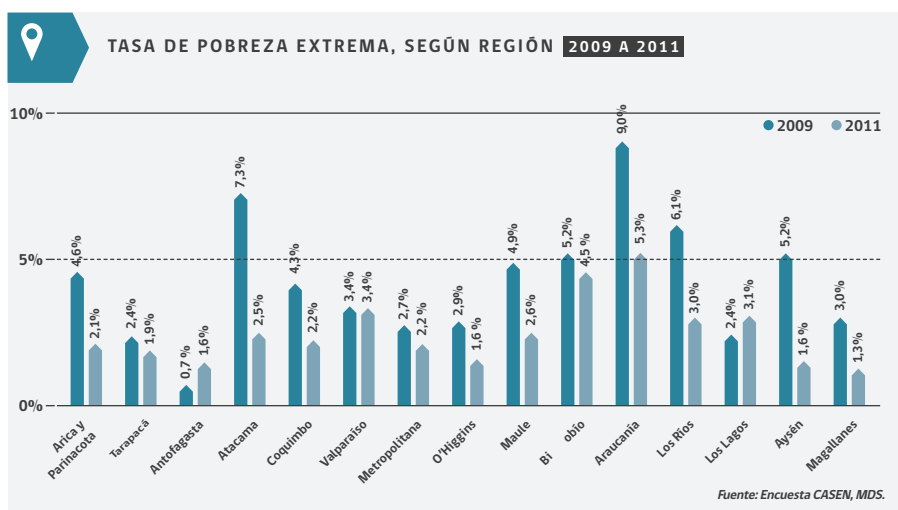
1. Los y las estudiantes responden de acuerdo a los siguientes gráficos, correspondientes a la encuesta Casen (2014) e índice de Gini, OCDE (2015), las siguientes preguntas:
  - › ¿Cuáles son los principales desafíos pendientes para el Estado en la reducción de la pobreza y la desigualdad?
  - › ¿Qué le propondrías al Estado para resolver el problema? Elabora una propuesta que considere al menos las variables de sexo, región y edad. Es importante reconocer que la reducción de la pobreza corresponde a un derecho humano.

® **Matemática.**

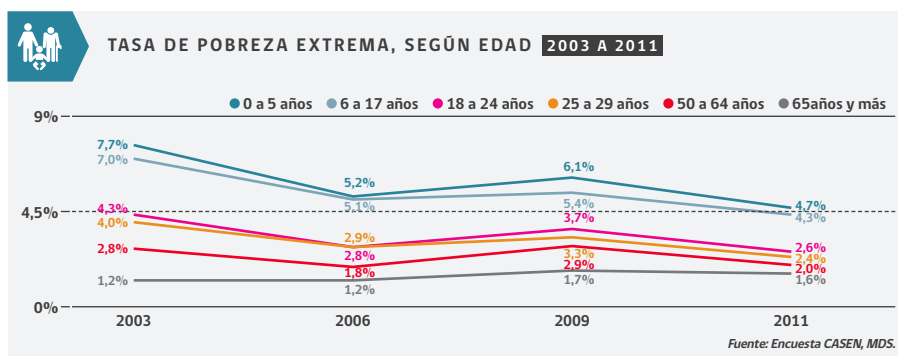
Fuente 1:



Fuente 2:

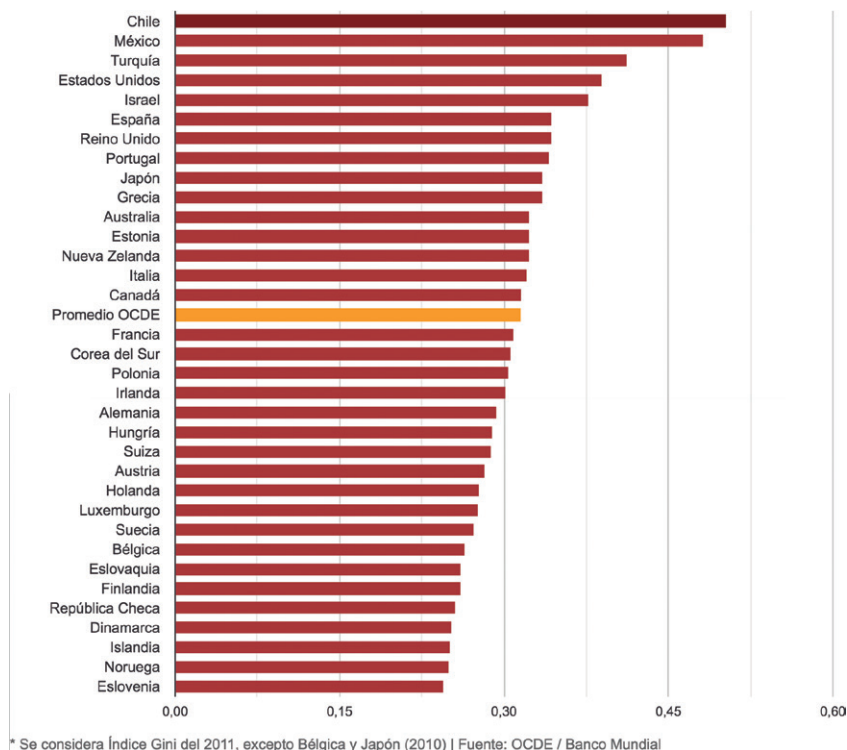


Fuente 3:



Fuente 4:

COEFICIENTE DE GINI, OCDE. 2015



Fuente: Emol. (2015). La distribución de la Riqueza. <http://www.emol.com/especiales/2015/economia/desigualdad/graficos.asp>

Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere reforzar los conceptos de pobreza y desigualdad. Para ello revise <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos/pobreza-desigualdad-oportunidades.html>
- › Es fundamental en la presente actividad contextualizar los indicadores y datos asociados. Por ejemplo, en el caso del coeficiente de Gini se utiliza un número entre 0 y 1, en donde 0 corresponde a la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y 1 corresponde a la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno).

<b>OA 24</b>	Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
<b>IE</b>	Exponen argumentos a favor y en contra de iniciativas para el perfeccionamiento del sistema político, en casos tales como reposición del voto obligatorio, gasto electoral, ley de cuotas, entre otros, valorando la posibilidad de generar una opinión propia sobre temas ciudadanos contingentes.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular preguntas significativas para comprender y profundizar.</li> <li>› Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Analizar puntos de vista e identificar sesgos.</li> </ul> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>k.</b> Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.</p> <p><b>l.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.</p>
<b>ACTITUD</b>	<b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
<b>Tipo de actividad</b>	Indagación y exposición de conclusiones en plenario.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

2. El o la docente solicita a las y los estudiantes, divididos en grupos, recopilar información de prensa y otras fuentes acerca de uno de los siguientes temas: reposición del voto obligatorio, gasto electoral, ley de cuotas, relación de política y negocios, fuero parlamentario, voto digital, entre otras temáticas relativas al perfeccionamiento del sistema político. Es importante que la recopilación de fuentes considere posturas a favor y en contra de la medida asignada, o bien de diferentes perspectivas.

Luego de recopilar las fuentes, las y los estudiantes las leen comprensivamente, y analizan sus argumentos.

Finalmente, registran argumentos a favor y en contra de las medidas asignadas, y toman una postura grupal fundamentada, que se expondrá en plenario al curso.

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere dar orientaciones a las y los estudiantes acerca de medios digitales o escritos donde indagar información, tipo y rigurosidad de la fuente, temporalidad, comparabilidad, entre otros.
- › Es importante ser preciso con los tiempos que se asignarán para la actividad, considerando la lectura comprensiva, el registro de argumentos, la discusión de la postura propia y el tiempo para plenario.

<b>OA 24</b>	Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
<b>IE</b>	Evalúan la calidad de vida de la ciudad o localidad en la que viven a partir de temáticas tales como el acceso a servicios públicos, sistema de transporte, seguridad ciudadana, uso de espacios públicos, contaminación, etc., reconociendo que las diversas formas de participación ciudadana aportan a la construcción de espacios con mayor sustentabilidad social, económica y ambiental.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Pensamiento crítico:</b></p> <p><b>j.</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.</li> <li>› Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.</li> <li>› Cuestionar simplificaciones y prejuicios.</li> </ul> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>k.</b> Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.</p> <p><b>l.</b> Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>F.</b> Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p><b>H.</b> Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> <p><b>I.</b> Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Construcción colectiva de conceptos y análisis en diversos contextos.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.

