

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas

FORMACIÓN GENERAL

Nivel 1
Educación Media



Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas

FORMACIÓN GENERAL

Nivel 1
Educación Media

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

**Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas**

FORMACIÓN GENERAL

Nivel 1 de Educación Media

Resolución Exenta del Ministerio de Educación N° 362/2025

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Primera edición: 2026



Contenidos

PRESENTACIÓN

- 6** Nociones básicas
- 8** Habilidades y Actitudes para el siglo XXI

CONSIDERACIONES GENERALES

- 14** Perfil de Egreso
- 16** Contextualización Curricular
- 17** Inclusión y Diversidad

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PROGRAMAS DE ESTUDIO EPJA

- 20** Organización Modular del Programa de Estudio
- 20** Módulos Obligatorios
- 23** Módulos Electivos
- 24** Aprendizaje Basado en Proyectos
- 27** Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas
- 28** Orientaciones para Evaluar los Aprendizajes
- 30** Referencias

PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

- 34** Enfoque de la Asignatura
- 35** Estructura Curricular
- 37** Objetivos de Aprendizaje
- 37** Conocimientos Esenciales

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS

- 40** Orientaciones Didácticas y Pedagógicas
- 45** Visión panorámica de los Módulos del Nivel 1 de Educación Media
- 46** Visión panorámica de los Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos Esenciales

MÓDULOS OBLIGATORIOS DE LA ASIGNATURA

- 52** Módulo Obligatorio 1
- 52** Visión panorámica
- 55** Actividad de desempeño 1
- 80** Actividad de desempeño 2
- 92** Actividad de desempeño 3
- 106** Actividad de desempeño 4
- 120** Módulo Obligatorio 2
- 120** Visión panorámica
- 123** Actividad de desempeño 1
- 139** Actividad de desempeño 2
- 158** Actividad de desempeño 3
- 176** Actividad de desempeño 4
- 188** Módulo Obligatorio 3
- 188** Visión panorámica
- 191** Actividad de desempeño 1
- 210** Actividad de desempeño 2
- 232** Actividad de desempeño 3
- 245** Actividad de desempeño 4
- 262** Módulo Obligatorio 4
- 262** Visión panorámica
- 265** Actividad de desempeño 1
- 282** Actividad de desempeño 2
- 300** Actividad de desempeño 3
- 311** Actividad de desempeño 4

MÓDULOS ELECTIVOS DE LA ASIGNATURA

- 320** Módulo Electivo 1
- 320** Visión panorámica
- 330** Módulo Electivo 2
- 330** Visión Panorámica

BIBLIOGRAFÍA

Presentación

Las Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) de habilidades y actitudes que se integran con conocimientos esenciales, para la comprensión de grandes ideas consideradas relevantes en cada asignatura. El presente programa de estudio es una propuesta de organización curricular que define y desarrolla actividades de desempeño para que los y las estudiantes construyan los aprendizajes establecidos para cada nivel de enseñanza.

Al Ministerio de Educación le corresponde la tarea de elaborar programas de estudio que orienten la implementación de las Bases Curriculares en aquellos establecimientos que no han optado por la elaboración de programas propios. Estos instrumentos constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases Curriculares. Además, son una herramienta para apoyar a los y las docentes en el logro de los Objetivos de Aprendizaje y propósitos formativos declarados en cada asignatura y nivel.

Los programas de estudio corresponden a una propuesta que los establecimientos pueden implementar. También pueden ser un referente para aquellas instituciones educativas que deseen elaborar programas de estudio propios, pues son instrumentos que responden a las múltiples realidades educativas provenientes de distintos contextos y que dan origen a una diversidad de aproximaciones didácticas, metodológicas y organizacionales. Estas se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los programas de estudio proponen al docente una organización de los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos esenciales y grandes ideas de acuerdo con el tiempo disponible dentro del año escolar. Además, son una orientación acerca de cómo desarrollar una comprensión profunda y significativa. Se trata de una estimación temporal aproximada y de carácter propositivo, por lo tanto, puede ser adaptada por las y los docentes de acuerdo con la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Para apoyar la implementación de las Bases Curriculares, los programas proporcionan orientaciones disciplinares, didácticas y criterios de evaluación formativa que pueden utilizarse como apoyo para las actividades de desempeño sugeridas. Estas actividades permiten a los y las estudiantes poner en “uso” el conocimiento esencial. Para ello, aplican los procedimientos que definen a las habilidades y actitudes declaradas en los Objetivos de Aprendizaje. En consecuencia, las actividades de desempeño permiten construir aprendizajes y recoger evidencias de comprensión. Además, se enriquecen con recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para docentes y estudiantes. Se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión, lo que implica establecer conexiones desde la experiencia de los y las estudiantes al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento. Las actividades de desempeño de los programas ilustran un modelo para que cada docente, en su establecimiento, pueda construir nuevas actividades acordes con las diversas realidades.

Nociones básicas

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes Nucleares

Los **Objetivos de Aprendizaje** de estas Bases Curriculares establecen los desempeños terminales esperables para una asignatura determinada en cada nivel escolar y evidencian, de forma clara y precisa, cuál es el aprendizaje que la o el estudiante debe lograr. Se refieren a las habilidades y actitudes fundamentales de cada asignatura, y se constituyen en el núcleo del aprendizaje.

Las **habilidades** son definidas como procesos estratégicos centrales para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Favorecen la transferencia educativa, es decir, la capacidad para utilizar el conocimiento y aplicarlo a nuevos contextos.

Las **actitudes** son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Las actitudes que conforman los Objetivos de Aprendizaje se desprenden de los cuatro ámbitos del marco de Habilidades para el siglo XXI, y su inclusión responde a criterios de pertinencia para ser trabajadas integradamente con las habilidades. En los niveles de Enseñanza Básica, se prioriza el desarrollo de actitudes que fomentan la autonomía y la proactividad, mientras que en los niveles de Enseñanza Media predominan aquellas que fomentan la responsabilidad personal y social de los y las estudiantes.

Las actitudes y habilidades se integran en la construcción de los Objetivos de Aprendizaje nucleares, lo que evidencia su interdependencia y su importancia para una formación integral, que permita a las y los estudiantes contar con una combinación de valores, disposiciones, habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos del futuro¹.

1 OECD (2020). Op. Cit., pág. 5.

Conocimientos esenciales

Los conocimientos esenciales refieren a una red conceptual coherente y rica en conexiones, que permite construir la comprensión sobre los fenómenos y el mundo. El conocimiento entendido como comprensión, permite a los y las estudiantes refinar, transformar o reemplazar ideas preexistentes que han adquirido en su experiencia cotidiana, y moverse con flexibilidad entre visiones generales, detalles, generalizaciones y ejemplos sobre los fenómenos que estudian.

Los conocimientos esenciales son prioritarios e imprescindibles, pues constituyen una base que permite avanzar de manera progresiva en el aprendizaje de cada asignatura, y construir nuevos conocimientos.

Propósito formativo

Los propósitos formativos de cada asignatura definen las finalidades educativas que se busca desarrollar a partir de los Objetivos de Aprendizaje y conocimientos esenciales en cada nivel. Entregan el para qué del aprendizaje y buscan evidenciar cómo cada área contribuye al logro de los objetivos generales de la Educación Media, definidos en la Ley General de Educación.

En estas Bases Curriculares, las **grandes ideas** operan como propósito formativo de cada nivel y orientan la comprensión y la articulación de los Objetivos de Aprendizaje y los conocimientos esenciales.

Enfoque de la asignatura

Explica los principios, teorías y conceptos disciplinares desde los cuales se han construido los aprendizajes de la asignatura. Se presenta una visión actualizada de dichos elementos de acuerdo con el desarrollo de las disciplinas. Se explicitan también los énfasis teóricos y las perspectivas desde las cuales se espera que los y las docentes y estudiantes aborden los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en los Objetivos de Aprendizaje. Asimismo, en esta sección se explican los enfoques didácticos que permiten orientar la implementación de la asignatura en el aula. Esto último se sustenta en los conceptos, teorías y principios pedagógicos de la enseñanza de cada disciplina.

Habilidades y Actitudes para el siglo XXI

La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, las que internacionalmente se conocen como **Habilidades para el siglo XXI** y que responden a los diversos requerimientos del mundo actual, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, aprender, relacionarse con los demás, comunicarse, usar la tecnología, trabajar, participar en la sociedad, desarrollarse como persona y desarrollar la creatividad, entre otras².

Las Habilidades para el siglo XXI son el foco formativo central que propende a la formación integral de los y las estudiantes. Corresponden a un marco de habilidades y actitudes transversales a todas las asignaturas y a partir de las cuales cada una define sus propios aprendizajes disciplinares. Se presentan organizadas en torno a cuatro ámbitos: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para trabajar y Maneras para vivir en el mundo.

DESARROLLO DE ACTITUDES

- ▶ Pensar con **perseverancia** y **proactividad** para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- ▶ Pensar con **apertura** a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- ▶ Pensar con **consciencia**, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

Continúa →

Maneras de pensar

Desarrollo de la creatividad y la innovación

Las personas creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica abrirse a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. En este ámbito, la enseñanza implica asumir que este tipo de pensamiento puede desarrollarse en todas las instancias de aprendizaje y en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Para lograr esta última, es importante que las y los docentes consideren que es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los distintos niveles.

2 El conjunto de habilidades seleccionadas para las Bases Curriculares de EPJA corresponden a una adaptación de distintos modelos (Binkley et al., 2012; Fadel et al., 2016). Se han organizado en cuatro categorías: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para trabajar y Maneras para vivir en el mundo.

- ▶ Pensar con **flexibilidad** para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- ▶ Pensar con **reflexión propia y autonomía** para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
- ▶ Pensar con consciencia de **que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida** y enriquecen la experiencia.
- ▶ Pensar con **apertura hacia otros** para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

DESARROLLO DE ACTITUDES

- ▶ Trabajar **colaborativamente** en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- ▶ Trabajar con **responsabilidad y liderazgo** en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.
- ▶ Trabajar con **empatía y respeto** en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
- ▶ Trabajar con **autonomía y proactividad** en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

Desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, mediante la evaluación de su contenido y pertinencia; cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios; y reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. Contribuye así, además, a la autorreflexión y corrección de errores, además de favorecer la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas.

Desarrollo de la metacognición

Corresponde al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite auto-gestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre sí mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, favorece el desarrollo de autoestima, disciplina, capacidad de perseverar y tolerancia a la frustración.

Maneras de trabajar

Desarrollo de la comunicación

La comunicación, ya sea escrita, oral o multimodal, requiere crear estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera efectiva. La comunicación permite desarrollar empatía, autoconfianza, valoración de la interculturalidad, así como adaptabilidad, creatividad y rechazo a la discriminación.

Desarrollo de la colaboración

La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se adoptarían individualmente. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende. Esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.

La colaboración compromete, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como el liderazgo, la responsabilidad, perseverancia, apertura de mente hacia lo distinto, aceptación y valoración de las diferencias, autoestima, tolerancia a la frustración y empatía.

DESARROLLO DE ACTITUDES

- ▶ **Aprovechar las herramientas** disponibles para aprender y resolver problemas.
- ▶ **Interesarse** por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.
- ▶ **Valorar las TIC** como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
- ▶ **Actuar responsablemente** al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
- ▶ **Actuar de acuerdo con los principios de la ética** en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

Herramientas para trabajar

Desarrollo de la alfabetización digital

Promueve el desarrollo del pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, y el interés por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, mediante el uso responsable de la tecnología para hacer frente a nuevos desafíos, como la ciberseguridad y el autocuidado. La utilización de esta como herramienta de trabajo supone dominar las posibilidades que ofrece, así como darle un uso creativo e innovador que, a la vez, promueva el pensamiento crítico. La alfabetización digital apunta también a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI. Para ello, son útiles las herramientas que entrega la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología.

Desarrollo del uso de la información

Dice relación con la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la clasificación, la integración, la gestión, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, y la comunicación de la información. Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar. Tiene además siempre en cuenta tanto los aspectos éticos y legales que la regulan, como el respeto a los demás y a su privacidad. Promueve también el acceso, uso responsable, aplicación eficaz y evaluación crítica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su uso creativo de acuerdo con distintos propósitos, atendiendo a las características y convenciones de diversos contextos multiculturales.

DESARROLLO DE ACTITUDES

- ▶ **Perseverar** en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.
- ▶ **Participar** asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- ▶ **Tomar decisiones razonadas** y que contribuyan al bien común, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- ▶ **Actuar con honestidad**, responsabilizándose por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Maneras de vivir en el mundo

Desarrollo de la ciudadanía local y global

La ciudadanía se refiere a la participación del individuo en su contexto desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica, medioambiental, entre otras dimensiones. Por ello, es necesaria la interacción eficaz con las instituciones públicas y con iniciativas que apoyen la cohesión social. La participación también implica reflexionar y tener un juicio crítico acerca de los mensajes de los medios de comunicación masiva, de modo de adoptar una postura razonada ante ellos. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia, la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, como los derechos humanos y la igualdad, así como asumir sus responsabilidades como tal. En este sentido, el respeto a los demás, a su privacidad, y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia y se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Desarrollo del plan de vida y carrera

La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere la capacidad de adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Para el logro de objetivos personales, es necesario establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, tener autonomía para ampliar los aprendizajes, poseer autocritica, reflexionar críticamente y disponerse a integrar las retroalimentaciones recibidas. Por otra parte, para lograr estas metas se requiere interactuar con los demás de manera flexible, con la capacidad de trabajar en equipo y negociar para la búsqueda de soluciones. Esto permite el desarrollo de liderazgo, responsabilidad, ejercicio ético del poder y el respeto a las diferencias en ideas y valores.

Desarrollo de responsabilidad personal y social

La responsabilidad personal y social se interrelacionan constantemente. En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción permiten que las personas se desarrollen de una manera integral. Por otra parte, el compromiso con la propia persona se traduce, a su vez, en una manera sana y activa de relacionarse con los demás, lo que entrega confianza a los otros y permite comunicarse de una manera asertiva, empática, libre de prejuicios, que acepte los distintos puntos de vista y contribuya a mejorar la sociedad en la que vive. Estas habilidades apuntan a ser consciente de sí mismo y de los otros, además de realizar acciones concretas que den cuenta de la responsabilidad que tiene el individuo con su vida y con su entorno.

Consideraciones Generales

Las consideraciones que se presentan a continuación son relevantes para una óptima implementación de los Programas de Estudio. Se vinculan estrechamente con los enfoques curriculares, y permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

Perfil de Egreso

La formación habilita al estudiante para conducir su propia vida en forma autónoma, plena y responsable, de modo que pueda desarrollar planes de vida y proyectos personales, continuar su proceso educativo formal mediante la educación superior o incorporarse a la vida laboral.

Los y las estudiantes que egresan de la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas han desarrollado los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en el currículum nacional y transfieren sus aprendizajes a distintos ámbitos: social, cultural, cívico, laboral, intelectual y personal. A partir de dichos aprendizajes, son capaces de alcanzar sus metas académicas y laborales; además de construir un proyecto de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses, actuando con autonomía y responsabilidad.

El marco de Habilidades para el siglo XXI, los Objetivos Generales de la Ley General de Educación y las Bases Curriculares para la EPJA definen un conjunto de diez competencias que reúnen habilidades, actitudes y conocimientos que los y las estudiantes han adquirido al finalizar el Segundo Nivel de Educación Media de la modalidad. Estas competencias se organizan según los ámbitos de las Habilidades para el siglo XXI, y su relación de tributación con las habilidades y actitudes nucleares de los Objetivos de Aprendizaje. La competencia 1 se refiere al dominio disciplinar de las asignaturas que los estudiantes deberán alcanzar al finalizar la Educación Media.

Dominio disciplinar

1. Aplica conocimientos y habilidades disciplinares de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, geografía y ciencias sociales e idioma extranjero inglés en contextos que impliquen aprendizaje y desarrollo personal.

Maneras de pensar

2. Gestiona el proceso de aprendizaje personal por medio de habilidades de metacognición, reflexión y comunicación, demostrando autonomía, motivación y una sólida autoestima y confianza en las propias capacidades para mejorar y enriquecer su desarrollo personal y cognitivo.
3. Identifica problemas, elabora argumentos, considera nuevas ideas, y propone soluciones creativas e innovadoras ante los desafíos que enfrenta.
4. Piensa de manera crítica y elabora puntos de vista y opiniones propias, utilizando evidencia y con una actitud abierta, dispuesta a cuestionar los supuestos y a reconsiderar las propias visiones.

Maneras de trabajar

5. Trabaja de manera colaborativa con otras personas en la resolución de problemas y en el desarrollo de proyectos. Demuestra habilidades interpersonales de comunicación, gestión y monitoreo del trabajo, la capacidad para asumir roles, reconocer fortalezas y aceptar debilidades, y una actitud perseverante para alcanzar los objetivos propuestos.
6. Se comunica efectivamente con otras personas en lengua materna y en una lengua extranjera, con diferentes propósitos y en diversos contextos, por medio de habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal, demostrando capacidad de escuchar y comprender distintos mensajes, y una valoración positiva del lenguaje como fuente de enriquecimiento cultural y personal.

Herramientas para trabajar

7. Utiliza Internet y las herramientas digitales de manera efectiva y eficiente. Demuestra habilidades de búsqueda, selección, manejo y producción de información, y capacidad para resolver tareas, además de reconocer los aspectos éticos y legales involucrados en el acceso y uso de la información en ambientes digitales.
8. Demuestra compromiso y capacidad de autogestionar el aprendizaje en las diversas instancias de formación que enfrenta, por medio de habilidades que le permitan desenvolverse en distintos roles y contextos y planificar un proyecto de vida personal y laboral en el tiempo. Desarrolla una disposición favorable al aprendizaje a lo largo de la vida.

Maneras de vivir en el mundo

9. Se relaciona de manera respetuosa, empática y constructiva con otras personas en las diversas instancias de intercambio y colaboración que enfrenta. Demuestra conciencia y reconocimiento de la propia cultura y la de los demás, y una actitud de rechazo a la violencia, la agresión y la discriminación.
10. Demuestra conciencia de los derechos y responsabilidades ciudadanas al relacionarse con sus pares, con la comunidad y con las instituciones públicas, mediante habilidades de interacción eficaz, de participación y toma de decisiones. Muestra un compromiso con el bien común, la cohesión social, los derechos humanos y los principios de la democracia, a nivel local y global.

Contextualización Curricular

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo considerando las características particulares del contexto escolar, por ejemplo, el medio en que se sitúa el establecimiento educativo, la cultura, el proyecto educativo institucional de la escuela y la comunidad escolar, el tipo de formación diferenciada que se imparte (Humanístico-Científica o Técnico-Profesional), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significatividad para los y las estudiantes desde sus propias realidades y facilita, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

El marco de habilidades y actitudes que define esta propuesta permite desarrollar aquellas que facilitan formas de pensar, de vivir en el mundo y de trabajar. Además, entrega herramientas para trabajar que definen el perfil de los y las estudiantes EPJA y que pueden ser utilizadas como estrategias para atender a las necesidades de contextualización de las diferencias que se presentan en las aulas. Los programas de estudio son una propuesta de diseño de clases, de actividades y de evaluaciones flexible, que puede modificarse, ajustarse y transferirse a diferentes realidades y contextos, entre otros:

- ▶ **DIVERSIDAD ETARIA.** Debido a que la edad de los y las estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas puede variar de los 15 a más de 50 años, las actividades propuestas se han diseñado desde un principio de flexibilidad que permita en las aulas ajustarse a las distintas necesidades y posibilidades de estudiantes que no han iniciado o han interrumpido su trayectoria formativa por un corto o un largo periodo de tiempo.
- ▶ **TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS.** De acuerdo con las distintas posibilidades originadas por el tipo de establecimiento en las que se implementa la modalidad, como Tercera jornada, Centros de Educación Integrada de Adultos, Establecimientos Educacionales al interior de Recintos Penitenciarios y al interior de Unidades Militares, la implementación didáctica de las actividades propuestas en el programa sugiere el uso de recursos y procedimientos tanto análogos como virtuales.
- ▶ **TRAYECTORIAS FORMATIVAS.** Por diversas razones las trayectorias formativas de los estudiantes EPJA se interrumpen. En consecuencia, la progresión de aprendizajes de las asignaturas que forman parte del Plan de Formación General en sus distintos Niveles de Educación Básica y Educación Media: Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias e Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Ciudadana, pueden estar afectadas. Por lo tanto, puede ocurrir que la implementación de los programas de estudio se necesite realizar procesos previos de nivelación, que permitan a las y los estudiantes avanzar en su trayectoria formativa. La implementación del programa se ha diseñado en un tiempo estimativo que, de acuerdo con el plan de estudio, puede ajustarse a las necesidades formativas de los y las estudiantes.

Inclusión y Diversidad

En el trabajo pedagógico, es importante comprender que la diversidad se entiende en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento y/o de trayectorias escolares. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos:

- Desarrollar aprendizajes significativos que se relacionen con el contexto y la realidad de los estudiantes.
- Crear oportunidades inclusivas para desarrollar el aprendizaje en todos y todas.
- Favorecer y potenciar metodologías integradoras y colaborativas tales como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABRP).

Atender a la diversidad de estudiantes en sus contextos implica reconocer las necesidades educativas que poseen para así diseñar experiencias de aprendizaje a partir de tiempos, recursos y estrategias que permitan que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad. La experiencia y conocimiento que tengan las y los docentes sobre su asignatura y las estrategias que promuevan un aprendizaje profundo, son herramientas para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de los y las estudiantes.

Para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, el conocimiento de sus profesores y profesoras, así como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas, contribuyen a que todos desarrollen al máximo sus capacidades. Algunas orientaciones para considerar:

- Promover ambientes de aprendizaje inclusivos, donde cada estudiante sienta 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.
- Proveer igualdad de oportunidades y asegurar que los y las estudiantes puedan participar por igual en todas las actividades. Evitar relacionar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar diversos materiales, estrategias didácticas y actividades que se adecuen a las singularidades de los y las estudiantes y sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

Orientaciones Pedagógicas Programas de Estudio EPJA

Todas las actividades siguen los pasos que caracterizan el proceso de aprendizaje para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: identificar la necesidad del aprendizaje; crear una estrategia y recursos para alcanzarlos; desarrollar la estrategia y evaluarla. Para aprender, necesitan saber cuál es el propósito de su aprendizaje, aplicar lo aprendido en la vida y ser agentes de su propio aprendizaje, por medio de su experiencia.

La etapa inicial del aprendizaje es de gran importancia. Si bien el o la estudiante puede no estar siempre consciente de lo que necesita aprender, la motivación y el compromiso por el aprendizaje, como un medio para adquirir autonomía y aprender a aprender, pueden operar como incentivos poderosos para encontrar un sentido al aprendizaje escolar. Asimismo, es relevante que participen en el proceso de diseño del aprendizaje. La literatura señala que, en el estudiantado adulto, compartir el control de las estrategias de aprendizaje lo hace más eficaz³. Hacerlos partícipes como agentes de su aprendizaje, satisface su necesidad de conocer y estimula su autoconcepto como los estudiantes independientes⁴.

3 Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge, pág. 148.

4 *Ibídem*.

Organización Modular del Programa de Estudio

Los programas de estudio correspondientes a las Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, proponen una estructura modular que organiza los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes, los conocimientos esenciales y las grandes ideas de cada asignatura de acuerdo con las Bases Curriculares aprobadas para la modalidad.

Los módulos se definen como bloques unitarios de aprendizaje que integran habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para adquirir desempeños flexibles en una determinada área o asignatura.

Todas las asignaturas, tanto del plan de Formación General como de Formación Instrumental cuentan con programas de estudio modulares para su implementación. En cuanto a la estructura, cada asignatura se organiza por nivel en cuatro módulos obligatorios y dos módulos electivos. Los primeros organizan los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos esenciales y grandes ideas de cada nivel, mientras que los segundos ofrecen oportunidades de profundizar en el desarrollo del OA y en la comprensión de las grandes ideas del nivel, por medio del desarrollo de proyectos o la resolución de problemas.

Módulos Obligatorios

En coherencia con las Bases Curriculares, los módulos obligatorios organizan los Objetivos de Aprendizaje, los conocimientos esenciales y las grandes ideas del nivel. Cada módulo presenta cuatro actividades de aprendizaje y evaluación que desarrollan, como foco principal, las habilidades y actitudes de los Objetivos de Aprendizaje del nivel. En las Bases Curriculares para EPJA, las habilidades son entendidas como conocimientos procedimentales que desarrollan destrezas de pensamiento y hábitos de mente que permiten pensar los contenidos en profundidad. Como señala David Perkins (2017)⁵, desarrollar habilidades permite a las y los estudiantes aprender a pensar sobre el conocimiento, ponerlo “en movimiento para hacer conexiones y predicciones”, además de darle forma “para crear nuevos productos y resultados creativos”.

5 Perkins, D. Prólogo a Swartz, R. et al. (2017). Op. Cit., pág. 8.

Organización del Aprendizaje en los Módulos Obligatorios

Los módulos obligatorios organizan el aprendizaje en torno al desarrollo de una actividad de desempeño y actividades de evaluación que se integran. Los elementos que componen estos módulos son:

Visión panorámica del módulo

La visión panorámica de cada módulo presenta la gran idea, los objetivos de aprendizaje y conocimientos esenciales que se necesitan desarrollar para cumplir el propósito formativo del módulo. Por último, se identifica el tiempo semanal y las horas de clase propuestas para abarcar su implementación.

Propósito del módulo

El propósito del módulo responde a tres interrogantes: ¿qué se espera que los y las estudiantes comprendan?, ¿cómo se evidenciará que han comprendido? y ¿cómo tributa el módulo al marco formativo de las Habilidades y Actitudes para el siglo XXI? Para responder a la primera interrogante se explica brevemente la gran idea que se pretende construir en el módulo. Luego, se relacionan explicativamente habilidades, actitudes y conocimientos esenciales que pondrá en uso el o la estudiante para finalmente detallar cómo estos se integran y tributan al marco de Habilidades y actitudes para el siglo XXI.

Ruta de aprendizaje

Secuencia de cuatro actividades de desempeño que describen sintéticamente qué habilidades –procedimientos estratégicos– y actitudes desarrollará el o la estudiante para poner en uso los conocimientos esenciales declarados en el módulo. Cada desempeño se construye identificando qué hace el estudiante –habilidad o procedimiento aplicado– y el conocimiento esencial que se moviliza. El conjunto de actividades de desempeño se integra coherentemente para dar cuenta del propósito formativo general declarado en el módulo.

Actividades de desempeño

Para organizar el desarrollo de las actividades propuestas se utilizan criterios didácticos transversales que guíen flexiblemente a las y los docentes, de modo que puedan transferir la propuesta a sus diferentes contextos. Los criterios utilizados se distinguen por su función didáctica, es decir, la finalidad formativa que se persigue a través de ellos:

- ▶ **SITUACIÓN EXPERIENCIAL.** Permite enmarcar de forma situada un determinado aprendizaje. Activa y engancha el conocimiento previo con el nuevo conocimiento para desarrollar un aprendizaje significativo.
- ▶ **CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.** Permite ilustrar cómo mediar, a través de una propuesta de selección de recursos y estrategias la adquisición y organización de nuevos conocimientos.
- ▶ **PRÁCTICA GUIADA.** Modela paso a paso la mediación que realiza el o la docente, a través de actividades individuales, plenarias o colaborativas que desarrollan los y las estudiantes, para profundizar en la comprensión de un determinado conocimiento.
- ▶ **PRÁCTICA INDEPENDIENTE.** Detalla las actividades individuales y/o colaborativas que desarrollan los y las estudiantes para realizar desempeños flexibles que permitan profundizar y evidenciar su comprensión. Permite monitorear el proceso de aprendizaje.
- ▶ **INTEGRACIÓN.** Corresponde a una actividad de síntesis que realiza el o la estudiante individualmente para evidenciar la comprensión del propósito declarado para la actividad. Por ejemplo, mediante el uso de ticket de salida.
- ▶ **ORIENTACIONES AL DOCENTE.** En esta sección se aclaran y precisan conceptos disciplinares que se han movilizado a lo largo del módulo. Se realizan sugerencias complementarias sobre el trabajo con adultos y/o estrategias didácticas que puedan facilitar su labor. Se sugieren estrategias para guiar la retroalimentación y la evaluación formativa compartiendo criterios, estrategias de retroalimentación y rúbricas.

Módulos Electivos

Los módulos electivos ofrecen oportunidades de profundizar en el desarrollo de las habilidades y actitudes de los Objetivos de Aprendizaje del nivel y en la comprensión de las grandes ideas. Se desarrollan por medio de metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas. Se organizan en torno a un tema que es planteado como problema o desafío y que permite ampliar el conocimiento esencial, profundizar en la comprensión de las grandes ideas y conectar con los intereses y experiencias de los y las estudiantes.

Los problemas y desafíos podrán ser adaptados a los contextos, intereses y experiencias vitales de los y las estudiantes.

Se sugiere considerar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda para el Desarrollo Sostenible de la Unesco como foco para orientar los problemas y proyectos a desarrollar en los módulos electivos. Estos temas son⁶:

- | | |
|--|---|
| 1. Fin de la pobreza | 10. Reducción de las desigualdades |
| 2. Hambre cero | 11. Ciudades y comunidades sostenibles |
| 3. Salud y Bienestar | 12. Producción y consumo responsable |
| 4. Educación de calidad ⁷ | 13. Acción por el clima |
| 5. Igualdad de género | 14. Vida submarina |
| 6. Agua limpia y saneamiento | 15. Vida de ecosistemas terrestres |
| 7. Energía asequible y no contaminante | 16. Paz, justicia e instituciones sólidas |
| 8. Trabajo decente y crecimiento económico | 17. Alianzas para lograr los objetivos |
| 9. Industria, innovación e infraestructura | |

Esta metodología debe promover un compromiso activo de la o el estudiante con el aprendizaje, lo cual se logrará si es que el proceso de enseñanza cumple con las siguientes características:

- El aprendizaje favorecido se conecta con sus necesidades o inquietudes;
- El o la estudiante sabe de antemano *qué* aprenderá;
- El o la estudiante considera que este aprendizaje es importante (*por qué* aprender);
- El o la estudiante sabe *cómo* ocurrirá este aprendizaje (plan de trabajo) e idealmente participa en su planeamiento.

6 Recuperado de: <https://es.unesco.org/sdgs>

7 Las Bases Curriculares de EPJA se encuentran alineadas con este objetivo N°4, en tanto apuntan al aprendizaje a lo largo de la vida, y a una educación de calidad para todos.

Estructura del Aprendizaje en los Módulos Electivos

Las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas son propuestas que permiten desarrollar habilidades y poner en uso el conocimiento, integrar aprendizajes y promover la curiosidad y la búsqueda activa y creativa de respuestas. Estas metodologías buscan que los y las estudiantes puedan transferir el conocimiento a distintas áreas y/o situaciones de la vida real, por medio de aprendizajes significativos y relevantes. En cada nivel se ilustran dos ejemplos, uno de ABP y otro de ABRP, que podrán servir de modelo para que las y los docentes puedan construir nuevos proyectos o problemas.

Tanto en la Resolución de problemas como en ABP se busca conectar los problemas y preguntas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Unesco, con el fin de reforzar su relevancia y transversalidad.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Consiste en la organización de las y los estudiantes en torno a una pregunta o desafío originado a partir de un problema real o que sea significativo, que puede ser concreto o abstracto. Mientras el problema sea más complejo, movilizará e integrará diferentes áreas de conocimiento, lo que favorece la interdisciplinariedad. Para su desarrollo, es deseable que las y los docentes se organicen y planifiquen el trabajo de manera conjunta entre los responsables de diferentes asignaturas.

Existe una serie de elementos que son requisitos para que el diseño de un proyecto permita maximizar el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, de manera que aprendan cómo aplicar el conocimiento al mundo real, cómo utilizarlo para resolver problemas, responder preguntas complejas y crear productos de alta calidad⁸. Estos elementos son:

⁸ Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. United States: ASCD (Adaptación).

Conocimiento esencial, comprensión y habilidades

El proyecto se enfoca en profundizar en la comprensión del conocimiento, ya que permite desarrollar a la vez los Objetivos de Aprendizaje y las habilidades para el siglo XXI que se requieren para realizar el proyecto.

Se basa en un problema significativo para resolver o en una pregunta para responder. Esto en un nivel adecuado de desafío para alumnas y alumnos, que se implementa mediante una pregunta de conducción abierta y atractiva.

Indagación sostenida

El proyecto implica un proceso activo y profundo a lo largo del tiempo, en el que los y las estudiantes crean preguntas, encuentran y utilizan recursos, hacen cuestionamientos adicionales y desarrollan sus propias respuestas.

Autenticidad

El proyecto tiene como contexto el mundo real. Utiliza procesos, herramientas y estándares de calidad conectados con la realidad y tiene un impacto, ya que creará algo que será utilizado o experimentado por otros, y/o está conectado a las propias preocupaciones, intereses e identidades de las y los estudiantes.

Es importante saber en qué contexto del mundo real puede encontrarse un problema como el planteado y por qué el proyecto puede ser significativo.

Voz y elección del estudiante

Guiados por el o la docente, el proyecto permite a los y las estudiantes tomar algunas decisiones sobre los productos que crean, su funcionamiento y el uso del tiempo.

Gestión y autoorganización

El proyecto exige a los y las estudiantes desarrollar el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas; junto con tomar decisiones sobre el diseño y la implementación del proyecto en sus distintas etapas. Esto implica identificar las competencias y procedimientos que son necesarios para desarrollar un plan de trabajo adecuado al proyecto, y una exploración activa de los recursos y actividades con que cuentan para su desarrollo. Asimismo, reconocer las fortalezas y debilidades con que cuenta cada uno de los miembros para su desarrollo.

Evaluación y retroalimentación

El proyecto brinda oportunidades para que los y las estudiantes reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo. Incluye procesos de evaluación formativa y retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, para que revisen sus ideas y productos o realicen una investigación adicional.

Producto público

El proyecto requiere que los y las estudiantes demuestren lo que aprenden, mediante la creación de un producto que se presenta u ofrece a personas que se encuentran más allá del aula.

Considerando estos elementos, los programas proponen un diseño de ABP con la siguiente estructura:

- ▶ **PROBLEMA CENTRAL.** Se describe el problema que origina el proyecto. Busca despertar el interés, predisponer a él o la estudiante para el aprendizaje basado en problemas.
- ▶ **PROPÓSITO.** Propósito formativo del proyecto, es decir, qué se espera que aprendan los y las estudiantes con la realización de este.
- ▶ **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.** Identifica y/o registra qué Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y de otras asignaturas del nivel se integran para el desarrollo del proyecto.
- ▶ **PREGUNTAS.** Se proponen preguntas orientadoras, que servirán para diseñar las etapas del proyecto. Son preguntas centrales y generales.
- ▶ **TIPO DE PROYECTO.** Identifica el tipo de proyecto de acuerdo con las asignaturas que participan, por ejemplo, STEM o interdisciplinario.
- ▶ **PRODUCTO.** Identifica el producto que se espera construir colaborativamente en el proyecto para dar respuesta concreta al problema.
- ▶ **HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI.** Identifica cuáles son las habilidades y actitudes que se desarrollarán, y a qué ámbito pertenecen.
- ▶ **ETAPAS.** Se realiza un cronograma con las distintas etapas del proyecto. En él se establecen las características de cada etapa, qué hará el o la estudiante y cómo lo realizará. Cada etapa se apoya con recursos y/o ilustraciones.
- ▶ **EVALUACIÓN.** Se comparten criterios de evaluación y rúbricas que guíen y permitan monitorear el desarrollo de los aprendizajes durante la realización del proyecto. Los criterios y las rúbricas deben verificar los aprendizajes de los objetivos que se identificaron para el proyecto, de manera descriptiva y por nivel de logro.
- ▶ **DIFUSIÓN FINAL.** Describe cómo se difundirá el producto e incorporará a la comunidad escolar y/o local.
- ▶ **RECURSOS.** Nombra recursos y los clasifica según su tipo.

Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas

El modelo de Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas que presentan los programas de estudio se organiza en torno a un problema o desafío cognitivo para el que se busca encontrar una solución, mediante el uso del conocimiento y el desarrollo de habilidades. En los programas, un problema se define por una situación o pregunta que presenta restricciones y cuya respuesta no es evidente.

Al resolver problemas, las y los estudiantes utilizan procesos y estrategias que se relacionan con análisis crítico, investigación, evaluación y comunicación; planifican su trabajo y reflexionan sobre la solución que mejor responde a las restricciones que presenta el problema o desafío cognitivo. Como resultado, ponen en uso el conocimiento, lo amplían adquiriendo nuevos conceptos, principios e información, y desarrollan nuevas destrezas de pensamiento crítico y creativo⁹.

La resolución de problemas permite motivar y despertar el interés de los y las estudiantes, desarrolla la autonomía y el trabajo en equipo. Sin embargo, esto requiere que las situaciones o problemas sean significativos y relevantes, y que se puedan visualizar las posibles soluciones. Esta metodología requiere que la o el docente adquiriera un rol activo como guía para monitorear el desarrollo del proceso y orientar el trabajo de sus estudiantes.

El modelo que proponen los programas de estudio para el desarrollo del Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas se compone de los siguientes elementos:

- ▶ **TÍTULO.** Se plantea como una afirmación o pregunta que sintetiza el problema o desafío.
- ▶ **PROPÓSITO.** Busca despertar el interés, predisponer a el o la estudiante para el aprendizaje basado en problemas.
- ▶ **PREPARACIÓN.** Busca contextualizar a los y las estudiantes en la situación que se planteará y/o familiarizarlos con la resolución de problemas y su sistema de trabajo.
- ▶ **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.** Se expone el problema, considerando la contextualización de este en una situación significativa. Se define con claridad y precisión cuál es el problema; se distinguen conceptos centrales y restricciones que constituyen el problema.
- ▶ **POSIBLES SOLUCIONES.** Se describe cómo se regulará el trabajo colaborativo mediante estrategias que promuevan disposiciones actitudinales positivas y que permitan a los y las estudiantes involucrarse con el problema y buscar soluciones (por ejemplo, la perseverancia), y estrategias de mediación para compartir las soluciones. Se ilustran posibles soluciones.
- ▶ **INVESTIGACIÓN.** Describe cómo mediar el trabajo de investigación y el desarrollo de habilidades de indagación y evaluación; se ilustran recursos que se puedan utilizar y conocimientos disciplinares que se movilizan en la solución del problema.
- ▶ **EVALUAR LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA.** Describe cómo mediar estratégicamente las soluciones propuestas al problema, a partir de las habilidades y la evaluación de las posibles soluciones.
- ▶ **COMUNICACIÓN.** Describe cómo se mediará la comunicación individual y/o colaborativa del problema, según códigos de comunicación pertinentes y característicos de las disciplinas.