3. El o la docente forma grupos de 5 a 6 integrantes, y les asigna un número a cada uno. Cada grupo evalúa la calidad de vida de la ciudad o localidad en la que habitan a partir de la siguiente matriz, procurando que todos y todas registren las conclusiones. Luego el o la docente pide organizar nuevos grupos, a partir de los números originales asignados (todos los N°1, N°2, N°3, etc.). Comparten la información de sus grupos y con ello nutren su análisis original.

Finalmente, regresan a sus grupos originales y emiten un informe final, considerando las propuestas de mayor sustentabilidad social, económica y ambiental, y la responsabilidad individual y social para ello.

® **Educación Física y Salud.**

CRITERIO DE ANÁLISIS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acceso a servicios públicos		
Sistema de transporte		
Seguridad ciudadana		
Uso de espacios públicos		
Contaminación		
Otros		

SUGERENCIAS DE SUSTENTABILIDAD SOCIAL, ECONÓMICA Y AMBIENTAL

**Observaciones a la o el docente**

- › Se sugiere trabajar previamente cada uno de los criterios, para familiarizarlos de mejor modo con ellos a los y las estudiantes.
- › En aquellos casos en que la actividad se realice en un contexto rural, se debe considerar las características propias de su localidad.

<b>OA 25</b>	Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.
<b>IE</b>	Reconocen las oportunidades y desafíos que la progresiva consolidación de un ordenamiento jurídico internacional entrega para evitar toda forma de discriminación.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>i.</b> Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Definición de un problema y/o pregunta de investigación.</li> <li>› Elaboración y fundamentación de hipótesis.</li> <li>› Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.</li> <li>› Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.</li> <li>› Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.</li> <li>› Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.</li> <li>› Comunicación de los resultados de la investigación.</li> <li>› Utilización de TIC y de otras herramientas.</li> </ul> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>m.</b> Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p> <p><b>B.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p><b>J.</b> Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Indagación.
<b>Duración aproximada</b>	Una clase.



1. En grupos de dos a tres integrantes, las y los estudiantes indagan algún caso de origen nacional presentado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), y lo analizan considerando las oportunidades y desafíos pendientes del ordenamiento jurídico internacional, enfatizando en el interés de evitar toda forma de discriminación.

Algunos casos sugeridos (disponibles en <http://www.corteidh.or.cr/>)

- › Corte IDH. Caso García Lucero y otras vs. Chile. Excepción Preliminar, Fondo y Reparaciones. Sentencia de 28 de agosto de 2013. Serie C No. 267
- › Corte IDH. Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile. Solicitud de Interpretación de la Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 21 de noviembre de 2012. Serie C No. 254
- › Corte IDH. Caso *La Última Tentación de Cristo* (Olmedo Bustos y otros) vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 5 de febrero de 2001. Serie C No. 73
- › Corte IDH. Caso Norín Catrimán y otros (Dirigentes, miembros y activista del pueblo indígena mapuche) vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 29 de mayo de 2014. Serie C No. 279

Como posibles criterios de análisis, se sugiere:

- › Contexto y descripción del caso.
- › Derechos vulnerados aludidos en el caso.
- › Legislación nacional e internacional considerada.
- › Sentencia.
- › Medidas de reparación (si las hay).
- › Cuestionamientos o críticas al caso y sentencia en otros medios.
- › Juicio crítico del grupo: oportunidades y desafíos del sistema vigente.

#### Observaciones a la o el docente

- › Se sugiere reforzar el análisis sobre la estructura del sistema jurídico internacional, para lo cual un material clave es el *Informe de Derechos Humanos para Estudiantes: séptimo básico a cuarto medio* (INDH, 2011).

<b>OA 25</b>	Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.
<b>IE</b>	Investigan acerca de algunas de las formas de discriminación por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad, e informan sus conclusiones a través del uso responsable y efectivo de TIC y demostrando empatía con las situaciones vividas por los grupos estudiados.
<b>HABILIDADES</b>	<p><b>Análisis y trabajo con fuentes de información:</b></p> <p><b>i.</b> Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Definición de un problema y/o pregunta de investigación.</li> <li>› Elaboración y fundamentación de hipótesis.</li> <li>› Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.</li> <li>› Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.</li> <li>› Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.</li> <li>› Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.</li> <li>› Comunicación de los resultados de la investigación.</li> <li>› Utilización de TIC y de otras herramientas.</li> </ul> <p><b>Comunicación:</b></p> <p><b>m.</b> Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.</p>
<b>ACTITUDES</b>	<p><b>A.</b> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p> <p><b>B.</b> Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p><b>J.</b> Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p>
<b>Tipo de actividad</b>	Indagación.
<b>Duración aproximada</b>	Más de una clase.

2. En forma individual o en duplas, las y los estudiantes hacen una breve investigación acerca de algunas de las formas de discriminación por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia,

sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. Luego presentan los resultados de su investigación a través de un informe con base en la estructura solicitada por el o la docente y una presentación breve que exponga sus principales hallazgos.

Para la elaboración de la investigación, las y los estudiantes deberán considerar los siguientes criterios:

- › Definición de un problema o pregunta de investigación.
- › Elaboración y fundamentación de hipótesis.
- › Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
- › Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema por investigar.
- › Cita de la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.
- › Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
- › Comunicación de los resultados de la investigación.
- › Utilización de TIC y de otras herramientas.

#### Observaciones a la o el docente

- › Procurar que todas las formas de discriminación sean consideradas en las investigaciones, con el fin de abarcarlas en su totalidad y complejidad.
- › La investigación puede tomar diversas formas: tesis o tesina, proyecto de investigación, monografía, ensayo, etc., dependiendo de factores tales como el tiempo requerido, el nivel de desarrollo de esta habilidad en el grupo de estudiantes y los objetivos que persiga como docente. Se debe adecuar el formato del informe de acuerdo al tipo de investigación que realizarán las y los estudiantes.
- › Se sugiere reforzar la importancia de respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.
- › Algunos recursos para orientar a los y las estudiantes en la realización de la investigación:
  - Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. En *Revista Investigación y Desarrollo*, vol. 17, n° 1.
  - Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf>
  - Tortolero, M. (2002). *Guía para la presentación del proyecto de investigación*. Valencia. Disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Modelo%20Informe%20Trabajo%20de%20grado%20Venezuela.pdf>
  - Nieto, L. M. (s/f). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Presentación de PowerPoint. Disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Presentaci%C3%B3n%20sobre%20M%C3%A9todos%20y%20t%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20Cs.pdf>

## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN 1

#### Objetivo de Aprendizaje

Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos. (OA 24)

#### Indicadores de Evaluación

Evalúan el funcionamiento de la institucionalidad ambiental vigente, en casos emblemáticos como Pascua Lama, Hidroaysén, Alto Maipo, Isla Riesco y Barrancones, demostrando interés ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>De manera grupal, seleccionan fuentes de información de prensa sobre casos emblemáticos de problemáticas medioambientales.</p> <p>Analizan las fuentes y evalúan el funcionamiento de la institucionalidad ambiental, considerando los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› Características de los Estudios de Impacto Ambiental (EIA).</li><li>› Componentes del proyecto.</li><li>› Orígenes y características de la problemática.</li><li>› Demandas de la comunidad y organizaciones de la sociedad civil.</li><li>› Propuestas de compensación del proyecto.</li><li>› Normativas en juego (ambientales, patrimoniales, planes reguladores, entre otros).</li><li>› Acciones de manifestación y protesta de la comunidad y organizaciones sociales.</li><li>› Otros que estime pertinentes.</li></ul> <p>Mediante el análisis se espera que las y los estudiantes refuercen el concepto de desarrollo sustentable y evalúen el caso en términos del grado de cumplimiento de esta perspectiva.</p> <p>Finalmente, las y los estudiantes exponen sus resultados mediante un informe escrito que considere:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› Introducción del caso,</li><li>› Desarrollo de los criterios anteriores,</li><li>› Conclusiones y recomendaciones para alcanzar un desarrollo sustentable.</li></ul> <p>El o la docente determinará los aspectos formales del informe, como extensión, tipo de letra, estilo de citas y referencias, plazo de entrega, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Seleccionan adecuadamente diversas fuentes de prensa sobre la problemática ambiental asignada.</li><li>› Presentan el caso, seleccionando y referenciando adecuadamente las fuentes de prensa.</li><li>› Analizan la información a partir de los criterios dados y otros que estime pertinentes.</li><li>› Redactan con claridad los diferentes apartados del informe.</li><li>› Comprenden el concepto de desarrollo sustentable y lo utilizan para analizar la información recogida.</li><li>› Realizan recomendaciones coherentes con el concepto de desarrollo sustentable, contextualizándolas a la realidad geográfica y ambiental donde se inserta la problemática.</li><li>› Trabajan en forma dialogante y colaborativa en la realización de la actividad.</li><li>› Cumplen con los requisitos formales de presentación del informe escrito.</li></ul>