9 Swartz, R. (2017). *El Aprendizaje basado en el Pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del SXXI* (2017). España: SM. Figura 7-11. Pág. 232. (Adaptación).

Orientaciones para Evaluar los Aprendizajes

La evaluación, como un aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en estos programas con un foco formativo al servicio del aprendizaje de los y las estudiantes. Para que esto ocurra, se plantea recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en el aula para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los y las estudiantes. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo; asimismo, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación potencia la reflexión de los y las docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes.

Para implementar una evaluación con un foco formativo, se requiere:

- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los y las estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje mediadas por el o la docente.
- Procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los y las estudiantes, junto con evitar posibles sesgos y problemas de accesibilidad para ellos.
- Promover que los y las estudiantes tengan una activa participación en los procesos de evaluación; por ejemplo, al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; participar en proponer los criterios de evaluación; generar experiencias de auto y coevaluación que les permitan desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.
- Que las evaluaciones sean de la más alta calidad posible; es decir, deben representar de forma precisa los aprendizajes que se busca evaluar. Además, las evidencias que se levantan y fundamentan las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los y las estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas.

El o la docente puede utilizar diferentes métodos para evaluar los Objetivos de Aprendizaje. Para esto, se sugiere emplear una variedad de medios y evidencias, como portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación grupales e individuales e informes, presentaciones, entre otros. La forma en que se diseñe este tipo de evaluaciones y el modo en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas debe permitir que integren lo formativo y sumativo para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las salas de clases, es decir, utilizarse de manera sistemática para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para tomar decisiones

pedagógicas pertinentes y oportunas que busquen promover el progreso del aprendizaje de todos y todas, considerando la diversidad como un aspecto inherente a las aulas.

El proceso de evaluación formativa que se propone implica articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: **¿A dónde voy?** (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), **¿Dónde estoy ahora?** (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y **¿Qué estrategia o estrategias pueden ayudarme a llegar a donde tengo que ir?** (qué pasos tengo que dar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos, es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa.

Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser los adecuados –en términos de Vygotsky (1978), estar en la zona de desarrollo próximo de los y las estudiantes–, para lo cual se requiere que todas las decisiones que tomen profesores y profesoras y los propios estudiantes se basen en la información o evidencia sobre el aprendizaje recogidas continuamente¹⁰.

Como parte de la evaluación formativa, los programas proponen en algunas de las actividades un conjunto de criterios que permiten evaluar el desempeño de los y las estudiantes en un determinado aprendizaje. Estos criterios permiten identificar el lugar en que se encuentran los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y la construcción de conocimientos, junto con entregar información que permita a la o el docente tomar decisiones pedagógicas para avanzar hacia el logro de los aprendizajes propuestos¹¹.

Los criterios de evaluación describen el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes en los y las estudiantes. En su conjunto, permiten evaluar la comprensión y disposición o inclinación a actuar de acuerdo con el marco de Habilidades y actitudes para el siglo XXI. Cuando se integran en el desarrollo de la clase, los criterios de evaluación permiten generar un mejoramiento continuo del aprendizaje¹².

10 Mineduc (2017). Presentación de Criterios de evaluación, calificación y promoción al Consejo Nacional de Educación. Fundamentos a la propuesta de actualización de criterios y normas de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de estudiantes de Educación Regular presentada por la Unidad de Currículum y Evaluación al Consejo Nacional de Educación. Santiago, pág. 74.

11 Para la construcción de los criterios, se han considerado las orientaciones de la Mesa Covid Universitaria y la normativa vigente para la atención a la diversidad, la inclusión y la flexibilidad en la respuesta educativa contenida en la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (Art. 1°, núm. i), y como referente los principios del Decreto N° 83 de 2015 y Decreto N° 67 de 2018.

12 Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis. Santiago de Chile, pág. 65.

Referencias

- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., & SWANSON, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J., BOSS, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. United States: ASCD.
- LEMOV, D. (2014). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MINEDUC (2017). *Presentación de Criterios de evaluación, calificación y promoción al Consejo Nacional de Educación*. Fundamentos a la propuesta de actualización de criterios y normas de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de estudiantes de Educación Regular presentada por la Unidad de Currículum y Evaluación al Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14655>
- PROPUESTAS EDUCACIÓN MESA SOCIAL COVID-19 (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- SWARTZ, R. (2017). *El Aprendizaje basado en el Pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. España: SM.
- UNESCO (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO, CENTRO DE INNOVACIÓN. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Recurso web disponible en: <https://innovaciondocente.udd.cl/metodologias-activas/>

Propósitos Formativos de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales/Educación Ciudadana busca entregar a las y los estudiantes habilidades, actitudes y conocimientos fundamentales para comprender su presente y desenvolverse como ciudadanos activos e informados, que puedan pensar críticamente, comprender perspectivas distintas a las propias, elaborar puntos de vista y comunicar sus ideas de manera efectiva.

A través del estudio de los acontecimientos históricos y geográficos, los y las estudiantes podrán comprender el mundo y su devenir, así como reconocer las complejidades de los procesos humanos, históricos y geográficos, comprender su carácter temporal y espacial, y cómo han dado forma a la sociedad contemporánea y continúan haciéndolo.

Se espera que los y las estudiantes cuenten con herramientas que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y demuestren un compromiso con el bien común; que asuman con responsabilidad sus acciones y los efectos de estas sobre los demás y sobre el medio; que tengan conciencia de sus derechos y responsabilidades ciudadanas, y piensen sobre los desafíos del presente, para así poner en práctica habilidades de pensamiento crítico e investigación.

La asignatura busca desarrollar en la población joven y adulta aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar responsablemente los desafíos personales y aquellos propios de un mundo cada vez más global, plural y cambiante; que sean capaces de desenvolverse de manera efectiva e informada; y que puedan comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y con su propia experiencia vital, de tal manera que logren trazar planes a futuro.

Enfoque de la Asignatura

Las Bases Curriculares de la asignatura promueven una perspectiva multidisciplinar que integra la mirada de las tres áreas que la conforman, con el propósito de abordar los fenómenos desde su complejidad. Asimismo, dicha perspectiva permitirá establecer relaciones significativas con la experiencia vital de los y las estudiantes, reconociéndola y poniéndola en valor, y recoger sus intereses e inquietudes, provenientes ya sea de la propia experiencia o de sus trayectorias escolares.

La perspectiva multidisciplinar contribuye a relevar el rol de los distintos actores y la visión de aquellos que han estado menos presente, como son los pueblos indígenas, las mujeres y los migrantes, entre otros, así como a reconocer las distintas escalas en que se manifiestan los fenómenos. Además, incentiva el pensamiento temporal y espacial, el análisis y trabajo con fuentes, el pensamiento crítico y el uso de evidencia para elaborar y comunicar puntos de vista.

Asimismo, este enfoque busca favorecer el desarrollo de actitudes éticas en el uso de la información, la elaboración de juicios razonados, y una actitud honesta y responsable al fundamentar y comunicar las ideas a otros.

Estas Bases Curriculares tienen también un foco en la educación ciudadana al enfatizar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el bien común, la cohesión social y la buena convivencia. Se desarrolla por medio de conocimientos esenciales sobre el funcionamiento de la democracia, las formas de participación y representación y los elementos que organizan su institucionalidad, con un foco transversal en el respeto y la valoración de los derechos humanos como el fundamento de nuestra convivencia democrática.

El enfoque de educación ciudadana se desarrolla de manera particular en el Nivel 2 de Educación Media. En concordancia con las Bases Curriculares de Educación Básica y Media, este nivel busca desarrollar una comprensión a escala global de los desafíos que implica la condición de ciudadanos, pudiendo reconocer cómo la interconectividad impone desafíos a la convivencia social, la democracia y el entorno. Se abordan temas específicos sobre valores y prácticas que sustentan nuestra democracia, los desafíos que esta presenta, el reconocimiento de los derechos y responsabilidades ciudadanas, las libertades fundamentales y el uso ético que requieren.

Un tercer enfoque de la asignatura busca proveer a los y las estudiantes de herramientas disciplinares y actitudinales para pensar sobre los desafíos de la sociedad contemporánea, que exigen una postura activa, responsable y constructiva. Estos desafíos incluyen el entorno, la economía y el trabajo, la sociedad, la cultura y la convivencia. Abordarlos requiere de un pensamiento crítico para reflexionar, informarse, investigar y proponer soluciones a problemas del presente.

Estructura Curricular

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales/Educación Ciudadana se articulan en torno a los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares, y se entrelazan con conocimientos esenciales de historia de Chile, historia universal y contemporánea, geografía y educación ciudadana, que favorecen la comprensión de las grandes ideas de la asignatura. Estas operan como propósito formativo de cada nivel, orientando la comprensión y articulación de los Objetivos de Aprendizaje y los conocimientos esenciales.

Los Objetivos de Aprendizaje se organizan en torno a cuatro ejes disciplinares:

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

Los Objetivos de Aprendizaje integran actitudes de los ámbitos que organizan las Habilidades para el siglo XXI, de acuerdo con un criterio de pertinencia para ser trabajadas integradamente con las habilidades.

Pensamiento temporal y espacial

Las habilidades de este eje desarrollan aprendizajes fundamentales para la comprensión de la historia y la geografía, que permitirán a las y los estudiantes orientarse, ubicar, caracterizar y analizar acontecimientos con criterios disciplinares, que involucran la continuidad y el cambio, la sucesión y simultaneidad y la multicausalidad.

En los niveles de Educación Básica, se enfatiza en la capacidad de caracterizar distintos periodos de la historia, reconocer la continuidad y el cambio, y aproximarse a la multicausalidad de los fenómenos. Se desarrolla la capacidad de representar secuencias cronológicas y aplicar nociones temporales, y de trabajar con herramientas propias de la geografía, incluyendo representaciones gráficas y computacionales de fenómenos en el entorno.

En Educación Media, estas habilidades progresan hacia el análisis de elementos temporales que incorporan, junto con la continuidad y el cambio, la sucesión, la simultaneidad y el énfasis en la multicausalidad de los fenómenos. Con el propósito de elaborar inferencias, reconocer variables y patrones, se trabaja también el análisis de datos y de información geográfica.

En este eje se desarrollan las actitudes del ámbito de las Herramientas para trabajar. En Educación Básica se promueve el uso de herramientas disponibles para aprender y resolver problemas y una actitud de interés ante las posibilidades que ofrece la tecnología. En el caso de Educación Media, implica desarrollar una actitud ética en el uso de estas herramientas y de la información.

Análisis y trabajo con fuentes

Este eje reúne las habilidades metodológicas que permiten la selección y el análisis de la información obtenida en fuentes, su procesamiento y uso como evidencia para dar explicaciones y construir argumentos. En los niveles de Educación Básica, estas habilidades se centran en la capacidad de seleccionar, clasificar y comparar fuentes sobre el pasado y el presente. En Educación Media, este eje progresa hacia el análisis y la evaluación de fuentes en base a criterios que incluyen la veracidad y confiabilidad de la evidencia que entregan.

En este eje se desarrollan las actitudes del ámbito de Maneras de Trabajar. En Educación Básica se promueve el desarrollo de un trabajo autónomo y una actitud proactiva, tanto en tareas colectivas como individuales, mientras que en Educación Media se avanza hacia la promoción de un trabajo desarrollado con empatía y respeto, en el contexto de la diversidad.

Pensamiento crítico

Este eje desarrolla habilidades centrales de las disciplinas que conforman la asignatura y que permiten comprender su carácter interpretativo, así como la importancia de elaborar visiones propias. En los niveles de Educación Básica, el foco se encuentra en la capacidad de evaluar la fiabilidad de la información a partir de criterios históricos y de las Ciencias Sociales, como también conceptos e ideas, teniendo como criterio la evidencia entregada en fuentes. En Educación Media, estas habilidades progresan hacia la evaluación de los fenómenos estudiados con criterios de mayor complejidad, como la multicausalidad, y hacia la elaboración de argumentos e interpretaciones propias sobre los mismos, en un trabajo que busca promover un pensamiento abierto a diversas perspectivas y contextos.

En este eje se desarrollan las actitudes del ámbito de Maneras de pensar. En Educación Básica se promueven la perseverancia y proactividad en la búsqueda de soluciones a problemas, mientras que en Educación Media el foco se encuentra en el desarrollo de un pensamiento abierto a distintas perspectivas y contextos. Además, se fomenta la capacidad de asumir riesgos y responsabilidades.

Comunicación

Este eje desarrolla la comunicación como una habilidad fundamental de la asignatura, que implica la transmisión de ideas, explicaciones sobre el mundo y puntos de vista propios, de manera clara y efectiva. En Educación Básica se busca desarrollar la capacidad de elaborar juicios y comunicarlos a otros mediante el uso de fuentes, evidencia y conceptos propios de la asignatura. En Educación Media esta habilidad progresa hacia la capacidad de fundamentar los puntos de vista propios sobre los temas, con uso de evidencia y conceptos esenciales de la disciplina, como son la multicausalidad y la multidimensionalidad de los fenómenos.

En este eje se desarrollan las actitudes del ámbito de las Maneras de vivir en el Mundo. En Educación Básica se promueve el asumir posturas razonadas en distintos ámbitos a la hora de comunicar ideas, mientras que en Educación Media se progresa hacia el desarrollo de una actitud honesta y responsable por las propias acciones y decisiones, considerando también las implicancias que estas tienen para uno mismo y en las relaciones con los demás.

Objetivos de Aprendizaje

Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimientos Esenciales

- Revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la Independencia de Chile.
- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ejemplo: imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
- Conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ejemplo: revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).
- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres.
- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la dictadura militar, la transición política y los derechos humanos.
- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.

Orientaciones Didácticas y Pedagógicas

Orientaciones Didácticas y Pedagógicas

Orientaciones para el docente

La asignatura desarrolla un enfoque didáctico que busca problematizar la realidad social de los estudiantes, valorando y contribuyendo a la interpretación de sus contextos inmediatos como espacios interrelacionados en distintas escalas y dimensiones desde donde comprender unidades más complejas, por medio de la integración de las grandes ideas, los objetivos de habilidades y los conocimientos esenciales. De esta manera se espera promover el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico como también el carácter interdisciplinar de las ciencias sociales. El énfasis en habilidades abre mayores posibilidades a la selección y profundización en fenómenos y procesos, contribuyendo así de mejor manera a la flexibilidad y contextualización para que así los estudiantes analicen, evalúen y asuman posturas sobre ellos y compartir comprensiones sobre la complejidad de la realidad y la sociedad en perspectiva histórica.

Para lograr lo anterior, este Programa de estudio busca aportar modelos de actividades de desempeño con metodologías, estrategias y recursos pertinentes, actualizados y potencialmente significativos que integran los distintos elementos que componen las Bases Curriculares en secuencias que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Por esto sugerimos algunas orientaciones que podrían aportar a la interpretación de esta propuesta y a la toma de decisiones en el aula:

- **Fortalecer la lectura y escritura**, en tanto constituyen acciones fundamentales para que los estudiantes recojan, seleccionen y comuniquen información y reconozcan la importancia de la rigurosidad y el respaldo en evidencias del conocimiento disciplinar de la asignatura. Para esto, no solo es importante contribuir a su valoración, sino también promover la práctica de la lectura y escritura individual y colaborativa y el intercambio de registros, notas y creaciones personales derivadas de esta.
- **Promover la curiosidad e imaginación**, la formulación de preguntas y la habilidad de búsqueda, organización, comunicación y análisis de la información, por medio de la investigación y la problematización de su presente y carácter histórico y geográfico de sus propias experiencias de vida.
- **Dar espacio y valorar sus propios contextos y experiencias personales** como inicio y campo de aprendizaje, a través de la libertad para elegir temas, personajes, fuentes y actividades que puedan ser interesantes, familiares o particularmente importantes para sus propias vidas.
- **Promover el pensamiento crítico** frente a los conflictos de la sociedad y sus formas de organización, por ejemplo, por medio de la formulación de juicios documentados, la discriminación de fuentes variadas y confiables de información, la distinción de perspectivas e interpretaciones, la detección de prejuicios y manipulaciones en los discursos públicos, la comunicación de posturas y la valoración de pensamiento autónomo.

- **Fortalecer la valoración de la diversidad** de la sociedad y del pluralismo por medio de actividades de aprendizaje que no oculten la controversia, ya que esta permite abordar la complejidad de la realidad, entender mejor el mundo en el que vivimos y reconocer que las sociedades entran en conflicto. Esto despierta el interés y emociones entre los estudiantes, el involucramiento en la sociedad y el fortalecimiento de habilidades como la argumentación basada en fuentes de información válidas y el razonamiento lógico. De esta manera se espera avanzar en el cuestionamiento de estereotipos y la promoción de la empatía hacia las personas que sostienen argumentos divergentes a los propios.
- **Enfatizar el uso directo y sistemático de fuentes de diversa naturaleza**, centrado en la obtención de información, su sistematización y el reconocimiento de posturas, tendencias e interpretaciones variadas de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.
- **Fortalecer aprendizaje de habilidades** por medio de la explicitación de procedimientos ordenados y su ejercitación y transferencia a distintos temas estudiados.
- **Valorar y promover la diversidad, la interculturalidad, la democracia, los Derechos Humanos y la sustentabilidad**, principalmente integrando temas contingentes y fuentes de información pertinentes y rigurosas.
- **Problematizar como las relaciones sociales** están cada vez más mediadas por la tecnología y el mundo digital, lo que modifica las formas de construir comunidad y nos desafía éticamente.

Con todo lo anterior, se espera que los alumnos interpreten la realidad social y formulen posibles explicaciones sobre los desafíos y problemas que enfrentan las sociedades tanto en el pasado como en el presente, en línea con las grandes ideas que presenta el nivel.

Particularmente, para trabajar con conceptualizaciones y metodologías propias de la geografía se sugieren estrategias de enseñanza que apunten a la comprensión y análisis de los procesos espaciales desde un enfoque de la relación ser humano medio. De esta forma se espera avanzar en la comprensión del espacio geográfico dinámico y cambiante. Para esto se recomienda seleccionar acciones pedagógicas que ayuden a los estudiantes a identificar las múltiples relaciones entre las personas, las sociedades y el espacio y, asimismo, preferir estrategias vinculadas al análisis cartográfico y territorial, u otras propias de la geografía, como la cartografía temática, los mapas mentales, el fotomontaje, estudios de caso, salidas a terreno, ejercicios de planificación del territorio. Se espera que obtengan y construyan conocimiento a partir de sus experiencias cotidianas.

En el caso de la historia, se sugiere fortalecer conceptualizaciones y representaciones sobre el pensamiento temporal, para nutrir la existencia y experiencia de los estudiantes hacia una conciencia histórica. Por lo tanto, las decisiones didácticas deberían tender a que los estudiantes expliquen el pasado y su relación con el presente; reconozcan y problematicen la historia y sus narrativas; comprendan y utilicen categorías del tiempo histórico para comunicar visiones sobre la historia y sobre sus propias experiencias de vida, formulen preguntas y analicen fuentes para profundizar sobre un tema o dar cuenta de sus propios razonamientos sobre los fenómenos y los procesos históricos.

Orientaciones para un diagnóstico inicial

Para comenzar el curso, y cada nuevo módulo, es deseable que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de las y los estudiantes, con la finalidad de alcanzar los aprendizajes propios de la asignatura. Dada la heterogeneidad de las trayectorias escolares, orígenes socioculturales del estudiantado y la diversidad de contextos que presenta la EPJA, se sugiere que dichas actividades consideren en su diseño el aprendizaje situado como eje vertebrador. Esto implica que el diseño, aplicación, alcance y profundidad de estas acciones sean el resultado de la discusión y deliberación pedagógica de los equipos docentes. Es importante que cualquier apuesta en este sentido, sea viable, pensando en su concreción práctica, pertinente e inclusiva, permitiendo contar con elementos relevantes para tomar decisiones pedagógicas respecto a los requerimientos de una nivelación de entrada. Dado este horizonte, se presentan a continuación algunas consideraciones como punto de partida.

- ▶ **¿QUÉ DIAGNOSTICAR?** Siguiendo el diseño de las Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2024), el objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o comprensión que los estudiantes tienen de los conocimientos esenciales; los conceptos clave de los objetivos de aprendizaje; y/o el nivel de desarrollo de las habilidades de la asignatura. Puesto que los elementos listados deben combinarse en la planificación de la enseñanza, es recomendable que las actividades de diagnóstico contemplen, cuando sea oportuno, más de uno de estos elementos. Tener a la vista el nivel de proximidad con los aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes permite ajustar la planificación: identificar sus conocimientos previos, potenciales dificultades y potencialidades. Así mismo, en el momento inicial del qué diagnosticar, se sugiere además contemplar las vivencias y/o experiencias personales y laborales, relevando aquello que las y los estudiantes EPJA portan como saberes y habilidades de base, para no pensar el diagnóstico sólo desde aquello que se carece o del puro déficit. Adicionado a lo anterior, se podrían considerar las preguntas previas de estos mismos estudiantes, ya que las interrogantes y problematizaciones iniciales configuran importantes gatillantes para el acto mismo del conocer, comprender, analizar y otros desempeños necesarios para la apropiación de los contenidos del nivel. Siguiendo este mismo hilo, no debe olvidarse el considerar recoger información de cómo se autoperciben como estudiantes que se reinsertan o que también recién comienzan su escolarización en la EPJA, centralizando este aspecto diagnóstico en cómo aprenden (por ejemplo, si se piensa que para estudiar Historia únicamente se necesita retener fechas y nombres de personajes históricos), qué mecanismos reconocen sobre esto, para luego apoyar sus propios procesos metacognitivos de modo consciente.

- ▶ **¿CÓMO DIAGNOSTICAR?** Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Ojalá que no se piense sólo en términos de un instrumento formal como una prueba, sino en otro tipo de instancias igualmente valiosas para recoger un estado de situación sobre la relación entre las y los estudiantes y las demandas formativas de la asignatura. Es recomendable que no se limiten a un solo formato, sino que estos sean diversificados, para pesquisar, por distintos medios, los conocimientos previos de los estudiantes. A modo de ejemplo, diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de fuentes históricas o geográficas diversas, de modo grupal o individual, son algunas de las alternativas para indagar en los aprendizajes de los estudiantes. Muchas de las actividades con las que comienzan los módulos en este programa de estudio podrían ajustarse para cumplir con el propósito de indagar en los aprendizajes de los estudiantes. Teniendo a la vista los Objetivos de Aprendizaje del módulo, podrían incorporarse nuevas preguntas a alguna de las etapas propuestas o trabajarse muestras de los recursos pedagógicos en los que luego se profundizará (por ejemplo, un fragmento acotado de un texto) para examinar la comprensión de los estudiantes e identificar posibles brechas de aprendizaje. Con esta información los docentes podrán adaptar sus planificaciones con foco en aquellos conocimientos o habilidades que necesitan ser reforzados para el logro de los aprendizajes y considerar, desde luego, las fortalezas detectadas.
- ▶ **¿CUÁNDO DIAGNOSTICAR?** Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial o bien utilizar las primeras actividades de este para tal finalidad. Contar con esta fotografía -indagar en las experiencias previas de los estudiantes con la asignatura; conocer sus intereses, motivaciones y aprehensiones; e identificar posibles brechas de aprendizaje, saberes previos y potencialidades- se traduce en un insumo fundamental. En este sentido, se podrían destinar algunas horas específicamente para esta tarea y luego ajustar la duración de los módulos. Otra alternativa, como se señaló, sería adaptar y/o extender el módulo con el que comienza el curso para incluir en él un espacio para el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes. Sin perjuicio de lo anterior, estas actividades pueden tener lugar en cada uno de los módulos si el docente lo considera pertinente y necesario.

Visión panorámica*

de los Módulos** del Nivel 1 de Educación Media

Módulos Obligatorios

Módulo Obligatorio 1 Nivel 1 EM

¿Cómo se configura nuestro presente, global y local, considerando elementos de continuidad y cambio?

Módulo Obligatorio 2 Nivel 1 EM

¿De qué manera los conflictos globales y regionales configuraron el territorio y la identidad contemporáneas?

Módulo Obligatorio 3 Nivel 1 EM

¿Qué visión del mundo puedo construir cuando conozco distintas perspectivas?

Módulo Obligatorio 4 Nivel 1 EM

¿De qué manera nuestra identidad colectiva se construye permanentemente gracias al aporte de distintos pueblos y comunidades?

Módulos Electivos***

Módulo Electivo 1 Nivel 1 EM

¿Por qué las múltiples perspectivas permiten combatir los riesgos que esconde la historia única?

Módulo Electivo 2 Nivel 1 EM

¿Cómo los cambios en los símbolos y las representaciones dan cuenta del dinamismo y la diversidad en la construcción de la identidad?

* Los Programas de Estudio de cada asignatura se organizan por nivel en cuatro módulos obligatorios y dos módulos electivos, de los cuales podrá cursarse al menos uno de acuerdo a las necesidades de las trayectorias formativas de las y los estudiantes.

** Se propone organizar flexiblemente los módulos con una duración de seis semanas cada uno para dar cuenta del cumplimiento de las 36 semanas lectivas del tiempo escolar de la modalidad.

*** En el Programa de Estudio de la asignatura se desarrollarán como opciones dos electivos que profundizan las grandes ideas abordadas en los Módulos Obligatorios.

Visión panorámica

de los Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos Esenciales

Módulo Obligatorio 1

Gran idea

La historia de occidente entre los siglos XVIII y XX estuvo marcada por procesos que transformaron las formas de pensar, la concepción del Estado y la naturaleza de los conflictos locales y globales.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

Conocimiento esencial

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres.

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulo Obligatorio 2

Gran idea

Los conflictos globales y regionales han sido una fuerza poderosa en la configuración del territorio y la identidad contemporáneas.

Objetivos de aprendizaje

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

Conocimiento esencial

- Revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la Independencia de Chile.
- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
- Conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ej., revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulo Obligatorio 3

Gran idea

Conocer distintas perspectivas sobre un fenómeno nos permite enriquecer nuestra visión de mundo, hacernos nuevas preguntas y comprender nuestro presente.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimiento esencial

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres. (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores)
- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulo Obligatorio 4

Gran idea

Nuestra identidad colectiva se construye a partir de aportes de distintos pueblos y comunidades y puede cambiar en el tiempo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimiento esencial

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulo Electivo 1 Aprendizaje Basado en Proyectos

Conocer distintas perspectivas sobre un fenómeno nos permite enriquecer nuestra visión de mundo, hacernos nuevas preguntas y comprender nuestro presente.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimiento esencial

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres. (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores)
- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulo Electivo 2 Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas

Nuestra identidad colectiva se construye a partir de distintos aportes de distintos pueblos y comunidades y puede cambiar en el tiempo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimiento esencial

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.

Tiempo estimado:

6 semanas (24 horas)

Módulos Obligatorios de la Asignatura

Módulo Obligatorio 1

Módulo Obligatorio 2

Módulo Obligatorio 3

Módulo Obligatorio 4

Visión panorámica

Gran idea

La historia de occidente entre los siglos XVIII y XX estuvo marcada por procesos que transformaron las formas de pensar, la concepción del Estado y la naturaleza de los conflictos locales y globales.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. [\(Pensamiento temporal y espacial\)](#)

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. [\(Pensamiento temporal y espacial\)](#)

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. [\(Análisis y trabajo con fuentes\)](#)

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. [\(Pensamiento crítico\)](#)

Conocimientos esenciales

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
 - Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

Propósito

En este módulo de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Nivel 1 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *La historia de occidente entre los siglos XVIII y XX estuvo marcada por procesos que transformaron las formas de pensar, la concepción del Estado y la naturaleza de los conflictos locales y globales*. A partir de esto, se busca que desarrollen conocimientos relacionados con procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX, así como una visión general sobre Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres.





Los Objetivos de Aprendizaje de este módulo desarrollan las habilidades que permiten a los estudiantes analizar tanto elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, como datos e información geográfica, por medio del uso de diversas herramientas geográficas y digitales y

fuentes históricas. Asimismo, los estudiantes aprenderán a evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, de manera que comprendan en profundidad los procesos históricos y geográficos contemplados en el módulo.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Herramientas para trabajar y Maneras de pensar, promoviendo el valorar las TIC como una oportunidad para informarse e investigar, fundamental para el desarrollo autónomo de sus propios aprendizajes. Junto con esto, se promueve el actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología y el pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, de manera que se acerquen a la complejidad de la realidad que las disciplinas de la asignatura estudian con una mirada inclusiva y respetuosa por la diversidad.

Ruta de Aprendizaje

¿Cómo se configura nuestro presente, global y local, considerando elementos de continuidad y cambio?

	Actividad de desempeño 1	Analiza elementos de continuidad y cambio en procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX.
	Actividad de desempeño 2	Analiza datos e información geográfica para reconocer variables y patrones en relación con procesos políticos y económicos, globales y locales, durante el siglo XIX.
	Actividad de desempeño 3	Caracteriza el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.
	Actividad de desempeño 4	Evalúa la multicausalidad de algunos procesos globales y locales del siglo XIX y XX, y su relación con la configuración del presente.

Sobre el diagnóstico del módulo

Se sugiere prestar atención a la situación experiencial y la construcción de conocimiento para detectar a tiempo el grado de familiaridad o los conocimientos previos de las y los estudiantes.

Se recomienda que dedique, al menos, una sesión para la concreción del diagnóstico, al comienzo de este módulo. Además, toda acción y evaluación formativa de cada actividad de desempeño puede ser utilizada como un insumo para ir monitoreando de modo permanente todo el proceso. Ello permitirá ir realizando las adaptaciones necesarias en las semanas restantes, pensando en aquellos aspectos que ameritan mejora y refuerzo, también valorando las potencialidades de sus estudiantes. En este sentido, si es necesario, se podrán ajustar algunas de las actividades, de preferencia las primeras, que se formulan en este apartado.

En el caso del presente módulo, la diagnosis ayudará a constatar el desarrollo de habilidades témporo-espaciales, que además requieren de manejo de nociones claves que debiesen estar asentadas a partir de los niveles de básica. La constatación previa debiera contemplar el reconocimiento de procesos históricos de diversa naturaleza (políticos, sociales, económicos, culturales, espaciales, entre otros), lo que permitirá después caracterizarlos; lo mismo con el reconocimiento de las continuidades y cambios, las relaciones de causas y consecuencias, antes de entrar al desarrollo analítico o incluso evaluativo de estos mismos fenómenos, tal como se plantea en las actividades de desempeño de este módulo. Lo anterior podría concretarse usando el análisis guiado de fuentes históricas o de información geográfica según sea el caso, para que retomen el trabajo fontal y puedan conectar el pasado con su presente, o bien, con preguntas detonadoras que promuevan un diálogo inicial, sin forzar el uso académico de conceptos, sino esgrimiendo sus propias palabras y comprensiones. Los temas para el diagnóstico pueden considerar tópicos correspondientes al nivel inmediatamente anterior, o bien, considere algún proceso local y cercano a sus experiencias en donde se puedan cruzar estas nociones en diagnosis.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes analicen elementos de continuidad y cambio de los procesos históricos del siglo XIX, mediante el análisis de fuentes, para reconocer la persistencia de ciertos aspectos en la actualidad.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

Conocimientos esenciales

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre acontecimientos recientes de la historia, que hayan vivido; por ejemplo, la pandemia del COVID-19, procesos migratorios u otro que el docente considere relevante según la particularidad de sus estudiantes y del contexto. Como punto de partida, se sugiere la formulación de las siguientes preguntas gatilladoras:

- ▶ ¿Qué cambios en mi entorno trajeron estos acontecimientos?
- ▶ ¿Cómo afectaron dichos acontecimientos mi vida cotidiana?
- ▶ ¿Existen situaciones de mi vida personal o de la sociedad que se mantuvieron tras estos acontecimientos?, ¿cuáles?

Sumado a lo anterior, se puede aprovechar este momento para formular preguntas que sugieran los mismos estudiantes, potenciando su capacidad para problematizar el fenómeno en cuestión.

Luego, el docente recoge las diversas respuestas de los estudiantes y refuerza las nociones de continuidad y cambio. Además, subraya la importancia de considerar la relación entre sujeto, tiempo y espacio en la gestación de acontecimientos y/o procesos, y su relevancia para comprender el desarrollo histórico de la sociedad.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Los estudiantes leen la siguiente descripción del siglo XIX, que pone como referencia al historiador Eric Hobsbawm:

Para Hobsbawm, el largo siglo XIX asistió al surgimiento y la expansión en Europa de una civilización basada en la economía capitalista, y en un orden legal y constitucional liberal sobre el que se asentaba un sistema internacional de Estados. La burguesía fue su clase típicamente hegemónica; el avance de la ciencia y el conocimiento, del progreso material y moral, su bandera y su objetivo. Por todo ello, el siglo XIX no sólo admite la posibilidad de una historia mundial; para Hobsbawm, el vigor de sus tendencias universalizadoras también la impone como perspectiva general.

Hora, R. (1995). ¿El siglo de Hobsbawm? Sobre age of extremes. The short twentieth century, 1914-1991. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit12.1996.07>

También pueden ver el video “La Revolución Industrial en 7 minutos”, a través del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=3LQAnFEAD14>

A partir de la lectura y el video, distinguen elementos de continuidad y cambio entre la Revolución Industrial y el período histórico que antecede al siglo XIX, situándolos en cada una de las dimensiones que muestra la siguiente tabla:

Dimensión	Continuidades	Cambios
Política	▶ Por ejemplo: Gobiernos centralizados que ejercen el poder sobre el Estado.	▶ Por ejemplo: Cambio de las monarquías absolutas por monarquías constitucionales en algunos países de Europa, y el surgimiento de repúblicas, principalmente en América.
Económica		
Social	▶ Por ejemplo: Sociedad mantiene su separación entre grupos claramente diferenciados, por ejemplo, voto censitario.	▶ Por ejemplo: Cambio de una sociedad estamental caracterizada por los privilegios de la aristocracia y el clero, a una sociedad de clases en que desaparecen esos privilegios y es dominada principalmente por la burguesía.
Cultural		

Para profundizar los principios de cambio y continuidad, puede realizar preguntas como las siguientes:

¿Qué transformaciones o cambios del siglo XIX aún permanecen vigentes en nuestro presente? Busquemos ejemplos, especialmente en nuestra propia experiencia y contexto (local o nacional). O bien, ¿qué evidencias de nuestra propia realidad podríamos considerar para demostrar que algunas características del siglo XIX siguen vigentes en la actualidad?

Para cerrar, los estudiantes dejan a la vista la pregunta que guiará la clase:

- ▶ **¿Qué aspectos del mundo actual tienen sus raíces en el siglo XIX?**

PRÁCTICA GUIADA

En grupos, los estudiantes seleccionan una de las dimensiones (política, económica, social o cultural) relacionadas con las características del siglo XIX.

Analizan distintas fuentes que se refieren a los rasgos de esa dimensión, desde la perspectiva del cambio y la continuidad, respecto de la actualidad (Anexo 1).

Para distinguir lo que cambia y lo que continúa, deberán seleccionar algunos criterios. Por ejemplo, si la dimensión analizada es la política, un criterio de distinción podría ser el “tipo de gobierno”. Si la dimensión es la social, el criterio de distinción podría ser la “forma de vida de los grupos sociales”. Si la dimensión es la económica, el criterio podría ser el “modelo económico”.

Para el proceso de análisis se pueden apoyar en preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿De qué manera la continuidad analizada podría servir de fundamento para indicar que el siglo XIX constituye la base del mundo actual?
- ▶ ¿Qué cambios se verifican hoy respecto del siglo XIX?
- ▶ ¿Qué repercusiones podrían tener esos cambios en otras dimensiones? (Por ejemplo, ¿qué repercusiones podrían tener los cambios sociales en la dimensión política?)

Se forman nuevos grupos cuyos integrantes hayan analizado diferentes dimensiones. Cada uno expone sus ideas y se apoyan para completar una planilla con las conclusiones.

Tema	Cambios y continuidades respecto del mundo actual
Dimensión política	
Dimensión económica	
Dimensión social	
Dimensión cultural	

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Con la información recopilada y el apoyo de nuevas fuentes (Anexo 2), los estudiantes redactan una columna de opinión que permita establecer continuidades y cambios a lo largo del siglo XIX; además, que establezcan los cambios propios del siglo XIX y que se mantienen hasta hoy dando respuesta a la pregunta guía de la clase:

- ▶ ¿Qué aspectos del mundo actual tienen sus raíces en el siglo XIX?

Para la redacción de la columna de opinión el docente puede entregar las siguientes orientaciones:

- Una columna de opinión es una exposición clara y directa de ideas, de una persona con conocimiento acerca de un tema.
- Quien la escribe busca convencer al lector sobre un determinado punto de vista.
- Quien emite la columna de opinión se hace cargo de ella.
- Consta de una estructura de introducción, desarrollo y cierre. En este caso, las columnas deberán contar con al menos 2 evidencias que permitan fundamentar su opinión.

Una vez completada la tarea, los estudiantes intercambian sus trabajos y realizan un proceso de coevaluación. Pueden usar la siguiente pauta para entregar retroalimentación.

Pauta de coevaluación de una columna de opinión				
Criterio	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Sugerencias
La opinión puede identificarse en el texto tras una primera lectura.				
El contexto temporal y espacial puede identificarse en el texto tras una primera lectura.				
La forma en que está desarrollada la opinión es convincente y da cuenta de los cambios y continuidades entre los siglos XIX y XXI.				
Se utilizan dos evidencias para fundamentar los cambios y continuidades presentes en ellas.				
Las evidencias son consistentes con la opinión.				
Las evidencias son suficientes para fundamentar la opinión respecto de los cambios y continuidades .				

Los estudiantes mejoran su trabajo considerando las sugerencias realizadas por sus compañeros y entregan una versión final al docente para ser publicadas de forma digital o en papel, con acceso a todos.

INTEGRACIÓN

Para evidenciar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes, y apelando a la síntesis de lo apropiado en el desarrollo de las acciones, el docente podría solicitar que elaboren de modo individual un pequeño ordenador gráfico en sus cuadernos, o un mini mapa conceptual, con el concepto de SIGLO XIX al centro y cuatro ejes principales (uno por cada dimensión: política, social, económica y cultural). Para cada dimensión, el estudiante deberá anotar solo una idea importante rescatada de los ejercicios previamente desarrollados. Al pie del esquema se puede pedir que redacte, en no más de dos líneas, qué legado del siglo XIX valora más, destacándolo en un recuadro. Si se gestiona el tiempo de modo adecuado, podría cerrarse una clase compartiendo estos aspectos destacados en el curso, condensando los resultados.