## EVALUACIÓN 2

### Objetivo de Aprendizaje

Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras. (OA 25)

### Indicadores de Evaluación

Proponen alternativas de solución para evitar situaciones de discriminación arbitraria con base en algunas de las formas en que se expresa (raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad), promoviendo actitudes personales y sociales que aporten a una convivencia pacífica de la sociedad.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>De manera grupal, elaboran una breve investigación acerca de las diversas formas de discriminación arbitraria, con el fin de realizar un video educativo promocional para promover actitudes no discriminatorias.</p> <p>El o la docente asigna una forma de discriminación arbitraria a cada grupo.</p> <p>Como se requiere de ciertos conocimientos técnicos para la elaboración del video, se sugiere trabajar la presente actividad evaluativa con otras asignaturas, como Lenguaje, Tecnología, Artes e inclusive Inglés, pues pueden incluir subtítulos en esa lengua.</p> <p>Para orientar, la actividad se sugieren los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› Análisis de la Ley de Discriminación Arbitraria; reconocer sus aportes y desafíos pendientes.</li><li>› Indagación de casos de denuncias de la forma de discriminación, anteriores y posteriores a dicha ley.</li><li>› Análisis de los casos; reconocer las formas y contextos en que se produce la discriminación.</li><li>› Análisis de propuestas teóricas y educativas que orienten formas para erradicar las prácticas discriminatorias.</li></ul> <p>El o la docente precisará la duración del video, el plazo para su realización y la forma de exhibición.</p> <p>Sin perjuicio de lo anterior, se espera que la presentación se realice en un acto más amplio que la sala de clases, con el fin de que a su vez pueda ser difundido al resto de la comunidad educativa, colaborando a generar espacios más conscientes de estas prácticas y sus formas de erradicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Seleccionan fuentes de información pertinentes a la temática que se trabajará, utilizando criterios de rigor para ello.</li><li>› Seleccionan la información que incluirán en el video: imágenes, parlamentos, sonido, entre otros.</li><li>› Presentan un mensaje claro, coherente y que promueve una educación para la no discriminación en el caso específico.</li><li>› Trabajan en forma dialogante y colaborativa en la realización de la actividad.</li><li>› Cumplen con los requisitos formales de presentación del video.</li></ul>



# Bibliografía

## BIBLIOGRAFÍA PARA EL O LA DOCENTE

**Aedo, M. P. y Larraín, S. (2004).** *Alternativas a la globalización en Chile: experiencias y propuestas para otro Chile posible.* Santiago: Programa Chile Sustentable.

**Agüero, L. y Fuentes, C. (Eds.). (2009).** *Influencias y resistencias militares en América Latina.* Santiago: Catalonia.

**Aldcroft, D. (1985).** *Historia económica mundial del siglo XX. De Versalles a Wall Street. 1919-1929.* Barcelona: Editorial Crítica.

**Allende, I. (2010).** *Chilenas del Bicentenario.* Santiago. Disponible en <http://www.miradamalva.com/mujeres/ponencias/allende.html>

**Alonso, T. (1990).** *La economía de entreguerras: la Gran Depresión.* Madrid: Akal.

**Amnesty International. (2014).** Chile: Preocupaciones clave en materia de derechos humanos. En *Información para el Examen Periódico Universal de la ONU.* Recuperado de [http://www.amnistia.cl/web/sites/default/files/INFORME%20PRESENTADO%20POR%20AMNIST%3%8DA%20INTERNACIONAL\\_0.pdf](http://www.amnistia.cl/web/sites/default/files/INFORME%20PRESENTADO%20POR%20AMNIST%3%8DA%20INTERNACIONAL_0.pdf)

**Arendt, H. (1996) [1958].** *Los orígenes del totalitarismo.* Madrid: Alianza Editorial.

**Artola, R. (1995).** *La II Guerra Mundial. De Varsovia a Berlín.* Madrid: Alianza.

**Aylwin, P. (1998).** *El reencuentro de los demócratas. Del golpe al triunfo del NO.* Santiago: Zeta.

**Baeza, A. et al. (2008).** *XX Historias del siglo veinte chileno.* Santiago: Ediciones B.

**Baldez, L. (2002).** *Why women protest: women's movements in Chile.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Barr-Melej, P. (2001).** *Reforming Chile: cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

**Barts, G. (2003).** *The military and politics in postauthoritarian Chile.* Tuscaloosa: University of Alabama Press.

**Bauer, A. (1994).** *La sociedad rural chilena. Desde la conquista hasta nuestros días.* Santiago: Andrés Bello.

**Bengoa, J. (1983).** *El campesinado chileno después de la Reforma Agraria.* Santiago: Sur.



**Bengoa, J. (1990).** *Haciendas y campesinos. Historia social de la agricultura chilena.* Tomo II. Santiago: Sur.

**Bethell, L. (Ed.). (2009).** *Chile desde la Independencia.* Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez y Cambridge University Press.

**Biblioteca del Congreso Nacional. (2012).** *Guía legal sobre Convenio 169 OIT.* Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/convenio-169-oit>

**Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994).** *Diccionario de política* (8ª ed.). México: Siglo XXI.

**Bobbio, N. (1986).** *El futuro de la democracia.* México: FCE.

**Boëninger, E. (1997).** *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad.* Santiago: Andrés Bello.

**Boëninger, E. (2007).** *Políticas públicas en democracia: institucionalidad y experiencia chilena 1990-2006.* Santiago: Uqbar.

**Bramsted, E. y Melhuish, K. (Eds.). (1982).** *El liberalismo en Occidente: historia en documentos.* Madrid: Unión Editorial.

**Bürger, P. (1974).** *Teoría de la vanguardia.* Barcelona: Península.

**Callahan, W.J. (1989).** *Iglesia, poder y sociedad en España 1750-1874.* Madrid: Nerea.

**Cariola, C. y Sunkel, O. (1983).** *Un siglo de historia económica de Chile. 1830-1930.* Madrid: Cultura Hispánica.

**Cartier, R. (1968).** *La Segunda Guerra Mundial.* Barcelona: Planeta.

**Castells, M. (2005).** *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial.* México: FCE.

**Cavallo, A. (1988).** *Los Tedéum del cardenal Silva Henríquez en el régimen militar.* Santiago: Copygraph.

**Cavallo, A. (1998).** *La historia oculta de la transición: Chile 1990-1998.* Santiago: Grijalbo.

**Cea, J. L. (2000).** La Constitución de 1980 veinte años después. En *Revista de Derecho*, Vol. XI, diciembre 2000, pp. 127-132. Disponible en [http://mingaonline.uach/scielo.php?pid=S0718-09502000000100012&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach/scielo.php?pid=S0718-09502000000100012&script=sci_arttext)

- Churchill, W. (2004).** *La Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Planeta.
- Collier, S. y Sater, W. (1996).** *A History of Chile, 1808-1994*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, C., Hite, K. y Joignant, A. (Eds.). (2013).** *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Santiago: UDP.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2003).** *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268>
- Constable, P. y Valenzuela, A. (2013).** *Una nación de enemigos: Chile bajo Pinochet*. Santiago: UDP.
- Correa, M. et al. (2005).** *La Reforma Agraria y las tierras mapuches: Chile 1962-1975*. Santiago: Lom.
- Correa, S. y Ruiz Tagle, P. (2010).** *Ciudadanos en democracia. Fundamentos del sistema político chileno*. Santiago: Random House Mondadori.
- Correa, S. (2005).** *Con las riendas del poder: la derecha chilena en el Siglo XX*. Santiago: Sudamericana.
- Correa, S. et al. (2001).** *Documentos del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana Chilena.
- Correa, S. et al. (2001).** *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana Chilena.
- Corvalán, L. (1991).** *De lo vivido y lo peleado*. Memorias. Santiago: Lom.
- Corvalán, L. (2001).** *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales. 1950-2000*. Santiago: Sudamericana.
- Corvalán, L. (2003).** *El gobierno de Salvador Allende*. Santiago: Lom.
- Corvalán, L. (2012).** *La secreta obscenidad de la historia de Chile contemporáneo: lo que dicen los documentos norteamericanos y otras fuentes documentales. 1962-1976*. Santiago: Ceibo.
- Cousiño, Á. y Ovalle, M. A. (2013).** *La Reforma Agraria chilena. Testimonios de sus protagonistas*. Santiago: Memoriter.
- Cruz-Coke, R. (1984).** *Historia electoral de Chile 1925-1973*. Santiago: Jurídica.

**Dávila, M. y Fuentes, C. (2003).** *Promesas de cambio. Izquierda y derecha en el Chile contemporáneo*. Santiago: Universitaria.

**De Micheli, M. (2002).** *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.

**De Ramón, A. (2003).** *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago: Catalonia.

**Dear, I. (1995).** *The Oxford Companion to World War II*. Oxford: Oxford University Press.

**Devés, E. (1997).** *Los que van a morir te saludan: historia de una masacre. Escuela Santa María de Iquique, 1907*. Santiago: Lom.

**Drake, P. (1992).** *Socialismo y populismo. Chile 1936-1973*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

**Eckstein, S. (Ed.). (2001).** *Power and popular protest: Latin American social movements*. Berkeley: University of California Press.

**Edwards, J. (2005).** "En Chile la transición a la democracia no ha terminado y la reconciliación no ha comenzado", 8 de enero de 2005. Disponible en [http://elpais.com/diario/2005/01/08/babelia/1105144750\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/01/08/babelia/1105144750_850215.html)

**Eliash, H. (1989).** *Arquitectura y modernidad en Chile, 1925-1965: una realidad múltiple*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

**Errázuriz, J. (2005).** Discursos en torno al sufragio femenino en Chile. 1865-1949. En *Historia*, n. 38, vol. 2, pp. 257-286.

**Espinoza, V. (1988).** *Para una historia de los pobres en la ciudad*. Santiago: Sur.

**Evans, D. (2004).** *The First World War, Teach yourself*. Londres: Hodder Arnold.

**Faúndez, J. (1992).** *Izquierdas y democracia en Chile, 1932-1973*. Santiago: BAT.

**Fernandois, J. (1985).** *Chile y el mundo, 1970-1973: la política exterior del gobierno de la Unidad Popular y el sistema internacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

**Fernandois, J. (1992).** *Cobre, guerra e industrialización en Chile, 1939-1945*. Santiago: Comisión Chilena del Cobre.

**Fernandois, J. (1996).** *Abismo y cimienta: Gustavo Ross y las relaciones entre Chile y Estados Unidos. 1932-1938*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

**Fernandois, J. (2013).** *La revolución inconclusa: la izquierda chilena y el gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: CEP.

**Fernández, P. (2004).** *De lo político a la política. Liberalismo: El otro límite de la legitimidad*. Madrid: E-Prints Complutense.

**Ferrando, F. (2008).** Santiago de Chile: antecedentes demográficos, expansión urbana y conflictos. En *Revista de Urbanismo*, n. 18.

**Flacso (2007).** *Funcionamiento interno de los partidos políticos en Chile. Un diagnóstico*. Santiago: Flacso- Friedrich Ebert Stiftung.

**Fontaine, A. y González, M. (Eds.). (1992).** *Los mil días de Allende*. Santiago: CEP.

**Fontaine, A. (2001).** *La tierra y el poder: Reforma Agraria en Chile (1964-1973)*. Santiago: Zig-Zag.

**Fontaine, J. (1993).** Transición económica y política en Chile: 1970-1990. En *Revista Estudios Públicos*. 50 (otoño 1993). Adaptación. Disponible en [http://www.cep.cl/dms/archivo\\_1171\\_1318/rev50\\_jafontaine.pdf](http://www.cep.cl/dms/archivo_1171_1318/rev50_jafontaine.pdf)

**Fontaine, J. A. (1993).** *Transición económica y política en Chile: 1970-1990*. Santiago: CEP.

**Frederick, P. (2005).** *Educación y comercio en tiempos de globalización*. Santiago: Lom.

**Ffrench-Davis, R. (2002).** *Economic Reforms in Chile: From Dictatorship to Democracy*. Michigan: The University of Michigan Press.

**Ffrench-Davis, R. (2007).** *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: reformas y políticas económicas desde 1973*. Santiago: J. C. Sáez.

**Frías, M. (1995).** *Las democracias parlamentarias en el período de entreguerras*. Madrid: Akal.

**Fuentes, C. (2012).** *El Pacto: poder, constitución y prácticas políticas en Chile (1990-2010)*. Santiago: UDP.

**Fussel, P. (2006).** *La Gran Guerra y la memoria moderna*. Londres: Oxford University Press.

**Galaz, G. y Ivelic, M. (1988).** *Chile, arte actual*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

**Gárate, M. (2012).** *La revolución capitalista en Chile (1973-2003)*. Santiago: UAH.

**Garcés, E. (2003).** Las ciudades del cobre. Del campamento de montaña al hotel minero como variaciones de la company town. En *EURE*, 29(88), pp. 131-148.

**Garcés, E., O'Brien, J. y Cooper, M. (2010).** Del asentamiento minero al espacio continental. Chuquicamata (Chile) y la contribución de la minería a la configuración del territorio y el desarrollo social y económico de la Región de Antofagasta durante el siglo XX. En *EURE*, 36(107), pp. 93-108

**Garcés, M. y Milos, P. (Eds.). (2000).** *Memorias para un nuevo siglo Chile, miradas a la segunda mitad del siglo veinte*. Santiago: Lom.

**Garcés, M. y Nicholls, N. (2005).** *Para una historia de los DD. HH. en Chile*. Santiago: Lom.

**Garcés, M. (2002).** *Tomando su sitio*. Santiago: Lom.

**Garcés, M. (2012).** *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile*. Santiago: Lom.

**Garcés, M. et al. (2004).** *Nosotros los chilenos 5: El mundo de las poblaciones*. Santiago: Lom.

**García, J. (1990).** *El Partido Radical y la clase media en Chile: la relación de intereses entre 1888 y 1938*. Santiago: Andrés Bello.

**Garretón, M. A. y Martínez, J. (Eds.). (1985).** *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo I. Santiago: Sur.

**Garretón, M. A. y Subercaseaux, B. (1993).** *Cultura, autoritarismo y redemocratización en Chile*. México: FCE.

**Garretón, M. A. (2007).** *Del postpinochetismo a la sociedad democrática: globalización y política en el bicentenario*. Santiago: Debate.

**Garretón, M. A. et al. (1998).** *Por la fuerza sin razón. Análisis y textos de los bandos de la dictadura militar*. Santiago: Lom.

**Garrido, J. (Ed.). (1989).** *Historia de la Reforma Agraria en Chile*. Santiago: Universitaria.

**Garrido, P. (2015).** *Entre la Revolución en Libertad y la Vía Chilena al Socialismo: la disputa por el proyecto revolucionario-democrático en Chile, 1958-1970*. Santiago: UDP.

**Gaviola, E. et al. (2007).** *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento sufragista chileno 1913-1952*. Santiago: Lom.

- Gazmuri, C. (2000).** *Eduardo Frei Montalva y su época*. Santiago: Aguilar.
- Gazmuri, C. (2000).** *La persistencia de la memoria. Reflexiones de un civil sobre la dictadura*. Santiago: Dibam-Ril.
- Gazmuri, C. (2012).** *Historia de Chile 1891-1994*. Santiago: Ril.
- Geisse, G. y Valdivia, M. (1978).** Urbanización e industrialización en Chile. En *EURE*, 5(15), pp. 12-35.
- Geisse, G. (1983).** *Economía y política de la concentración urbana en Chile*. México: Pispal. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0007379.pdf>
- Gobierno de Chile. (2013).** *Examen Periódico Universal EPU*. Santiago: Recuperado de [http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20130402/asocfile/20130402121122/informe\\_epu\\_2\\_chile\\_\\_\\_noviembre\\_2013\\_2.pdf](http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20130402/asocfile/20130402121122/informe_epu_2_chile___noviembre_2013_2.pdf)
- Godoy, O. (1999).** La transición chilena a la democracia: pactada. En *Revista Estudios Públicos*, 74 (otoño 1999). Disponible en [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1136\\_377/rev74\\_godoy.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1136_377/rev74_godoy.pdf)
- Godoy, O. (1999).** *La transición chilena a la democracia: pactada*. Santiago: CEP.
- González, J. P. y Rolle, C. (2004).** *Historia social de la música popular en Chile, 1890-1950*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- González, M. (2000).** *Chile, la conjura: los mil y un días del golpe*. Barcelona: Ediciones B.
- Grez, S. (2011).** *La historia del comunismo en Chile: la era de Recabarren (1912-1924)*. Santiago: Lom.
- Guillaudat, P. y Mouterde, P. (1998).** *Los movimientos sociales en Chile. 1973-1993*. Santiago: Lom.
- Haffner, S. (2006).** *Los siete pecados capitales del imperio alemán en la Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Destino.
- Harmer, T. (2013).** *El gobierno de Allende y la Guerra Fría interamericana*. Santiago: UDP.
- Hesse, J. (1974).** *El período parlamentario 1861-1925*. Santiago: Andrés Bello.
- Hermet, G. (1991) [1984].** *Totalitarismos*. México: FCE.