Sobre lo metacognitivo, sería interesante apelar a una actividad que denominaremos “La caja de herramientas”. El o la docente podría invitar a que evalúen las fuentes y acciones emprendidas, indicando cuáles fueron más difíciles de abordar y con cuáles el aprendizaje se dio de un modo más fluido, pudiendo responder la pregunta que orientó toda la actividad de desempeño. De este modo, la información proporcionada por el propio alumnado facilitará la visualización de aquellas tareas que requieran más apoyo o refuerzo, o permitirá ir avanzando en nuevos desempeños.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que disponga cada docente para ser aplicadas.

Como se trata de estudiantes del primer nivel de Media, habría que constatar que efectivamente pueden definir qué son las permanencias sociohistóricas e identificarlas a partir de ejemplos tomados de los contenidos del tercer nivel de Básica (OA 1). Lo mismo debiese realizarse con los cambios. Para el efecto, se sugiere un formato más lúdico que permita asentar y/o reforzar las habilidades de pensamiento temporal, como un juego en línea que consista en relacionar imágenes con procesos de continuidad y cambio, apuntando en una tabla las respuestas. Existen aplicaciones que facilitan esto, como Educaplay (formato gratuito), Padlet o Canvas. Si no es accesible para trabajar en línea, se puede realizar el mismo ejercicio en un papelógrafo que contenga los elementos que estime necesarios para esta actividad diagnóstica.

Sobre la base de esta misma acción de diagnosis, el diálogo de experiencias y modos de observar e interpretar su presente, el docente debe intencionar la aplicación de las nociones de continuidad y cambio, en ejemplos que surjan en la inmediatez de la conversación. Luego se conectará con la propuesta de desarrollo de esta primera actividad de desempeño.

Para apoyar el desarrollo de la habilidad de análisis de los elementos de cambio y continuidad, se sugiere explicitar y guiar los pasos estratégicos:

- Seleccione el aspecto que deba analizar: dimensión política, económica o social, y explicar a partir de ejemplos contextuales y concretos a qué refiere cada una.
- Analice las fuentes relativas a la dimensión seleccionada procurando realizar una revisión exhaustiva en relación con el contexto, la diversidad de estudiantes, la comprensión y las habilidades desarrolladas. También debe estimar la extracción en partes que se consideren relevantes y/o faciliten la comprensión de los textos más complejos.
- Defina criterios para realizar la distinción de los elementos de cambio y continuidad.
- Distinga los elementos de cambio y continuidad en el proceso seleccionado.
- Contextualice los cambios y continuidades.

Para la realización de la columna de opinión, es conveniente que el docente les comparta algunos ejemplos mediando para que reconozcan cada una de las partes y también para que puedan visualizar diferentes estilos de escritura. (Ver recursos).

Es importante considerar que, al tratarse de un procedimiento, es necesario que el docente pueda no sólo mostrar un ejemplo ya hecho, sino modelizar este saber hacer elaborando, en conjunto con las y los estudiantes, una columna. Luego pueden realizar el ejercicio por sí mismos o en duplas.

Con todo, si las habilidades de pensamiento temporal no revelan estar lo suficientemente asentadas, aplique el OA del nivel de Básica anterior, incluyendo una actividad que oficie

como transición hacia el análisis, que es lo que corresponde al OA 1 del primer nivel de Media. Los estudiantes que sí lo cumplen pueden ejercer un rol de mediador o apoyo para sus compañeros que necesiten refuerzo. Otro modo de transicionar hacia el nivel correspondiente es trabajar la habilidad de análisis de continuidad y cambio ajustando las acciones asociadas con el desarrollo de la actividad: si se utiliza, por ejemplo, el cuadro de análisis, los estudiantes trabajan dos dimensiones en conjunto con el curso, y las otras dos las completan en parejas, facilitando la concreción del ejercicio. Si se trabaja la columna de opinión, y aún hay dificultad para seleccionar más de una evidencia para fundamentar, habría que modificar los últimos criterios de la pauta de coevaluación. Lo importante es que vaya planteando una progresión en el uso de evidencias en próximas acciones.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Identifican, en determinadas dimensiones, los elementos de continuidad y de cambio.
- Extraen información relevante sobre el cambio y la continuidad, en fuentes históricas de distinta naturaleza.
- Ejemplifican con elementos del presente el cambio y continuidad.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Identifican, en determinadas dimensiones, los elementos de continuidad y de cambio.				
Extraen información relevante sobre el cambio y la continuidad en fuentes históricas de distinta naturaleza.				
Ejemplifican con elementos del presente, el cambio y la continuidad.				

Como alternativa al uso de instrumentos como los precedentes, también pueden esgrimirse otras oportunidades, para implementar un espacio para la evaluación formativa de la actividad.

Por ejemplo, trabajar respecto a la transferibilidad de lo aprendido para determinar de qué manera el constatar las continuidades y los cambios de los procesos en estudio ayuda a comprender el tiempo presente, de las condiciones actuales del país y de cómo aquello incluso se conecta con sus propias vidas, aportando incluso al pensar críticamente la realidad. Por ejemplo, aquello podría concretarse a través de un muro de opiniones, que puede desarrollarse en la pizarra o también en un papel kraft con tarjetas adhesivas, para que quede a la vista y pegarse en algún sitio visible de la sala. También podrían escogerse las opiniones más relevantes para el grupo de estudiantes y clasificarlas en un ordenador gráfico (sugerido por el docente o los propios estudiantes) en formato de poster. Guiados, reforzados o recibiendo las sugerencias del docente, los estudiantes podrán reorganizar lo aprendido, fortaleciendo sus conclusiones en esta instancia de tipo formativa.

ACTITUDES

Para favorecer el trabajo de los estudiantes con las TIC, el docente puede estimular la búsqueda de nuevas fuentes en internet entregando criterios de selección de fuentes confiables, tales como autoría, propósito, actualización, etc.

También, como una forma de explorar las alternativas que ofrece la tecnología, las columnas de opinión podrían ser publicadas en un blog creado especialmente para ir recopilando el trabajo de los estudiantes. **(Ver recursos)**

Lo anterior permitirá que los estudiantes valoren las oportunidades que ofrecen las TIC, no sólo en el ámbito investigativo sino también como espacio comunicacional, donde también se podrá relevar el trato respetuoso en los intercambios, por ejemplo, a la luz del desarrollo del blog propuesto.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para apoyar la escritura de la columna de opinión puede entregar a los estudiantes el afiche que se encuentra en: https://newsletter.fen.uchile.cl/cea/tips/estudiantes/escribir_columna.pdf

Ejemplos de columnas de opinión en:

<https://periodistasloa.cl/columna-de-opinion-como-construir-una-mejor-ciudad/>

<http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/eltextoargumentativolacolumnadeopinion/html/Columna01.pdf>

<https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/puede-el-ejercicio-fisico-curar-la-depresion/LEWWID3W65HO7CABZZZ3BGUP3I/>

Para crear un blog pueden consultar:

<https://support.google.com/blogger/answer/1623800?hl=es-419>

<https://es.wix.com/>

**BIBLIOGRAFÍA DE
REFERENCIA PARA EL
DOCENTE**

BAYLY, C.A. (2004). El nacimiento del mundo moderno, 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales. México: Siglo XXI Editores.

HOBBSAWM, ERIC (2009). La era de la Revolución, 1789-1848. Buenos Aires: Crítica.

_____ (2010). La era del Capital, 1848-1875. Buenos Aires: Crítica.

_____ (2009). La era del Imperio, 1875-1914. Buenos Aires: Crítica.

_____ (1999). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

LUKACS, J. (2016). Historia mínima del siglo XX. México: Turner Publicaciones-Colegio de México.

OSTERHAMMEL, J. (2014). La Transformación Del Mundo: una historia global del siglo XIX. Buenos Aires: Crítica.

Anexo de fuentes

Las fuentes que a continuación se presentan constituyen sugerencias para el trabajo del OA relacionado con continuidades y cambios en el siglo XIX. El profesor puede hacer una selección de ellas o de partes que permitan abordar el OA respectivo a partir de la información que entregan, sin perjuicio de que puedan acceder a ellas por otros medios y/o formatos, según el contexto y las posibilidades de infraestructura que tengan.

Fuentes: Dimensión política

FUENTE 1:

De las ideas (...) de los siglos XVII y XVIII derivó el liberalismo político constitucional. Esta tradición quería humanizar las actividades del poder político mediante los principios del «imperio de la ley», de basar el gobierno en el consentimiento de los gobernados e implantar la vigencia de unos sistemas de control que garantizaran la libertad y los derechos del individuo. Su culminación fue la revolución democrática liberal que invadió todo Occidente, con la Declaración de la Independencia de Norteamérica (1776) y la Revolución francesa (1789). (...) El liberalismo, un producto del siglo XIX, que fue también el de la burguesía (...), es asimismo una concepción netamente burguesa (...), al referirse a una clase que, sometida y perseguida en su día a día por los absolutismos, supo crecerse en la adversidad (...) y superarse hasta ocupar el lugar cimero en la rectoría de los nuevos tiempos.

Blavía, A. (1992). *Evolución del pensamiento político*. Maracay: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

FUENTE 2:

La constitución republicana es aquella establecida de conformidad con los principios, 1º de la libertad de los miembros de una sociedad (en cuanto a hombres), 2º de la dependencia de todos respecto a una única legislación común (en cuanto súbditos) y 3º de conformidad con la ley de la igualdad de todos los súbditos (en cuanto ciudadanos): es la única que deriva de la idea del contrato originario y sobre la que deben fundarse todas las normas jurídicas de un pueblo. La constitución republicana es la que subyace a todos los tipos de constitución civil.

Kant, I. (1795). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos, 2008.

FUENTE 3:

La organización política, el Estado se origina a partir de un contrato social en que las personas, que por naturaleza son libres e iguales, confían su soberanía a los gobernantes cuya misión es hacer cumplir la voluntad general expresada por la mayoría. La comunidad tiene el derecho de cambiar a sus gobernantes si estos no cumplen con su compromiso.

Rousseau: *El contrato social*, 1762. Santiago: Editorial Ercilla, 1988.

FUENTE 4:

En este sentido, el liberalismo se configuró en la región, como una corriente aglutinadora que sentó las bases e inspiró, en un primer momento, a los movimientos independentistas y, posteriormente, a los programas y teorías que sirvieron para la instauración y consolidación de los gobiernos, así como para la reorganización social, necesaria con posterioridad al resquebrajamiento del orden colonial (...) (...) un elemento significativo de la herencia liberal de América Latina era el entusiasmo por los sistemas constitucionales... entendido básicamente como un código de leyes escritas y concebidas racionalmente para distribuir el poder político de manera eficaz y garantizar la libertad individual.

Pozas, Mario: El liberalismo hispanoamericano en el siglo XIX. Obtenido en <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/EI%20Liberalismo%20iberoamericano%20en%20el%20siglo%20XIX.pdf>

FUENTE 5:

Acabamos de ver lo que no basta para crear tal principio nacional: la raza, la lengua, la afinidad religiosa, la geografía. ¿Qué más hace falta? Dos cosas. La una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, la voluntad de seguir haciendo valer la herencia que se ha recibido (...). Una nación es, pues, una gran solidaridad constituida por el sentimiento de los sacrificios que se han hecho y de los que aún se está dispuesto a hacer.

Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?* Madrid: Editorial Sequitur, 2007.

FUENTE 6:

Los hombres no forman una nación porque viven en este o el otro lado de una cordillera de montañas o un río, sino que viven juntos (...) porque primitivamente, y en virtud de leyes naturales de orden superior, formaban ya un pueblo. Así, la nación alemana, gracias a poseer un idioma y una manera de pensar comunes, estaba suficientemente unida y se distinguía con claridad de los demás pueblos de la vieja Europa (...). Es cierto que, allí donde hay una lengua específica, debe existir también una nación específica con derecho a ocuparse de sus asuntos con autonomía y a gobernarse ella misma.

Fichte, J. (1807-1808). *Discursos a la nación alemana*. (Adaptado). Recuperado de <https://bit.ly/2QZfV3z>

FUENTE 7:

[El constitucionalismo] ha sido una de las herencias de la vieja república romana (...) pasando por la Constitución británica, que busca un equilibrio del poder (...) hasta llegar a John Adams y Thomas Jefferson en los Estados Unidos. En este sentido, el constitucionalismo se ha visto como el marco jurídico obligado que limita y crea a la vez el poder en sus distintas vertientes (...). Por su influencia en el mundo occidental, la Constitución de los Estados Unidos es la que mayor interés genera (...) Slagstad mismo dice: «el propósito central del constitucionalismo liberal es institucionalizar un sistema de mecanismos de defensa para el ciudadano frente al Estado»; (...) Además, el constitucionalismo se convierte en la fuente ideológica de organización política. El principio organizativo es el referente a la división del poder en las tres ramas clásicas —legislativa, ejecutiva y judicial— que legitiman al mismo.

Herrera, A. En J. Elster y otro (1999). *Constitucionalismo y democracia*. México Fondo de Cultura Económica.

Fuentes: Dimensión social**FUENTE 1:**

Pueden prosperar nuestras colonias y suministrarnos las mismas producciones, aunque nos quitemos el remordimiento de esta vergonzosa esclavitud. Las defenderá en la real academia de Santa Bárbara don Isidoro de Antillón, el día 2 de abril de 1802. Si el negro y el europeo no nos ofreciesen la prueba, sería incomprensible como un hombre puede tener la audacia de hacer esclavo a su semejante, y como este no solo es bastante débil para consentirlo, sino también bastante atroz para vender su posteridad, sobre la cual no tiene derecho alguno. Si todos los seres humanos nacen independientes en el seno de la naturaleza, si este es el primero y más sagrado de sus beneficios; ¿Por qué la diferencia de color y la poca capacidad intelectual del negro han autorizado de alguna manera un abuso tan enorme de nuestras fuerzas? ¿Basta ser poderosos para ser injustos y opresores? ¿Autorizaremos nuestra tiranía sobre aquellos seres débiles y tímidos, porque no se han sustraído de ella como los bárbaros, pero valientes americanos?

Clarkson, Thomas. *Cartas sobre la trata de esclavos*. 1791.

FUENTE 2:

La atroz e impía esclavitud cubría con su negro manto la tierra de Venezuela, y nuestro cielo se hallaba recargado de tempestuosas nubes, que amenazaban un diluvio de fuego. (...) La esclavitud rompió sus grillos, y Venezuela se ha visto rodeada de nuevos hijos, de hijos agradecidos que han convertido los instrumentos de su cautiverio en armas de libertad. Sí, los que antes eran esclavos, ya son libres; los que antes eran enemigos de una madrastra, ya son defensores de una patria. (...) Yo abandono a vuestra soberana decisión la reforma o la revocación de todos mis estatutos y decretos; pero yo imploro la confirmación de la libertad absoluta de los esclavos, como imploraría mi vida y la vida de la República.

Bolívar, S. (1819). *Discurso ante el Congreso de Angostura*.

FUENTE 3:

Las revoluciones burguesas de los siglos XVIII a XIX, son llamadas así porque fue la burguesía (clase social económicamente próspera integrada por comerciantes, artesanos y profesionistas liberales) la que definió el espíritu de dichos procesos revolucionarios, y son importantes en la historia económica porque con su triunfo se crearon las nuevas instituciones de la sociedad que resultaron propicias para el desarrollo del modo de producción capitalista en sustitución del orden social y modo de producción feudal.

Aparicio Cabrera, A. *Historia económica mundial siglos XVIII y XIX: revoluciones burguesas y procesos de industrialización*. Economía Informa. Volumen 378. 2013. Pg. 60-73 En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185084913713094>

FUENTE 4:

La primera declaración de abolición de la esclavitud en el Nuevo Mundo ocurrió en Haití (1804). Ese fue el único país de América en donde el movimiento independentista fue también abolicionista, así como motor de cambios revolucionarios en la estructura social. La siguiente abolición que afectó grandes poblaciones afrodescendientes ocurrió en las colonias británicas de América Central y el Caribe (1834). Las primeras repúblicas hispanoamericanas en abolir la esclavitud fueron Chile (1823), las Provincias Unidas del Centro de América (1824) y México (1829), pero allí el porcentaje de población esclava era pequeño y tenía poca incidencia en el mercado laboral. En regiones en donde la esclavitud conservaba cierta importancia económica, así como en donde aún vivían gran número de esclavos, los amos retardaron el proceso de abolición tanto como pudieron.

Alex Borucki: *Abolicionismo y tráfico de esclavos en Montevideo tras la fundación republicana (1829-1853)*, pág. 133.

FUENTE 5:

No quisiera perjudicar ni ofender a las clases laboriosas. (...) Frecuentemente están dispuestas a los más heroicos sacrificios, y su abnegación es tanto más admirable cuanto que no es recompensada ni por la fortuna ni por la gloria. Pero entiendo que el patriotismo que da el valor de morir por su patria es distinto del que hace capaz de conocer bien sus intereses. Se requiere, pues, otra condición, además del nacimiento o la mayoría de edad. Dicha condición es el ocio, indispensable a la adquisición de la cultura y el recto criterio. Sólo la propiedad hace a los hombres capacitados para el ejercicio de los derechos políticos”.

B. Constant. *“Principios de política”*, 1815. En: <http://www.claseshistoria.com/revolucionesburguesas/+temabenjamin.htm>

FUENTE 6:

Para ser ciudadano activo se requiere: haber nacido o nacionalizarse francés, tener 25 años cumplidos, residir en la ciudad o el cantón el tiempo fijado por la ley, pagar, en cualquier lugar del reino, una contribución directa igual al menos al valor de tres jornadas de trabajo y presentar el recibo, no estar en situación de dependencia, como servidor asalariado, (...) Nadie podrá ser designado elector si no reúne a más de las condiciones necesarias para ser ciudadano activo, las siguientes: en las ciudades de más de 6.000 habitantes ser propietario o usufructuario de un patrimonio estimado en la relación de contribuciones en una renta igual al valor local de 200 jornadas de trabajo, o ser inquilino de una vivienda estimada en las mismas relaciones en una renta igual al valor de 150 jornadas de trabajo....

Constitución francesa de 1791, citado en Miguel Artola: *Textos Fundamentales para la historia* (Madrid, 1968), páginas 498-499.

FUENTE 7:

Aceptamos el sufragio universal, pero solo en cuanto esta universalidad sea la de los hombres que son capaces de ejercer sus derechos políticos sin distinción de clases y sin exclusión de ningún individuo que tenga esta capacidad (...). Todos los hombres son iguales, porque todos han recibido de la naturaleza su derecho igual a la vida y al libre ejercicio y desarrollo de sus facultades (...). Pero en el orden político no pueden tener todos una participación igual. (...) Si en Chile ejercen el derecho electoral los gañanes y los sirvientes de las haciendas, el resultado de las elecciones será muy diferente del que daría una elección hecha por los artesanos de las ciudades y los demás ciudadanos que se hallan en posesión de las cualidades exigidas. En el primer caso, el número vencería al interés general y la elección sería de los patrones de esa multitud que no tiene voluntad propia; mientras que en el segundo nos daría la expresión libre de la voluntad nacional.

Lastarria, J. (1850). *Bases de la Reforma. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.*

FUENTE 8:

Artículo 8.º. Son ciudadanos activos con derecho de sufragio los chilenos que habiendo cumplido veinticinco años, si son solteros, y veintiuno, si son casados, y sabiendo leer y escribir tengan alguno de los siguientes requisitos.

1.º Una propiedad inmueble, o un capital invertido en alguna especie de giro, o industria. El valor de la propiedad inmueble, o del capital, se fijará para cada provincia de diez en diez años por una ley especial.

2.º El ejercicio de una industria o arte, o el goce de un empleo, renta o usufructo, cuyos emolumentos o productos guarden proporción con la propiedad inmueble, o capital de que se habla en el número anterior.

Constitución política de Chile 1833. En http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-la-republica-de-Chile-jurada-y-promulgada-el-25-de-mayo-de-1833--0/html/ff2db0b2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#1_2_

FUENTE 9:

Nunca le ha permitido que la mujer disfrute del derecho inalienable del voto. La ha obligado a acatar leyes en cuya elaboración no ha tenido participación alguna. Le ha negado derechos reconocidos a los hombres más ignorantes e inmorales, tanto americanos como extranjeros. Habiéndola privado de este primer derecho como ciudadano, el del sufragio, y habiéndola dejado, por tanto, sin representación en las asambleas legislativas, la ha oprimido por todas partes. Si está casada, la ha convertido civilmente muerta ante los ojos de la ley. La ha despojado de todo derecho de propiedad, incluso a los jornales que ella misma gana. (...) DECIDIMOS: Que todas aquellas leyes que entorpezcan la verdadera y sustancial felicidad de la mujer son contrarias al gran precepto de la naturaleza y no tienen validez, pues este precepto tiene primacía sobre cualquier otro. (...) Que la mujer es igual al hombre, que así fue establecido por el Creador (...). Que es deber de las mujeres de este país asegurarse el sagrado derecho del voto.

Primera Convención Feminista sobre los Derechos de la Mujer. (1848).
Declaración de Seneca Falls. Nueva York. Recuperado de <https://bit.ly/2zeerM9>

Fuentes: Dimensión económica

FUENTE 1:

Antiguamente estaba considerado como deber de los gobiernos el fijar los precios y reglamentar los procesos de fabricación. Pero ahora se reconoce, si bien ello ha costado una larga lucha, que se asegura de modo más eficaz el coste reducido de la buena calidad de las mercancías dejando a los productores y vendedores completamente libres, sin otro freno que una libertad igual por parte de los compradores para proveerse donde les plazca. Tal es la doctrina llamada del libre cambio, reposa sobre bases diferentes, aunque no menos sólidas, que el principio de libertad individual proclamado en este ensayo. Las restricciones al comercio o a la producción resultan, a decir verdad, verdaderas trabas; y toda traba, que traba, es un mal.

Stuart Mill, J. (1859). *Sobre la libertad*. Madrid: Editorial Verbum, 2016.

FUENTE 2:

La tesis defendida aquí es que la idea de un mercado que se regula a sí mismo era una idea puramente utópica. Una institución como esta no podía existir de forma duradera sin aniquilar la sustancia humana y la naturaleza de la sociedad, (...) sin transformar su ecosistema en un desierto. Inevitablemente la sociedad adoptó medidas para protegerse, pero todas ellas comprometían la autorregulación del mercado (...). Para asombro de los espíritus reflexivos, una riqueza inaudita iba acompañada inseparablemente de una pobreza también insólita (...).

Polanyi, K. (1944). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, Ediciones Endymion, 1989.

FUENTE 3:

La economía, para Marx, es el fundamento o base de la historia. Cualquier cambio en las relaciones económicas, es decir, en la Base, repercute en la Superestructura (el Estado, la ciencia, el derecho, la religión o la ideología). Engels matiza que los hechos económicos sólo "en última instancia" determinan los hechos sociales. Por eso al marxismo se le ha denominado materialismo histórico. (...) El Estado, la Iglesia y las demás instituciones eran las responsables de la infelicidad humana, según los anarquistas. Por tanto había que destruirlos para recuperar la libertad. Pero dentro de esta corriente de pensamiento hubo una gran variedad de pareceres, desde el asociacionismo voluntario sin ánimo de lucro como alternativa a la empresa y el federalismo de Proudhon que, como ya se ha indicado, atacó al Estado y a la Iglesia ("Dios es el mal"), o el antiteísmo radical de Kropotkin, hasta una de las concepciones más influyentes de la segunda mitad de siglo, la de Bakunin, que basa su pensamiento en la eliminación del ejército, del Estado y en la revolución campesina, mediante comunas agrícolas autogestionadas, libres de federarse o separarse libremente entre ellas. La disparidad de opiniones le llevó a un enfrentamiento ideológico y personal con Marx.

López Serrano, A. *Pensamiento político y económico en el siglo XIX*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid. 1996 En: <https://e-archivo.uc3m.es/>

FUENTE 4:

Nunca ha habido una unanimidad tan aplastante entre economistas o entre políticos y administradores inteligentes acerca de la fórmula del crecimiento económico: el liberalismo económico. (...) El entusiasmo por el libre comercio internacional es en primer lugar más sorprendente, salvo entre los británicos, para quienes significaba en primer término que se les permitía vender libremente a bajo precio en todos los mercados del mundo y en segundo lugar, que ellos estimulaban a los países subdesarrollados para que les vendieran, a precios económicos y en grandes cantidades, sus productos, sobre todo alimentos y materias primas.

Hobsbawm, E. (2005). *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica.

FUENTE 5:

Los artículos, los servicios, el dinero, el capital, las personas, se movían en todas direcciones sin tener en cuenta las fronteras nacionales. Los negociantes en trigo, por ejemplo, seguían los precios en Mineápolis, en Liverpool, en Buenos Aires y en Danzig por la información telegráfica (...). Compraban donde estaba más barato y vendían donde estaba más caro.

Palmer, R. y Colton, J. (1980). *Historia Contemporánea*. Madrid: Akal.

FUENTE 6:

En un sistema de intercambio perfectamente libre, cada país dedicará lógicamente su capital y su trabajo a aquellas producciones que son las más beneficiosas para él. Pero este propósito de seguir la ventaja individual está admirablemente unido a la conveniencia general del conjunto. Estimulando la industria, premiando la invención y utilizando del modo más eficaz las facultades especiales concedidas por la naturaleza, se distribuye el trabajo con la mayor eficiencia y economía; y aumentando al mismo tiempo la cantidad total de bienes, difunde un bienestar general ligando con el vínculo común del interés y el intercambio a todos los pueblos del mundo civilizado.

Ricardo, D. (1817). *Principios de economía política y tributación*. Ediciones Pirámide.
Palmer, R. y Colton, J. (1980). *Historia Contemporánea*. Madrid: Akal.

Fuentes: Dimensión cultural

FUENTE 1:

Para finalizar este estudio se puede señalar que los aspectos descritos conducen a las siguientes reflexiones:

1. Que las clases populares quedan a la hora de estudiar el desarrollo educativo en un segundo plano. Son como sombras que, a la vez de ser fundamentales para el auge del país, no interesa que salgan del anonimato y se transformen en una fuerza que pueda hacer tambalear el sistema impuesto por el grupo dominante.
2. La existencia de una dicotomía en el modelo cultural del país. El pueblo mantiene la tradición mediante el cultivo del folclore y de las costumbres. La élite se extranjeriza y cuando decide recobrar lo nacional, lo vacía de su contenido típico, lo racionaliza, transformándolo en algo estereotipado.
3. Aunque algunos jóvenes intelectuales plantearon la necesidad de extender la educación hacia los grupos menos favorecidos, hay que destacar que lo que estaban haciendo realmente era preservar su cultura de élite refinada. Cuando elaboran sus proyectos o cuando los llevan a la práctica no parten de la cultura popular sino que establecen los objetivos y los contenidos del sistema educativo desde la cultura dominante.
4. La preocupación de ganarse la vida día a día caracteriza a las clases populares, esto implica que si la instrucción no proporciona de inmediato frutos económicos no es aceptada por estos grupos. Sin embargo, la clase media de escasos recursos verá en la educación un medio de alcanzar su promoción y una mejora en sus condiciones de vida.
5. Si la absorción cultural del modelo vigente por parte del pueblo tuvo dificultades, no ocurrió lo mismo con el tema del consumo. El pobre, en especial en las ciudades, modificó sus hábitos de compra y empezó a consumir productos fabricados en el extranjero, abandonando la tradición en el vestir, etc.
6. Por último señalar que algunos de los aspectos de la cultura popular chilena del siglo XIX fueron de tradición oral, lo que ha dificultado su difusión y su conocimiento en la actualidad.

Ortiz C Nieves. *La cultura popular chilena en la segunda mitad del siglo XIX*.
En <https://webs.ucm.es/info/cecal/encuentr/areas/cultura/1c/cultur.htm>

FUENTE 2:

El escenario cultural y artístico de nuestro país presentó una intensa actividad desde mitad del siglo XIX. Este fue un período de consolidación y expansión del arte chileno, en el cual se cimentaron importantes instituciones: se fundó la primera Academia de Pintura en 1849; se construyó el Partenón en la Quinta Normal, destinado a las exposiciones de arte, y se creó la Comisión de Bellas Artes, encargada de administrar los fondos de pensión y estimular las artes.

Por otra parte, el contacto cercano con el arte europeo, originado en los viajes que los artistas emergentes realizaban a dicho continente, ayudó al perfeccionamiento de las técnicas y a determinar la estética del arte en Chile. Los precursores fueron: Antonio Smith (1832- 1877), Manuel Antonio Caro (1835-1903), Nicanor Plaza (1844-1919), Pedro Lira (1845-1912), Onofre Jarpa (1849-1940), Alberto Orrego Luco (1854-1931), Virginio Arias (1855-1941), Alfredo Valenzuela Puelma (1856-1909), Enrique Lynch (1863-1936), entre otros. Algunos de ellos lograron incorporarse al Salón Oficial de París.

Ya a principios del siglo XX, tras el regreso de muchos artistas, el ambiente cultural se tornó muy dinámico y con gran entusiasmo se inauguraron exposiciones, salones de arte y se crearon revistas dedicadas a la plástica.

En este contexto, la aparición de una revista como *Selecta* resultó muy estimulante, en cuanto podría llegar a registrar la condición actual del arte en nuestro país y generar la discusión intelectual en torno a esta materia.

Escenario cultural y artístico. Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile.
En: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97739.html>

FUENTE 3:

(...)

f) Decreto Amunátegui del 6 de noviembre de 1877

Hasta bien entrado el siglo XIX, la formación de las mujeres de toda clase social estaba relegada a las labores domésticas, enfocadas en la familia y la abnegada crianza de los hijos. Si bien cursaban sus primeros estudios no estaban habilitadas para ingresar a la Universidad, mucho menos para incorporarse a la vida profesional.

No obstante, en la década de 1870 el desarrollo económico, cultural y social del país abrió un debate sobre la necesidad de contar con mujeres con instrucción de modo que pudieran contribuir al patrimonio familiar con algún tipo de formación profesional u oficio.

El entonces ministro de Educación, el destacado intelectual liberal, Miguel Luis Amunátegui, impulsó el Decreto que lleva su apellido y que habilitó a la mujer para realizar estudios universitarios. Este decreto fue promulgado el 06 de febrero de 1877. De este modo, se impulsó la incorporación creciente de las mujeres en el espacio público, para desde allí, promover sus aspiraciones de obtener más tarde la calidad de ciudadana con los mismos derechos civiles y políticos que los hombres.

Las carreras elegidas por las primeras mujeres universitarias fueron Derecho y Medicina; en el caso de esta última profesión, Eloísa Díaz y Ernestina Pérez son las primeras mujeres en recibir el título de médico cirujano. En las décadas posteriores, las mujeres se incorporaron a carreras como las de Química y Farmacia, Odontología, Pedagogía, Obstetricia, Enfermería y Servicio Social.

FUENTE 4:

g) Ley General de Instrucción Secundaria y Superior de 1879

Pocos meses antes que el país cayera en uno de los conflictos militares más profundos de su historia con la Guerra del Pacífico, luego de que el gobierno boliviano decidiera unilateralmente aumentar el impuesto a los exportadores de salitre, el Congreso Nacional aprobó la Ley General de Instrucción Secundaria y Superior, la cual fue promulgada el 13 de enero de 1897 en el Diario Oficial.

Esta legislación reguló y ordenó la educación secundaria y la superior. Estableció la gratuidad de la educación secundaria y superior costeadas por el Estado, consagrando el Estado docente en Chile.

A renglón seguido dispuso que

(...) toda persona natural o jurídica a quien la ley no se lo prohíba podrá fundar establecimientos de instrucción secundaria y superior y enseñar pública o privadamente cualquiera ciencia o arte, sin sujeción a ninguna medida preventiva ni a métodos o textos especiales.

Se consagraba así una tendencia de los intelectuales liberales de los decenios anteriores, algo que el académico Arturo Fontaine recordó ante la Comisión de Educación del Senado:

Los legisladores del siglo XIX y XX lucharon por la libertad de enseñanza y de esa lucha surgió el sistema educacional de Chile. ¿Por qué importa la libertad de enseñanza? Porque es un modo de expresión de la libertad de conciencia, fundamento de todas las libertades.

No obstante, para la profesora Amanda Labarca, autora de la *Historia de la Enseñanza en Chile*, la ley de 1879 “acentuó el carácter aristocrático de la segunda enseñanza y la alejó de la escuela primaria común: la fundación de cursos elementales preparatorios a la iniciación de las Humanidades”.

La ley de 1879 también estableció como Superintendencia de la Educación superior y colegial el Consejo de Instrucción Pública, dependiente de la Universidad de Chile, con atribuciones como la administración de su presupuesto y el nombramiento y destitución de sus profesores. El resultado, según las historiadoras Serrano, Ponce de León y Rengifo, fue que “el rector de la universidad tuvo más poder en el consejo que el ministro de Instrucción. Dicha autonomía, si bien profesionalizó la educación pública, también la corporativizó”.

Según el académico Claudio Gutiérrez, pese a que esta legislación intentó adaptar la educación a los nuevos tiempos “pues se necesitaban profesionales especializados”, “La universidad mantuvo su tradición de la práctica academicista, descuidando su labor de fiscalizadora de la educación de los pobres”.

De hecho, hacia el siglo XX el tema educacional también fue uno de los elementos que tuvo una expresión en la denominada “cuestión social”. En 1912, el profesor Luis Galdames en su obra “Educación Económica e Intelectual” constata:

Es interesante que nuestra Universidad, en quien reside constitucionalmente la Superintendencia de la Educación Pública, no se haya esforzado nunca de manera visible, por tomar su puesto, colocando bajo su jurisdicción la instrucción primaria y la técnica, ya sea comercial, agrícola o industrial (...). Esta actitud despectiva solo puede explicarse por su orientación humanista y científica que la induce a mantenerse alejada de los grandes problemas económicos y sociales que afectan vitalmente al país.



FUENTE 5:

h) Ley que crea el Liceo de Niñas de Santiago, del 7 de febrero de 1895.

Solo cuatro años después de que el país cayera en una de sus más cruentas guerras civiles, en 1891, se aprobó y promulgó la ley que dispuso la Creación del Liceo de Niñas de Santiago.

La Ley N.º 272, promulgada con fecha 7 de febrero de 1895, autorizaba al presidente de la República los fondos para que, en el plazo de un año, efectuara la compra de un inmueble para la instalación del Liceo de Niñas.

FUENTE 6:

Eran tiempos de pleno parlamentarismo y el entonces presidente Federico Errázuriz Echaurren, al contar con mayoría en solo una de las cámaras, se enfrentaba a difíciles tramitaciones legislativas por eso el proceso de instalación de las Escuelas Fiscales para mujeres fue resistido por el sector conservador, que aludió a conflictos en la libertad de enseñanza y criticó los gastos en que incurriría el Estado.

No obstante, el proceso de alfabetización e instrucción fue expandiéndose inexorablemente, según datos de la historiadora Macarena Ponce de León, si hacia 1850, solo un 9 % de la población estaba alfabetizado, en 1930 la cifra de alfabetización alcanzaba el 60 %.

Para la historiadora Sol Serrano, entre 1880 y 1930:

La educación estuvo en el centro de las transformaciones sociales y se constituyó en el principal agente democratizador de la sociedad chilena. La cobertura escolar creció a un ritmo inusitado, no obstante, las dificultades inherentes a la pobreza de la población”.

La educación también permitió el ingreso de nuevos actores al espacio público: las mujeres se incorporaron a la educación secundaria, el movimiento obrero creó sus propias escuelas y los mapuches escolarizados, aunque pocos, pudieron reivindicar sus derechos. Pero aunque la educación expandió la democracia, no logró modificar la estructura social: los más pobres se mantuvieron excluidos y el sistema económico apenas contribuyó a la movilidad social.

Sin embargo, otros académicos, como Claudio Gutiérrez, tienen una visión más crítica del legado educacional del siglo XIX: “la separación radical del sistema educacional en diferentes partes inconexas: primaria, técnica, secundaria, universitaria, que aún nos parece natural en Chile”, derivó en que las dos primeras quedaran para el bajo pueblo y las dos últimas para los más privilegiados. Una situación que, a juicio de Gutiérrez es la herencia colonial del “desprecio a lo manual, lo productivo”, los denominados “oficios viles” en el siglo XVIII.

Para el primer Centenario de la República, todos estos temas ya eran materia de una aguda y profunda reflexión, el intelectual, abogado y senador Enrique Mac Iver señalaba en su obra “La crisis moral de la República”:

No somos felices, se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan (...) ¿Incurriré en un error si digo que contemplo detenido nuestro progreso, perturbados los espíritus, abatidos los caracteres y extraviados los rumbos sociales y políticos? (...) El número de escuelas ha aumentado, pero a medida que las escuelas aumentan la población escolar disminuye.

La educación en el siglo XIX a través de las Leyes Emblemáticas.

En: <https://www.senado.cl/contexto-historico/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas>

FUENTE 7:

La Universidad de Chile fue una de las obras institucionales más macizas del siglo XIX chileno. Ella fue la columna vertebral de la educación pública, de la vida intelectual y de la formación de la élite dirigente. En la memoria intelectual del país, su fundación forma parte del “mito de los orígenes”: es la Casa de Bello. En textos figura como la gran obra del periodo presidencial de Manuel Bulnes y la mejor demostración de la estabilidad política e institucional que entonces se inaugura. Para los cientos de miles de alumnos que han pasado por sus aulas en este siglo y medio, la Universidad de Chile es precisamente eso: la universidad de Chile. Su importancia no pareciera requerir demostración. Sin embargo, la preocupación historiográfica en torno a ella ha sido menor que el aura.

(...) La formación del Estado nacional moderno y burocrático que buscaba racionalizar el espacio social; someterlo a procedimientos preestablecidos, calculables, funcionales al concepto de nación y al desarrollo del capitalismo. Era la expresión de la élite ilustrada que aspiraba a reformar gradualmente una sociedad tradicional y ordenarla de acuerdo a los cañones de la razón. Obedecía a la necesidad de darle cohesión a una nación en surgimiento, crear nuevos lazos de adhesión y lealtad en la población y formar una clase dirigente capaz de conducir al país hacia la modernidad que florecía en los países del Atlántico Norte. Una clase dirigente ansiosa de incorporarse a los dos grandes fenómenos que definían el camino del progreso: la formación de un sistema político fundado en la soberanía popular y el desarrollo económico basado en la revolución científica y técnica. La Universidad de Chile fue el proyecto de un pequeño grupo que había asimilado las ideas de la Ilustración y del liberalismo, que se sentía plenamente partícipe de la “civilización” y que debía conducir una sociedad que, desde su perspectiva, habitaba todavía en la barbarie. Para emprender esa larga travesía debía no solo reformar a los sectores populares, sino también a muchos de la clase dirigente que todavía no cruzaban el umbral hacia el valor del conocimiento en el progreso de los pueblos. Solo una nave podía iniciarla: el Estado.