**Hidalgo, R. y Borsdorf, A. (2006).** La exclusión residencial y el desarrollo de la ciudad moderna en América Latina: de la polarización a la fragmentación. El caso de Santiago de Chile. En *Revista Geographicalia*, 48, pp-5-30.

**Hidalgo, R. (2005).** *La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX*. Santiago: Dibam.

**Hidalgo, R. et al. (2014).** *La ciudad neoliberal*. Santiago: GEOlibros.

**Hillgruber, A. (1995).** *La Segunda Guerra Mundial. Objetivos de guerra y estrategia de las grandes potencias*. Madrid: Alianza.

**Holland, G. (2000).** *Historia de la teoría política*. México: FCE.

**Howard, M. (2003).** *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Crítica. Disponible en [http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/51/browse?rpp=20&order=ASC&sort\\_by=1&etal=-1&type=title&starts\\_with=I](http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/51/browse?rpp=20&order=ASC&sort_by=1&etal=-1&type=title&starts_with=I)

**Huneus, C. (2000).** *El régimen de Pinochet*. Santiago: Sudamericana.

**Huneus, C. (2014).** *La democracia semisoberana. Chile después de Pinochet*. Santiago: Taurus.

**Hurtado, C. (1966).** *Concentración de población y desarrollo económico: el caso chileno*. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0007380.pdf>

**Hutchinson, E. y Orellana, P. (1991).** *El Movimiento de Derechos Humanos en Chile, 1973- 1990*. Santiago: Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar.

**Ibáñez, A. (1988).** Parlamentarios y partidos políticos en Chile, 1932-1973. En *Historia*, 23, pp. 169-203.

**Illanes, M.A. (2002).** *La batalla de la memoria: ensayos históricos de nuestro siglo. Chile, 1900-2000*. Santiago: Planeta.

**Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011, 2012, 2013, 2014).** *Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Santiago: Recuperado de [www.indh.cl](http://www.indh.cl)

**Jocelyn-Holt, A. (1998).** *El Chile perplejo: del avanzar sin transar al transar sin parar*. Santiago: Planeta.

**Jocelyn-Holt, A. (2002).** "Todavía vivimos bajo una dictadura", 3 de noviembre de 2002. Disponible en <http://www.puntofinal.cl/001103/nactxt2.html>



**Joignant, A. y Navia, P. (Eds.). (2013).** *Ecós mundiales del golpe de Estado. Escritos sobre el 11 de septiembre de 1973.* Santiago: UDP.

**Jordan, D. y Wiest, A. (2005).** *Atlas de la II Guerra Mundial.* Madrid: Libsa.

**Kaufmann, R. (1972).** *The Politics of Land Reform in Chile, 1950-1970. Public policy, political institutions and social change.* Massachusetts: Harvard University Press.

**Keynes, J. (1998).** *La teoría general del empleo, el interés y el dinero.* Madrid: Aosta.

**Kindleberger, Ch. (1985).** *Historia económica mundial del siglo XX. La crisis económica 1929-1939.* Barcelona: Crítica.

**Kirkpatrick, J. (1996) [1958].** *Dictadura y contradicción.* Buenos Aires: Sudamericana.

**Krebs, R. (2010).** *Breve historia universal.* Santiago: Universitaria.

**Kunstman, W. y Torres, V. (Comps.). (2008).** *Cien voces rompen el silencio: testimonios de ex presos políticos de la dictadura militar en Chile (1973-1990).* Santiago: Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barras Arana.

**Larraín, F. y Meller, P. (1991).** *La experiencia socialista-populista chilena: la Unidad Popular, 1970-73.* Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

**Leguineche, M. (1999).** *Los años de la infamia. Crónica de la II Guerra Mundial.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1999.

**Loveman, B. y Lira, E. (1999).** *Las suaves cenizas del olvido: vía chilena de reconciliación política 1814-1932.* Santiago: Lom.

**Loveman, B. y Lira, E. (2002).** *El espejismo de la reconciliación política: Chile 1990-2002.* Santiago: Lom-Dibam.

**Loveman, B. (1976).** *Struggle in the countryside. Politics and Rural Labor in Chile. 1919-1973.* Londres: Indiana University Press.

**Luna, J. P. (2008).** Partidos políticos y sociedad en Chile. Trayectoria histórica y mutaciones recientes. En Fontaine, A., Larroulet, C., Navarrete, C. y Walker, I. (Eds.). *Reforma de los partidos políticos en Chile.* Santiago: PNUD, CEP, Libertad y Desarrollo, Projectamérica y Cieplan.

**Martínez, J. (2009).** *Todo lo que debe saber sobre la I Guerra Mundial.* Madrid: Nowtilus.

**Martino, F. (2001).** *Diccionario de conceptos económicos y financieros.* Santiago: Andrés Bello.



**Maza, E. (1995).** Catolicismo, anticlericalismo y extensión del sufragio a la mujer en Chile. En *Estudios Públicos*, 58, pp. 137-197.

**Meller, P. (1996).** *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Barcelona: Andrés Bello.

**Meller, P. (1998).** *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Santiago: Andrés Bello. Disponible en <http://www.cieplan.org/biblioteca/detalle.tpl?id=13>

**Millar, R. (2005).** *Camino a La Moneda: las elecciones presidenciales en la historia de Chile. 1920-2000*. Santiago: Instituto de Historia, Universidad Católica de Chile, Centro de Estudios Bicentenario.

**Milos, P. (Ed.). (2013).** *Chile 1972: desde 'El Arrayán' hasta el 'paro de octubre'*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

**Milos, P. (Ed.). (2013).** *Chile 1970: el país en que triunfa Salvador Allende*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

**Milos, P. (Ed.). (2013).** *Chile 1971: el primer año de gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

**Milos, P. (Ed.). (2013).** *Chile 1973: los meses previos al golpe de Estado*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

**Minvu. (2004).** *Chile: un siglo de políticas en vivienda y barrio*, Capítulo 2: "Chile: momentos urbanos y demográficos del siglo veinte". Santiago: Pehuén.

**Montesinos V. y Markoff, J. (2012).** Del poder de las ideas económicas al poder de los economistas. En Ariztía, T. (Ed.). *Produciendo lo social: usos de las ciencias sociales en el Chile reciente*. Santiago: UDP.

**Moulian, T. (1986).** "El gobierno de Ibáñez, 1952-1958". Material docente sobre Historia de Chile, Programa Flacso, N° 2.

**Moulian, T. (1993).** *La forja de ilusiones: el sistema de partidos 1932-1973*. Santiago: Arcis-Flacso.

**Moulian, T. (2002).** *Chile actual. anatomía de un mito*. Santiago: Arcis-Lom.

**Moulian, T. (2006).** *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende 1938-1973*. Santiago: Lom-Arcis.

**Nash, C. (2012).** *Derecho Internacional de los derechos humanos en Chile. Recepción y aplicación en el ámbito interno.* Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/91.pdf>

**Navia, P. (1999).** *La transición democrática chilena, un juego entre actores racionales.* Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Ciencia Política, Santiago.

**Organización de Estados Americanos. (1994).** *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, "Convención de Belém do Pará",* adoptada el 9 de junio de 1994. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_ConvencionBelem.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf)

**Organización de Estados Americanos. (2001).** *Carta Democrática Interamericana.* Recuperado de [http://www.oas.org/charter/docs\\_es/resolucion1\\_es.htm](http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm)

**Organización de las Naciones Unidas. (1948).** *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

**Organización de las Naciones Unidas. (1989).** *Convención Sobre los Derechos del Niño,* aprobada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/texto-oficial-de-la-convencion>

**Organización de las Naciones Unidas. (2014).** *Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/ESCR/Pages/ESCRIndex.aspx>.