Serrano, Sol. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Ed. Universitaria. 1994. Pg. 15-16.
En: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0008005.pdf>

Fuentes: Siglo XXI

FUENTE 1:

Racismo y discriminación: La integración de los descendientes afro a una sociedad que reniega de su carácter intercultural, es un proceso complejo, como explica Guillermina Flores, afrodescendiente del valle de Azapa. En este esfuerzo, debía negar sus particularidades, recuerda Guillermina, partiendo por sus características físicas y por desconocer los diversos elementos que unen e identifican su cultura. Ser afro significaba ser diferente y estar subordinado, por ejemplo, relata, en la vida cotidiana:

Un negro no podía usar sombrero de paño, tenía que ponerse esos sombreros de paja, no más. Un negro con sombrero de paño era burla. Tenía su sombrerito de paño mi abuelo, pero lo tenía guardadito, para ciertas ocasiones, para ir a la fiesta de San Miguel que es el patrono del valle. Ahí se ponía su sombrerito (...) siempre con miedo de que lo vayan a reprender.

El carácter racista de las relaciones sociales se materializaba también en la vida religiosa. Los afrodescendientes no podían ingresar a la Iglesia, como explica Christian: "Las señoritas blancas sí entraban, tenían derecho. El negro quedaba afuera y afuera le ponían una cruz para que el negro adorara". En la actualidad, muchos de sus descendientes se mezclan con chilenos y ello no es azaroso, "[Es] todo un tema de educación, porque de niños te enseñan que había que arreglar la raza. Sin maldad, tu familia te empieza a decir que tú tienes que [dejar] a indígenas y negras a un lado y [de] todas las blancas, ahí tienes que elegir", cuenta Christian. Él es producto de una unión de estas características, su padre es afro y su madre blanca. "Cuenta mi abuela que mi papá, cuando conoció a mi mamá, la recorrió por todo el valle a caballo, mostrando que tenía una blanca, una polola blanca. Las negras que tenía antes, las veía atrás del callejón, pololeaba en el callejón, no las subía al caballo".

Orgullo afro: Todas estas experiencias de negación e invisibilización, estimularon el surgimiento de organizaciones de rescate y reconocimiento de la cultura afro. Cuenta Christian:

El lumbanga entiende que para reconstruir es necesario recuperar la memoria oral que estaba oculta, porque los archivos que hablan de los negros hablan de que fueron esclavos, trabajaron algodón y murieron. Pero no hablan de la cosmovisión, del trasfondo de lo que es ser negro, ser afrochileno.

Esta tarea ha sido abordada en diversas instancias, entre ellas, la Mesa Redonda de los Abuelos, cuyo propósito es compartir experiencias y recuerdos con las nuevas generaciones. De esta instancia participa como dirigente Guillermina Flores. También se ha hecho un esfuerzo por difundir el carnaval y la tumba, baile que los afrodescendientes reconocen como propio. Además, existe una demanda por reconocimiento de parte del Estado hacia la población afrodescendiente, partiendo por su incorporación como etnia en el Censo, exigencia que no fue aceptada en la medición nacional del año 2012. "Si no hubiera racismo, estaríamos reconocidos como afros y, al no estar reconocidos, sigue habiendo racismo, un racismo estructural. Chile, cuando se construye como República, define que es un país de blancos", explica Christian sobre la importancia de este paso para los afrodescendientes.

Memorias afrodescendientes. En: <https://www.memoriasdelsigloxx.cl/601/w3-propertyvalue-28265.html>

FUENTE 2:

En el 2019, América Latina y el Caribe será el escenario de 12 procesos electorales. Momentos como este llaman a pensar en los sistemas democráticos nuevamente y el impacto que tienen estos en la presencia de las mujeres en la política como una oportunidad para renovar nuestro compromiso por una inclusión de las mujeres en la política y así, la transformación hacia un nuevo sistema democrático paritario.

Desde el año 2000 el porcentaje de parlamentarias elegidas a nivel local en América Latina ha incrementado de un 13,23 % a un 30,7 % en el 2018; sin embargo, en la región persisten importantes deficiencias en el empoderamiento político de las mujeres. La baja participación de las mujeres en espacios de decisión y los obstáculos que deben sobrellevar para formar parte de los sistemas democráticos muestran una situación crítica, pero también una oportunidad para generar un cambio positivo en la región.

La paridad política es necesaria para que las mujeres contribuyan a la toma de decisiones que afectan sus vidas y se beneficien del proceso de la democracia. La democracia paritaria propone un nuevo modelo de un Estado inclusivo, tal como lo propone la Agenda 2030, y un nuevo pacto social donde la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres sea una realidad.

5 razones por las cuales la paridad es clave para las democracias de América Latina. Por: Richard Barathe, director del Centro Regional del PNUD en América Latina y el Caribe. Fecha: jueves, 31 de enero de 2019. En <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2019/1/5-razones-para-la-paridad-en-las-democracias>

FUENTE 3:

1.2 ¿Qué significa el “Neo” en el Neoliberalismo? El Neoliberalismo como política económica tuvo sus albores en Chile en 1973. Su inauguración no sólo consistió en un golpe de Estado maquinado por los EE. UU., en contra de un presidente socialista elegido democráticamente, sino que además se instaló en su lugar nada menos que una dictadura realmente sangrienta, tristemente famosa por el uso de tortura sistemática. Tan sólo de esta manera se pudo poner en práctica el llamado “experimento” neoliberal de los ya famosos “Chicago boys” al mando de Milton Friedmann, profesor en esos entonces de la Universidad de Chicago y discípulo del austríaco Friedrich von Hayek. El modelo neoliberal encuentra su predecesor en el pensamiento del liberalismo económico de los siglos XVIII y XIX y el concepto de “libre comercio”. En aquel entonces, Goethe ponderaría: “Libre comercio, piratería y guerra – un trío inseparable”. Profundamente arraigados en el corazón del “Liberalismo Económico” -tanto en el nuevo como en el antiguo- se presentan las siguientes particularidades: el “interés personal” y el individualismo; la segregación de los principios éticos de los asuntos económicos, o en otras palabras, el proceso “desvinculante” de economía y sociedad; la racionalidad económica apenas vista como cálculo de costo-beneficio y potencial de incremento de las ganancias; la competencia como motor fundamental para el desarrollo y el progreso; especialización y sustitución del principio de autoabastecimiento y subsistencia económica por el comercio exterior con fines lucrativos (ventajas comparativas de costos); y la proscripción de cualquier interferencia de (Estado) público con las fuerzas del mercado.

La Globalización del Neoliberalismo: sus efectos y algunas alternativas. Claudia von Werlhof. THEOMAI N.º 23, Primer semestre 2011. En: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12418703007.pdf>

FUENTE 4:

El escenario actual del liberalismo político está asistiendo a una reformulación de sus postulados. Es difícil determinar un único escenario que integre en su totalidad el modelo político liberal, pues se presentan diversas formas de aplicar o practicar el liberalismo. Puesto que cada sociedad que se ha regido por ideas liberales, adapta los principios del liberalismo según su realidad particular. Como ha ocurrido, por ejemplo, en Estados Unidos, en donde el liberalismo definió la nación norteamericana y dio forma a su sistema político, de gobierno y económico, desde su fundación como Estado, y donde hoy en día la connotación del liberalismo no es equiparable con la idea tradicional de este. En la actualidad, ser liberal en Estados Unidos estaría asociado con las ideas o planteamientos de centro izquierda (Partido Demócrata), y en cambio, quienes defienden los planteamientos filosóficos y políticos del liberalismo, son los denominados conservadores (Partido Republicano). Lo mismo ocurre en España. De un lado, el Partido Popular, de centroderecha, que propone el libre mercado, el respeto y protección de la propiedad privada, las libertades individuales y garantías que protejan esas libertades, además de una mínima intervención por parte del Estado. Es decir, sus propuestas lo definen como un partido político liberal. Pero de otro lado, el Partido Socialista Obrero Español, de izquierda, que está en favor de una mayor intervención del Estado en la economía y el mercado y la ampliación de políticas de bienestar social, también dice ser liberal. En estas circunstancias pasan a un segundo plano los postulados primordiales de una democracia liberal, que cobra sentido no solo por las elecciones libres, sino, también, por el establecimiento del Estado de derecho, la separación de poderes, los límites y control de esferas del poder y aplicación de garantías legales y constitucionales que respeten el derecho de la libertad, así como los derechos civiles y políticos. De esta forma, se impone el concepto de una democracia liberal minimalista por el predominio del valor de la igualdad sobre el de la libertad.

La reformulación y vigencia del liberalismo político en las democracias occidentales contemporáneas. Andrea Alejandra Lara Castañeda. En: <file:///C:/Users/CP/Downloads/Dialnet-LaReformulacionYVigenciaDelLiberalismoPoliticoEnLa-5206412.pdf>

FUENTE 5:

(...) La pregunta que cabe hacer ahora es cuáles son los desafíos que tiene Chile en este siglo XXI, cómo enfrentarlos adecuadamente, superando las dificultades que necesariamente se presentarán en el camino. Adicionalmente, subyace la necesidad de hacerlo en forma civilizada, sin tener que sufrir las experiencias históricas de golpes de Estado o guerras civiles. Como resulta evidente, **el contexto social de estos últimos dos años ha sido particularmente complejo, derivado de la revolución de octubre de 2019 y de la aguda crisis económica y social de este 2020, producto de las repercusiones del coronavirus.** Sin embargo, como cada 18 de septiembre, es necesario repensar la patria, evaluar su situación presente y proyectar el futuro con ambición y esperanzas, aunque sin la simpleza torpe de quien supone que no habrá piedras en el camino.

Me parece que hay al menos tres ejes que podrían contribuir a vertebrar a Chile en este siglo XXI: la consolidación de la democracia republicana chilena, el desarrollo económico sostenido y un progreso social sólido e integrador. Son conceptos relevantes, que no son obvios y que requieren mucho trabajo para ser realidad en un escenario particularmente complejo como el que vive Chile en la actualidad, todavía en medio de la crisis y a las puertas de un eventual proceso constituyente.

Aunque la democracia republicana parece ser un régimen arraigado en la sociedad chilena, la verdad es que todavía queda mucho por hacer, desde los temas más básicos, como el respeto al estado de derecho, los

resultados electorales y las libertades políticas, hasta la sana convivencia, la amistad cívica republicana dentro de las legítimas diferencias, la condena de la violencia política y la ampliación de la participación social. En materia económica, hace algunos años el crecimiento económico lamentablemente desapareció como prioridad de los gobiernos y del país: una comparación entre el periodo 1984-1998 muestra el lejano éxito de entonces, cuando el país crecía al 7 % anual en promedio, a la mediocre situación que ha existido entre el 2006 y el 2020, con resultados previsibles y contradictorios: mientras las demandas sociales y las promesas políticas aumentan, los recursos estatales resultan claramente insuficientes, en buena medida por el estancamiento de la economía. Finalmente, el progreso social implica que el conjunto del país sea beneficiado con el sistema institucional y económico, lo que debe traducirse en mejores condiciones de vida para la población: plazas en los sectores habitacionales, un estándar de vida adecuado para los últimos años de vida, atención de salud de calidad, mejorar sustancialmente la enseñanza, disminuir y terminar con los campamentos, fortalecer la familia y procurar un buen ambiente para el desarrollo de los niños, derrotar la pobreza que ha vuelto a ser tema nacional, procurar un trabajo para que todos puedan contar con medios para el desarrollo de sus familias y puedan contribuir con sus talentos a la sociedad.

Nada de esto será posible en un clima de beligerancia y contradicción permanente. **Es necesario recuperar la convivencia social, el respeto en la diferencia, la convicción profunda de que Chile es un país al que nos debemos todos y de cuyo futuro también todos debemos ser parte.** La patria soñada en el siglo XIX y levantada con sangre y sacrificios por generaciones, espera la entrega y generosidad de nuestro tiempo, tan apasionante como complejo, que brinda enormes oportunidades que debemos aprovechar y que pone numerosos problemas que debemos superar con inteligencia y determinación. Por el bien de Chile.

San Francisco, A. *Chile: Desafíos para el siglo XXI*. Publicado el 13 de agosto 2020. El Líbero.
En: <https://ellibero.cl/opinion/alejandro-san-francisco-chile-desafios-para-el-siglo-xxi/>

Actividad de desempeño

2

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes analicen datos e información geográfica acerca de los cambios demográficos que se produjeron durante el siglo XIX, para reconocerlos como consecuencia de las transformaciones que caracterizan este período.

Objetivos de aprendizaje

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial)**

Conocimientos esenciales

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Los estudiantes ven el video “Población mundial. Evolución histórica y tendencias futuras” en <https://www.youtube.com/watch?v=Jo5K0zF4rgU>

Si el docente tiene en su curso estudiantes haitianos, sugerimos ir al menú de Youtube. Se debe ir al ícono de configuración, subtítulos, traducción automática, marcando “criollo haitiano”. Como el video está relatado en español, facilitará la comprensión del mismo para los alumnos.

El docente puede mediar la reflexión de los estudiantes con preguntas como las siguientes:

- ▶ **¿Cuáles de los cambios demográficos expuestos en el video han caracterizado al mundo? ¿Cuáles de esos cambios crees que han afectado más a nuestro país?**
- ▶ **¿Qué ejemplos de estos cambios ves en el mundo y en Chile? ¿Has notado estos cambios en tu vida o entorno? ¿Cómo?**
- ▶ **¿Qué causas han generado estos cambios?**
- ▶ **¿Qué dificultades y desafíos se pueden producir si esta tendencia se mantiene?**
- ▶ **¿Pueden los cambios demográficos dar cuenta de procesos históricos? ¿Por qué?**

Se sugiere brindar un espacio para evitar que solo sea el docente quien oriente las interrogantes, invitando a que los estudiantes problematicen el video, incluso a partir de aquello que se entendió o no quedó claro. Asimismo, se puede tensionar el video, las preguntas gatilladoras y las problematizaciones en general con el fenómeno de la migración, y cómo aquello ha gestado cambios a nivel demográfico. Se debe aprovechar este momento para destacar los conceptos claves que permiten comprender la información, considerando que son nociones complejas y que podrían obstaculizar el abordaje integral del video.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para introducir el tema, el docente puede mostrar el gráfico y mapa de la evolución de la población mundial y realizar preguntas como:

- ▶ **¿Qué temas tratan el gráfico y el mapa? ¿Qué tendencias se pueden identificar en el gráfico y el mapa?**
- ▶ **¿En qué momentos hay cambios significativos en la tendencia observada en el gráfico?**
- ▶ **¿Con qué procesos históricos puede relacionar estos momentos? Y ¿Qué factores permiten explicar esta tendencia del gráfico?**
- ▶ **¿Qué aspectos de nuestra vida actual serían diferentes si la tendencia hasta el siglo XVIII se hubiera mantenido?**

Es probable que haya dificultades iniciales respecto a la lectura de gráficos, por lo que es fundamental dialogar con el docente de Matemáticas para facilitar el ejercicio, o bien, dar indicaciones de cómo realizar la lectura de datos estadísticos en un gráfico o en el mapa. También se pueden transformar los datos y transferirlos a gráficas más fáciles de comprender como lo son los diagramas circulares. Puede disponer, si se da el caso, de los estudiantes más adelantados o que manejen sin problemas la lectura de este tipo de informaciones, para que oficien de ayudantes o mediadores de sus pares.



J. D. Durand (1974), United Nations (1966), United Nations (1973),
 United Nations (1992) y United Nations (1993).



PRÁCTICA GUIADA

En grupos de 2 o 3, los estudiantes reciben, de parte del docente, un conjunto de fuentes escritas, recursos estadísticos y cartográficos para analizar y favorecer la comprensión de los factores que, en el siglo XIX, cambiaron la tendencia demográfica. A medida que vayan avanzando en el proceso, es conveniente que reúnan sus conclusiones en un portafolio para facilitar la construcción del producto final.

Antes de iniciar el proceso de análisis es conveniente que el docente recuerde que analizar es la habilidad de separar un todo en sus partes, buscando la relación entre ellas, y que uno de sus propósitos es llegar a conclusiones. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes pueden seguir la siguiente secuencia estratégica:

- ▶ ¿Qué voy a analizar?
- ▶ ¿Qué criterios puedo usar para separar las partes?
- ▶ ¿Qué partes puedo distinguir?
- ▶ ¿Qué características tiene cada parte?
- ▶ ¿Cómo se relacionan estas partes?

Para guiar el análisis de mapas, el docente puede explicitar las partes que será necesario relacionar:

- **Título:** indicará el espacio y tiempo representado.
- **Espacio geográfico representado:** puede ser un continente, estado, región, mar, etc.
- **Topónimos o palabras** que nombran los elementos ubicados en el mapa.
- **Simbología o leyenda** que permite comprender el contenido representado (colores, símbolos, líneas etc.).
- **Autoría:** nombre de la persona o institución que elaboró el mapa.

A medida que los estudiantes ejecutan la tarea, pueden ir completando un organizador con las conclusiones obtenidas del proceso de análisis de las fuentes de información estadística y geográfica, permitiéndoles dar cuenta del contexto espacial y temporal de los fenómenos abordados.

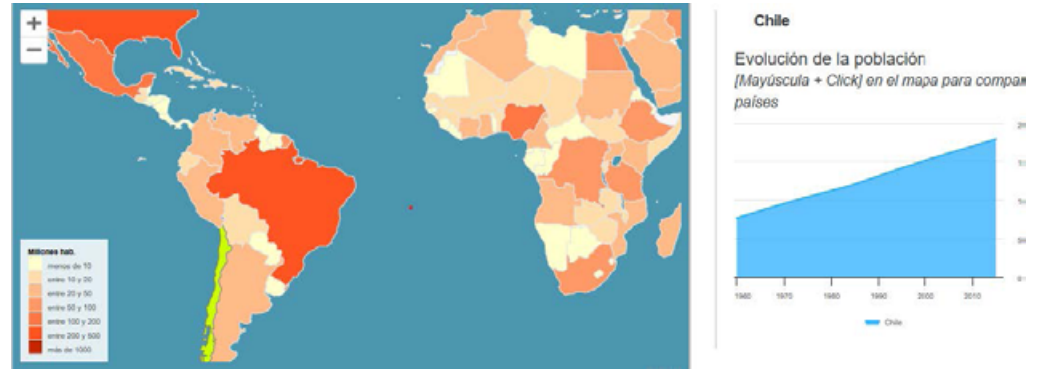
Fuentes	Conclusiones
1	▶ Por ejemplo: Gran Bretaña, Rusia y EE. UU. muestran un marcado crecimiento durante el siglo XIX. Una posible explicación es el avance en la medicina.
6	▶ Por ejemplo: Gran Bretaña, dentro del espacio europeo, presenta los mayores índices de urbanización porque fue allí donde parte la Revolución Industrial.

Una alternativa a este trabajo es que el docente entregue a los estudiantes solo los datos de carácter estadístico, para posteriormente y de acuerdo con las posibilidades y contextos, utilicen herramientas digitales para graficar y desde allí analizar y desarrollar conclusiones. En caso de contextos de encierro u otros similares se sugiere utilizar elementos como papel milimetrado, lápices, etc., para desarrollar la propuesta.

Conexión interdisciplinar
Pensamiento computacional
OA 2 Nivel 1 y 2 EM

Conexión interdisciplinar
Matemática OA 5 Nivel 1 EM

En el caso de análisis de información geográfica y si las condiciones tecnológicas y de infraestructura lo permiten, pueden acceder a mapas interactivos digitales (como el ejemplo que se presenta), que otorgan la posibilidad de profundizar en la alfabetización digital.



En: https://www.educaplus.org/geografia/mun_poblacion.html#google_vignette

Para mediar el proceso de análisis de cada grupo, el docente puede ofrecer algunas preguntas orientadoras, tales como:

El crecimiento demográfico Fuentes 1, 2 y 3	Redistribución en los sectores económicos Fuentes 4 y 5	Urbanización y ferrocarril Fuentes 6, 7 y 8
¿Cuál es la década en que el crecimiento demográfico fue más significativo para las naciones que muestra la Fuente 1?	¿Cuál es la tendencia en la distribución de la población según actividad económica?	¿Por qué hay una fuerte concentración de la población en las ciudades? ¿Qué relación pueden establecer entre la industrialización y el proceso de urbanización?
¿Qué ciudades de la Fuente 2 siguen patrones similares de crecimiento demográfico? ¿Qué factores podrían explicarlo?	¿De qué forma la agricultura se habrá visto impactada por la industrialización?	¿Dónde se ubicaron los centros urbanos más grandes al final del siglo XIX?
¿En qué ciudades el crecimiento fue más tardío? ¿Qué podría explicar esto?	¿Qué tipo de cambios en la forma de vida de las personas se habrán producido como efecto de la redistribución de la mano de obra?	¿Qué rol habrá jugado Gran Bretaña en el proceso de urbanización de Europa?
Durante el siglo XIX el progreso de la ciencia y tecnología estuvo acompañado de la Revolución Industrial que se caracterizó, entre otras cosas, por el remplazo de las herramientas por las máquinas y el trabajo en las fábricas. ¿De qué forma la Fuente 3 permite relacionar los datos de las fuentes 1 y 2 con el proceso de industrialización?	¿Qué ventajas y/o desventajas habrán presentado estos cambios para las familias?	¿Por qué el ferrocarril ocupó un lugar central en el proceso de urbanización?
	¿De qué manera la industrialización también alcanza al sector de comercio y transporte?	¿Sabías que el sistema de trenes de Gran Bretaña es el más antiguo del mundo y el primer ferrocarril público del mundo fue inaugurado en 1825? ¿Qué ventajas y desventajas habrá traído la expansión de este medio de transporte para la vida de las personas y las ciudades en las que se detenía?

El crecimiento demográfico Fuentes 1, 2 y 3	Redistribución en los sectores económicos Fuentes 4 y 5	Urbanización y ferrocarril Fuentes 6, 7 y 8
		Además de Europa, ¿en qué otras partes del mundo se construyeron líneas férreas? ¿Cuál habrá sido su principal propósito?
		Al relacionar la información que entrega la Fuente 6 con la información de la Fuente 7, ¿qué tendencias se pueden reconocer en relación con la densidad de las vías férreas?
		¿Cómo habrá afectado la revolución del transporte en el comercio y el intercambio cultural?

FUENTE 1:

Evolución demográfica en millones de habitantes			
Años	Gran Bretaña	Rusia	Estados Unidos
1850	20,8	68,5	23,2
1870	26,1	84,5	39,8
1890	33,1	117,8	62,9
1900	37,0	132,9	76,0

- ▶ En McIlwraith, T y Muller, E (eds.). Norteamérica. La geografía histórica de un continente en cambio. NY, EE. UU. Rowman and Littlefield Publishers, inc., 2001.
- ▶ Mitchell, B. R. (1979). Statistical appendix, 1770–1914. En C. M. Cipolla (Ed.), Historia económica de Europa (Tomo IV). Ariel.

FUENTE 2:

Crecimiento de algunas ciudades en miles de habitantes				
Ciudades	1750	1800	1850	1900
Ámsterdam	210	201	224	511
Berlín	90	172	419	752
Londres	675	1 117	2 685	6 586
París	576	547	1 053	2 714
Madrid	109	160	281	540

- ▶ Berentsen, WH. Europa contemporánea. Un análisis geográfico. Ed. Omega S.A, 2000.

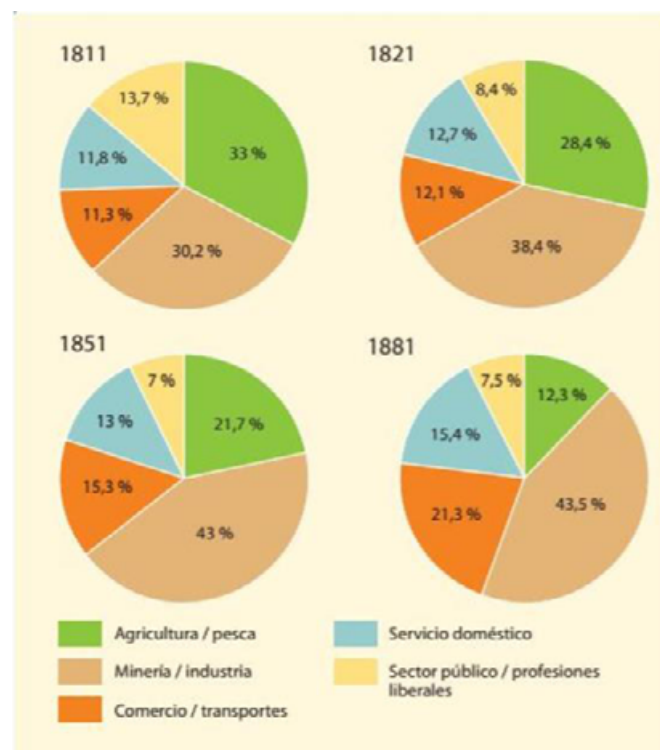
FUENTE 3:

(...) los historiadores económicos son unánimes en reconocer la importancia de la transformación agrícola, como parte de la Revolución Industrial. Ello es así porque sin una mejora sustancial de la producción agrícola no se habrían podido sustentar las necesidades alimenticias y de vestido de una población en constante crecimiento, gracias al mantenimiento de las tasas de natalidad y la reducción de las tasas de mortalidad, sobre todo infantil, como tampoco se habría facilitado el éxodo a las ciudades de la mano de obra excedente en el campo. Pero sin duda, los avances en la industrialización acentuaron la dimensión de esas transformaciones permitiendo la mecanización de las tareas agrícolas, aumentando la demanda de productos agrícolas y ganaderos y, lo que es tan importante como lo anterior, facilitando su transformación en productos semi perecederos, susceptibles de ser almacenados y transportados a grandes distancias, lo que facilitó su comercialización, redundando en una reducción de sus precios y un consumo masivo de tales productos.

Calduch, R. *La estructura económica internacional del siglo XIX*.
En: Estudios Internacionales de la Complutense. Volumen 8-2006/nº3. Pg. 42-43.

FUENTE 4:

Evolución de los sectores productivos en Gran Bretaña.



Berg, M. *La era de las manufacturas, 1780-1820*. Una nueva historia de la Revolución Industrial británica. Barcelona. España. Ed. Crítica, 1987.

FUENTE 5:

Distribución de la mano de obra británica 1801 - 1901 (en%)			
Sectores	1801	1841	1901
Agricultura, bosques, pescas	35,4	22,6	8,7
Industria, minería y construcción	29,1	39,2	46,3
Comercio y transporte	10,4	14,2	21,4
Servicios domésticos	12,5	14,2	14,1
Servicios públicos, profesionales y otros	6,3	3,6	9,6

► Deane, P y Cole, W. British economic growth 1688-1959. Cambridge, Inglaterra. Cambridge University.

FUENTE 6:

Urbanización de Europa en 1900.



FUENTE 7:

Red ferroviaria en Europa



FUENTE 8:

Longitud de la red de ferrocarriles (en millas)			
Regiones	1840	1870	1900
América del Norte	2 954	56 106	223 454
Europa	1 818	65 192	176 179
Asia	-	5 086	37 470
América del Sur	-	1 770	26 450
África	-	1 110	12 499
Australia	-	1 097	14 922
Mundo	4 772	130 361	490 974

► Fuente: Ashworth, W.: *A Short History of the International Economy (150-1950)*. Londres, 1952.

**PRÁCTICA
INDEPENDIENTE**

Con todas las conclusiones recolectadas en el portafolio, cada grupo construye una infografía que permita dar respuesta a la siguiente pregunta:

- **¿Qué transformaciones, variables y tendencias del siglo XIX permiten explicar los cambios demográficos y espaciales del período?**

Con el propósito de establecer relaciones con la red conceptual del nivel y módulo, se sugiere que los estudiantes señalen, analicen y expliquen cuáles cambios corresponden a dimensiones sociales, económicas, políticas y/o culturales, según corresponda a cada fuente y recurso trabajado, además de situar espacialmente dónde se producen estos cambios, utilizando las fuentes de información geográfica sugeridas. Una infografía es una representación visual que combina texto, ilustración y diseño. Su propósito es sintetizar información de una manera directa, rápida y atractiva. Las partes que debe contener son:

- Un titular acompañado con un subtítulo si es necesario.
- Un texto breve explicativo.
- El cuerpo, que se refiere al centro del mensaje e incluye todos los elementos gráficos.
- Las fuentes de la información utilizadas.

Junto a esta información, los estudiantes pueden recibir una pauta de evaluación para revisar su propio trabajo o usarla como coevaluación.

Pauta de evaluación para infografía	3	2	1
El título y/o subtítulo es claro y consistente con el tema.			
Los textos son breves y explicativos del tema, incorporando análisis de la información entregada por los datos y la información geográfica de los mapas.			
Las imágenes (fotos, esquemas, mapas, diagramas, gráficas, ilustraciones, entre otros) representan las ideas o hechos centrales del tema, permitiendo la comprensión de las transformaciones demográficas y espaciales en el siglo XIX.			
Hay equilibrio entre el texto y las imágenes.			
Uso del espacio: posee una estructura clara que permite distribuir adecuadamente los textos e imágenes en el espacio gráfico.			
Color: el uso del color contribuye a asociar y/o enfatizar las ideas o hechos centrales del tema.			
Agrega las fuentes de la información entregada, seleccionando elementos pertinentes para la comprensión de las transformaciones demográficas y espaciales en el siglo XIX.			

INTEGRACIÓN

Los estudiantes podrán exhibir las infografías para compartirlas con sus pares dando argumentación a sus conclusiones. Posteriormente, cada grupo puede presentar su trabajo incluyendo alguna relación entre su tema y las conclusiones de otro grupo.

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 4 Nivel 2 EM

Se puede aprovechar esta misma instancia, para que los grupos entrevisten a sus propios compañeros respecto de su recurso, lo que dinamizará la acción más allá del formalismo de presentar y vincular. Será en el diálogo en donde se pueda intencionar la aplicación del procedimiento, aportar en el aprendizaje señalando recomendaciones y mejoras en el ejercicio, u otros elementos que surjan en dicha interacción.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga, para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A modo de diagnóstico de conocimientos previos, resulta importante constatar el manejo y/o familiaridad con la lectura de gráficos estadísticos que, al parecer, podría generar cierta dificultad en el desarrollo de algunas actividades que requieran esgrimir también habilidades de pensamiento matemático. Se debe constatar aquello con gráficos de diversa naturaleza antes de proveer las fuentes sugeridas.

Respecto del uso de mapas, ojalá que si se pueden proyectar o imprimirlos, sean en un formato grande, legible, de alto contraste, para facilitar su lectura y posterior interpretación. Se sugiere modelizar leyendo con los estudiantes el mapa, descifrando sus elementos, utilizando la leyenda, entre otras informaciones relevantes.

En relación con los conceptos propiamente demográficos, refuércelos utilizando los recursos que presenta el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) o a través de un video siguiendo el enlace respectivo (**Ver recursos**). Puede disponer de algunos minutos extraordinarios, para que los estudiantes apliquen dichos conceptos en un pequeño relato; o muestre imágenes con fenómenos demográficos aludidos en clases para que los alumnos puedan definirlos a partir del uso de esos mismos conceptos. El mismo ejercicio se puede concretar utilizando datos del propio contexto local o nacional.

Para apoyar el desarrollo de la habilidad de análisis en los estudiantes, se sugiere que el docente modele siguiendo los pasos estratégicos y utilizando alguna de las fuentes sugeridas. Las preguntas propuestas son una estrategia de mediación que ayuda a los estudiantes a construir relaciones valiosas para el desarrollo de conclusiones.

En el caso de contar con la infraestructura, esta actividad presenta oportunidades para el desarrollo de la alfabetización digital de los estudiantes. En la construcción de la infografía y gráficos pueden usar plataformas digitales colaborativas e interactivas que potencien el desarrollo de los aprendizajes (**ver recursos**).

ACTITUDES

Para estimular los principios de la ética en el uso de la información, el docente puede reforzar la necesidad de citar al autor de las fuentes y usar explícitamente esta información como parte del proceso de análisis. Esta práctica también se propone en la construcción de la infografía y correspondiente pauta de evaluación.

Asimismo, en la presentación de la infografía y en relevo de conclusiones que integren lo aprendido con los aportes de los grupos, es importante subrayar el trabajo colaborativo, la escucha atenta, la democratización del conocimiento, en el entendido de que los saberes se comparten y deben circular.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, el profesor puede utilizar el siguiente criterio, modificarlo o reemplazarlo por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- ▶ **Analizan datos e información geográfica para explicar procesos históricos.**

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Analiza datos e información geográfica para explicar procesos históricos.				

Otras acciones formativas posibles tienen que ver con destacar la importancia de la contextualización geográfica de los procesos históricos, de cómo lo espacial supera las meras localizaciones. En este sentido, se sugiere que en el desarrollo de la actividad se pueda ir retroalimentando no solo el procedimiento o saber hacer, sino también el por qué resulta necesaria esta conexión que permite el diálogo entre disciplinas. Se puede intencionar aquello adicionando una fase de conclusión que incluya este aspecto para reflexionar. Lo mismo con respecto al aporte del análisis de fuentes y datos de diversa naturaleza. Pueden invitar al profesor o profesora de Matemática a la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el fin de discutir las posibilidades de transferencia del pensamiento matemático para la comprensión, interpretación y/o explicación de la realidad sociohistórica en general, y en particular, compartir las experiencias adquiridas en el desarrollo de la actividad como evidencia de un diálogo interdisciplinario posible.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Link para acceder a los conceptos demográficos:

<https://www.ine.cl/ine-ciudadano/definiciones-estadisticas/poblacion/demografia>
<https://www.youtube.com/watch?v=5CE4xhmaaFO>

Para construir infografías con recursos digitales y gráficos:

<https://genial.ly/es>
https://www.canva.com/es_us/
<https://visual.ly/>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

CONTRERAS, Y. Y FUENTES, L. (2007). Manual esencial Geografía. Santiago: Santillana.

LIVI-BACCI, M. (1993). Introducción a la demografía. Barcelona: Ariel.

RAMÓN ESCOLANO, N. (2016). Demografía. Elche: Universidad Miguel Hernández.

ZÁRATE MARTÍN, M. A., & RUBIO BENITO, M. T. (2018). Fundamentos de geografía humana. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces

Actividad de desempeño

3

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes caractericen el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, a partir del análisis de continuidades y cambios en estos procesos históricos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y trabajo con fuentes)**

Conocimientos esenciales

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres.

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente puede proponerle a los estudiantes que se pongan en el lugar del encargado de una Organización Internacional, que es invitado a Chile para elaborar un breve informe acerca de la situación política, económica social y medioambiental del país. ¿Qué información entregarías sobre Chile?

Se sugiere organizar la información según dimensiones. Es muy importante que el docente refuerce las nociones que poseen los estudiantes acerca de las dimensiones que aborda el estudio de las Ciencias Sociales, a partir de ejemplos contextuales y considerando sus trayectorias y experiencias. Para emprender un ejercicio aún más situado y simulando un medio de prueba para el informe levantado por este encargado internacional, el docente puede requerir que los estudiantes den ejemplos locales (conocidos y/o vividos por ellos mismos) para cada situación nacional referida. Por ejemplo, sobre la situación política, aludir a la situación de su comuna y la gestión municipal o problemas medioambientales asociados a la contaminación y basuras en su localidad o, incluso, en su mismo establecimiento educacional.

Fuentes	Conclusiones
Situación Política	▶
Situación Social	▶
Situación Económica	▶
Situación Medioambiental	▶

Una vez que los estudiantes han puesto por escrito sus ideas, se sugiere iniciar una conversación para que compartan sus respuestas. Se recomienda que el docente o algún estudiante escogido pueda recoger la información en un organizador gráfico común.

A la luz de estas ideas, el profesor pregunta:

- ▶ ¿Qué habría visto el “encargado de la organización internacional” si hubiese visitado Chile a comienzos del siglo XX?
- ▶ ¿Cuáles serían las situaciones parecidas y cuáles serían diferentes?
- ▶ ¿Qué aspectos y elementos de nuestro país tienen su origen en el siglo XIX?
- ▶ ¿Qué importancia adquiere comprender nuestro pasado para entender nuestro presente?
- ▶ ¿Por qué algunos elementos cambian y otros permanecen?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para abordar los conocimientos, el docente puede referirse a la forma como en Chile se festejó el Primer Centenario de nuestra Independencia aludiendo, por ejemplo, a la invitación de delegaciones de países amigos; inauguración de obras públicas como el Museo de Bellas Artes y la estación Mapocho en Santiago; inauguración de diversos monumentos conmemorativos; además, como parte de las celebraciones, se publicaron una serie de **documentos con los principales aspectos de los 100 años de historia nacional.**

Los estudiantes realizan una lectura personal de alguna(s) de esta(s) fuente(s), o bien se selecciona una de ellas para realizar una lectura guiada (disponibles en anexo de fuentes).

Una vez realizada la lectura personal, el docente podrá solicitar a los estudiantes que, en forma individual o en conjunto, subrayen o destaquen en el documento los acontecimientos que aún tienen vigencia y aquellos que han cambiado de manera significativa.

Se sugiere, dada la naturaleza diversa de estudiantes, estilos de aprendizaje y contextos, complementar mostrándoles el video “Centenario de Chile v/s Cuestión Social”, en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=QRvYe8KqSyo>

El docente apoya la organización del trabajo de los estudiantes en una planilla como la que se muestra a continuación:

Dimensión	Continuidades	Cambios
Política	▶	▶
Social	▶	▶
Económica	▶	▶
Medioambiental	▶	▶

PRÁCTICA GUIADA

En parejas, los estudiantes seleccionan alguno de los procesos históricos del siglo XIX y mitad del siglo XX en Chile, que hayan despertado su interés, para indagar y dar respuesta a la pregunta:

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 5 Nivel 1 EM

▶ ¿Hasta qué punto el Chile actual surge del Siglo XIX?

Algunos ejemplos de temas podrían ser:

- La organización de la república.
- Las consecuencias de la guerra del pacífico.
- Las causas de la guerra civil de 1891.
- Las primeras leyes sociales.
- Los cambios entre la constitución de 1833 y 1925.
- Las condiciones de vida de los grupos sociales.
- Los adelantos en obras públicas.
- El camino recorrido por las mujeres para lograr acceso al sufragio.
- El rol de las comunidades indígenas en la sociedad.
- La riqueza del salitre
- El rol de la agricultura en la economía.
- El desarrollo de la educación.
- El ingreso de las mujeres a la educación superior.
- La prensa y otros medios de difusión, etc.