**Organización de las Naciones Unidas. (2014).** *Universal Periodic Review Second Cycle – Chile.* Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/CLSession18.aspx>.

**Otano, R. (2006).** *Nueva crónica de la transición.* Santiago: Lom.

**Palacios, M. (Dir.) y Weinberg, G. (Coord.). (2008).** *Historia general de América Latina: América Latina desde 1930.* España: Unesco, Trotta, vol. VIII.

**Pertierra de Rojas, J. (1990).** *Relaciones internacionales durante el período de entreguerras.* Madrid: Akal.

**Petras, J. F. y Veltmeyer, H. (2013).** *Social movements in Latin America: neoliberalism and popular resistance.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

**Pinochet, T. (1909).** *La conquista de Chile en el siglo XX.* Santiago: La Ilustración.

**Pinto, J. (Ed.). (2005).** *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: Lom.

**Politzer, P. (1985).** *Miedo en Chile*. Santiago: Cesoc.

**Portales, F. (2000).** *Chile: una democracia tutelada*. Santiago: Sudamericana.

**Power, M. (2008).** *La mujer de derecha. El poder femenino y la lucha contra Salvador Allende, 1964-1973*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

**Pozzi, P. y Pérez, C. (Eds.). (2012).** *Historia oral e historia política: izquierda y lucha armada de América Latina. 1960-1990*. Santiago: Lom-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

**Prats, J. (1996).** *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Anaya.

**Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014).** *Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago: Autor.

**Puryear, J. (1994).** *Thinking politics: intellectuals and democracy in Chile, 1973-1988*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

**Riquelme, A. (1986).** *Visión y discurso sobre Estados Unidos en el Partido Comunista chileno: (1945-1973)*. Santiago: Flacso.

**Riquelme, A. (2009).** *Rojo atardecer: el comunismo chileno entre dictadura y democracia*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

**Saborido, J. (2007).** ¿Muerte natural o asesinato? Una aproximación a las explicaciones del derrumbe de la Unión Soviética. En *Cuadernos de Historia Contemporánea* 315 2007, vol. 29, 315-330

**Salazar, G. y Pinto, J. (1999).** *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: Lom.

**Salazar, G. y Pinto, J. (1999).** *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. Santiago: Lom.

**Salazar, G. (2010).** *Conversaciones con Carlos Altamirano. Memorias críticas*. Santiago: Debate.

**Salazar, G. (2012).** *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar.

**Santoni, A. (2011).** *El comunismo chileno y la vía chilena: los orígenes de un mito político*. Santiago: Ril-Usach.

**Scully, T. (1992).** *Rethinking the center: party politics in nineteenth-and twentieth-century Chile*. Stanford: Stanford University Press.

**Sepúlveda, D. (1998).** De tomas de terreno a campamentos: movimiento social y político de los pobladores sin casa, durante las décadas del 60 y 70, en la periferia urbana de Santiago de Chile. En *INVI*, 13(35), pp. 103-115.

**Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012).** *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.

**Spooner, M. H. (2011).** *The general's slow retreat: Chile after Pinochet*. Berkeley: University of California Press.

**Stabili, M. R. (2003).** *El sentimiento aristocrático. Elites chilenas frente al espejo (1860-1960)*. Santiago: Andrés Bello-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

**Stern, S. (2006).** *Battling for hearts and minds: memory struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988*. Londres: Duke University Press.

**Stern, S. (2009).** *Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1988*. Santiago: UDP.

**Stern, S. (2010).** *Reckoning with Pinochet: the memory question in democratic Chile, 1989-2006*. Londres: Duke University Press.

**Stern, S. (2013).** *Luchando por mentes y corazones, las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago: UDP.

**Stone, N. (2008).** *Breve historia de la I Guerra Mundial*. Madrid: Ariel.

**Strachan, H. (2004).** *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Crítica.

**Subercaseaux, B. (2002).** *Nación y cultura en América Latina: diversidad cultural y globalización*. Santiago: Lom.

**Subercaseaux, B. (2011).** *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago: Universitaria.

**Talmon, J. (1956).** *Los orígenes de la democracia totalitaria*. México: Aguilar.

**Tinsman, H. (2009).** *La tierra para el que la trabaja: género, sexualidad y movimientos campesinos en la Reforma Agraria chilena.* Santiago: Lom.

**Tironi, E. (1990).** *La invisible victoria: campañas electorales y democracia en Chile.* Santiago: Sur.

**Tironi, E. et al. (2006).** *El eslabón perdido: familia, modernización y bienestar en Chile.* Santiago: Aguilar.

**Torres, A. (2010).** *Soy migrante, tengo derechos.* Disponible en <https://esquinanomada.files.wordpress.com/2013/06/guia-soy-migrante-tengo-derechos.pdf>

**Unesco. (2002).** *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.* Sudáfrica: Autor.

**Valdivia, V. (2003).** *El golpe después del golpe. Leigh vs Pinochet. Chile 1960-1980.* Santiago: Lom.

**Valdivia, V. (2006).** Del 'ibañismo' al 'pinochetismo': las fuerzas armadas chilenas entre 1932 y 1973. En: Zapata, F. (Comp.). *Frágiles suturas.* Santiago: FCE.

**Valenzuela, S. (1995).** Orígenes y transformaciones del sistema de partidos en Chile. En *Revista Estudios Públicos*, 58, pp. 5-80

**Varas, A. (2012).** *La democracia frente al poder. Chile 1990-2010.* Santiago: Catalonia.

**Vergara, P. (1985).** *Auge y caída del neoliberalismo en Chile.* Santiago: Flacso.

**Vial, G. (2005).** *Salvador Allende: el fracaso de una ilusión.* Santiago: Universidad Finis Terrae, Centro de Estudios Bicentenario.

**Vicuña, A. y Marinkovic, J. (2008).** Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. En *Revista Signos*. 41(68)439-457. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art05.pdf>

**Walker, I. (1992).** *Transición y consolidación democrática en Chile.* Charla dictada en la Universidad de Notre Dame en 1992.

**Weinberg, G. (1995).** *Un mundo en armas. La Segunda Guerra Mundial: una visión de conjunto.* Barcelona: Grijalbo.

**Willmott, H. P. (2004).** *La Primera Guerra Mundial* (Inédita).

**Wright, T. C. (1991).** *Latin America in the Era of the Cuban Revolution.* Nueva York: Praeger.

**Zemelman, H. (1971).** *El migrante rural*. Santiago: ICIRA. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-98589.html>

## BIBLIOGRAFÍA PARA EL O LA ESTUDIANTE

**Abello, R. (2009).** La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. En *Revista Investigación y Desarrollo* vol. 17, n° 1. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf>

**Agudelo, L. (s/f).** *¿Cómo se hace un ensayo?* Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado de [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206\\_2.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf)

**Baeza, A. et al. (2008).** *XX Historias del siglo veinte chileno*. Santiago: Ediciones B.

**Bethell, L. (Ed.). (2009).** *Chile desde la Independencia*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez y Cambridge University Press.

**Biblioteca del Congreso Nacional. (2012).** *Guía legal sobre Convenio 169 OIT*. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/convenio-169-oit>

**Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f).** *Guía de Educación Cívica*. Recuperado de [http://www.bcn.cl/ecivica/index\\_html](http://www.bcn.cl/ecivica/index_html)

**Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f).** *Historia política legislativa del Congreso Nacional: partidos políticos*. Recuperado de [http://historiapolitica.bcn.cl/partidos\\_politicos](http://historiapolitica.bcn.cl/partidos_politicos)

**Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f).** *Historia política legislativa del Congreso Nacional: discursos presidenciales*. Recuperado de [http://historiapolitica.bcn.cl/mensajes\\_presidenciales](http://historiapolitica.bcn.cl/mensajes_presidenciales)

**Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994).** *Diccionario de política* (8ª ed.). México: Siglo XXI.

**Bognador, V. (Ed.). (1991).** *Enciclopedia de las instituciones políticas*. Madrid: Alianza.

**Bustamante, E. (Prod.). (2006-2007).** *Vestigios salitreros* [documental]. Chile: Alto Imagen. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bYtvQHAUdsE>

**Cerdas, R. y Nieto, R. (Comps.). (1994).** *Estudios básicos de derechos humanos*. Serie Estudios de Derechos Humanos. San José de Costa Rica: Prometeo.

**Chaskel, P. (Dir.). (1970).** *Venceremos* [documental]. Chile: Cine Experimental Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.cinetecavirtual.cl/fichapelicula.php?cod=4>

**Correa, S. et al. (2001).** *Documentos del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana Chilena.

**De Ramón, A. (2003).** *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago: Catalonia.

**Diccionario Akal de Geografía. (1997).** Series Akal/diccionarios. Madrid: Akal.

**Editorial Jurídica (2014).** *Constitución Política de la República de Chile. Especial para estudiantes*. Santiago: Autor.

**EducarChile. (2014).** *Para escribir un buen ensayo*. Santiago: Recuperado del sitio de internet de educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211>.

**Eduteka. (2005).** *Guía para planificar y escribir un periódico escolar*. Recuperado de [http://www.eduteka.org/pdfdir/Guia\\_PeriodicoEscolar.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/Guia_PeriodicoEscolar.pdf)

**Estefanía, J. (2002).** *Hija, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.

**Fauré, C. (Dir.). (2010).** *Enciclopedia histórica y política de las mujeres: Europa y América*. Madrid: Akal.

**Garcés, M. y Milos, P. (Eds.). (2000).** *Memorias para un nuevo siglo Chile, miradas a la segunda mitad del siglo veinte*. Santiago: Lom.

**Gazmuri, C. (2012).** *Historia de Chile 1891-1994*. Santiago: Ril.

**Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2012).** *Mapa de conflictos socioambientales en Chile*. Chile: Autor. Recuperado de <http://www.indh.cl/mapaconflictos/assets/pdf/libro-web-descargable.pdf>

**Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2013).** *Informe de Derechos Humanos para Estudiantes*. Santiago: Autor.

**Martino, F. (2001).** *Diccionario de conceptos económicos y financieros*. Santiago: Andrés Bello.

**Nieto, L.M. (s/f).** *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Presentación de PowerPoint. Disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/>



Presentaci%C3%B3n%20sobre%20M%C3%A9todos%20y%20t%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20Cs.pdf

**Nohlen, D. (Ed.). (2006).** *Diccionario de Ciencia Política. Teorías, métodos, conceptos.* México: Porrúa/El Colegio de Veracruz.

**Pérez, C. (2006).** *Glosario de términos básicos sobre derechos humanos.* México: Universidad Iberoamericana, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de [http://132.247.1.49/mujeres/menu\\_superior/Doc\\_basicos/5\\_biblioteca\\_virtual/1\\_d\\_h/24.pdf](http://132.247.1.49/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/1_d_h/24.pdf)

**Quezada, A. (2004).** *Diccionario de conceptos históricos y geográficos de Chile.* Santiago: Ril.

**Reyes, R. (Ed.).** *Diccionario crítico de Ciencias Sociales* [on line]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index\\_b.html](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html)

**Sabino, C. (1991).** *Diccionario de economía y finanzas.* Recuperado de <http://paginas.ufm.edu/SABINO/ingles/book/diccionario.pdf>

**Salazar, G. y Pinto, J. (1999).** *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad y ciudadanía.* Santiago: Lom.

**Seoáñez, M. (1999).** *El gran diccionario del medio ambiente y de la contaminación.* Madrid: Mundi-Prensa.

**Serra Rojas, A. (1997).** *Diccionario de ciencia política.* México: UNAM.

**Tortolero, M. (2002).** *Guía para la presentación del proyecto de investigación.* Valencia. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Modelo%20Informe%20Trabajo%20de%20grado%20Venezuela.pdf>

**Troncoso, J. (Prod.) y Francia, A. (Dir.). (1969).** *Valparaíso, mi amor* [película]. Chile: Cine Nuevo Viña del Mar. Disponible en <http://cinetecadigital.ccplm.cl/Pelicula?ID=b1ab42d5-f043-64b8-a99e-ff0000f0762f>

**Vial, G. (1996).** *Historia de Chile (1891-1973).* Santiago: Zig-Zag.

**Wood, M. H. (Prod.) y Wood, A. et al. (Dir.). (1999).** *Nuestro siglo* [Documental]. Chile: Televisión Nacional de Chile. Disponible en <http://www.awood.cl/esp/trabajos2.php?tipo=80&area=Television&nombre=Nuestro%20Siglo>



## RECURSOS DE APOYO A LA O EL ESTUDIANTE

### Geografía y TIC

- › <http://www.salasvirtuales.cl/>
- › <http://www.comprenderlahistoria.com/comunidad/?topic=41>
- › [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Greece\\_topo.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Greece_topo.jpg)
- › <http://historia1imagen.cl/didactica-historia/>

### Análisis de mapas

- › <https://sites.google.com/site/vamosahacer cosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

### Análisis de imágenes

- › <http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/>
- › <http://www.eduteka.org/modulos/4/86>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>
- › <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>
- › <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
- › [http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE\\_II/IMAGEN-PAGINA/analisis\\_imagen.htm](http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm)

### Organizadores gráficos

- › <http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf>
- › [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200011&script=sci_arttext)
- › <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>

### Temas controversiales

- › <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>
- › <https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>
- › <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>
- › <https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/>

### Trabajo con fuentes

- › <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>
- › <http://www2.uah.es/bibliotecaformacion/BPOL/FUENTESDEINFORMACION/index.html>

#### Elaboración de ensayos

- › <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>
- › <http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp-content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf>
- › [http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad\\_didactica\\_vascos\\_campos\\_concentracion\\_2013.pdf](http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf)
- › Agudelo, L. (s.f.) ¿Cómo se hace un ensayo?, Universidad de Caldas, Colombia. Disponible en [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206\\_2.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf)
- › EducarChile. (2014). Para escribir un buen ensayo: Autor. Recuperado del sitio de internet de EducarChile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211>.

#### Elaboración de biografías

- › <http://www.biografiabiografia.com/comoescribirunabiografia.html>

#### Investigación

- › <http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>
- › <http://www.uma.es/ficha.php?id=74604>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064>
- › [http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos\\_mo\\_comentarios.php?it=704](http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704)
- › <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml>

#### Elaboración de afiches

- › [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5\\_1/REFIEDU\\_5\\_1\\_5.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_1/REFIEDU_5_1_5.pdf)
- › [http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como\\_200124](http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como_200124)

#### Debates, construcción de argumentos y fundamentación de ideas

- › [http://innovaciondocenteutvt.mex.tl/1567761\\_Juego-de-roles.html](http://innovaciondocenteutvt.mex.tl/1567761_Juego-de-roles.html)
- › <http://www.respuestario.com/como/como-se-hace-un-cuadro-comparativo-guia-paso-a-paso>
- › <http://estudiarte.blogspot.com/search/label/An%C3%A1lisis%20de%20obra%20de%20arte>
- › <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
- › [http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como\\_155290/](http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/)

#### Elaboración de infografías

- › <http://tendenciasweb.about.com/od/el-trabajo-y-la-web/a/Como-Crear-Una-Infografia.htm>
- › <http://tecnologia.uncomo.com/infografia/como-hacer-un-infografia-paso-a-paso-16413.html>

#### Definición de conceptos históricos en forma colaborativa

- › <http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html>

#### Estrategias para fomentar el pensamiento crítico

- › <http://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>

#### Orientaciones para ejercitar la memoria

- › <http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp-content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf>
- › [http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad\\_didactica\\_vascos\\_campos\\_concentracion\\_2013.pdf](http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf)

#### Orientaciones para realizar entrevistas

- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118>
- › [http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo\\_Entrevista.pdf](http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_Entrevista.pdf)
- › [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva\\_Profesores/linna\\_irizarry\\_educ\\_173/como\\_elaborar\\_entrevistas.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf)