Para guiar su proceso de recopilación de información, el docente puede sugerir el uso de fichas para fuentes primarias y secundarias, poniendo los énfasis en el establecimiento de transformaciones propias del inicio del siglo XX en relación con el siglo XIX, y cómo ciertos cambios de inicios del XX permanecen hasta nuestros días.

Título de la Fuente Primaria	▶
Autor	▶
Año de creación	▶
¿Qué argumentos entrega acerca de ...?	▶
¿Qué evidencias entrega para fundamentar acerca de ...?	▶

Título de la Fuente Secundaria	▶
Autor	▶
Año de creación	▶
¿Qué argumentos entrega acerca de ...?	▶
¿Qué evidencias entrega para fundamentar acerca de ...?	▶

Para lograr responder a la pregunta central, los estudiantes pueden guiar su proceso de indagación a través de la siguiente ruta:

- ▶ ¿Cuáles son las características del proceso investigado?
- ▶ ¿Qué aspectos del proceso histórico investigado se encuentran aún vigentes y qué evidencias existen de esta vigencia?
- ▶ ¿Qué aspectos del proceso histórico investigado han cambiado hoy y qué evidencias tenemos de esto?

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Una vez que hayan investigado el tema seleccionado, los estudiantes preparan una presentación para difundir a la comunidad, cuyo título puede ser **“El siglo XIX en Chile: ¿cuánto hemos cambiado?”** Esta presentación puede ser:

- Una exposición que caracterice al siglo XIX a través de imágenes y muestre los aspectos de cambio y continuidad.
- En formato de podcast para que cada grupo presente el proceso investigado.
- Una colección de documentos integrados en un solo libro.
- En contextos donde se limitan recursos tecnológicos como encierro u otros, se pueden desarrollar papelógrafos informativos, diarios murales, muestras con exposición de los distintos temas abordados por los estudiantes, trípticos informativos, etc.

INTEGRACIÓN

El docente puede escoger algunas imágenes y, considerando su contexto, mostrar distintos espacios y elementos de su comuna, barrio o región en la actualidad, y contrastarlos con imágenes de dichos espacios hace 100 años.

- ▶ **A modo de *ticket* de salida, los estudiantes responden las siguientes preguntas:**
¿Cómo explicarías los cambios y continuidades que ha experimentado tu localidad?
- ▶ **¿Qué elementos concretos permiten dar cuenta de las continuidades y los cambios en tu localidad?**

Para constatar tanto el propósito como los Objetivos de Aprendizaje involucrados, será necesario incluir en el ticket la vinculación de estas observaciones y argumentos basados en evidencias, con situaciones asociadas a procesos históricos nacionales, siempre en relación con las dimensiones trabajadas previamente. Es importante que el docente verifique las relaciones emprendidas por los estudiantes aplicando los conceptos de la especialidad (en este caso continuidad y cambio) y que exista consistencia entre las conexiones escalares que permitan ir de lo local a lo macro.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuarlas al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo que se posea para ser adecuadas a la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para el trabajo con las fuentes iniciales, es conveniente que el docente entregue información acerca de los autores, para que los estudiantes consideren asimismo el correspondiente contexto. Al respecto:

- ▶ **ALEJANDRO VENEGAS CARÚS** (1870-1922) fue profesor y escritor chileno. También conocido por su seudónimo Dr. Julio Valdés Cange. Estudió en el Instituto Nacional y luego entró al recién fundado Instituto Pedagógico de Santiago, en el cual se tituló de profesor de Francés. Durante este tiempo, se afilió a la masonería y examinó la realidad del país. Participó activamente en sociedades literarias y de instrucción. Tiene dos obras destacadas: *Cartas a Pedro Montt* y *Sinceridad: Chile íntimo* en 1910, que se transformó en una de sus principales obras y en la cual expone la crisis del Centenario.

- ▶ **ENRIQUE MAC IVER** (1844- 1922). Abogado y político del Partido Radical. Senador por cuatro periodos, entre 1900 y 1924, y diputado por nueve periodos consecutivos, entre 1876 y 1900. Ministro de Hacienda y del Interior durante la presidencia del vicealmirante Jorge Montt Álvarez. Consejero de Estado de los presidentes Pedro Montt y Ramón Barros Luco. Militó en el Partido Radical, donde conoció a Manuel Antonio Matta quien fue su guía dentro de la agrupación. Años más tarde, lo sucedió como líder del radicalismo. Presidió el Banco Nacional hasta 1876, año en que optó por dejar su cargo tras ser electo diputado. Entre 1881 y 1884, representó al gobierno de Chile ante los tribunales arbitrales constituidos para resolver los reclamos extranjeros por los actos realizados por las fuerzas chilenas durante la Guerra del Pacífico. Como opositor al gobierno de José Manuel Balmaceda, participó en el borrador del acta de deposición del presidente. En noviembre de 1898, fue delegado de Chile ante las Conferencias Internacionales de Buenos Aires realizadas para tratar el conflicto con Argentina suscitado por la entrega del territorio de la Puna de Atacama.
- ▶ **LUIS EMILIO RECABARREN** (1876-1924). Obrero tipógrafo y sindicalista del Partido Democrático, y fundador del Partido Obrero Socialista (POS) y del Partido Comunista de Chile. Fue diputado electo en 1906 por Antofagasta, Taltal y Tocopilla, y en el período 1921-1924 por Antofagasta. Presidente del POS entre el 4 de junio de 1912 y 1915, y presidente de la Federación Obrera de Chile entre 1917 y 1921. Es considerado uno de los principales organizadores del movimiento obrero en Chile. El 20 de mayo de 1908 fundó El Despertar de los Trabajadores, periódico de propaganda y de defensa del proletariado que fue clausurado cuatro veces. Más tarde fundó El Socialista en la ciudad de Antofagasta desde donde continuó su labor. El año 1913, realizó una gira por la zona del salitre con la feminista, anticlerical y libertaria Belén de Sárraga. Las conferencias que realizaron en la zona incentivaron el surgimiento de los primeros Centros de Mujeres. Entre 1917 y 1921 fue presidente de la Federación Obrera de Chile (FOCH), la principal organización multisindical del país. En 1921 logró la afiliación de la organización en la Internacional Sindical Roja. A fines de 1922 emprendió un viaje a Rusia para asistir como único delegado de Chile al Congreso de los Sindicatos celebrado en Moscú. Regresó en febrero de 1923.

ACTITUDES Para el proceso de indagación de los estudiantes, se sugiere que el docente guíe la selección de fuentes desde Internet. Puede compartir con ellos algunos criterios de selección tales como:

- Información acerca del autor: persona u organización.
- Consistencia y confiabilidad de la información con el tema que se está investigando.
- Enlaces internos y externos para ampliar y profundizar el tema.

Se sugiere promover que los estudiantes puedan formular preguntas que permitan no sólo comprender cada uno de los criterios, sino también que les facilite el trabajo de elegir entre los hallazgos, condensando en un pequeño descriptor. Este ejercicio es fundamental, para que puedan consensuar grupalmente estos aspectos, escucharse con atención y respeto, discutir las preguntas por criterios y resolver en común los descriptores que orientarán el proceso. Lo anterior permitirá además ir apuntando hacia un ejercicio más autónomo y proactivo, sin depender solo de las indicaciones iniciales.

**EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Caracterizan de forma completa el proceso histórico seleccionado.
- Identifican continuidades y entregan las evidencias.
- Identifican cambios y fundamentan sus hallazgos.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Caracteriza de forma completa el proceso histórico seleccionado.				
Identifica continuidades y entrega las evidencias.				
Identifica cambios y fundamenta sus hallazgos.				

Independiente de la evaluación formativa sobre la base de criterios y pautas, también se pueden recrear otras instancias en que se esgrima, por ejemplo, la vinculación de lo aprendido (dimensiones de procesos, relaciones de continuidades y cambios), con la empatía histórica, lo que además permite situarse en el lugar de los otros, activando el pensamiento crítico. De modo formativo, se puede evaluar lo aprendido solicitando de modo individual, en parejas o grupal, que escojan un sujeto histórico de su interés (como un habitante de un conventillo, un niño trabajador de comienzos del siglo XX, una campesina en la ciudad, una mujer dirigente de la FOCH, migrantes, etc.), para que nos narren su vida (en un ejercicio de escritura de uno o dos párrafos), situando su existencia en el cruce de algunas de las dimensiones aludidas, detectando lo que permanece y lo que varía. Luego, se comunican dichas historias y se permiten preguntas de las y los compañeros para esclarecer las relaciones entre aquellas y lo aprendido. La generación del podcast sugerido en el acápite de Práctica Independiente podría enriquecerse invitando a alguno de los personajes trabajados en esta acción formativa.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para apoyar a los estudiantes en la realización de los afiches para la exposición, el docente puede sugerir:

<https://es.venngage.com/features/crear-poster>

https://www.canva.com/es_us/

Para apoyar a los estudiantes en la realización del podcast, el docente puede sugerir:

<https://www.podcastinsights.com/es/start-a-podcast/>

<https://www.restream.io/>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

SAGREDO, RAFAEL (2014). Historia mínima de Chile. Santiago de Chile: Turner.

JAKSIC, IVAN ET AL. (2017). Historia política de Chile, 1810-2010. 4 tomos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

CORREA, SOFÍA ET AL. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago de Chile: Sudamericana.

Anexo de fuentes

FUENTE 1:

Señor Don Ramón Barros Luco.

Distinguido Señor mío:

El régimen forzoso de papel moneda, juntamente con aumentar la fortuna de los grandes agricultores a expensas del pueblo trabajador, ha dado a la vida de los chilenos una nueva orientación, fijándoles como norte la acumulación de riquezas. Este mezquino ideal junto con nuestro erróneo sistema de educación ha hecho de nuestro país una república oligárquica que tal vez no tiene par en los tiempos que alcanzamos. La impresión más viva que recibe el viajero observador, al estudiar nuestra organización social, es la que le produce el contraste entre la gente adinerada y la clase trabajadora; porque en Chile hay solo dos clases sociales, ricos y pobres, esto es, explotadores y explotados; no existe la clase media: los que no somos ricos ni menesterosos y aparentemente formamos el estado llano, somos gente de tránsito, salida del campo de los explotados y en camino para el de los opulentos. Pero lo más grave es que la diferencia entre ambas clases no está solo en la fortuna sino también en la instrucción, como antes ya lo he hecho notar; entre los directores se ve cultura, lujo excesivo, molicie y vicios aristocráticos; al paso que entre los otros predominan la más torpe ignorancia, la miseria y los vicios soeces. (...)

La aristocracia chilena está fundada casi exclusivamente sobre la riqueza: dineros son calidad y de aquí nacen sus mayores inconvenientes. Se tienen en estimación todos los medios para acumular riquezas, casi sin limitación alguna; y si la sociedad mira con desprecio a uno de sus miembros que ha ido a parar a una cárcel por una estafa, una prevaricación, no es por su falta de moralidad sino por su torpeza. Se estiman y consideran el talento, la cultura científica y literaria, los títulos universitarios, en cuanto pueden contribuir a allanar el camino que lleva a la adquisición de bienes de fortuna. Pero la ciencia pura, la virtud sincera, el amor al arte por el

arte son monedas que no corren en esta bendita tierra de Chile y desacreditan a quien tiene la desgracia de llevarlas consigo.

(...) Nuestro país, que con tanta nimiedad imita lo extranjero en todo lo que es lujo, ostentación, formas externas, refinamientos viciosos, no ha sabido seguir los pasos de las naciones viejas y experimentadas, en lo tocante a preparar la resolución de los problemas sociales. El gobierno se ha lavado las manos con organizar la Oficina del Trabajo, dar una subvención de 500.000 pesos a las doce cajas de ahorros que existen en el país, fundadas por la Caja de Crédito Hipotecario, y destinar en el presupuesto un millón de pesos a la construcción de habitaciones para obreros.

(...) De los partidos políticos no quiero hablar; ya en mi carta V dejé demostrado que de ninguno el pueblo puede esperar nada. Todos hablan en favor de los intereses populares de sus programas; pero eso no pasa de palabras que en el acto quedan desvirtuadas en las Cámaras por los hechos de los mismos que escribieron. ¿No hemos visto vociferar a un jefe del Partido Demócrata, por la mañana, protestando contra la inmigración que viene a quitarle el trabajo al pueblo y por la tarde ir al Congreso a pedir emisión de cien millones de pesos en billetes que vayan a confortar los bolsillos de los magnates?

(...) La prensa que en otros países desempeña un papel tan lucido en las luchas por el progreso social, es entre nosotros una cortesana vil que prodiga a la aristocracia sus interesadas lisonjas, halagando sus vanidades y encubriendo sus vicios. Todos los periódicos, con sus banderas de diferentes colores, siguen por un mismo camino cenagoso y se dirigen a un mismo fin. La prensa, el cuarto poder del Estado, el vocero y a la vez el inspirador de la opinión pública ¿en manos de quién está? ¿Quiénes la dirigen? Vergüenza da decirlo; pero ¿por qué callar lo que todos ven? Exceptuando unos cuantos nobles corazones extraviados, los periodistas son individuos ignorantes, fracasados de las aulas, sin carácter ni principios definidos, que escriben sobre cualquier materia, a quienes con frecuencia un amo conduce como atraillados y lanza sobre la res a que desea dar caza. Por eso, en nuestros periódicos encuentran cabida todos los errores, todas las ineptias, todas las vulgaridades, todas las cobardías, allí habitan como en casa propia la mentira, el engaño y la calumnia, allí dan sus flores emponzoñadas la lisonja y la adulación; allí se pavonean la fatuidad, la presunción y la arrogancia; solo la verdad anda corrida, azorada, cubierto el rostro y vacilante el paso.

(...) Pero es necesario abrir los ojos para remediar males que de un momento a otro pueden producir una catástrofe. Si vos pudierais dejar por unos días los palacios y descender a los conventillos de las ciudades, a los ranchos de los inquilinos, a las viviendas de los mineros o a los campamentos de las salitreras, vuestro corazón se enternecería y vuestro rostro se enrojecería al ver la vida inhumana que llevan las tres cuartas partes de vuestros conciudadanos.

Sin bajar hasta el simple jornalero, tenéis, por todas partes, artesanos relativamente cultos, explotados de una manera inicua: carpinteros, herreros, albañiles, operarios de fábricas a quienes se les exige un trabajo de 10, 12 y más horas diarias, y se les paga un salario que no les alcanza para satisfacer sus necesidades y las de su familia; para qué hablar de los que se imposibilitan, aun cuando sea en el trabajo mismo.

(...) En regiones del sur, aun cuando el trabajador es más ignorante y por lo tanto más inconsciente, también ya se comienzan a producir esos odios de clases que tal vez un día tengamos que lamentar; pues tal como la región del caliche, lo que no han logrado hacer los abusos e injusticia de los patrones, lo han conseguido la torpeza y la inequidad de las autoridades. La represión de la huelga de estibadores de Valparaíso y en la asonada de octubre del año 1906 en Santiago, han dejado un recuerdo imborrable en la memoria del pueblo; particularmente la última, en que la juventud aristocrática hizo alarde de su profundo desprecio por los rotos, asesinándolos como si hubieran sido fieras escapadas de sus jaulas. ¡Cuántos que después se jactaban de su cobarde hazaña matarían a sus propios parientes por echarla de aristócratas!

(...) En esos estados la vida para el proletario ha llegado a ser sumamente difícil; para muchos imposible, por motivo de que la población ha aumentado desproporcionadamente al suelo cultivado que ha permanecido casi estacionario, porque la vida de la ciudad y el servicio militar, van absorbiendo más y más la población agraria.

(...) No, señor, no esperemos que lleguen días tan aciagos para acudir al remedio. ¡Vos tenéis la obligación como chileno y como hombre, de evitar que se derramen la sangre y las lágrimas de la patria, y que se agregue una nueva página de luto a la historia de horrores que la humanidad va escribiendo en su doloroso camino hacia el progreso y venturanza sociales!

Me despido, señor, con un respetuoso saludo.

Valdés Cange, J. Alejamiento de las clases sociales. Extracto de la Carta decimoquinta (adaptada). En Sinceridad. Chile íntimo en 1910. Viña del Mar, noviembre de 1910.

FUENTE 2:

Voy a hablaros sobre algunos aspectos de la crisis moral que atravesamos; pues yo creo que ella existe y en mayor grado y con caracteres más perniciosos para el progreso de Chile que la dura y prolongada crisis económica que todos palpan.

(...) No sería posible desconocer que tenemos más naves de guerra, más soldados, más jueces, más guardianes, más oficinas, más empleados y más rentas públicas que en otros tiempos; pero ¿tendremos también mayor seguridad, tranquilidad nacional, superiores garantías de los bienes, de la vida y del honor, ideas más exactas y costumbres más regulares, ideales más perfectos y aspiraciones más nobles, mejores servicios, más población y más riqueza y mayor bienestar? En una palabra, ¿progresamos?

Hace cinco años se levantó el censo decenal de la República. El recuento de la población no fue satisfactorio, pues aparecía un aumento por demás pobre y en escala muy inferior a la de anteriores censos.

(...) Más, si el número de los habitantes de Chile no crece, o crece con desalentadora lentitud, en cambio el número de contravenciones de la ley penal aumenta con inusitadas proporciones.

Hace poco daba alguien cuenta de otro hecho curioso que se presenta en Chile. El número de escuelas ha aumentado; pero a medida que las escuelas aumentan, la población escolar disminuye.

No sé si la enseñanza primaria sea mejor ahora de lo que fue en años atrás; ello es probable porque los maestros formados en nuestras escuelas pedagógicas adquieren conocimientos generales y profesionales más extensos, más completos y más científicos que los recibidos en otros tiempos. Por desgracia, ni la superioridad técnica de los maestros, ni la mejoría de los métodos modifican la significación del dato relativo a la matrícula escolar hasta el punto de que fuera posible sostener que adelantamos, que la ilustración cunde, que la ignorancia se va. Pienso que no hay negocio público en Chile más trascendental que este de la educación de las masas populares. Es redimirla de los vicios que las degradan y debilitan y de la pobreza que las esclaviza y es la incorporación en los elementos de desarrollo del país de una fuerza de valor incalculable.

(...) Entre los elementos de progreso de una sociedad, pocos hay superiores a la energía para el trabajo y al espíritu de empresa. Uno y otro se desarrollan con la educación y el ejemplo, que es la gimnasia que los afirma y fortifica. Esa ha sido la principal fuerza del pueblo inglés y del pueblo americano y, en general, del europeo del Occidente.

(...) La producción en realidad no aumenta desde hace años, si no fuera por el salitre, podría decirse que disminuye; la agricultura vegeta, la minería, aún en estos días de grandes precios, permanece estacionaria, la incipiente manufactura galvanizada con el dinero público y con el sacrificio de todos no prospera; el comercio y el tráfico son siempre los mismos y el capital acumulado es menor.

(...) En mi concepto, no son pocos los factores que han conducido al país al estado en que se encuentra; pero sobre todos, me parece que predomina uno hacia el que quiero llamar la atención y que es probablemente el que menos se ve y el que más labora, el que menos escapa a la voluntad y el más difícil de suprimir. Me refiero ¿por qué no decirlo bien alto? a nuestra falta de moralidad pública; sí, la falta de moralidad pública que otros podrían llamar la inmoralidad pública.

(...) Hablo de la moralidad que consiste en el cumplimiento de su deber y de sus obligaciones por los poderes públicos y los magistrados, en el leal y completo desempeño de la función que les atribuye la Carta fundamental y las leyes, en el ejercicio de los cargos y empleos, teniendo en vista el bien general y no intereses y fines de otro género.

Hablo de la moralidad que da eficacia y vigor a la función del Estado y sin la cual esta se perturba y se anula hasta el punto de engendrar el despotismo y la anarquía, y como consecuencia ineludible, la opresión y el despotismo, todo en daño del bienestar común, del orden público y del adelanto nacional.

(...) Ha transcurrido más de veinte años desde que una guerra tan justificada en su iniciación como gloriosa en su mantenimiento y fructífera en sus resultados, repletó de oro las arcas públicas. Los que éramos jóvenes en aquellos días legendarios no sentíamos dominado el espíritu por la embriaguez de la victoria ni afligido el corazón por los sacrificios de la grandiosa lucha; satisfacciones y dolores ante otra preocupación, otra atracción; era el progreso, el engrandecimiento y la felicidad de Chile, era su misión bienhechora en el continente sudamericano. El oro de los territorios que nos obligó a tomar, no la avidez y el egoísmo sino la propia seguridad, había de ser la vara que haría brotar puertos y ferrocarriles, canales y caminos, escuelas e inmigración, industrias y riquezas, trabajo y bienestar en toda la extensión de la República.

(...) Con nuestros pobres ahorros y el económico centavo arrancado al sudor del pueblo por vía del impuesto, habíamos hecho la primera línea férrea del hemisferio austral, el primer telégrafo, las obras públicas relativamente más difíciles y costosas de la tierra hispanoamericana.

(...) ¡Qué amargo despertar! Sueños fueron los puertos y ferrocarriles, canales y caminos, escuelas e inmigración, industrias y riquezas, trabajo y bienestar; el oro vino, pero no como lluvia benéfica que fecundiza la tierra, sino como un torrente devastador que arrancó del alma la energía y la esperanza y arrastró con las virtudes públicas que nos engrandecieran.

(...) Permítaseme ahora formular una cuestión. En un país nuevo, cuyo fomento y cuyo progreso dependen más de la iniciativa y del esfuerzo del poder público que de la iniciativa y del esfuerzo particular, en que se desperdicia el tiempo y se malgastan los ingentes recursos que hubieran de destinarse a aquellos objetos ¿Se cumple la función gubernativa? ¿Se atienden debidamente los grandes intereses nacionales? Y si no atienden estos intereses ni se cumple esa función, ¿hay moralidad pública?

Venciendo resistencias naturales y tradicionales, en un momento que se consideró propicio, se creó la autonomía comunal, el gobierno local. Este nuevo organismo del poder público debía por una parte moderar el exceso de facultades del primer magistrado de la República y por la otra, atender con más acierto y eficacia a la administración de los negocios que interesan exclusivamente a la ciudad, a la villa, a la aldea, a la comuna.

¿Qué resultados ha producido en la práctica esa laboriosa y trascendental reforma? El desaparecimiento del gobierno y de los servicios locales y una vergüenza nacional. ¿Era como se decía y se dice por algunos, que el país no estaba preparado para una institución semejante, que no había elementos personales suficientes ilustrados para el gobierno comunal? Me parece que no.

El pueblo no ha resistido ni perturbado la acción de las autoridades locales, ni ella ha encontrado un escollo en las ideas, costumbres, y sentimientos del pueblo. Tampoco ha carecido la comuna de recursos necesarios para ser convenientemente administrada.

(...) Señalar el mal es hacer un llamamiento para estudiarlo y conocerlo y el conocimiento de él es un comienzo de la enmienda. Una sola fuerza puede extirparlo, es la de la opinión pública, la voluntad social encaminada a ese fin; y para formar esa opinión y convertirla en voluntad dispuesta a obrar, hay que poner de manifiesto la llaga que nos debilita ahora y nos amenaza para el futuro y hay que hacer sentir los estímulos del deber y del patriotismo y aun los del interés por el propio bienestar.

(...) Los propósitos levantados, las ideas benéficas, las empresas salvadoras, sin mezcla de egoísmo personal o partidista, allega siempre fuerzas poderosas que los apoyen y no sólo cuentan con los sostenedores que tienen en el campo, sino con una inagotable y abnegada reserva. Es la juventud que, sin más ley de servicio obligatorio que la escrita en su alma ansiosa del bien y amante de la patria, se alista bajo la bandera que representa una gran causa nacional.

Tengo fe en los destinos de mi país y confío en que las virtudes públicas que lo engrandecieron volverán a brillar con su antiguo esplendor.

Mac Iver, E. Discurso sobre la crisis moral de la República (adaptado). Pronunciado en el Ateneo de Santiago, en la sesión ordinaria de 1 de agosto de 1900.

FUENTE 3:

Algunas palabras

Quiero trazar con expresiones sinceras los pensamientos que en mí se albergan sobre el siglo transcurrido bajo el régimen de la República, y procuraré que estas expresiones sean el retrato de la verdad, es decir, de la verdad como yo la comprendo, como yo la siento, ya que desgraciadamente existen diferencias para apreciar la verdad. Esta conferencia que voy a desarrollar no es, ni puede ser, el fruto de expresiones antojadizas; es el resultado de reflexiones y de observaciones hechas durante cerca de un cuarto de siglo en medio de una vida llena de miserias y mirando en todos sus contornos miserias de todas clases.

(...) I. La situación moral y social del proletariado y la burguesía

No es posible mirar a la nacionalidad chilena desde un solo punto de vista, porque toda observación resultaría incompleta. Es culpa común que existan dos clases sociales opuestas, y como si esto fuera poco, todavía tenemos una clase intermedia que complica más este mecanismo social de los pueblos.

(...) La clase capitalista, o burguesa, como le llamamos, ha hecho evidentes progresos a partir de los últimos cincuenta años, pero muy notablemente después de la guerra de conquista de 1879 en que la clase gobernante de Chile se anexó a la región salitrera. El progreso económico que ha conquistado la clase capitalista ha sido el

medio más eficaz para su progreso social, no así para su perfección moral, pues aunque peque de pesimista, creo sinceramente que nuestra burguesía, se ha alejado de la perfección moral verdadera.

(...) La última clase, como puede considerarse en la escala social, a los gañanes, jornaleros, peones de los campos, carretoneros, etc., vive hoy como vivió en 1810. Si fuera posible reproducir ahora la vida y costumbres de esta clase de aquella época y compararla con la de hoy día, podríamos ver fácilmente que no existe ni un solo progreso social. En cuanto a su situación moral podríamos afirmar que en los campos permanece estacionaria y que en las ciudades se ha desmoralizado más.

(...) Se me dirá que el número de analfabetos es, en proporción, mucho menor que el de antes, pero con esta afirmación no se prueba nada que ponga en evidencia un progreso. Para esta última clase de la sociedad el saber leer y escribir, no es sino un medio de comunicación, que no le ha producido ningún bienestar social. (...) En las ciudades y en los campos, el saber escribir, o simplemente firmar, ha sido para los hombres un nuevo medio de corrupción, pues, la clase gobernante les ha degradado cívicamente enseñándoles a vender su conciencia, su voluntad, su soberanía.

(...) El movimiento judicial y penitenciario del país nos prueba de una manera evidente el desastre moral de nuestra sociedad, durante los cien años que han transcurrido para la vida de la República. La magistratura del país ha perdido todo el prestigio que debió conservar o de que debió rodearse.

(...) Yo he llegado a convencerme de que la organización judicial sólo existe para conservar y cuidar los privilegios de los capitalistas. ¡Ojalá, para felicidad social, estuviera equivocado! La organización judicial es el dique más seguro que la burguesía opone a los que aspiran a las transformaciones del actual orden social.

(...) El régimen carcelario es de lo peor que puede haber en este país. Yo creo no exagerar si afirmo que cada prisión es la «escuela práctica y profesional» más perfecta para el aprendizaje y progreso del estudio del crimen y del vicio. ¡Oh monstruosidad humana! ¡Todos los crímenes y todos los vicios se perfeccionan en las prisiones, sin que haya quien pretenda evitar este desarrollo!

(...) ¿Veremos mejorarse el sistema carcelario y judicial, en el sentido de producir una disminución en la delincuencia, por la, acción moral más que por la acción penal? El porvenir lo dirá.

(...) El conventillo y los suburbios, han crecido quizás en mayor proporción que el desarrollo de la población. Y aun cuando se alegara que el aumento de los conventillos ha ido en relación con el aumento de la población, no sería este un argumento justificativo ni de razón. El conventillo es una ignominia. Su mantenimiento o su conservación constituyen un delito. Sintamos pesar por los niños que allí crecen, rodeados de malos ejemplos, empujados al camino de la desgracia. Allí están, en abigarrado conjunto, dentro del conventillo, la virtud y el vicio, con su corolario natural de la miseria que quebranta todas las virtudes. Si hubiera habido progreso moral en la vida social, debió detener el aumento de los conventillos, como debe detenerlo en lo sucesivo, pero esto ya no se operará por iniciativa especial de la burguesía sino por la acción proletaria que empuja la acción de la sociedad. Es necesario transformar el sistema de habitación para contribuir a perfeccionar los hábitos del pueblo.

(...) La clase media que se recluta entre los obreros más preparados y los empleados, ¿habrá hecho progresos? ¡Recorramos su condición y convenzámonos! Esta clase es hoy mucho más numerosa que lo que lo era antes en proporción a cada época. Ha aumentado su número a expensas de los dos extremos sociales. A ella llegan los ricos que se empobrecen y que no pueden recuperar su condición y los que logran superarse en la última clase. Esta clase ha ganado un poco en su aspecto social y es la que vive más esclavizada al qué dirán, a la vanidad y con fervientes aspiraciones a las grandezas superfluas y al brillo falso. Debido a estas circunstancias que le han servido de alimento, esta clase ha hecho progresos en sus comodidades y vestuario, ha mejorado sus hábitos sociales, pero a costa de mil sacrificios, en algunos casos; de hechos delictuosos en otros y poco

delicados en la mayor parte de los casos. Es en esta clase, la clase media, donde se encuentra el mayor número de los descontentos del actual orden de cosas y de donde salen los que luchan por una sociedad mejor que la presente.

(...) Una parte del pueblo, formada por obreros, los más aptos, por empleados, pequeños industriales salidos de la clase obrera y algunos profesionales, pero todos considerados dentro de la clase media, ha podido realizar algún progreso. Han constituido organismos nuevos: sociedades de socorro de ahorro, de resistencia a la explotación, de educación, de recreo y un partido popular llamado Partido Demócrata. Esta manifestación de la acción es el único progreso ostensible de la moral y de la inteligencia social del proletariado, pero es a la vez la acusación perenne a la maldad e indolencia común.

(...) Se ha dicho muchas veces que uno de los más apreciables bienes de la República ha sido el progreso liberal del país, el cual no habría podido desarrollarse en la monarquía. Yo creo que esto es una exageración y tal vez una mistificación. La mentalidad, la inteligencia, ha hecho mayores progresos en el proletariado español, bajo el régimen monárquico, durante los últimos cien años, que en el proletariado chileno bajo el régimen de la llamada libertad republicana. Esto no prueba que la monarquía o la república sean o no superior la una a la otra, pero prueba que la forma o clase de régimen social no influye especialmente en el progreso moral, social o intelectual, ni le detiene.

(...) Resumen

No me parece muy sencillo poder resumir en una breve expresión todo lo expuesto anteriormente. Yo hubiera querido amenizar esta conferencia adornando sus pasajes. Pero la verdad, aunque árida, es grande en sí misma y no admite adornos, mucho menos cuando ella va destinada a buscar la solución del problema social que ha de poner término decoroso a la lucha fratricida de los seres humanos. Hay progresos evidentes en el siglo transcurrido, ello no puede negarse. Pero esos progresos corresponden a la acción de toda la colectividad y en mayor proporción, si se quiere, a la clase proletaria que es el único agente de producción, de creación, de ejecución de las ideas y de los pensamientos. Pero esos progresos ostensibles son precisamente la causa de la miseria proletaria. El progreso está construido, pues, con cuotas de la miseria.

(...) En el progreso de la producción industrial, artística o científica, el proletariado no desempeña otro papel que el de instrumento o herramienta forjadora de ese progreso; pero el oro que se produce sabe guardarlo muy bien el capitalista solo.

(...) Compañeros y compañeras: hagamos votos, y a la vez aportemos grandes esfuerzos, para que el segundo siglo de vida de esta república sea una era sin interrupción, de verdaderos progresos morales que eleven grado a grado el valor y la dignidad de los seres que formamos esta comunidad hasta llegar a un estado tal de perfección donde haya desaparecido todo vestigio de inmoralidad, todo sedimento de injusticias, y sin dolorosas transiciones lleguemos a vivir en un verdadero y completo estado de felicidad y amor. La felicidad reinará donde no haya injusticias. El amor reinará donde no haya desigualdades. Los imposibles se rinden ante el poder de la ciencia humana y ante el querer de la moral verdadera (...).

Recabarren, L. E. *Ricos y pobres a través de un siglo de vida republicana*. En: Nuestra Historia, 3 (2017).

Actividad de desempeño

4

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes evalúen la multicausalidad de algunos procesos globales del siglo XIX y XX y su relación con la configuración del presente.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. (**Pensamiento crítico**)

Conocimientos esenciales

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

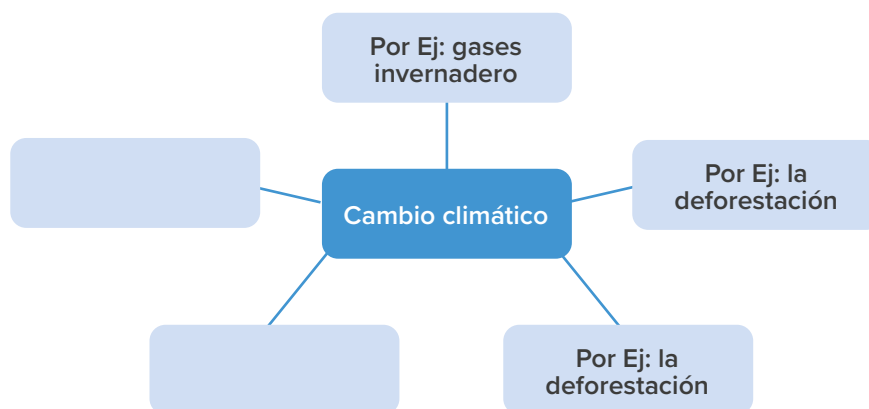
Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para comenzar, se sugiere que el docente plantee un proceso conocido por los estudiantes y les ayude a identificar sus principales causas. Por ejemplo, el cambio climático.

El docente puede organizar la información gráficamente identificando el proceso, recogiendo las causas mencionadas por los estudiantes para que todos puedan visualizarlas, y realizar preguntas de reflexión tales como:

- ▶ ¿Con qué ejemplos o hechos conocidos o experimentados por ustedes podemos respaldar las causas que han identificado?
- ▶ De las causas identificadas, ¿hay causas más determinantes o influyentes que otras? Argumenten. (De la lógica aplicada, el o la docente puede conectar con las nociones de causas directas y causas indirectas).
- ▶ Este es un proceso que tiene múltiples causas, ¿conocen alguno que sea monocausal?
- ▶ ¿Por qué este proceso no tiene una sola causa?
- ▶ ¿Cómo se relacionan o vinculan entre sí las causas que han mencionado?
- ▶ ¿Para qué creen que podría ser útil esta forma de analizar los fenómenos o procesos?, ¿de qué sirve conocer las causas de algo, por ejemplo, para abordar temas o problemas cotidianos que tenemos como personas?



Otra alternativa para la situación experiencial y considerando las diversidades de estudiantes y sus contextos, es que el docente utilice el tema de la crisis de representación política y valor de la democracia que afectan a la actual sociedad en múltiples escalas (nacional, regional y mundial), y cómo dicha crisis se manifiesta a partir de diversas causas. Esto puede ser mediado y guiado por el video: “La crisis de identidad y representación política” en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=jdZebz2Gt7g>

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En conjunto con los estudiantes, el docente propicia la elección de un proceso histórico del siglo XIX o comienzos del siglo XX, (por ejemplo, la Primera Guerra Mundial). A continuación, los estudiantes intercambian ideas para responder a la pregunta de por qué ocurre dicho proceso. El profesor puede apoyar esto por medio de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué pasaba antes del proceso?
- ▶ ¿Qué caracteriza al proceso?
- ▶ ¿De qué manera lo que pasa antes se relaciona con el proceso?
- ▶ ¿Qué hechos históricos posibilitaron la ocurrencia del proceso posterior?

A partir de estas respuestas, los estudiantes, en conjunto con el profesor, completan la columna 1 de la tabla propuesta a continuación.

Luego, para profundizar la comprensión de la multicausalidad, se sugiere distribuir entre los estudiantes diversas fuentes (ver Anexo de fuentes) para que puedan ampliar su conocimiento sobre el proceso histórico estudiado. Para guiar la lectura de las fuentes, se recomienda que utilicen las mismas preguntas utilizadas para completar la columna 1. Además, resulta muy importante en esta actividad que el docente promueva la comparación y contrastación de las fuentes, para dar cuenta de las propias visiones de los autores respecto a qué causas enfatiza cada uno, en qué coinciden y dónde presentan diferencias.

Terminada la lectura y la identificación de información relevante para responder a la pregunta sobre por qué ocurre en el proceso estudiado, los estudiantes completan la segunda columna de la tabla.

Proceso histórico: Primera Guerra Mundial	
¿Por qué ocurre?	¿Qué causas puedo incluir que me permiten explicar mejor por qué ocurre?
Causa 1	Causa 5
Causa 2	Causa 6
Causa 3	Causa 7
Causa 4	Causa 8

Al terminar, ponen en común la información que han logrado integrar a la tabla y el profesor media una conversación sobre la pregunta por qué ocurre, en ese caso, la Primera guerra mundial.

PRÁCTICA GUIADA

A partir de la actividad anterior, el docente presenta a los estudiantes un organizador que facilita visualizar la multicausalidad de un proceso y, además, facilitar la categorización de las causas.

Antes de completar el organizador gráfico, se sugiere guiar la categorización de las causas a partir de las siguientes indicaciones:

- Organizar en una secuencia cronológica las causas.
- Distinguir las “causas” entre aquellas que inciden de forma directa en el proceso y las que lo hacen de manera indirecta, analizando y explicando por qué algunas causas son directas y otras indirectas.

Diferenciar las causas según el tiempo, es decir, las causas estructurales que dan cuenta de procesos anteriores de larga duración, y causas coyunturales que marcan rupturas evidentes entre un tiempo y otro.

- Relacionar las causas entre sí.

Se sugiere, en conjunto con los estudiantes, completar la siguiente tabla:

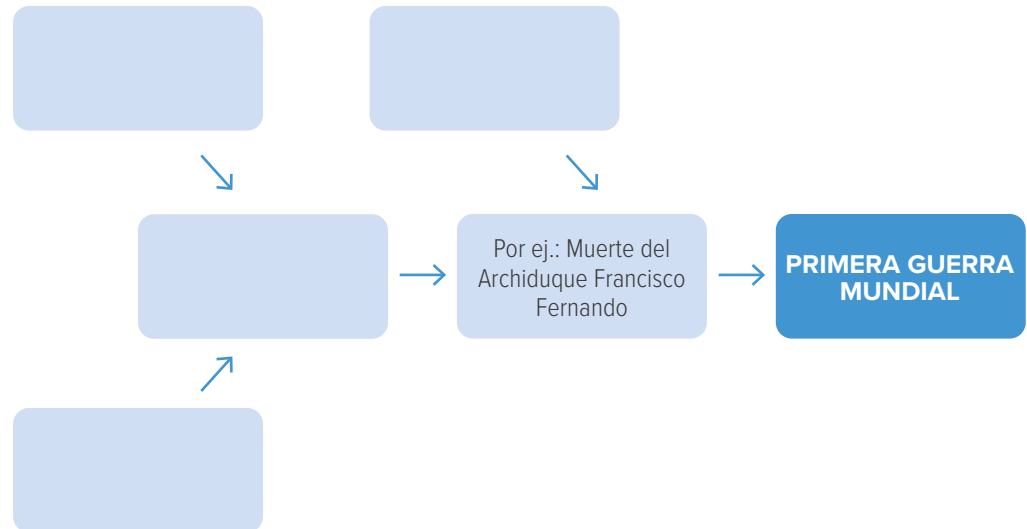
Causas organizadas cronológicamente desde la más antigua a la más reciente	Descripción de la causa	Clasificación de la causa según su incidencia en el proceso: directa o indirecta	Clasificación de la causa según el tiempo: estructura coyuntura	Relación con otras causas: con qué causas se relaciona
Ej.: Muerte del archiduque Francisco Fernando	Ej.: El archiduque es asesinado en Sarajevo por un nacionalista serbio	Ej.: Directa	Ej.: Coyuntura	Ej.: Conflictos políticos y rivalidades territoriales entre Estados e intra-Estados en Europa.

Posteriormente, los estudiantes elaboran en grupos sus organizadores gráficos, con una propuesta sobre la explicación sobre la(s) causa(s) de la Primera Guerra Mundial.

Ejemplo de organizador gráfico:

Posteriormente, los estudiantes elaboran en grupos sus organizadores gráficos, con una propuesta sobre la explicación sobre la(s) causa(s) de la Primera Guerra Mundial.

Ejemplo de organizador gráfico:



El docente puede exhibir 2 o 3 organizadores terminados para que los estudiantes puedan dar respuesta a la pregunta. Se propone aprovechar las diferencias en dichas explicaciones, para que reflexionen sobre la relación entre las múltiples interpretaciones de los procesos históricos, la diversidad y la necesidad de actuar con apertura, ante distintas visiones, sobre los procesos de la realidad.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Los estudiantes, reunidos en grupos de 3 a 4 estudiantes, seleccionan alguno de los procesos históricos del siglo XIX y comienzos del XX, con el propósito de investigar sus causas y construir un ordenador gráfico que las sintetice. Algunos de los temas que se pueden proponer son:

- Revolución Industrial
- Imperialismo Colonial
- Crisis Económica de 1929
- Surgimiento de los fascismos
- Segunda Guerra Mundial

Durante el proceso de investigación, los estudiantes pueden orientar su trabajo dando respuesta a las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué hechos anteceden al proceso que estoy investigando?
- ▶ ¿Qué relevancia tienen estos hechos para los que suceden después?
- ▶ ¿Qué evidencias dan cuenta de que determinado hecho es una causa del proceso?
¿En qué fundamento tal conclusión?
- ▶ ¿Qué pruebas muestran que los sucesos posteriores tienen relación con los anteriores?

INTEGRACIÓN A modo de ticket de salida, y para promover el trabajo colaborativo, se sugiere que los estudiantes desarrollen la rutina de pensamiento “círculo de puntos de vista” en relación con el tema estudiado, siguiendo los siguientes pasos:

1. “Estoy pensando en... (tema), desde el punto de vista... (punto de vista elegido).
2. Pienso... (describe el tema desde su punto de vista).
3. Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...
4. ¿Qué nuevas ideas tienen sobre el tema?

Siguiendo con la promoción del trabajo colaborativo para enfrentar el análisis del proceso histórico estudiado desde la multicausalidad, se sugiere que el docente organice el curso en grupos y a cada uno asigne una dimensión o perspectiva causal (económica, política, ideológica, etc.); o mejor aún, que los estudiantes las puedan escoger, a partir de la cual deberán abordar las acciones. Ello permitirá que haya un mayor desarrollo de lo aprendido a partir de la siguiente ruta:

1. Analizar el proceso conforme a la perspectiva de modo profundo, asociando las causas según su naturaleza.
2. Responder a la interrogante: de qué manera las causas vinculadas con la perspectiva incidieron en el proceso.
3. Entre grupos, propiciar el diálogo: las perspectivas causales conversan entre sí para conectar o relacionar su repertorio causal.
4. Alcanzar un consenso sobre la incidencia multicausal en el proceso estudiado.
5. A modo de transferencia a otros contextos, se puede emprender el mismo ejercicio seleccionando un fenómeno contemporáneo, de preferencia nacional o local, para que pueda explicarse multicausalmente, usando el procedimiento en cuestión.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Reforzar los conceptos claves como la noción de causa y multicausalidad, entendiendo que aquello tributa a la explicación de los fenómenos sociohistóricos, lo mismo que el trabajo analítico. Puede que el docente se encuentre con dificultades propias del aprendizaje de estas materias, como la tendencia a la argumentación monocausal de temas complejos o la tendencia hacia el aprendizaje memorístico de listados causales. La utilización de ordenadores gráficos puede ser bastante útil en estos casos, pues permite visualizar las redes causales y se les puede sacar más partido si se pide a los estudiantes que comuniquen, discutan y resuelvan las relaciones aludidas, explicándolas mediante este recurso.

De contar con la infraestructura, también se pueden usar recursos digitales (**Ver recursos**) para la creación de ordenadores gráficos, que presentan una oportunidad para el desarrollo de la alfabetización digital en los estudiantes.

Para la elaboración de las explicaciones multicausales se sugiere presentar posibles formulaciones de oraciones, de modo de facilitar la construcción lógica. Algunos conectores sugeridos son:

Para indicar causas	Para añadir ideas	Para concluir
<ul style="list-style-type: none">▶ Porque▶ Ya que▶ Debido a▶ A causa de	<ul style="list-style-type: none">▶ Además▶ Asimismo▶ También▶ Por otra parte▶ Otro aspecto	<ul style="list-style-type: none">▶ En conclusión▶ Para terminar▶ Para finalizar▶ Para concluir▶ En resumen▶ En síntesis

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 3 Nivel 1 EM

Se recomienda promover la escritura en complemento con la expresión oral de las ideas resultantes del razonamiento histórico, para lo cual se sugiere el modelamiento de dichas expresiones incorporando los conectores antes sugeridos. Se pueden presentar textos o bien apoyar la redacción de las explicaciones, sobre todo en las etapas de situación experiencial, construcción del conocimiento y práctica guiada.

Una alternativa a la propuesta anterior es que los estudiantes, cuando lean las fuentes entregadas para recoger información sobre las causas de la Primera Guerra Mundial, marquen los conectores que permiten indicar las causas.

Para facilitar la identificación de causas se sugiere el siguiente video sobre “La Primera Guerra Mundial en 10 minutos (1914-1918)”.



<https://www.youtube.com/watch?v=-nelcpk4ass>

ACTITUDES Para promover el aprendizaje actitudinal de actuar con apertura ante la diversidad de perspectivas y contextos, se sugiere destacar las diferencias en las explicaciones, en particular en las instancias de puesta en común de las explicaciones causales. Por ejemplo, incluyendo preguntas como:

- ▶ **¿En qué se funda la diferencia entre tu explicación histórica y la de tus compañeros?**
- ▶ **¿Hasta qué punto reevaluar las evidencias ante las explicaciones de tus compañeros enriquece tu visión sobre la causalidad del proceso?**
- ▶ **¿De qué manera las distintas experiencias personales, intereses y posturas ante la vida inciden en el reconocimiento y jerarquización de las causas o en la valoración de ellas cuando explicamos los procesos? ¿En qué sentido esto se refleja en tu explicación?**

Estas preguntas sugeridas son fundamentales para comprender los procesos de razonamiento que otros sujetos hacen, y valorar los procesos de diálogo e intercambio de puntos de vistas. Asimismo, por medio de estas preguntas se busca hacer visible la comprensión de que la realidad social solo se puede entender considerando múltiples interpretaciones y abordando distintas perspectivas.

Otra posibilidad para incluir estos aprendizajes en el aula es la incorporación de criterios de evaluación que cautelen la apertura a la diversidad de perspectivas y contextos. Esto significa promover en las evaluaciones y retroalimentaciones la valoración de la diversidad en las respuestas de los estudiantes, de la escucha activa en las instancias de diálogo y de la incorporación de mejoras a las propias propuestas después de las sesiones de intercambio, por ejemplo, luego del plenario, de manera de practicar dicha apertura de forma concreta.

Concebir lo anterior como parte del aprendizaje busca fortalecer experiencias de aprendizaje en que los relatos únicos, las visiones etnocentristas y la negación de la experiencia y postura de los otros, no tienen cabida en el conocimiento científico de la realidad social ni tampoco en maneras de vivir en el mundo.

**EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Se sugiere la siguiente rúbrica para apoyar el proceso de construcción de explicaciones. Esta ha sido recogida de: Henríquez, R.; Carmona, A.; Quinteros, A.; Garrido, M. (2018). Leer y escribir para aprender Historia. Ediciones UC. Santiago.

Rúbrica de explicación causal				
		Destacado	Bueno	Insuficiente
Estructura	Exposición	La exposición está presentada como ensayo (introducción desarrollo y conclusión), los argumentos e ideas aparecen de manera lógica y completa, especialmente en el desarrollo y las conclusiones.	La exposición es de tipo ensayo (introducción desarrollo y conclusión), pero no logra establecer con claridad algunas de sus partes, específicamente en el desarrollo o las conclusiones.	La exposición es de tipo ensayo (introducción desarrollo y conclusión), pero se encuentra incompleta pues no logra establecer conclusiones.
	Género	Escribe de acuerdo con el género explicativo de tipo factorial, cumple con el objetivo del texto, sigue los pasos y ordena jerárquicamente las causas.	Escribe de acuerdo con el género explicativo de tipo factorial, cumple con el objetivo y sigue los pasos, pero a pesar de ello no logra jerarquizar las causas o carece de evidencia.	Escribe según el género explicativo, pero no cumple con todas las fases de este, por lo que no logra seguir los pasos del género en su totalidad y las causas no están jerarquizadas.
Contenidos	Conceptos	Los conceptos sustantivos del fenómeno están presentes en el texto y son coherentes en relación con las causas.	Los conceptos sustantivos del fenómeno están medianamente presentes y son coherentes con las causas.	Los conceptos sustantivos del fenómeno no están presentes y no son coherentes con las causas.
	Perspectiva	El texto es heteroglósico, presenta una variedad de evidencias (fuente, citas paráfrasis) que son problematizadas rescatando los planteamientos nucleares de cada una, y están integradas en el cuerpo del texto.	El texto es heteroglósico, presenta una variedad de evidencias (fuente, citas paráfrasis) que son problematizadas, pero, a pesar de ello, no logra rescatar los planteamientos nucleares o no se encuentran integrados en el cuerpo del texto.	El texto es monoglósico, pues no presenta una variedad de evidencia, por lo tanto, no logra problematizar o rescatar las ideas nucleares de cada fuente.
Explicación	Agencia	El texto posee sentido y significación otorgados por la presencia de agencia material (personajes, grupos o entidades sociopolíticas) y mental (con motivaciones claras); logra establecer con claridad la cadena causal de los procesos históricos.	El texto posee sentido y significación otorgados por la presencia de la agencia material (personajes, grupos o entidades sociopolíticas) y mental (con motivaciones claras); a pesar de ello, no logra establecer la cadena causal de los procesos históricos.	El texto carece de sentido o significación, pues no aparece la agencia material y/o mental, por lo que no se aprecia con claridad la cadena causal de los procesos históricos.
	Causalidad	La respuesta integra la explicación causal de forma ordenada y coherente, estableciendo claramente los factores del hecho en cuestión identificando el significado histórico del mismo.	La respuesta integra la explicación causal de forma ordenada y coherente estableciendo la mitad de los factores.	La respuesta no logra integrar la explicación causal en su totalidad, pues no están presentes todos los factores y tampoco el significado histórico del hecho; se aprecia una crónica y no una explicación causal.

Se sugiere, como otra forma de evaluar formativamente, que los estudiantes puedan establecer conexiones con el presente, considerando las consecuencias del proceso estudiado como posibles causas gatilladoras de fenómenos actuales.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Si los docentes quieren profundizar en el uso de diagramas para la enseñanza de la multicausalidad histórica, recomendamos como fuente: Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales de Manuel Montanero, Manuel Lucero y José M. Méndez. Universidad de Extremadura.

En:

<file:///C:/Users/CP/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeContenidosHistoricosMedianteDiagramasMu-2595597.pdf>

Para la construcción de organizadores gráficos:

www.miro.com

www.lucidchart.com

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

BAYLY, C.A. (2004). El nacimiento del mundo moderno, 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales. Siglo XXI Editores.

HOBSBAWM, ERIC (2009). La era de la Revolución, 1789-1848. Buenos Aires: Crítica.

_____ (2010). La era del Capital, 1848-1875. Buenos Aires: Crítica.

_____ (2009). La era del Imperio, 1875-1914. Buenos Aires: Crítica.

_____ (1999). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

LUKACS, J. (2016). Historia mínima del siglo XX. Turner Publicaciones-Colegio de México.

OSTERHAMMEL, J. (2015). La transformación del mundo: Una historia global del siglo XIX (G. García, Trad.). Barcelona, España: Crítica.

Anexo de fuentes

Fuentes para las causas de la Primera Guerra Mundial

FUENTE 1:

El Tratado de Versalles fue un acuerdo de paz firmado el 28 de junio de 1919 entre los países aliados y Alemania, que puso fin a la Primera Guerra Mundial.

“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 231 del Tratado de Versalles.

FUENTE 2:

¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial?

La Primera Guerra Mundial, también denominada la Gran Guerra, fue uno de los conflictos más mortíferos de la historia y preparó el terreno para otra guerra mundial solo 20 años después.

La Gran Guerra, un conflicto por tierra, aire y mar, fue tan terrible que dejó más de ocho millones de víctimas militares y 6,6 millones de víctimas civiles. Murieron casi el 60 por ciento de las personas que lucharon. Muchas más desaparecieron o resultaron heridas. En solo cuatro años, entre 1914 y 1918, la Primera Guerra Mundial cambió los conflictos bélicos modernos, convirtiéndose en uno de los más letales en la historia mundial.

Las causas de la Gran Guerra

La Primera Guerra Mundial tuvo diversas causas, pero sus raíces se encuentran en una compleja red de alianzas entre las potencias europeas. En esencia, fue la desconfianza entre —y la militarización de— la informal «Triple Entente» (Gran Bretaña, Francia y Rusia) y la secreta «Triple Alianza» (Alemania, el Imperio austrohúngaro e Italia).

Los actores más poderosos, Gran Bretaña, Rusia y Alemania, gobernaban imperios coloniales mundiales que querían expandir y proteger. A lo largo del siglo XIX, consolidaron su poder y se protegieron forjando alianzas con otras potencias europeas.

En julio de 1914, las tensiones entre la Triple Entente (también conocida como los Aliados) y la Triple Alianza (también denominada Potencias Centrales) escalaron tras el asesinato del archiduque Francisco Fernando, heredero al trono de Austria-Hungría, por parte de un nacionalista serbio-bosnio durante su visita a Sarajevo. Austria-Hungría culpó a Serbia por el ataque. Rusia respaldó a su aliado, Serbia. Cuando Austria-Hungría declaró la guerra a Serbia un mes después, sus aliados intervinieron y el continente entró en guerra.

Blakemore, E. Publicado el 15/4/2019 En <https://www.nationalgeographic.es/historia/>

FUENTE 3:

El Gobierno real serbio debe comprometerse:

1. A suprimir toda publicación que incite al odio y al desprecio de la Monarquía (...).
2. A disolver inmediatamente la sociedad llamada “Narodna Odbrana” y a confiscar todos sus medios de propaganda (...).
3. A eliminar sin demora de la instrucción pública en Serbia (...) todo lo que sirva o pueda servir para fomentar la propaganda contra Austria-Hungría.
4. A separar del servicio militar y de la administración a todos los oficiales y funcionarios culpables de la propaganda contra la Monarquía austrohúngara, de los cuales el Gobierno imperial y real se reserva el comunicar los nombres y los hechos al Gobierno real (...).
5. A abrir una encuesta judicial contra los participantes en el complot del 28 de junio que se encuentran en territorio serbio. Los órganos delegados por el Gobierno Imperial y real tomarán parte en las investigaciones correspondientes (...).

6. A impedir el concurso de las autoridades serbias en el tráfico ilegal de armas y de explosivos a través de la frontera (...) El Gobierno imperial y real espera la respuesta del Gobierno real lo más tarde hasta el sábado 25 de este mes, a las cinco horas de la tarde.

Ultimátum de Austria-Hungría a Serbia, 23 de julio 1914. En <http://www.claseshistoria.com/1guerramundial/%2Bultimatumserbia.htm>

FUENTE 4:

Hay que habitar al pueblo alemán a pensar que una guerra ofensiva por nuestra parte es una necesidad para combatir las provocaciones del adversario. Hay que llevar las cuestiones de tal manera que, bajo la penosa impresión de armamentos poderosos, de sacrificios considerables y de una situación política tensa, se considere como una liberación el desencadenamiento de la guerra, y hay que preparar ésta desde el punto de vista económico, pero sin despertar la desconfianza de nuestros financieros.

Estos son los deberes que incumben a nuestro ejército, y que exigen un efectivo elevado. Si nos ataca el enemigo, o si queremos domarle, haremos como nuestros hermanos de hace una centuria: el águila provocada emprenderá el vuelo, apresa al enemigo con sus apretadas garras y lo volverá inofensivo. Recordaremos entonces que las provincias del antiguo Imperio alemán -el condado de Borgoña y buena parte de Lorena- están todavía en manos de los francos y que millares de hermanos alemanes de las provincias bálticas gimen bajo el yugo eslavo. Devolver a Alemania lo que antaño poseía es cuestión nacional.

General Moltke: Memorándum del 13 de marzo de 1913. En <https://historiaimagen.cl/2010/05/07/documentos-primera-guerra-mundial/>

FUENTE 5:

Francia no está aún preparada para el combate. Inglaterra se enfrenta con dificultades interiores y coloniales. Rusia rechaza la guerra, porque teme la revolución interior. ¿Vamos a esperar a que nuestros adversarios estén preparados o debemos aprovecharnos del momento favorable para provocar la decisión? Esta es la grave cuestión que hay que zanjar.

El ejército austriaco es aún fiel y útil. Italia está todavía firmemente ligada a la Triple Alianza e incluso si prefiere (...) mantener la paz para restañar las heridas de la última guerra, sabe (...) que si Alemania es derrotada, quedará sin remedio a merced de la violencia de Francia e Inglaterra y perderá su posición independiente en el Mediterráneo (...) Podemos igualmente contar llegado el caso con Turquía y Rumania (...) Podríamos tener la dirección de la política europea mediante una ofensiva resuelta, y podríamos asegurar nuestro porvenir.

Esto no quiere decir que debamos provocar la guerra; pero allá donde se manifieste un conflicto de intereses (...) no debemos retroceder, sino solucionarlo mediante la guerra y comenzarla con una ofensiva resuelta, poco importa el pretexto, porque no se trata de ese conflicto, sino de nuestro porvenir, lo que está en juego.

Extracto de un artículo aparecido en el diario alemán Die Post, 24 de febrero de 1914. En <http://www.historiasiglo20.org/ISXX/index.htm>

FUENTE 6:

1. Rusia dice: Si no se respeta la integridad territorial de Serbia, intervendré contra Austria.
2. Alemania dice: si Rusia pone un pie en Austria, apoyaré militarmente a ésta.
3. Inglaterra y Francia dicen: secundaremos a Rusia en su acción si interviene Alemania.
4. El Japón dice: enviaré dos escuadras al Mediterráneo y al Atlántico para apoyar a Inglaterra si se ve envuelta en una guerra.
5. Rumania, Grecia y Montenegro dicen: apoyaremos a Serbia si se atenta contra su independencia.
6. Bulgaria dice: apoyaré a Austria si intervienen Rumania y Grecia.
7. Austria ha declarado que respetará la nacionalidad de Serbia, a la que solo quiere castigar.
8. Italia secundará a sus aliados, Austria y Alemania, en caso de estallar el conflicto europeo.
9. España permanecerá, en todo caso, neutral.
10. Y mientras las naciones preparan sus ejércitos, se siguen celebrando en Viena, en San Petersburgo y en Berlín, conferencias para que no se rompa la paz europea...

La Tribuna 31 de Julio de 1914. En: Prats, J., *Historia del Mundo Contemporáneo*, Edit. Anaya, Madrid 1996, p.58.

FUENTE 7:

Radicalización del nacionalismo

Hacia finales del siglo XIX ya se había consolidado la ideología del nacionalismo en el imaginario europeo. El nacionalismo planteaba la idea de que un pueblo estaría unido sobre la base de una cultura, lengua, economía y geografía compartida, y que de allí brotaría un destino para el cual habría nacido. Junto a ello, el nacionalismo abrazaba y se abraza a la idea de que la forma legítima de administrar la nación es un auto-gobierno nacional. En estas circunstancias, las naciones ya conformadas lucharían por crear un repertorio de símbolos y elementos para definir su identidad y competir contra otros en la consecución de su destino. En aquellas regiones donde persistían modelos imperiales, como el Imperio otomano y el Imperio austrohúngaro, comenzaba un proceso de erosión.

Desarrollo exponencial de la industria armamentística

La industria armamentística alcanzó también un elevadísimo nivel de desarrollo, que implicó el diseño de nuevo y mejor armamento: armas biológicas, lanzallamas, ametralladoras, granadas, tanques de guerra, acorazados, submarinos, aviones, etc. Los países habían invertido grandes cantidades de dinero en la fabricación de estas armas y había quienes estaban deseosos de usarlas.

Expansión del imperialismo europeo

En el siglo XX tuvo lugar un exceso en la producción de bienes de consumo industrializados, lo que exigía nuevos mercados, así como la adquisición de más y nuevas materias primas. Azuzados por el nacionalismo, y habiendo perdido el control sobre América en el siglo XIX, los Estados europeos comenzaron la competición por dominar el territorio africano como cantera de recursos, así como la competición por el control de los mercados no europeos. El imperialismo representó un grave problema interno para Europa debido, entre otros factores, a la desigualdad en el reparto de las colonias africanas. Mientras Gran Bretaña y Francia concentraban más y mejor territorio, Alemania tenía poco y era menos ventajoso, y el Imperio austrohúngaro reclamaba alguna participación en el reparto.

Imaginario, Andrea. Causas y Consecuencias de la Primera Guerra Mundial. 22 julio 2019.
En <https://www.significados.com/causas-y-consecuencias-de-la-primera-guerra-mundial/>

Visión panorámica

Gran idea

Los conflictos globales y regionales han sido una fuerza poderosa en la configuración del territorio y la identidad contemporánea.

Objetivos de aprendizaje

OA 2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. (**Pensamiento temporal y espacial**)

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. (**Análisis y Trabajo con fuentes**)

Conocimientos esenciales

- Revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la Independencia de Chile.
 - Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
 - Conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ej., revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

Propósito





En este módulo de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Nivel 1 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan *que Los conflictos globales y regionales han sido una fuerza poderosa en la configuración del territorio y la identidad contemporáneas*. A partir de esto, se busca que desarrollen conocimientos relacionados con las Revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación) y comprensiones sobre conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ej., revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).

Los Objetivos de Aprendizaje de este módulo desarrollan las habilidades que permiten a los estudiantes analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, permitiéndoles así reconocer variables y patrones, y también, desarrollar procedimientos de análisis de distintas fuentes para obtener información sobre diversos temas, en el marco de los siglos XIX y XX.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de trabajar, por medio de estrategias y herramientas que permitan pensar e imaginar diversas situaciones y considerar diferentes propósitos y contextos socioculturales al comunicarse. Asimismo, se promueve la valoración por la argumentación, el intercambio de ideas y experiencias y el reconocimiento y comprensión de puntos de vista diferentes, con los que se fortalece la apertura ante lo distinto. Con ello, se busca desarrollar actitudes favorables hacia el otro, confrontar la intolerancia y erradicar la discriminación arbitraria, avanzando en interculturalidad. También se desarrollan actitudes relacionadas con Herramientas para trabajar, con las que se busca promover el reconocimiento de variadas fuentes de información y aprovechar las TIC para informarse e investigar. De esta manera, se promueve la autonomía y la actuación conforme a principios de la ética en el uso de la información.

Ruta de Aprendizaje

¿De qué manera los conflictos globales y regionales configuraron el territorio y la identidad contemporáneas?

	Actividad de desempeño 1	Analiza distintas fuentes sobre las revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la Independencia de Chile.
	Actividad de desempeño 2	Analiza datos e información geográfica sobre algunos procesos políticos y económicos globales y locales en los siglos XVIII y XIX, reconociendo variables y patrones.
	Actividad de desempeño 3	Caracteriza conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias, a partir del análisis de datos e información geográfica.
	Actividad de desempeño 4	Analiza distintas fuentes para explicar de qué manera los conflictos globales y regionales configuraron el territorio y la identidad contemporáneas.

Sobre el diagnóstico del módulo

Se sugiere prestar atención a la situación experiencial y la construcción de conocimiento para detectar a tiempo el grado de familiaridad o los conocimientos previos de las y los estudiantes.

Se recomienda dedicar, al menos, una sesión para la concreción del diagnóstico, al comienzo de este módulo. Además, toda acción y evaluación formativa de cada actividad de desempeño puede ser utilizada como un insumo para ir monitoreando de modo permanente todo el proceso. Ello permitirá ir realizando las adaptaciones necesarias en las semanas restantes, pensando en aquellos aspectos que ameritan mejora y refuerzo, también valorando las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, si es necesario, se podrán ajustar algunas de las actividades, de preferencia las primeras que se formulan en este apartado.

Es probable que haya conceptos claves que no se han abordado con antelación, pero, con todo, habría que constatar algunas comprensiones iniciales. Aquí interesa que el desarrollo analítico vincule los procesos sociohistóricos con niveles escalares (global y regional), considerando el territorio como escenario dinámico de tales procesos. Busque imágenes de apoyo o pequeños relatos para que se trabaje de modo progresivo, partiendo con ejercicios de identificación y luego clasificación de fenómenos globales y regionales, para determinar si los estudiantes pueden deducir qué implican estos para cada caso. También se puede realizar un ejercicio de cómo es posible comprender un determinado fenómeno (por ejemplo, el desempleo) desde los distintos niveles escalares. Otras nociones, como revolución, conflicto, identidad, territorio, configuración territorial, entre otras, pueden diagnosticarse en el uso contextualizado dentro de un relato por completar o elaborar completamente. Por otro lado, el análisis de fuentes históricas o de información geográfica según sea el caso, ya trabajado en el módulo precedente, debiese mostrar algunos avances al respecto. Si, por el contrario, falta que este desempeño se asiente o se refuerce, se puede adaptar varias de las acciones que demandan el uso de tales fuentes. Si estas se asocian al desarrollo de un saber hacer, un procedimiento, puede diagnosticar si la complejidad radica en el número de pasos asociados o en la naturaleza de cada tarea, junto a la complejidad misma que pudiese reportar el tipo de fuente con la que se trabaja.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes analicen distintas fuentes sobre las revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la independencia de Chile, para comprender dichos procesos y sus relaciones.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. ([Análisis y trabajo con fuentes](#))

Conocimientos esenciales

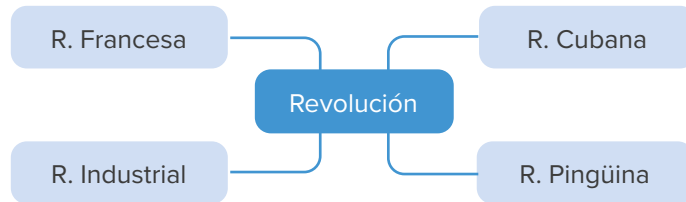
- Revoluciones del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en Europa y América, incluyendo la Independencia de Chile.
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Los estudiantes podrían indicar, a partir de una lluvia de ideas, los procesos revolucionarios que conozcan (por ejemplo: Revolución francesa, Revolución cubana, Revolución Industrial, Revolución pingüina, etc.), y podrían agregar las características que estos procesos tienen en común. Para organizar las ideas surgidas de esta actividad, el docente podría construir un organizador como el siguiente:



Características comunes

- ▶ Por ej.: dan respuestas a alguna demanda

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para construir el concepto de “revolución”, los estudiantes desarrollan la rutina de pensamiento “puente 3-2-1”, proponiendo cada uno:

- Tres ideas
- Dos preguntas
- Una metáfora

Tres ideas	Dos preguntas	Una metáfora
▶	▶	▶
▶	▶	
▶		

En términos procedimentales, esta actividad puede contribuir a la comprensión de conceptos complejos de modo individual, aunque también podría desarrollarse en parejas o grupalmente. Respecto de las 3 ideas, el estudiante debe asociar, en este caso, el concepto de revolución con sus nociones previas o representaciones mentales, con lo que conoce sobre el término a la luz de lo que ha aprendido antes, a partir de lecturas, películas, etc. Luego, las 2 preguntas deben formularse a partir de las ideas vertidas, sobre aquello que se ignora, no se entiende o de lo cual se desea saber más. Por último, la metáfora implica un esfuerzo creativo y de síntesis sobre el concepto, ya que el estudiante debe establecer una conexión analógica o buscar una figura más familiar (por ejemplo, que la revolución es como un terremoto, que cambia estructuras). Esta actividad también podría servir como diagnóstico, evaluación formativa o que se contemple en la fase integrativa, ya que el docente puede constatar la comprensión que se tiene a nivel declarativo del término. Del mismo modo, puede ser utilizada como ejercicio metacognitivo por los propios estudiantes.

Con la orientación del docente, contrastan las características con alguno de los procesos mencionados inicialmente. Se sugiere, en esta parte, apoyar el conocimiento y comprensión de estos procesos y reforzar el concepto de revolución con el video “Tiempo de Revoluciones” a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=-Fns_5ezxCNE

El profesor puede preguntar: **¿En qué medida los procesos de independencia de las colonias españolas en América, a comienzos del siglo XIX, pueden considerarse revolucionarios?** Para profundizar en la comprensión de estos procesos, el docente puede invitar al análisis de fuentes.

PRÁCTICA GUIADA

Los estudiantes pueden formar grupos de 3 o 4 para analizar algunas fuentes que les permitan dar respuesta a la pregunta planteada (**Ver Anexo 1**). Para sistematizar la información de las fuentes escritas, pueden usar fichas con el siguiente formato:

Tipo de fuente y título		
Autor	Año	Lugar de publicación
¿Qué me permite saber del tema?	¿Qué puedo responder respecto de la pregunta a partir de esta fuente?	

Para guiar el análisis de las obras pictóricas, se sugiere que los estudiantes respondan a los indicadores o preguntas, según sea el caso:

Tipo de fuente y título	
Autor	Año
Describe la escena incluyendo objetos, personajes, entre otros elementos.	¿Qué puedo responder respecto de la pregunta a partir de esta fuente?
¿Qué símbolos aparecen en la fuente? ¿Qué podrían representar?	
Interpreta los elementos presentes en la imagen en razón del tema de la pregunta.	

Los estudiantes ponen en común las conclusiones a las que llegaron en el proceso de análisis de las fuentes respecto del tema y, en conjunto, elaboran una respuesta a la pregunta:

- ▶ **¿En qué medida los procesos de independencia de las colonias españolas en América, a comienzos del siglo XIX, pueden considerarse revolucionarios?**

**PRÁCTICA
INDEPENDIENTE**

Los estudiantes podrían realizar un proceso similar con procesos revolucionarios europeos como la Revolución francesa, las revoluciones de 1830 o 1848. Para el análisis de estos procesos se sugieren algunas fuentes (**Ver Anexo 2**). Para la organización de la información que proveen las fuentes pueden utilizar los mismos modelos de fichas.

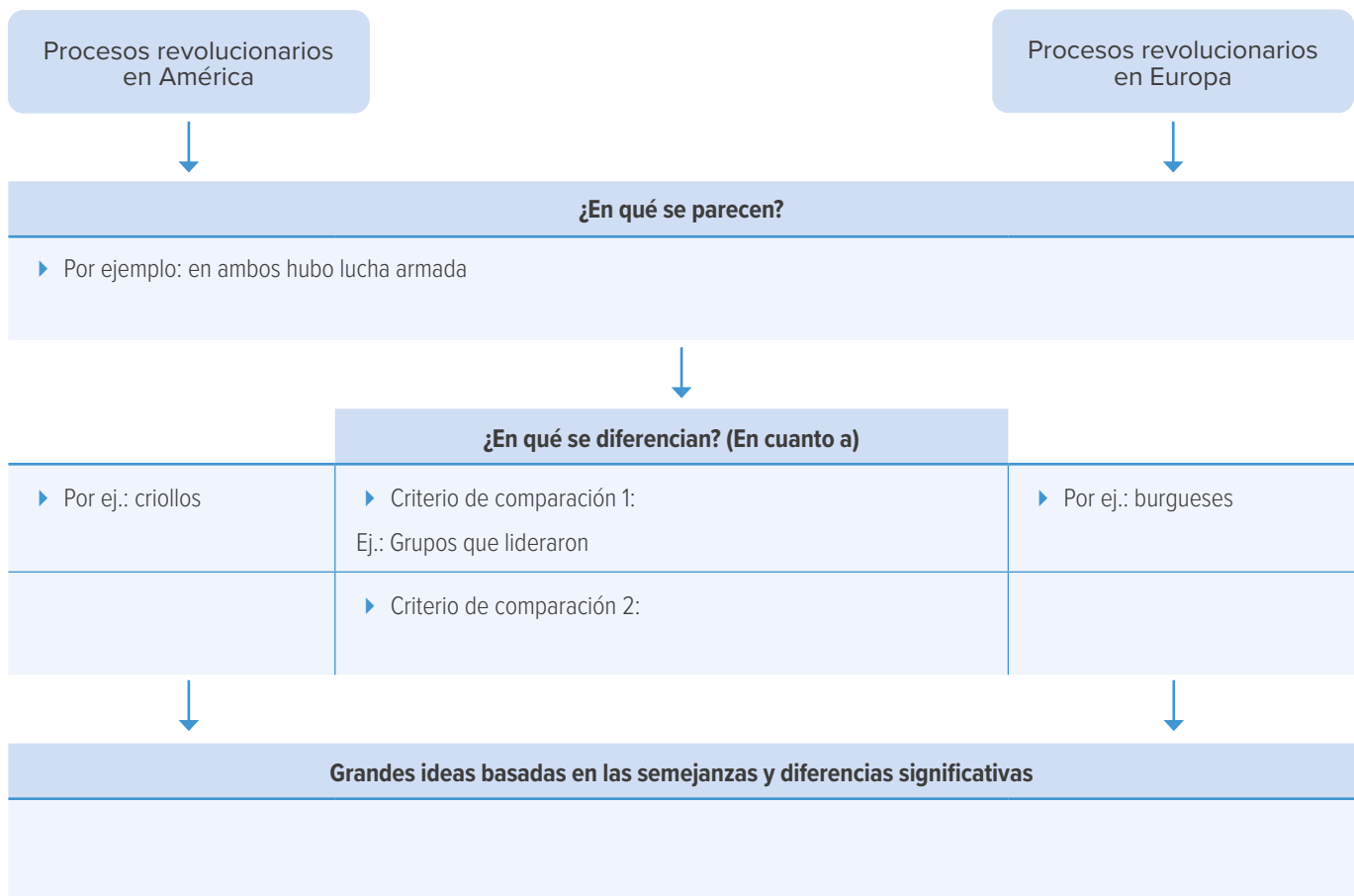
Con la información recopilada, pueden realizar una comparación entre los procesos revolucionarios de la independencia de las colonias españolas en América y los procesos revolucionarios en Europa.

Se sugiere definir la comparación como aquella habilidad que permite encontrar semejanzas y diferencias, en este caso entre procesos históricos, de acuerdo con determinados criterios.

Algunos criterios que podrían considerar son: motivaciones; grupos que lideraron; demandas; consecuencias.

Para sistematizar la información se sugiere completar un organizador en el cual se incluya como conclusión, la respuesta a la siguiente pregunta:

- ▶ **¿En qué medida se relacionan los procesos revolucionarios en América con los europeos en el siglo XIX?**



INTEGRACIÓN Los estudiantes podrían dar respuesta a la siguiente pregunta como conclusión de la actividad de comparación:

¿En qué medida se relacionan los procesos revolucionarios en América con los europeos en el siglo XIX?

De modo más lúdico, se puede solicitar al curso organizar lo aprendido en un formato de noticiario (que puede actuarse, grabarse o redactarse como guion), para contestar esta misma pregunta, pero traducida en una dinámica de entrevistador-entrevistado. El entrevistado puede ser un historiador que explica las comparaciones de los procesos revisados. Ello pondrá en evidencia qué lograron aprender, los obligará a esgrimir habilidades de síntesis, creatividad y capacidad de comunicación, junto con la aplicación de la noción clave a los procesos revolucionarios comparados, sumada a la empatía histórica.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Al trabajar con los estudiantes, es importante que asocien el concepto de revolución a un proceso de transformaciones radicales que ocurren a un ritmo rápido, y generalmente en un tiempo de corta a mediana duración. En este sentido, los procesos de independencia son también revolucionarios, no obstante, el énfasis en estos últimos está dado por la ruptura de la relación de dependencia con una metrópoli, lo que marca la construcción del concepto.

Asimismo, es importante potenciar la idea de multicausalidad, destacando que los procesos revolucionarios responden a varios y diversos antecedentes, los que pueden ser mediatos o inmediatos en el tiempo. Este punto es central, porque permite reforzar los aprendizajes del módulo precedente a partir de la aplicación a nuevos procesos y acepciones sociohistóricas. Se puede contemplar como diagnóstico de elementos basales necesarios para la comprensión que se busca en los estudiantes.

Además de las fuentes escritas y pictóricas, puede recomendar a los estudiantes que profundicen con recursos audiovisuales (**Ver Recursos**).

En el proceso de comparación, el docente puede entregar uno o dos criterios y dejar que los estudiantes definan los otros. Para apoyarlos en esto, el docente puede hacerles ver que, al identificar las semejanzas, están encontrando los posibles criterios. Se sugiere al docente guiar a los estudiantes en la nominación de los criterios, que es, en general, la tarea más desafiante.