## PORTALES INSTITUCIONALES Y EDUCATIVOS

Gobierno de Chile	<a href="http://www.gob.cl/">http://www.gob.cl/</a>
Ministerios	<a href="http://www.gob.cl/ministros/">http://www.gob.cl/ministros/</a>
Gobiernos regionales	<a href="http://www.subdere.cl/gobiernos-regionales">http://www.subdere.cl/gobiernos-regionales</a>
Senado	<a href="http://www.senado.cl/">http://www.senado.cl/</a>
Cámara de Diputados	<a href="http://www.diputados.cl/">http://www.diputados.cl/</a>
Biblioteca del Congreso Nacional	<a href="http://www.bcn.cl/">http://www.bcn.cl/</a>
Poder Judicial	<a href="http://www.pjud.cl/">http://www.pjud.cl/</a>
Ministerio Público	<a href="http://www.fiscaliadechile.cl/">http://www.fiscaliadechile.cl/</a>
Defensoría Penal Pública	<a href="http://www.dpp.cl/">http://www.dpp.cl/</a>
Tribunal Constitucional	<a href="http://www.tribunalconstitucional.cl/">http://www.tribunalconstitucional.cl/</a>
Contraloría General de la República	<a href="http://www.contraloria.cl/">http://www.contraloria.cl/</a>
Tribunal Electoral	<a href="http://www.tribunalelectoral.cl/">http://www.tribunalelectoral.cl/</a>
Chile Transparente	<a href="http://www.gobiernotransparentechile.cl/">http://www.gobiernotransparentechile.cl/</a>
Servicio Nacional de la Discapacidad	<a href="http://www.senadis.gob.cl/">http://www.senadis.gob.cl/</a>
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	<a href="http://www.conadi.gob.cl/">http://www.conadi.gob.cl/</a>
Dirección del Trabajo	<a href="http://www.dt.gob.cl/1601/w3-channel.html">http://www.dt.gob.cl/1601/w3-channel.html</a>
Participación ciudadana	<a href="http://www.participacionciudadana.gob.cl/">http://www.participacionciudadana.gob.cl/</a>
Servicio Electoral	<a href="http://www.servel.cl/ss/site/home.html">http://www.servel.cl/ss/site/home.html</a>
Instituto Nacional de Estadísticas	<a href="http://www.ine.cl">http://www.ine.cl</a>
Banco Central	<a href="http://www.bcentral.cl/">http://www.bcentral.cl/</a>
Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales	<a href="http://www.direcon.gob.cl/">http://www.direcon.gob.cl/</a>
Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo	<a href="http://www.subdere.gov.cl/">http://www.subdere.gov.cl/</a>
Memoria Chilena	<a href="http://www.memoriachilena.cl">www.memoriachilena.cl</a>
Educar Chile	<a href="http://www.educarchile.cl">www.educarchile.cl</a>
Biblioteca del Congreso Nacional	<a href="https://www.bcn.cl/">https://www.bcn.cl/</a>
Instituto Nacional de Derechos Humanos	<a href="http://www.indh.cl">www.indh.cl</a>
Red de Sitios de Memoria	<a href="http://www.sitiosdememoria.cl">www.sitiosdememoria.cl</a>
Museo de la Memoria y los DD. HH.	<a href="http://www.museodelamemoria.cl">www.museodelamemoria.cl</a>
Programa de Derechos Humanos del Ministerio del Interior	<a href="http://www.ddhh.gov.cl">http://www.ddhh.gov.cl</a>
Corte Interamericana de DD. HH.	<a href="http://www.corteidh.or.cr">www.corteidh.or.cr</a>
Organización de las Naciones Unidas	<a href="http://www.onu.org">www.onu.org</a>
Codelco Chile	<a href="http://www.codelco.cl">www.codelco.cl</a>
National Geographic	<a href="http://www.nationalgeographic.com">www.nationalgeographic.com</a>
Fundación Iguales	<a href="http://www.iguales.cl">www.iguales.cl</a>
Movilh	<a href="http://www.movilh.cl">www.movilh.cl</a>
Servicio Nacional de la Mujer	<a href="http://www.sernam.cl">www.sernam.cl</a>

# Anexos

# ANEXO 1

## PROGRESIÓN DE CONTENIDOS Y HABILIDADES

### HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES – 7° BÁSICO A 2° MEDIO

PROGRESIÓN DE CONTENIDOS	
7° BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"><li>› De la hominización al surgimiento de las civilizaciones.</li><li>› Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana:<ul style="list-style-type: none"><li>- La Antigüedad y el canon cultural clásico.</li><li>- La Edad Media y el nacimiento de la civilización europea.</li><li>- Civilizaciones americanas.</li></ul></li><li>› Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo para la vida política actual.</li><li>› Ser humano y medio.</li></ul>
8° BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"><li>› Los inicios de la modernidad: humanismo y reforma (siglos XV-XVII).</li><li>› Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial.</li><li>› Nuevos principios que configuran el mundo: Ilustración, revoluciones e independencia.</li><li>› Formación ciudadana: una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna.</li><li>› La región en Chile.</li></ul>
1° MEDIO	<ul style="list-style-type: none"><li>› Estado nación y sociedad burguesa en Europa y América en el siglo XIX.</li><li>› La idea del progreso indefinido y sus contradicciones: de la industrialización a la guerra total en el cambio de siglo.</li><li>› El proceso de consolidación de la república en Chile.</li><li>› Configuración del territorio chileno y sus dinámicas geográficas en el siglo XIX.</li><li>› El orden liberal y las transformaciones políticas y sociales de fin de siglo en Chile.</li><li>› Formación económica: las personas y el funcionamiento del mercado.</li><li>› Formación ciudadana: sociedad contemporánea: diversidad, convivencia y medioambiente.</li></ul>
2° MEDIO	<ul style="list-style-type: none"><li>› Crisis, totalitarismos y guerra en la primera mitad del siglo XX.</li><li>› El fortalecimiento del Estado y la democratización social en el Chile de la primera mitad del siglo XX.</li><li>› De un mundo bipolar a un mundo globalizado.</li><li>› Chile en el contexto de la Guerra Fría: transformaciones estructurales de la sociedad y cambios en el rol del Estado.</li><li>› Formación ciudadana: los derechos humanos y el Estado de derecho como fundamento de nuestra vida en sociedad.</li></ul>

## PROGRESIÓN DE HABILIDADES

7° Y 8° BÁSICO

1° Y 2° MEDIO

### Pensamiento temporal y espacial

<p><b>a.</b> Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.</p>	<p><b>a.</b> Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.</p>
<p><b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel.</p>	<p><b>b.</b> Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel.</p>
<p><b>c.</b> Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p>	<p><b>c.</b> Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos.</p>
<p><b>d.</b> Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.</p>	<p><b>d.</b> Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p>
<p><b>e.</b> Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer explicaciones de los patrones, tendencias, relaciones, y plantear predicciones respecto de los contenidos del nivel.</p>	<p><b>e.</b> Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer explicaciones de los patrones, tendencias, relaciones, y plantear predicciones respecto de los contenidos del nivel.</p>

### Análisis y trabajo con fuentes de información

<p><b>e.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención).</li> <li>› La relación con el tema.</li> <li>› El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan.</li> </ul>	<p><b>f.</b> Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).</li> <li>› La relevancia y el valor de la información.</li> <li>› El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.</li> </ul>
--	---

## PROGRESIÓN DE HABILIDADES

7° Y 8° BÁSICO	1° Y 2° MEDIO
<p>f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.</p>	<p>g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p>
	<p>h. Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.</p>
<p>g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Definición de un problema y/o pregunta de investigación.</li> <li>› Planificación de la investigación sobre la base de la selección y análisis de la información obtenida de fuentes.</li> <li>› Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida.</li> <li>› Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales.</li> <li>› Comunicación de los resultados de la investigación.</li> <li>› Utilización de TIC y de otras herramientas.</li> </ul>	<p>i. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Definición de un problema y/o pregunta de investigación.</li> <li>› Elaboración y fundamentación de hipótesis.</li> <li>› Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.</li> <li>› Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.</li> <li>› Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.</li> <li>› Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.</li> <li>› Comunicación de los resultados de la investigación.</li> <li>› Utilización de TIC y de otras herramientas.</li> </ul>
<p style="color: #00AEEF;">Pensamiento crítico</p>	
<p>h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.</li> <li>› Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.</li> <li>› Fundamentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Comparar críticamente distintos puntos de vista.</li> <li>› Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema.</li> <li>› Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.</li> <li>› Evaluar rigurosamente información cuantitativa.</li> </ul>	<p>j. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.</li> <li>› Inferir y elaborar conclusiones respecto de los temas del nivel.</li> <li>› Cuestionar simplificaciones y prejuicios.</li> <li>› Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.</li> <li>› Analizar puntos de vista e identificar sesgos.</li> <li>› Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</li> <li>› Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.</li> </ul>



## PROGRESIÓN DE HABILIDADES

7° Y 8° BÁSICO

1° Y 2° MEDIO

### Comunicación

i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.

k. Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.

j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.

l. Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.

m. Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.

## ANEXO 2

### SÍNTESIS DE LOS SENTIDOS Y PROPÓSITOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS BASES CURRICULARES

Los Programas de Estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en las Bases Curriculares.