ACTITUDES

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de respeto y empatía, tanto en el análisis de fuentes como en el trabajo colaborativo, logrando así una apertura hacia las diferentes perspectivas. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Aplican criterios para analizar fuentes escritas y pictóricas relativas a procesos históricos estudiados.
- Explican procesos históricos de los siglos XVIII y XIX, a partir del análisis de fuentes escritas y pictóricas.
- Comparan distintas visiones de procesos históricos de los siglos XVIII y XIX, a partir del análisis de fuentes escritas y pictóricas.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Aplica criterios para analizar fuentes escritas y pictóricas relativas a procesos históricos estudiados.				
Explica procesos históricos de los siglos XVIII y XIX a partir del análisis de fuentes escritas y pictóricas.				
Compara distintas visiones de procesos históricos de los siglos XVIII y XIX a partir del análisis de fuentes escritas y pictóricas.				

Como alternativa formativa, se puede sugerir una bitácora autoevaluativa, en donde se releve lo metacognitivo; actividades en donde se simule un debate utilizando las fuentes, centralizando aquel en las controversias detectadas, lo que además permitirá esgrimir habilidades argumentativas que también son necesarias para la vida cotidiana, laboral, ciudadana, entre otras instancias.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para la independencia de las colonias españolas en América

https://www.youtube.com/watch?v=XBfNm-X8hAM&ab_channel=AcademiaPlay
<https://storymaps.arcgis.com/stories/be2ddbdaad1e4ac1b73d74301947a798>

Para la Revolución Francesa

https://www.youtube.com/watch?v=ttdq818TGD0&ab_channel=AcademiaPlay

Para las revoluciones de 1820, 1830 y 1848

https://www.youtube.com/watch?v=IPls5kyEIYo&ab_channel=HistoryPills

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

BETHELL, LESLIE (2000). Historia de América Latina, vol. 5. Buenos Aires: Crítica.

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.

HOBBSAWM, ERIC (2009). La era de la Revolución, 1789-1848. Buenos Aires: Crítica.

Anexo de fuentes 1

Junto a las fuentes escritas, los estudiantes podrían también analizar obras pictóricas que dan cuenta de los procesos de independencia americanos. Algunas son:

- *Cabildo abierto* de Pedro Subercaseaux.
- *El abrazo de Maipú* de Pedro Subercaseaux.
- *El retablo de la Independencia de México* de Juan O’Gorman.
- *9 de julio de 1816, Declaración de Independencia* (Argentina). *Acuarela* de Antonio González.
- *Proclamación de la Independencia* (Perú) de Juan Lepiani.

FUENTE 1:

Cuando en el curso de los acontecimientos humanos se hace necesario para un pueblo disolver los vínculos políticos que lo han ligado a otro y tomar entre las naciones de la Tierra el puesto separado e igual a que las leyes de la naturaleza y el Dios de esa naturaleza le dan derecho, un justo respeto al juicio de la humanidad exige que declare las causas que lo impulsan a la separación. Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos se instituyen entre los hombres los gobiernos, que derivan sus poderes legítimos del consentimiento de los gobernados; que cuando quiera que una forma de gobierno se haga destructora de estos principios, el pueblo

tiene el derecho a reformarla o abolirla e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios, y a organizar sus poderes en la forma que a su juicio ofrecerá las mayores probabilidades de alcanzar su seguridad y felicidad. [...] Por lo tanto, [...] solemnemente hacemos público y declaramos: Que estas Colonias Unidas son, y deben serlo por derecho, Estados Libres e Independientes; que quedan libres de toda lealtad a la Corona Británica, y que toda vinculación política entre ellas y el Estado de la Gran Bretaña queda y debe quedar totalmente disuelta [...].

Declaración de Independencia, 4 de julio de 1776.
Recuperada de <http://www.archives.gov/espanol/marzo de 2015>.

FUENTE 2:

La literatura de la Ilustración circulaba en Hispanoamérica con relativa libertad. [...] Pero el nuevo movimiento intelectual no era un asunto que dividiera a los criollos de los españoles, ni era un ingrediente esencial de la independencia. Poseer un libro no significaba necesariamente aceptar sus ideas. A los lectores americanos a menudo los movía solo la curiosidad intelectual; querían saber lo que pasaba en el mundo entero; se resentían por los intentos oficiales de mantenerlos en la ignorancia; y daban la bienvenida a las ideas contemporáneas como instrumentos de reforma, no de destrucción. Es cierto que algunos criollos cultos eran algo más que reformadores; eran revolucionarios. [...] La Ilustración se destacó más a la luz de las revoluciones en Norteamérica y Francia. De estos dos grandes movimientos liberadores, el modelo francés fue el que menos atrajo a los hispanoamericanos. [...] En 1791 la colonia francesa de la isla de Santo Domingo había sido escenario de una feroz revuelta de esclavos, y en 1804, generales negros y mulatos proclamaron un nuevo Estado independiente, Haití. Como la violencia se extendió desde Haití hasta las masas de esclavos de Venezuela, los propietarios blancos rechazaron con horror las doctrinas revolucionarias que podían así inflamar a sus servidores. A medida que la Revolución francesa se fue radicalizando y fue mejor conocida, menos atraía a la aristocracia criolla. Se les presentó como un arquetipo de democracia extrema y de anarquía social [...]. La influencia de Estados Unidos fue más benéfica y más duradera. En los años antes y después de 1810 la propia existencia de Estados Unidos excitó la imaginación de los hispanoamericanos, y su encarnación de libertad y republicano colocó un poderoso ejemplo ante sus ojos.

Lynch, J. (2008). Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826. Barcelona: Ariel.

FUENTE 3:

Las expectativas de los criollos, por otro lado, reflejaban la existencia de una percepción más profunda, de un sentido de identidad en desarrollo, de la convicción de que ellos eran americanos y no españoles. Este protosentimiento de nacionalidad era más subversivo ante la soberanía española y mejor conductor a la independencia que las peticiones específicas de reforma y cambio. Al mismo tiempo que los americanos empezaban a repudiar la nacionalidad española, estaban también tomando conciencia de las diferencias que había entre ellos, porque incluso en el Estado prenatal las diferentes colonias rivalizaban entre ellas en cuanto a sus recursos y a sus pretensiones. América era un continente demasiado vasto y un concepto demasiado vago como para atraer lealtades individuales. Los hombres eran en primer lugar mexicanos, venezolanos, peruanos,

chilenos, y era en su propio país y no en América donde encontraban su hogar nacional. Estos países se definían por su historia, por sus fronteras administrativas y por los contornos físicos que los demarcaban, no solo ante España, sino también entre sí. Este era el ámbito donde estaban establecidas las sociedades americanas, cada una de ellas única, y sus economías, todas con intereses diferentes.

Bethell, L. (Ed.). (1991). *Historia de América Latina, Tomo V, La Independencia*. Barcelona: Crítica.

FUENTE 4:

La invasión de Napoleón a España en 1808 produjo la prisión y destierro del rey legítimo, Fernando VII. El pueblo reaccionó contra los franceses e inició una heroica defensa de la libertad nacional. De acuerdo con la doctrina tradicional, se entendió que el poder que el monarca no podía ejercer había vuelto a la comunidad, su fuente originaria, y por eso en todo el país se organizaron juntas de gobierno guardadores de los derechos de Fernando VII. [...] Para América la desaparición del rey importaba la ruptura del único nexo legal que la unía a España. Además, el ejemplo de la metrópoli de elegir juntas de gobierno encontró en el Nuevo Mundo análogo fundamento jurídico para ser seguido. [...] Los cabildos americanos recogieron la inquietud de la hora y activaron en diversos sitios la instalación de juntas de gobierno: en Quito, Caracas y Buenos Aires. Otro tanto iba a ocurrir el 18 de septiembre de 1810 en Santiago. Todos estos gobiernos juraron fidelidad a Fernando VII y tuvieron solo un propósito de autonomía y reforma, no de separatismo. Sin embargo, los escasos partidarios de la independencia apoyaron con entusiasmo la instalación de juntas, porque ellas cooperaban y abrían cauce a la realización de su ideal.

Eyzaguirre, J. (1986). *Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile*. Santiago: Universitaria.

FUENTE 5:

Está fuera de dudas que el movimiento emancipador americano fue llevado a cabo por la aristocracia criolla, el único grupo con aptitud para tomar el mando y afianzar el éxito. [...] Era natural que así fuese. Los criollos tenían una fuerte conciencia de sus derechos, amaban a sus países con ingenuidad, poseían la cultura; el grupo aristocrático era dueño de la tierra, había gozado de las encomiendas, tenía el poder económico, la subordinación de las demás clases era absoluta y los títulos de nobleza le daban especial brillo y significado. Podría decirse que la aristocracia criolla era la dueña de los dominios americanos. [...] Lejos de permanecer ajenos a la situación del bajo pueblo, los hombres de fines de la Colonia se preocuparon de él en sus escritos y, condolidos de su miseria, albergaron la esperanza de una mejor suerte. Los planes que forjaron, acaso tan inconsistentes como castillos en las nubes, tenían por objeto redimirlo material y moralmente, llamándolo a ocupar un papel básico en el desarrollo de las actividades económicas.

Villalobos, S. (1960). El bajo pueblo en el pensamiento de los precursores del 1810. En *Anales de la Universidad de Chile*, 120, p. 36-49.

FUENTE 6:

La independencia es un fenómeno coyuntural dentro de un proceso de más larga duración que la envuelve, proceso que puede ser visto como emancipatorio, toda vez que sus efectos implican dejar atrás la tradición y aceptar la modernidad. [...] El cambio político e ideológico producido a partir de 1810 constituye una ruptura de carácter legitimante, sin que ello haya significado haber hecho desaparecer del todo la tradición o incluso el haber previsto las consecuencias que dicha ruptura había de traer eventualmente consigo. Fue un grupo dirigente tradicional el que hizo suyo un proyecto modernizante, inspirado en cierta certeza de que en lo medular sus prerrogativas se mantendrían o incluso crecerían.

Jocelyn-Holt, A. (2001). La independencia de Chile. Santiago: Planeta/Ariel.

Anexo de fuentes 2

FUENTE 7:

A finales del siglo XVIII se dan acontecimientos de naturaleza política y filosófica, y uno de ellos es el auge de un conjunto de ideas que transforman al mundo, impulsadas por grandes pensadores, filósofos y juristas de la época dándose la Revolución Francesa, que significó el tránsito de la sociedad estamental, heredera del feudalismo, a la sociedad capitalista, basada en una economía de mercado apoyada por una burguesía, la cual tenía un papel preponderante en la vida económica, que logró desplazar del poder a la aristocracia y a la monarquía absoluta. A partir de esta sucesión surge y se afirma un nuevo sistema cuyos principios suponen la quiebra del anterior régimen y la definición de un nuevo principio donde se fundamenta sobre la “Volonté générale: La raison humaine”. Los revolucionarios franceses no sólo crearon un nuevo modelo de sociedad y Estado, sino que difundieron un nuevo modo de pensar a la mayor parte del mundo. De este extenso proceso se resalta la base ideológica que da comienzo a un nuevo criterio político, social, económico y jurídico que se fundamenta en la génesis de la Revolución; los que más resaltan de estos preceptos son: el principio de igualdad, la idea de la libertad y la concepción concreta de la estructura y función del Estado.

Valenzuela G. Alejandrina. La Revolución Francesa. Universidad de San Carlos de Guatemala. 2008. En: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2011.pdf

FUENTE 8

Prólogo: La Revolución Francesa (1789-1815) fue un hecho de profunda importancia para la historia europea y mundial. Las transformaciones que se iniciaron en 1789 llevaron a la caída del Antiguo Régimen (la autocracia de las monarquías absolutistas y la servidumbre feudal) y abrieron el camino para el ascenso de las burguesías al poder. Se eliminaron, así, los obstáculos que se imponían al desarrollo libre del capitalismo. Se trató, en esencia, de una revolución social que permitió la transferencia del poder de una clase (la nobleza feudal) a otra (la burguesía capitalista). Por esta razón, la Revolución Francesa fue inspiradora para los revolucionarios

liberales de la primera mitad del siglo XIX. Más tarde, a mediados de ese siglo XIX, su influencia se expandió y el incipiente movimiento obrero también tomó de esta revolución parte de su arsenal conceptual y simbólico, una retórica y hasta un modelo.

Kropotkin Piotr. La Gran Revolución Francesa. Tomo I. 1789-1793.
En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200508084525/La-gran-revolucion-francesa-tomo-I.pdf>

FUENTE 9:

La Revolución francesa (1789-1799) ha sido tradicionalmente considerada como el indicador del final de una época histórica y el punto de arranque de una nueva etapa: la Edad Contemporánea. Por este motivo puede aceptarse que, aunque cronológicamente el siglo XIX comenzase en 1801, históricamente se inició en 1789. Ciertamente, el estallido de la Revolución francesa señala una línea divisoria entre dos sistemas sociopolíticos opuestos: en el Antiguo Régimen, anterior a la Revolución, el absolutismo monárquico regía una sociedad feudal; en el Nuevo Régimen surgido tras la misma, en cambio, reconocemos muchos de los rasgos que caracterizan la organización política y social del mundo contemporáneo. En el terreno político, la Revolución francesa acabó con el sistema de monarquías absolutas que había prevalecido durante siglos en muchos países europeos. Dicho sistema político se basaba en el principio de que todos los poderes (el de promulgar las leyes -legislativo-, el de aplicarlas -ejecutivo-, y el de determinar si las leyes habían sido o no cumplidas -judicial-) residían en el rey. El monarca era fuente de todo poder por derecho divino; tal derecho era la base jurídica y filosófica de su soberanía.

La Revolución francesa establecería la separación de estos poderes, de tal manera que el legislativo correspondería a una Asamblea o Parlamento; el poder ejecutivo seguiría residiendo en el rey y sus ministros, o en un gobierno en las repúblicas; y el judicial recaería en los Tribunales de Justicia, como poder técnico e independiente. En definitiva, la monarquía dejaría de existir o de ser absoluta para convertirse en un sistema político en que los distintos poderes servirían de contrapesos y se controlarían mutuamente. Se entendía, además, que la soberanía no procedía sino del pueblo, el cual delegaba el ejercicio del poder en gobernantes libremente elegidos en procesos electorales periódicos.

En el plano social, las consecuencias de la Revolución francesa serían igualmente trascendentes. El Antiguo Régimen se había caracterizado por consolidar un tipo de organización social rígida y de carácter marcadamente estamental, en la que se habían consagrado dos grupos o estamentos inamovibles: el clero y la nobleza. Estos estamentos gozaban de una jurisdicción especial que les eximía de pagar impuestos, entre otros privilegios. El tercer estamento lo integraban los campesinos, que estaban obligados a sostener los gastos del Estado con el pago de tributos.

Pero no solamente campesinos, artesanos o siervos componían el tercer estamento; una nueva clase social dinámica y próspera, enriquecida mediante los negocios, el comercio y la industria, también pertenecía jurídicamente a aquel «tercer estado» carente de privilegios: la burguesía. Esta clase emergente aspiraba a que su ascenso y su poderío económico se reflejase en el ordenamiento político. De hecho, la Revolución francesa y su más inmediato precedente, la Independencia de los Estados Unidos, constituyen los primeros ejemplos de lo que los historiadores han llamado «revoluciones burguesas». En ambas, el triunfo de la burguesía sobre la aristocracia anquilosada determinó una configuración social en concordancia con la mentalidad y los valores burgueses.

De este modo, la Revolución francesa creó una nueva sociedad cuya principal característica sería la eliminación de los privilegios y la proclamación de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley; sin embargo, este ideal de igualdad se quedaría en el plano de lo teórico, ya que la nueva sociedad establecería un nuevo tipo de jerarquización entre los ciudadanos marcada no por el origen o la sangre, como antes, sino por la posesión de riquezas. Se pasó así de una sociedad estamental cerrada (se era noble por ser hijo de nobles, sin importar méritos o riquezas) a una sociedad abierta pero clasista (la nuestra), en que el dinero y los bienes materiales determinan la clase social. El resultado de la Revolución, en suma, sería la universalización del ideario burgués y la ascensión al poder de la misma burguesía, que sería la principal beneficiaria de los cambios.

La Revolución afectó a otros países además de Francia. Los gobernantes y la aristocracia de los países vecinos se convirtieron en sus mayores enemigos, y diversas monarquías europeas formaron coaliciones antifrancesas que tenían como objetivo acabar con el proceso revolucionario y restaurar el absolutismo. Pero la Revolución encontró apoyo en los campesinos, en los trabajadores de las ciudades y en las clases medias, y sus ideas penetraron en los estamentos no privilegiados de los restantes países europeos, que, en procesos revolucionarios o reformistas, acabarían por adoptar muchos de sus principios a lo largo del siglo XIX, quedando sus sociedades y sus gobiernos configurados de forma similar. En este sentido, la Revolución francesa fue un acontecimiento de alcance universal.

La Revolución francesa. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). En: https://www.biografiasyvidas.com/historia/revolucion_francesa.htm el 28 de septiembre de 2021.

FUENTE 10:

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; a fin de que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse a cada instante con la finalidad de toda institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, en adelante fundadas en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del hombre y del ciudadano:

Artículo Primero.- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales solo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2.- La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Artículo 3.- El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación. Ningún cuerpo, ningún individuo, pueden ejercer una autoridad que no emane expresamente de ella.

Artículo 4.- La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a otro: por eso, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites solo pueden ser determinados por la ley.

Artículo 5.- La ley solo tiene derecho a prohibir los actos perjudiciales para la sociedad. Nada que no esté prohibido por la ley puede ser impedido, y nadie puede ser constreñido a hacer algo que esta no ordene.

Artículo 6.- La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a contribuir a su elaboración, personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos, ya sea que proteja o que sancione. Como todos los ciudadanos son iguales ante ella, todos son igualmente admisibles en toda dignidad, cargo o empleo públicos, según sus capacidades y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

Artículo 7.- Ningún hombre puede ser acusado, arrestado o detenido, como no sea en los casos determinados por la ley y con arreglo a las formas que esta ha prescrito. [...]

Artículo 10.- Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, a condición de que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley.

Artículo 11.- La libre comunicación de pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre; en consecuencia, todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, a trueque de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley”.

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. 1789.

FUENTE 11:

La Revolución de 1830, surgió en Francia, principalmente como una reacción contra las medidas antiliberales adoptadas por el rey Carlos X, sucesor de Luis XVIII, soberano este que había sido restituido después de Waterloo, es decir, después del derrumbe napoleónico. Esta revolución inicia con la denominada Revolución de Julio o las Tres Gloriosas (Trois Glorieuses), jornadas revolucionarias de París que llevaron al trono a Luis Felipe I de Francia y abrieron el periodo conocido como Monarquía de Julio. Dicho movimiento repercutió en varios países de Europa, tales como Bélgica (Países Bajos) donde se identifica con movimientos de tipo nacionalista unificador; y Polonia, donde se identifica con movimientos de tipo nacionalista disgregador. Se considera como una de las llamadas Revoluciones burguesas o Revoluciones liberales. Francia se hallaba regida por una monarquía constitucional, con Carlos X como soberano. A mediados de 1830, dicho rey suprimió la libertad de prensa, a la vez que modificó el sistema electoral al establecer que solamente podían ser electores quienes pagaban una renta al Estado. Los días 27, 28 y 29 de Julio de 1830, el pueblo de París se sublevó contra el rey consiguiendo finalmente triunfar. Se formó, entonces, un gobierno provisional que desconoció a Carlos X y proclamó como rey de los franceses a Luis Felipe I (Duque de Orléans). Quedaba, así, abolida la dinastía de los Borbones.

Revolución de 1830 (2020). Recuperado de Historia Universal. <https://mihistoriauniversal.com/edad-contemporanea/revolucion-de-1830>

FUENTE 12:

Las revoluciones de 1848, pues, requerirían un estudio detallado por Estados, pueblos y regiones. No obstante, cabe decir que tuvieron muchos aspectos en común, como que ocurrieron simultáneamente, que sus destinos estaban unidos y que todas ellas tenían un carácter y estilo comunes, una curiosa atmósfera romántica y utópica, y una retórica similar [...]. Cualquier historiador lo reconoce de inmediato: las barbas, los chales, los sombreros de ala ancha de los militantes, las banderas tricolores, las barricadas, el sentido inicial de liberación, de enorme esperanza y de confusión optimista. [...]. Todas ellas se desarrollaron y languidecieron rápidamente, y en la mayoría de los casos de manera total.

E. J. Hobsbawm, La era del capital 1848-1875. Crítica, 2003..

FUENTE 13:

Las revoluciones de 1830

En 1830 se desarrolló una serie de revoluciones en Europa. Muchas de ellas triunfaron, como la que llevó a la independencia de Bélgica del Reino de los Países Bajos. Los objetivos de los movimientos revolucionarios de 1830 eran:

- La lucha del liberalismo contra el absolutismo.
- La lucha de las nuevas clases medias, la burguesía, contra la aristocracia.
- La lucha de los nacionalismos contra los ocupantes extranjeros.

A diferencia de las revoluciones de 1820, las revoluciones de 1830 se dan en Francia, Países Bajos, Polonia y los Ducados de Parma y Módena.

Características del movimiento revolucionario de 1830

Sobre todo en el caso de Francia, ahora sí hubo una mayor participación de sectores populares urbanos. Se superó el esquema elitista de las revoluciones de 1820. Las revoluciones de 1830 precipitaron la progresiva desintegración del orden político surgido tras la Restauración.

De nuevo fue Francia la que desencadenó la ola revolucionaria. El pueblo de París que permanecía mudo desde 1789, se levantó en 1830 durante las jornadas del 27, 28 y 29 de julio, “las tres gloriosas”. Ya no se recurrió al pronunciamiento militar, sino a las barricadas, improvisadas con cualquier material: carruajes, toneles, sacos de tierra adoquines... Para hacer frente a las fuerzas armadas. La Revolución de París consiguió derribar la monarquía de la Casa de los Borbones (que ya nunca volvería a reinar en Francia). Y transformó la inestabilidad política de la época de Europa en movimientos revolucionarios. Entre 1830 y 1831 Europa revivió la ola revolucionaria de 1789.

Las revoluciones de 1848

Las crisis económicas (en los ámbitos rurales, industrial y financiero) y las crisis políticas y sociales son las principales causas del ciclo revolucionario de 1848. El estudio de estas revoluciones pone problemas para

determinar dónde surgieron los diferentes focos. Ante el panorama de heterogeneidad de sus causas, hay que tener presentes los caracteres diferenciales de las revoluciones de 1848 en cada país. Principales reivindicaciones de los revolucionarios:

- Francia: tipo político y social
- Hungría: carácter nacional

Hay algunos factores comunes que afectan en diversos grados a cada territorio: los cambios políticos y sociales experimentados en Europa en el periodo 1789-1848, y la Revolución industrial.

Dos tipos de causas explican el movimiento de 1848:

Crisis económica que afectó a Europa desde 1845 hasta 1848

Crisis política y social provocada por el descontento que generaba la crisis económica. En Francia, la caída de la monarquía orleanista está motivada por el empeoramiento de la situación económica en el país. Entre 1845-1848 se produce la pérdida de 4 cosechas, seguidas de la crisis de la patata en Irlanda que produce una gran hambruna en la isla. Descenso del 25 % de la población: un 40 % murió de hambre y por enfermedad, y el 60 % restante optó por emigrar a los Estados Unidos. (...)

Características de las revoluciones de 1848

Todas las revoluciones se produjeron en la primavera de 1848 y tenían componentes ideológicos comunes en el liberalismo, el nacionalismo y el radicalismo democrático. Las revoluciones de 1848 se producen de forma casi simultánea, entre febrero y mayo de 1848 y se extienden por buena parte de Europa. Se produjeron revoluciones en Francia, Imperio de los Habsburgo, Prusia y península Itálica. Y en particular en ciudades como París, Fráncfort, Berlín, Milán, Venecia, Roma, Palermo...

A las revoluciones de 1848 se les ha puesto la etiqueta de “Primavera de los pueblos”, conocida así por la estación primaveral y en alusión de la manifestación del nacionalismo en los estados alemanes, la península itálica y también al Imperio austriaco. También se encuentran las reivindicaciones liberales, provenientes de la gran burguesía y el radicalismo democrático, y provenientes también de la pequeña burguesía y de los sectores populares.

En Francia la participación de los trabajadores urbanos parisinos fue fundamental. Georg Simmel dice que “desde 1830 se produjo en Francia una creciente concienciación de la clase trabajadora”.

Pero las revoluciones terminaron con el fracaso en todas partes después de una fase de éxito momentáneo. Hacia finales de 1848, la suerte estaba decidida y en contra de las revoluciones. En verano de 1848 es cuando se extinguieron los últimos focos rebeldes. En la península itálica, la revolución fue aplastada por la intervención de las tropas francesas y en Hungría, por la intervención del ejército austríaco y ruso, que acabaron con la revolución en agosto de 1849 (el 14 de abril Hungría había proclamado su independencia).

Las revoluciones de 1820, 1830 y 1848. Historia Abierta. En: <https://historiaes.hispantic.com/revoluciones-1820-1830-1848>

FUENTE 14:

A partir del 25 de febrero, mil extraños sistemas brotaron impetuosamente del espíritu de los innovadores y se difundieron en el desconcertado espíritu de la multitud. [...] Uno pretendía destruir la desigualdad de las fortunas, el otro, la desigualdad de facultades, y el tercero aspiraba a nivelar la más antigua de las desigualdades, la del hombre y de la mujer. [...] Estas teorías [...] tomaron el nombre común de socialismo. El socialismo quedará como el carácter esencial y el recuerdo más temible de la Revolución de febrero.

De Tocqueville, A., Recuerdos de la Revolución de 1848./

FUENTE 15



La libertad guiando al pueblo. Eugène Delacroix (Revolución de 1830).



La Toma de la Bastilla. Jean Pierre Houel. 1789.

Actividad de desempeño

2

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes analicen datos e información geográfica sobre algunos procesos políticos globales y locales del siglo XIX, en particular, los relacionados con la formación del Estado-nación. Para esto, interpretan mapas políticos e históricos para reconocer variables y patrones en la configuración territorial de las nacientes repúblicas.

Objetivos de aprendizaje

OA2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial).**

Conocimientos esenciales

- Procesos políticos y económicos globales y locales durante el siglo XIX (por ej., imperialismo, industrialización, consolidación del Estado-nación).
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para que los estudiantes inicien el proceso de comprensión del dinamismo del territorio y del carácter móvil de los límites políticos de los países, el docente podría comenzar mostrando a los estudiantes un mapa de la región (**ver recursos**) en la que se emplaza la escuela, y formular las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Dónde se ubica tu región político-administrativa?
- ▶ ¿Cuáles son los límites políticos y las fronteras geográficas que la conforman?
- ▶ ¿Desde cuándo existe la delimitación territorial que actualmente conforma tu región político-administrativa y quién o quiénes la definieron?
- ▶ ¿Cuáles fueron los criterios utilizados para establecer su delimitación?
- ▶ ¿Por qué y de qué manera podría modificarse territorialmente esta región?
- ▶ El docente apoya a los estudiantes para buscar las respuestas a estas preguntas.

Para complementar la actividad, el docente presenta mapas del territorio de Chile en distintos periodos históricos (**ver anexo de fuentes 1**) para que identifiquen los cambios de denominación, pertenencia política y delimitación que ha experimentado el territorio de su región. Se sugiere la siguiente cartografía histórica y las siguientes preguntas orientadoras:

- ▶ Ubica en los mapas históricos tu actual región y su capital regional.
- ▶ ¿Cuáles han sido los nombres con los que se ha denominado el territorio que actualmente conforma tu región?
- ▶ ¿A qué atribuyes esos cambios?
- ▶ ¿Quién o quiénes definieron el territorio en cada una de las cartografías históricas observadas?
- ▶ ¿Cómo se generó la unidad territorial en cada una de las cartografías?
- ▶ ¿Qué hechos marcaron cambios en el territorio de tu región o de Chile?

Para seguir con la exploración, el docente puede presentar a los estudiantes alguno de estos videos (**Ver en recursos**) sobre los cambios en la geografía política de Europa en el último milenio.

Se sugiere entregar, antes de verlo con detención, un mapa político de Europa en la actualidad (**Ver anexo de fuentes**) y pedirles que escojan un país para que luego fijen la mirada. Se recomienda que al menos uno de ellos escoja Italia y Alemania, dada su importancia en el proceso de configuración territorial durante la segunda mitad del siglo XIX. Asimismo, se aconseja repetir al menos una vez el video, y si se prefiere, adelantar al inicio del siglo XVIII (año 1700). Luego de la observación, el docente podrá guiar la reflexión con preguntas como:

- ▶ ¿Qué llama la atención en este rápido recorrido por los cambios territoriales en Europa?
- ▶ ¿Qué ocurre con los límites políticos del país escogido?
- ▶ ¿Qué hechos pudieron marcar algunos de los cambios en el territorio observado?

Se sugiere promover la reflexión a partir de lo realizado con las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué fuerzas podrían ser tan poderosas para cambiar el territorio que conforma una unidad política como una región político-administrativa o un país?
- ▶ ¿Qué pasa con la gente cuando cambian las delimitaciones territoriales?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Conexión interdisciplinar
Pensamiento computacional
OA 4 Nivel 1 y 2 EM

Para construir conocimientos sobre el surgimiento y formación del Estado-nación y su relación con la reconfiguración territorial en Europa y América, se sugiere que los estudiantes lean distintas fuentes sobre el concepto de Estado-nación, su relación con la delimitación del territorio nacional y otros términos vinculados como la nación, la soberanía, etc. Se recomienda comenzar con una pregunta guía como la siguiente:

- ▶ ¿Cómo se relaciona el Estado-nación con la reconfiguración geopolítica en Europa y América Latina?

Algunas preguntas orientadoras para comprender mejor la pregunta anterior y preparar la lectura de los textos podrían ser las siguientes. Se sugiere por medio de ellas abrir un espacio para intercambiar algunas ideas, experiencias y conceptos.

- ▶ ¿Qué entienden por nación?
- ▶ ¿Con qué procesos históricos o hechos relacionan el concepto de nación?
- ▶ ¿En qué contextos han escuchado hablar de territorio, nacionalidad, soberanía o autodeterminación?
- ▶ ¿Pueden moverse los límites de un territorio nacional?
- ▶ ¿Por qué los Estados se interesan en defender el territorio nacional?
- ▶ ¿Qué impacto pueden tener para las personas que viven en un territorio los cambios que afectan sus límites?

Se sugiere registrar algunas de las ideas a partir de los siguientes criterios expuestos en la tabla:

Conceptos	Definiciones	Tensiones / Conflictos / Avances
Nación		
Plurinacional		
Territorio		
Soberanía		
Autodeterminación		
Otros		

Para organizar la información recogida de las fuentes se sugiere la siguiente tabla:

	Fuente 6	Fuente 7	Fuente 8	Fuente 9	Fuente 10
¿Quién es el autor?					
¿Sobre qué habla el autor?					
¿Qué busca comunicar?					
¿Cómo define los conceptos fundamentales propuestos?					

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 1 Nivel 1 EM

Se sugiere promover una puesta en común de las respuestas elaboradas para cada una de las fuentes retomando la pregunta:

- ▶ **¿Cómo se relaciona el Estado-nación con la reconfiguración geopolítica en Europa y América Latina?**

PRÁCTICA GUIADA

Para analizar información geográfica en relación con la reorganización geopolítica durante el siglo XIX, se sugieren mapas históricos de los siglos XVIII y XIX para que puedan contrastar transformaciones significativas en los límites. Se sugiere empezar por el entorno cercano. Por ejemplo, América con mapas que representan la Organización Administrativa colonial en América (siglo XVIII) y la Organización Administrativa en América después del proceso de independencia (siglo XIX) (**Ver anexo de fuentes 3**).

La pregunta que guía el análisis podría ser:

- ▶ **¿Cómo se explica la reorganización del territorio americano durante el siglo XIX?**

Para orientar el análisis se sugiere la siguiente secuencia interrogativa, organizada por la crítica externa a las fuentes y seguida de la crítica interna:

Crítica externa	
Preguntas orientadoras de análisis	Respuestas
¿A qué año o siglo corresponde el mapa?	
¿Qué espacio representa?	
¿Qué identificas en la cartografía?	
¿A qué tipo de mapa corresponde?	

Crítica interna	
Preguntas orientadoras de análisis	Respuestas
¿Qué ves? (describe la información explícita que puedes obtener de la cartografía)	
¿Qué sabes sobre lo que ves? (da cuenta de información implícita que te permite ver más allá de lo que se representa)	
¿Cómo explicas lo que ves?	

El docente guía la puesta en común. A partir de la información entregada, los invita a presentar sus respuestas.

En conjunto y con base en el análisis proponen hipótesis para responder la pregunta inicial, es decir:

► **¿Cómo se explica la reorganización del territorio americano durante el siglo XIX?**

Se puede dividir a los estudiantes en grupos para que propongan hipótesis distintas que contribuyan a enriquecer visiones. Los estudiantes presentan sus hipótesis en plenario y el docente les pregunta: ¿cómo podemos probarlas?

Nuestra hipótesis inicial	Evidencias encontradas en las fuentes
¿Hasta qué punto se comprueba nuestra hipótesis inicial?	

Se sugiere que el docente defina una hipótesis como una propuesta o aseveración posible de validar. Les puede entregar algunos consejos para su construcción, tales como:

- Que tenga carácter afirmativo.
- Uso de lenguaje preciso. Evitar ambigüedades.
- Incluir los elementos de la pregunta.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

El docente les propone realizar el mismo ejercicio con el continente europeo y con el territorio chileno, durante el mismo período (**ver anexo de fuentes 4**). Los estudiantes pueden utilizar las tablas de crítica externa e interna y la de presentación de la hipótesis. Es importante incluir a modo de respaldo las fuentes leídas en la construcción del conocimiento disponibles en el anexo de fuentes 2.

Se recomienda hacer una puesta en común sobre los hallazgos y las hipótesis promoviendo relaciones entre los procesos y las ideas presentes en la conformación del Estado-nación.

INTEGRACIÓN

Con la información recopilada, los estudiantes elaboran un afiche que sintetice las evidencias encontradas en las fuentes para responder a la siguiente pregunta:

- ▶ **¿Hay aspectos comunes en los factores que originan los cambios territoriales en Europa y los que originan los cambios en América en los siglos XVIII y XIX?**

El afiche puede realizarse en papel, cartulina o digital. La idea es que pueda contener ideas claves, imágenes, como comparación de mapas históricos que permitan visualizar los cambios territoriales. El trabajo de afiches será expuesto oralmente, en donde se pueda explicar el o los procesos aludidos, la hipótesis trabajada, la identificación de patrones de configuración territorial y la inclusión de factores globales, regionales y locales en la gestación de esas dinámicas.

Se sugiere promover la reflexión sobre los cambios en las delimitaciones espaciales, conectándolos con procesos contemporáneos.

También se pueden trabajar vínculos empáticos con el impacto de estos cambios estructurales en las comunidades locales y en las personas (nivel micro). Se podría formular una situación ficticia y que los estudiantes reflexionen sobre las consecuencias, por ejemplo, de una guerra, la ocupación y reducción territorial u otro supuesto, como la ampliación de fronteras. Esto facilitará la transferencia de los contenidos, procedimientos y desempeños aprendidos.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga, para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Como punto de partida, se sugiere mostrar un mapa histórico, solicitando que los estudiantes escriban dos ideas sobre lo que este les permite observar, aquello que no se logra entender y una pregunta que surja tras el análisis. Esto permitirá diagnosticar cómo los estudiantes se enfrentan a una fuente cartográfica, que puede ser compleja para describirla o incluso interpretarla. Esta acción podrá pavimentar el camino para poder desarrollar las actividades propuestas que se sustentan sobre el trabajo con mapas.

Para el análisis de los mapas se sugiere guiar a los estudiantes en las partes que debieran considerar para realizarlo. Por tratarse de mapas históricos, también se propone entregar el contexto temporal.

- **Título:** indicará el espacio y tiempo representado.
- **Espacio geográfico representado:** puede ser un continente, estado, región, mar, etc.
- **Topónimos** o palabras que nombran los elementos ubicados en el mapa.
- **Simbología** o leyenda que permite comprender el contenido representado (colores, símbolos, líneas, etc.)
- **Autoría:** nombre de la persona o institución que elaboró el mapa.

Para la construcción de las hipótesis (**ver Recursos**) es también recomendable la mediación interrogativa para que los estudiantes puedan ir ajustando:

- ▶ **¿Está en formato afirmativo?**
- ▶ **¿Habrá un concepto más preciso para evitar ambigüedades?**
- ▶ **¿Piensan que es posible de validar o probar su hipótesis?**

En el caso de contar con la infraestructura, esta actividad ofrece oportunidades de alfabetización digital, la que se puede desarrollar a través del uso de herramientas geográficas como las plataformas Google Earth, GeaCron y MapMaker.

ACTITUDES

Se sugiere explicitar a los estudiantes que el ejercicio de buscar en fuentes confiables, evidencias que permitan verificar una hipótesis, es un ejercicio que nos otorga la posibilidad de hacer uso de la ética al citar a los autores que nos ayudan a fundamentar, de manera robusta, nuestras afirmaciones, sin copiar argumentos, obviando la autoría (plagios) o sin reconocer las fuentes que alimentan el razonamiento expuesto.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Aplican criterios para organizar y analizar la información obtenida en fuentes.
- Reconocen variables y patrones a partir de la interpretación de mapas políticos e históricos.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Aplica criterios para organizar y analizar la información obtenida en fuentes.				
Reconoce variables y patrones a partir de la interpretación de mapas políticos e históricos.				

Para la promoción del desarrollo autónomo y también del trabajo colaborativo, se puede invitar a los estudiantes a incorporar sus propios criterios para la evaluación, la cual puede adoptar otras formas (autoevaluación y coevaluación), en razón de las actividades dispuestas. Estos criterios pueden definirse en conjunto con el curso, considerando una construcción democrática del instrumento. La misma definición de los criterios estará aportando al docente aquellos aspectos que han sido apropiados en el desarrollo de las acciones.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para acceder a los videos que se podrían usar en la situación experiencial:

https://www.youtube.com/watch?v=lckYnAc9K-k&ab_channel=TheBestInternetVideos%2F%2FLosMejoresVideosdelInternet
https://www.youtube.com/watch?v=ub_kS3bul9M&ab_channel=JuanSim%C3%B3Mi%C3%B1ana

Mapas de Chile y sus regiones:

<https://www.mapascompass.cl/pages/mapas-gratis>

Para obtener información sobre la conformación de los límites de Chile se sugiere:

Memoria Chilena (2018). Chile y sus fronteras. Biblioteca Nacional Digital de Chile:

Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-100589.html>

Para profundizar en la enseñanza de la construcción de hipótesis:

Video:

https://www.youtube.com/watch?v=bMI5fP1eRXs&ab_channel=HaciendoTesis

PRATS, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. Capítulo 4.5.1. En Histodidáctica. Universidad de Barcelona.

Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

**BIBLIOGRAFÍA DE
REFERENCIA PARA
EL DOCENTE:**

ARIAS YURISCH, K. "Revisión de las estructuras político-administrativas territoriales en el Chile del siglo XIX". En: *Universum*, N° 25, Vol. 1, 2010, Universidad de Talca. Talca. Chile. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v25n1/art_04.pdf

GONZÁLEZ, J. I.; COMPÁN, J.; SAGREDO, R. (2016). *La política en el espacio. Atlas histórico de las divisiones político-administrativas de Chile. 1810-1940*. Centro de investigación Diego Barros Arana. Santiago:

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR (1995). *Atlas histórico de Chile*. IGM Santiago.

PULGARÍN, M. (2014). *El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales*. Sociedad Geográfica de Colombia. Disponible en: Acceso, 23.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:



<https://www.incamachupichutours.com/blog/es/el-tawantinsuyo>

FUENTE 2:

El Imperio de Carlos V en América Colonial 11



FUENTE 3:

América siglo XIX 13



Instituto Geográfico Militar (1995). Atlas histórico de Chile. IGM. Santiago: autor

FUENTE 4:

14 Latinoamérica Actual



Instituto Geográfico Militar (1995). Atlas histórico de Chile. IGM. Santiago: autor

FUENTE 5:



Wikipedia (2017). Mapa político de Europa.
Disponibile en: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Europa-politica-coloured-es.svg>

Anexo de fuentes 2

FUENTE 6:

EXPLORACIÓN Y POSESIÓN EL TERRITORIO

El territorio fue una de las primeras cuestiones que interesó a los grupos que asumieron el poder después de la independencia (...). Sin embargo, los primeros esfuerzos no se orientaron a fijar los límites o a sentar soberanía en aquellas regiones que habían interesado poco al gobierno colonial, sino a reconocer el país y a explotar más detenidamente sus riquezas. (...) En realidad, el territorio importaba desde dos puntos de vista: desde la conveniencia de conocerlo mejor y desde la necesidad de tomar posesión de él. Ambas cosas requerían conocimiento de la geografía, tarea que, como hemos dicho, se privilegió la primera mitad del siglo XIX. (...) Como hemos dicho, más que fijar sus límites, a nuestra clase dirigente le interesaba conocer el territorio y, al promediar el siglo XIX, ocuparlo o sentar soberanía en él. Por lo mismo, las discusiones más interesantes no tuvieron que ver con el territorio propiamente tal, sino con la población que lo ocupaba. Más que el recipiente, importaba el contenido, es decir, la población que daría forma a la nación.

Pinto, J. (2003). La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche. Chile: Dibam.

FUENTE 7:

TERRITORIO: ¿REALIDAD DINÁMICA O INMÓVIL?

La organización político-administrativa del territorio es, sobre todo en determinados períodos, un proceso muy dinámico, y concebir y graficar el territorio chileno y su orden político interno, o sus fronteras internacionales, como una realidad inmóvil, casi natural, existentes desde tiempos inmemoriales, no se justifica. Este equívoco solo puede explicarse en función de las querellas limítrofes internacionales que han exacerbado el celo ante las representaciones cartográficas republicanas de los estados comprometidos ...desde hace algunas décadas los estudios sobre fronteras y divisiones político-administrativas, o político-territoriales, han aumentado en forma evidente. Hechos históricos como el fin de la Unión Soviética o la desmembración de Yugoslavia, que han obligado a modificar drásticamente el mapa de Europa; el proceso de unión europea materializado en una comunidad en creciente integración que 'borra' deslindes; la mismaglobalización, particularmente la económica, que ha limitado el papel de los estados y mudado la naturaleza de las fronteras... han estimulado el resurgimiento de la geografía política, la geografía histórica y los estudios de carácter regional...

Sagredo, R., González, J. y Compan, J. (2016) La política en el espacio. Atlas histórico de las divisiones político-administrativas de Chile 1810-1940. Santiago de Chile: Instituto Geográfico militar, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Resolución DIFROL N.º 41 del 8 de julio de 2015.

FUENTE 8:

TERRITORIALIDAD

Actualmente, la geografía política suele definirse como el estudio de las repercusiones espaciales del proceso político, y sus cultivadores parecen seguir dos direcciones principales. En primer lugar, los problemas relacionados con la territorialidad. Las sociedades evolucionan en un territorio dado, que modifican con su actuación. El sentimiento de territorialidad o de identificación con un determinado marco espacial conformado históricamente está en la base de cualquier organización estatal o infraestatal. Las recientes luchas por la independencia en los países del Tercer Mundo, o el renacer de los movimientos regionalistas y nacionalistas (flagrantes son los ejemplos recientes de Yugoslavia y la Unión Soviética) en los estados europeos pueden contemplarse como ejemplos de esa identificación territorial. La lengua, la cultura, la raza o la religión son algunos de los parámetros que considera la geografía política, en tanto que ingredientes en la conformación histórica de un determinado espíritu nacional. La organización política viene a superponerse sobre todos estos elementos y da cuenta de ellos. Los problemas de la administración civil o de la reorganización del territorio son una subespecialidad dentro de este campo de estudios”.

Capel, Horacio y Urteaga, Luis (1991). *Las nuevas Geografías*. Salvat ediciones Generales, S.A. Barcelona, España

FUENTE 9:

LÍMITES Y FRONTERAS

El límite se concibe como la constitución de líneas de separación físicas y visibles entre espacios económicos, políticos y sociales. Entre tanto, el área de frontera es la región o área en relativa proximidad al límite, donde las dinámicas de cambio y las prácticas cotidianas están afectadas por la misma presencia del límite (Newman, 2006). Como bien lo señala Lía Machado (2000), mientras los límites fronterizos son obra de los estados, que a través de instrumentos jurídicos marcan la separación entre unidades políticas soberanas y delimitan el territorio bajo control estatal, las áreas de frontera son construcciones sociales de los pueblos, los cuales se pueden expandir más allá del límite jurídico del Estado, desafiar la ley territorial de cada Estado limítrofe y, a veces, crear una situación de facto potencialmente conflictiva. Las dinámicas y fronteras culturales, económicas y sociales, no siempre coinciden con los límites estatales, de manera tal que las áreas de frontera son espacios de movimiento, intercambio e integración en variadas formas, cuyo desarrollo territorial se da en un marco que va más allá de la división político-administrativa de los estados, integrando actores subnacionales y actores no estatales. Así, las fronteras son una construcción socioterritorial, producto de los discursos jurídicos y geopolíticos de los estados y de la acción de las comunidades fronterizas.

García Pinzón, Viviana. (2015). Territorios fronterizos: Agenda de seguridad y narcotráfico en Chile: El Plan Frontera Norte. *Estudios internacionales* (Santiago), 47(181), 69-93. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2015.36839>

FUENTE 10:

La crisis desatada por la invasión napoleónica a la Península dio lugar a un acelerado proceso de resignificación conceptual de nación que, en el marco de las revoluciones liberales y de independencia que afectarían a ambas Monarquías durante las dos décadas siguientes, comenzó a cobrar una importancia decisiva en el lenguaje político al expresar la posibilidad de erigir nuevas unidades políticas. Un aspecto clave de este proceso, cuyos ritmos e intensidades no fueron similares en todos los espacios, fue su asociación con otras nociones, como pueblo/s, territorio, ciudadano y constitución, pero sobre todo con soberanía y representación, pues éstas expresaban problemas mayúsculos enmarcados en la necesidad de redefinir sobre nuevos principios los vínculos políticos de los miembros de las comunidades que hasta entonces formaban parte de ambas Monarquías. Es por eso que, si hasta entonces el concepto de nación remitía mayormente a estados de cosas existentes, su invocación en un marco pactista legitimado por la doctrina de la retroversión de la soberanía permitió que también expresara la posibilidad de crear poderes de nuevo cuño. A grandes rasgos, pueden distinguirse dos tendencias, aunque las propuestas solían combinar elementos de una y otra: la de quienes promovían la creación de una nación y una soberanía nacional única e indivisible, de carácter abstracto, compuesta por individuos, y la de quienes consideraban que estaba conformada por cuerpos colectivos, ya sean estamentos o las comunidades políticas que reasumieron su soberanía ante la acefalía (reinos, provincias, pueblos o ciudades). La posibilidad de definir conjuntos políticos de diversa entidad, asociada ahora a la idea de soberanía, provocó una apertura en lo que hacía a los marcos de referencia de nación. Éstos comenzaron a cubrir un extenso arco de posibilidades que iba de la totalidad de los dominios de la Corona, pasando por la metrópoli, el continente americano, sus virreinos, reinos, provincias, pueblos o la asociación de algunas de estas comunidades políticas. Se entendía, además, que la organización de las naciones como cuerpos políticos requería una sanción constitucional. Por eso, en los numerosos debates constitucionales –y en sus resultados, las incontables constituciones promulgadas a partir de 1808 en Iberoamérica– se pusieron en juego diversas concepciones de la nación y sus alcances, ya sea de índole territorial (sobre qué espacio ejercer la soberanía), social (qué sectores la componen, cuáles están excluidos, de qué manera se conciben las relaciones sociales), y políticos (qué derechos y obligaciones tienen sus miembros, cómo se los concibe y se los representa). Esto implicaba fuertes tensiones y conflictos que expresaban distintas visiones e intereses, ya que lo que estaba en juego era el acceso al poder, pero también, y esto resulta decisivo, su propia definición; definición para la cual en adelante no podría obviarse el concepto de nación.

Fernández Sebastián, J. (director). (2009). Diccionario político y social del mundo iberoamericano La era de las revoluciones, 1750-1850. Fundación Carolina. Madrid. P. 858.

FUENTE 11:

Las naciones, en primer término, no son realidades originarias sino creación humana, comunidades culturales creadas y recreadas continuamente por el hombre; son, en feliz expresión de Anderson, comunidades imaginadas. En este sentido, -y dicho con tal vez excesiva contundencia- son los nacionalistas los que crean, los que inventan, los que imaginan su nación. Afirmar, en segundo término, que las naciones son reconocibles por ciertos rasgos naturales -como la lengua, el territorio, la historia, la etnia, etc.- supone olvidar ese elemento espiritual, esa alma de la que hablaba Renán, ese "plebiscito diario", esa voluntad de vivir juntos sin la cual aquellos elementos objetivos no generarán nunca la idea de una nación (...).

(...) en Inglaterra o en Francia, la dinámica de construcción nacional fue del Estado hacia la Nación. Hubo que esperar hasta el siglo XVIII para que fueran las naciones quienes acometieron la tarea de construir Estados y para que el nacionalismo apareciera como una teoría legitimadora -y liberal- del poder político. Porque —conviene recordarlo en estos tiempos de nacionalismos sangrientos y antiliberales- hubo un nacionalismo liberal, con una poderosísima carga de liberación nacional e individual. En el origen, como en tantas otras conquistas de la humanidad, estaba la Revolución Francesa. Fue esta Revolución la que cambió la titularidad de la soberanía que pasó del monarca al pueblo o la nación. Fue "el pueblo francés" quien se constituyó en Estado el 24 de junio de 1793 y aprobó una Constitución republicana con su Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. El principio de la nacionalidad tuvo, pues, inicialmente un sentido inequívocamente democrático y liberador al afirmar que el poder residía en el pueblo - o la nación, que es término equivalente- y que el pueblo o la nación era el conjunto de todos los franceses. Nacionalidad y ciudadanía se unieron de este modo y la liberación nacional no se podía separar de la liberación como ciudadanos. (...) Y aun cuando todavía el Congreso de Viena en 1815 -tras la derrota de Napoleón- pudo rehacer el mapa europeo sin tener en cuenta las naciones (fueron los intereses dinásticos, la religión, el equilibrio de poder o la reunión de territorios dispersos, factores mucho más poderosos a la hora de marcar las fronteras) la semilla del nacionalismo estaba ya sembrada por la Revolución Francesa y muy pronto germinaría por toda Europa (...).

Fue así como a lo largo del siglo XIX se inició un nuevo proceso de construcción del Estado nación: ahora eran las naciones las que buscaban un Estado. A diferencia de lo que ocurriera siglos antes en España, Francia e Inglaterra, en los territorios del antiguo Sacro Imperio Germánico fue la nación la que construyó el Estado: from Nation to State. Se trataba de países en los que durante mucho tiempo había habido una desarrollada y rica cultura, unas determinadas comunidades culturales, esperando que sobre las mismas se pudiera construir un Estado. Tal era el caso de Alemania o de Italia, fragmentadas en multitud de formaciones políticas infraestatales; países estos en los que "existía una cultura nacional bien desarrollada, pero no un Estado-protector. En consecuencia, ciertamente, tanto el nacionalismo italiano como el alemán tuvieron que preocuparse por la unificación"; el nacionalismo sólo aspiraba ahora a conferir un techo políticamente digno a una nación ya existente. El principio de las nacionalidades fue aquí -como en América Latina- un principio de liberación que pudo realizarse sin graves costes y sacrificios y en alianza, durante el siglo XIX y buena parte del XX, con el espíritu liberal. Para muchos liberales había una clara vinculación entre la libertad individual y la libertad nacional: esta era el marco necesario para poder realizar aquella. Ambas luchas de liberación —la individual y la nacional- se complementaban perfectamente y, además, tenían un enemigo común: el despotismo dinástico en buena parte representado por los Imperios de los Habsburgo, el Imperio otomano y el de los Romanov.

Zapatero, V. (2000). Más allá del Estado Nación. Ed. Universidad de Alcalá. Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo y Servicio de Publicaciones. En: Quórum: revista de pensamiento iberoamericano, 2000, n.1, p. 27-39. ISSN 1575-4227.

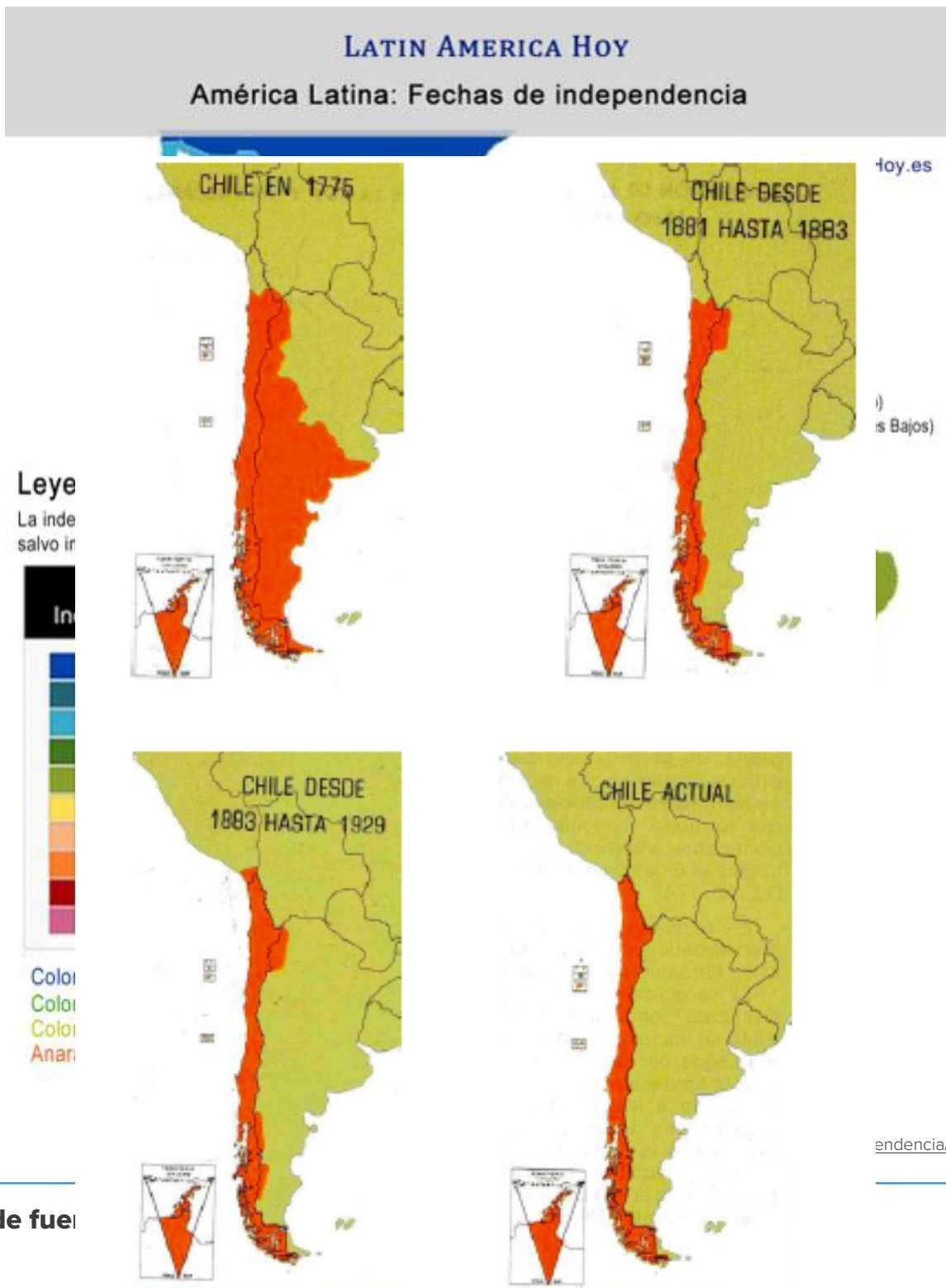
Anexo de fuentes 3

FUENTE 12:



Disponible en: <http://historia2-42.blogspot.com/2011/10/organizacion-politica-de-las-colonias.html>

FUENTE 13:



Anexo de fue

FUENTE 14:

Instituto Geográfico Militar (1995). Atlas histórico de Chile. IGM. Santiago: autor.

FUENTE 15:



<https://mihistoriauniversal.com/edad-moderna/nuevos-estados-de-europa>



<https://www.profesorfrancisco.es/2009/11/revoluciones-liberales.html>



<https://www.uv.es/ivorra/Historia/SXIX/1900.htm>

Actividad de desempeño

3

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes caractericen algunos conflictos regionales y globales de la primera mitad del siglo XX, a partir del análisis de fuentes, datos e información geográfica.

Objetivos de aprendizaje

OA2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial).**

OA3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y Trabajo con fuentes).**

Conocimientos esenciales

- Conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ej., revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).

Tiempo estimado 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para aproximarse a los conflictos globales y regionales, se sugiere que el docente formule las siguientes preguntas a los estudiantes:

- ▶ ¿Qué conflictos globales o regionales conocen?
- ▶ ¿Qué es un conflicto y qué lo hace global o regional?
- ▶ ¿Cuáles de ellos recuerdan que haya ocurrido en algún momento de sus vidas?

Se recomienda registrar algunos de los conflictos nombrados y escoger el más conocido para proponer una caracterización a partir de la tabla que se muestra a continuación. Se sugiere apoyar la respuesta a las preguntas con una lectura guiada por el docente, de la fuente 1, sobre qué es el conflicto. Después de completar, leer la fuente y completar la tabla, se puede plantear la pregunta:

- ▶ ¿Qué caracterizará a los conflictos durante el siglo XX?

Conflicto	Razón principal del conflicto	Escala	Países o grupos involucrados
Conflicto	Ej.: Religión	Ej.: Regional	

FUENTE 1:

Dejando de lado otras disciplinas (psicología, sociología, etc.), las relaciones internacionales ofrecen un sinnúmero de definiciones del concepto de conflicto. Desde la historia de las relaciones internacionales, Duroselle apuntaba, a principios de los años sesenta, que por conflicto se puede entender 1) choque entre dos voluntades opuestas, sean cuales sean los medios utilizados, o que decidan utilizar los adversarios para asegurar el triunfo de sus decisiones; 2) situaciones sucesivas en las cuales dos o más jugadores consideran un objeto como una baza cuya posesión (a conquistar o a conservar) merece que se corra unos riesgos; y 3) conjunto complejo de tensiones en las que la acción del hombre de Estado va acompañada por reacciones emocionales colectivas.

A partir de las definiciones aportadas por Duroselle, se puede destacar una serie de rasgos del conflicto internacional: a) la existencia de intereses divergentes, base del conflicto, da lugar a litigio (voluntades opuestas); b) la defensa de dichos intereses comporta la utilización de instrumentos diversos (incluido el uso de la fuerza); c) el conflicto evoluciona con el paso del tiempo, a causa de las actitudes de las partes en litigio, dando origen a fases diversas (cambios en la naturaleza, la intensidad y el alcance del conflicto).

Barbé, Esther (1995). Relaciones Internacionales. Tecnos: Madrid. Pp. 206-7.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para abordar conflictos regionales con alcance global durante la primera mitad del siglo XX, se sugiere que, con ayuda del docente, los estudiantes elaboren una línea de tiempo del siglo a partir de fuentes secundarias (**ver documento audiovisual en los recursos y anexo de fuentes 1**). A partir de ella, el docente puede presentar grandes periodos en los que se podría dividir el tiempo histórico del siglo y los hitos que los delimitan y los caracterizan.

Algunas preguntas clave podrían ser:

- ▶ ¿Cuándo se inicia y cuándo se termina el siglo XX?
- ▶ ¿Qué periodos históricos se reconocen durante el siglo XX?
- ▶ ¿Qué países protagonizan los procesos que configuran el siglo XX?
- ▶ ¿Qué relaciones se pueden establecer entre hechos?
- ▶ ¿Qué relaciones se pueden establecer entre escalas?

Los estudiantes se ordenan cronológicamente en la sala para presentar la línea de tiempo. A partir de ella, intercambian ideas y conocimientos sobre la condición de conflictos de dichos hitos y su escala (local/regional/global).

Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

- ▶ ¿Hasta qué punto los hitos, destacados como constitutivos del siglo XX, son conflictos?
- ▶ ¿Qué conflictos marcan la primera mitad del siglo XX?
- ▶ ¿Cómo se manifiestan esos conflictos?

PRÁCTICA GUIADA

Para guiar la caracterización, a partir del análisis de fuentes, de los conflictos regionales y globales durante la primera mitad del siglo XX, el docente puede modelar el procedimiento, por ejemplo, con el ascenso al poder de Hitler como canciller en Alemania, en 1933; acontecimiento local, resultante de un conflicto interno de ese país, que suscita un conflicto regional que desencadena la 2° Guerra Mundial, enfrentamiento que alcanza nivel global (**Ver anexo de fuentes 2**).

En conjunto, leen las fuentes y completan la tabla que se muestra a continuación. Esta organiza la caracterización a partir de preguntas que aluden a la razón principal del conflicto, su escala, los actores involucrados, la duración, la manifestación y las fuentes de información utilizadas.

Algunas preguntas que pueden orientar dicha caracterización son:

- ▶ ¿Qué es lo que está en conflicto? (ideas, territorios, derechos, etc.)
- ▶ ¿Cuáles son las posturas enfrentadas?
- ▶ ¿Qué buscan obtener/mantener las posturas que se enfrentan?
- ▶ ¿Cómo se ha denominado a este conflicto?

Conflicto	Razón principal del conflicto	Escala	Países o grupos involucrados	Duración del conflicto	Manifestación del conflicto (guerra, interrupción de las relaciones diplomáticas, embargo, etc)	Fuentes de información (en qué medios se han enterado)

INTEGRACIÓN Para apoyar la integración, se sugiere que los estudiantes participen en un diálogo sobre las características históricas de la primera mitad del siglo XX, a partir de una premisa. Por ejemplo:

“La primera mitad del siglo XX se caracteriza por hacer del conflicto local y regional un conflicto de escala global”

Después de concluir el diálogo se recomienda que den respuesta a esta premisa por escrito, de modo de contar con un registro final de su postura.

Como ejercicio de una probable transferencia de lo aprendido, solicite buscar noticias actuales que se puedan valorar como situaciones de conflicto, con implicancias a diferentes niveles escalares. Ello permitirá integrar lo aprendido con respecto a relaciones causales, tipología del conflicto u otros aspectos relevantes. Asimismo, se puede conectar con el pensamiento prospectivo e hipotético, formulando consecuencias posibles, incluso para las experiencias personales de los estudiantes.

Orientaciones al docente

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Aunque la caracterización es una tarea habitual en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no necesariamente su enseñanza da cuenta de un procedimiento explícito que oriente a los estudiantes. A modo de sugerencia, se propone guiar el aprendizaje de esta habilidad con la pregunta ¿Qué pasa? y ¿qué característica de lo que pasa es propia o inherente al hecho, fenómeno o proceso? Cuando se caracteriza, se describe lo que otorga particularidad a un determinado hecho, fenómeno o proceso, lo que significa añadir complejidad a la descripción. Para lograr describir lo que es propio, es posible que se requiera desarrollar habilidades de organización de la información, como la clasificación (agrupación basada en criterios) y la comparación (diferenciación basada en criterios). Es importante, además, en el trabajo con fuentes escritas, realizar su comparación, para dar cuenta de las visiones que presentan sobre un mismo hecho o proceso, estableciendo elementos similares y diferentes, permitiendo así el desarrollo analítico y crítico de las visiones expuestas.

Respecto al trabajo con la noción de conflicto, se sugiere subrayar que las dinámicas que gatillan las fricciones y tensiones entre individuos, grupos, incluso países corresponden a un fenómeno que va de la mano con los problemas propios de la convivencia. Se puede conectar con experiencias singulares personales, para luego avanzar secuencialmente a niveles más complejos. Lo importante es rescatar la cuestión ética que va de la mano con los conflictos, cómo se gestionan para su resolución, si la solución es viable o no,

qué consecuencias depara un conflicto en las personas y sus comunidades. Es vital que se vincule también con temáticas formativas de educación ciudadana. Algunos conflictos contemporáneos con implicancias territoriales van de la mano con fenómenos migratorios forzados. Si hay estudiantes extranjeros que han vivido la experiencia o en las historias y memorias familiares existen esas constataciones, será necesario emprender dichas conexiones con los procesos en estudio.

ACTITUDES

Los trabajos colaborativos ayudan a crear espacios para que los estudiantes puedan practicar disposiciones de respeto y empatía con sus pares.

Una de las disposiciones que se puede trabajar es la “escucha activa”. Para que los estudiantes la pongan en práctica, le sugerimos establecer algunas normas durante el trabajo colaborativo, tales como:

- Cada vez que alguno esté dando su opinión, los demás debieran tomar nota de la idea entregada y parafrasear para verificar que la comprendieron correctamente.
- Evitar interrumpir y emitir juicios.
- Realizar preguntas que ayuden a que el compañero pueda profundizar en esa idea.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugiere el siguiente criterio, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes según el contexto:

- ▶ **Caracterizan algunos procesos históricos estudiados a partir del análisis de fuentes e información geográfica.**

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Aplica criterios para organizar y analizar la información obtenida en fuentes.				
Reconoce variables y patrones a partir de la interpretación de mapas políticos e históricos.				

En términos formativos, también interesa que se incorporen criterios sobre la distinción entre conflictos locales, regionales y globales, mediados por el uso de mapas históricos. Conectar con aprendizajes de los módulos anteriores, como la incidencia de factores o causas que gatillaron tales conflictos y sus consecuencias, y su visualización a partir de fuentes de carácter geográfico, no solo incluyendo mapas sino también fotografías

RECURSOS Y SITIOS WEB

Recurso audiovisual sobre el siglo XX



<https://www.youtube.com/watch?v=sB6VQIJez4w>

Recursos, textos, fuentes, cronologías y otros documentos relacionados con el siglo XX

<http://www.historiasiglo20.org/>

Para diseñar líneas de tiempo

www.lucidchart.com

<https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

DUBY, G. (2020). Atlas histórico mundial. Barcelona: Larousse editores.

CAIRNES, T. (1992). El siglo XX. España: Akal.

FUSÍ, J. P. (1999). Un balance histórico del siglo XX. Cuadernos de Historia Contemporánea 1999, número 21. 15-16.

LUKACS, J. (2014). Historia mínima del siglo XX. España: Editorial Turner.

KINDER, H.; HILGEMANN, W.; HERGT, M. (2007). Atlas histórico mundial. Barcelona: Akal.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 2:

Aunque todos los historiadores sepan sobradamente que, como decía Ranke, todos los siglos son iguales ante Dios, los cambios que se han producido en el siglo XX parecen conferirle una importancia excepcional: dos Guerras mundiales, la aparición del fascismo, el auge y la caída del comunismo, formidable crecimiento demográfico, espectaculares avances científicos y tecnológicos, el fin de los imperios dinásticos, la irrupción de Asia y África, asombrosa transformación económica, creación del Estado del bienestar, revolución en las comunicaciones, prolongación de la vida... Por primera vez, el mundo ha terminado por convertirse en una comunidad global. Los cambios son tantos y de tal magnitud que resulta imposible acertar con una definición unívoca del siglo: siglo del psicoanálisis, del electrón, de las mujeres, del extremismo; el siglo americano; el siglo del genocidio. Probablemente, nunca como en el siglo XX se alteraron tan profundamente las creencias en las que estaba instalada la sociedad.

Fusí, J. P. (1999). Un balance histórico del siglo XX. Cuadernos de Historia Contemporánea 1999, número 21. 15-16.

FUENTE 3:

La conferencia de Berlín

(...) A la Conferencia asistieron, en un intento por resolver diplomáticamente aquellas posiciones enfrentadas por las que en otro momento irían a la guerra, Alemania, el Imperio Austro-Húngaro, Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Italia, Portugal, Rusia, España, Suecia y el Reino Unido. A ellos se sumaron el Imperio Otomano y Estados Unidos. El resultado consistió en el reparto del continente africano, de forma que si antes del Congreso, los europeos ocupaban sólo posiciones costeras, a principios del XX, el África está totalmente repartida entre las potencias europeas y sólo dos estados escapan al dominio europeo: Liberia y Etiopía. La conferencia se concretó en el Acta General de la Conferencia de Berlín; en ella se establecía que:

- Las cuencas fluviales de Nigeria y Congo fueron declaradas rutas libres para el comercio internacional.
- Se prohibía la práctica de establecer colonias vacías que no fueran ocupadas de manera efectiva.
- El dominio efectivo del Congo pasa a Leopoldo II, rey de Bélgica, a título personal.
- Aquella potencia que dominara el litoral de un territorio ostentaría la autoridad sobre el interior.
- La prohibición del tráfico de esclavos.

A pesar de los intentos por llevar a cabo un proceso imperialista de forma pacífica (en lo que se refiere a la relación entre las distintas naciones europeas), se producirían conflictos a principios del XX. Por otro lado, el congreso dibujó las fronteras de los distintos territorios africanos de acuerdo con los intereses imperialistas y sin tener en cuenta ningún tipo de consideraciones geográficas o étnicas. Muchas de estas fronteras se han mantenido hasta la actualidad, conformando las guías maestras sobre las que se han dibujado las fronteras africanas actuales. Muchos de los conflictos étnicos surgidos durante el siglo XX y desde la descolonización son una herencia directa de las decisiones tomadas en esta época.

La Conferencia de Berlín. Apuntes de Historia Universal.
En: <http://apuntesdehistoriauniversal.blogspot.com/2014/02/imperialismo-la-conferencia-de-berlin-y.html>

FUENTE 4:

En este libro, el siglo XX aparece estructurado como un tríptico. A una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, siguió un período de 25 o 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración similar. Retrospectivamente puede ser considerado como una especie de edad de oro, y de hecho, así fue calificado apenas concluido, a comienzos de los años setenta. La última parte del siglo fue una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis y, para vastas zonas del mundo, como África, la ex Unión Soviética y los antiguos países socialistas de Europa, de catástrofes.

Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica. P. 15-16.

FUENTE 5:

Comienza con la primera guerra mundial, que marcó el derrumbe de la civilización (occidental) del siglo XIX. Esa civilización era capitalista desde el punto de vista económico, liberal en su estructura jurídica y constitucional, burguesa por la imagen de su clase hegemónica característica y brillante por los adelantos alcanzados en el ámbito de la ciencia, el conocimiento y la educación, así como del progreso material y moral. Además, estaba profundamente convencida de la posición central de Europa, cuna de las revoluciones científica, artística, política e industrial, cuya economía había extendido su influencia sobre una gran parte del mundo, que sus ejércitos habían conquistado y subyugado, cuya población había crecido hasta constituir una tercera parte de la raza humana (incluida la poderosa y creciente corriente de emigrantes europeos y sus descendientes), y cuyos principales estados constituían el sistema de la política mundial. Los decenios transcurridos desde el comienzo de la primera guerra mundial hasta la conclusión de la segunda fueron una época de catástrofes para esta sociedad, que durante cuarenta años sufrió una serie de desastres sucesivos. Hubo momentos en que incluso los conservadores inteligentes no habrían apostado por su supervivencia.

(...) Los grandes imperios coloniales que se habían formado antes y durante la era del imperio se derrumbaron y quedaron reducidos a cenizas. La historia del imperialismo moderno, (...) no había durado más que el lapso de una vida humana (...) Pero no fueron esos los únicos males. En efecto, se desencadenó una crisis económica mundial de una profundidad sin precedentes, que sacudió incluso los cimientos de las más sólidas economías capitalistas y que pareció que podría poner fin a la economía mundial global, cuya creación había sido un logro del capitalismo liberal del siglo XIX. Incluso los Estados Unidos, que no habían sido afectados por la guerra y la revolución, parecían al borde del colapso. Mientras la economía se tambaleaba, las instituciones de la democracia liberal desaparecieron prácticamente entre 1917 y 1942, excepto en una pequeña franja de Europa y en algunas partes de América del Norte y de Australasia, como consecuencia del avance del fascismo y de sus movimientos y regímenes autoritarios satélites. Sólo la alianza —insólita y temporal— del capitalismo liberal y el comunismo para hacer frente a ese desafío permitió salvar la democracia, pues la victoria sobre la Alemania de Hitler fue esencialmente obra (no podría haber sido de otro modo) del ejército rojo. Desde una multiplicidad de puntos de vista, este período de alianza entre el capitalismo y el comunismo contra el fascismo —fundamentalmente las décadas de 1930 y 1940— es el momento decisivo en la historia del siglo XX. En muchos sentidos es un proceso paradójico, pues durante la mayor parte del siglo —excepto en el breve período de antifascismo— las relaciones entre el capitalismo y el comunismo se caracterizaron por un antagonismo irreconciliable. La victoria de la Unión Soviética sobre Hitler fue el gran logro del régimen instalado en aquel país por la revolución de octubre, como se desprende de la comparación entre los resultados de la economía de la Rusia zarista en la primera guerra mundial y de la economía soviética en la segunda (Gatrell y Harrison, 1993). Probablemente, de no haberse producido esa victoria, el mundo occidental (excluidos los Estados Unidos) no

consistiría en distintas modalidades de régimen parlamentario liberal sino en diversas variantes de régimen autoritario y fascista. Una de las ironías que nos depara este extraño siglo es que el resultado más perdurable de la revolución de octubre, cuyo objetivo era acabar con el capitalismo a escala planetaria, fuera el de haber salvado a su enemigo acérrimo, tanto en la guerra como en la paz, al proporcionarle el incentivo —el temor— para reformarse desde dentro al terminar la segunda guerra mundial y al dar difusión al concepto de planificación económica, suministrando al mismo tiempo algunos de los procedimientos necesarios para su reforma. Ahora bien, una vez que el capitalismo liberal había conseguido sobrevivir —a duras penas— al triple reto de la Depresión, el fascismo y la guerra, parecía tener que hacer frente todavía al avance global de la revolución, cuyas fuerzas podían agruparse en torno a la URSS, que había emergido de la segunda guerra mundial como una superpotencia.

Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica. P. 17-18.

FUENTE 6:

Dos puntos al menos parecen difícilmente discutibles. Primero, la revolución tecnológica, económica y social que el mundo occidental experimentó en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX alteró sustancialmente las estructuras de la sociedad y de la política, y creó las fuerzas colectivas que erosionaron el orden liberal y provocaron la Primera Guerra Mundial, acontecimiento del que salieron la revolución rusa, el fascismo, Hitler (esto es, la Segunda Guerra Mundial) y los problemas que de una forma u otra estallarían antes o después en los Balcanes y Oriente Medio. Segundo, a lo largo del siglo cambiaron sustancialmente la vida material y económica, la vida cultural e intelectual, las formas de comportamiento, las relaciones sociales, el horizonte vital del hombre (y ninguna perspectiva mejor hay para entenderlo que el cambio en el papel y posición de las mujeres), sus ideas y creencias básicas.

FUENTE 7:

América Latina en la primera mitad del siglo XX. Durante el primer tercio del siglo, diversos Estados latinoamericanos experimentaron un notable crecimiento económico, basado en las exportaciones agrícolas y mineras, que no modificó sustancialmente su estructura social y política. México sufrió una década de convulsión revolucionaria, que desembocó en un régimen de virtual partido único, pero no antiliberal. Las dificultades de los años treinta dieron lugar a que en varios países cobrara fuerza un nacionalismo económico, orientado a reducir la dependencia del exterior: Y la creciente influencia de los Estados Unidos originó sentimientos de rechazo, tanto en sectores de derecha como de izquierda. = América del Sur, de 1910 a 1945 A comienzos del siglo XX el trazado de las fronteras latinoamericanas era ya casi idéntico al actual. El último cambio importante se produjo en 1903, cuando Panamá se separó de Colombia. El conflicto acerca de las antiguas provincias peruanas de Arica y Tacna, que Chile había ocupado a título temporal en 1883, fue resuelto pacíficamente en 1929 por el tratado Rada-Figueroa, que atribuyó Arica a Chile y Tacna a Perú. El conflicto entre Colombia y Perú por la región de Leticia quedó resuelto por el protocolo de Río de 1934, que la atribuyó a Colombia. Mucho más grave fue el conflicto por el Chaco, que dio lugar a una guerra entre Bolivia y Paraguay entre 1932 y 1935. El conflicto por el área amazónica fronteriza entre Ecuador y Perú dio lugar a una guerra entre ambos países en 1941 pero fue resuelto, de manera favorable a Perú, en la conferencia de Río de Janeiro de 1942. En contraste

con la experiencia europea de esos años, los conflictos interamericanos fueron, pues, mínimos. El conflicto del Chaco, la guerra internacional más grave que ha tenido lugar en América durante el siglo XX, fue la que enfrentó a Bolivia y Paraguay entre 1932 y 1935. En dicha guerra, que costó decenas de miles de muertos, ambos países se disputaron el semidespoblado territorio del Chaco, acerca del cual no se había llegado a un definitivo acuerdo fronterizo y en el que se esperaba que hubiera importantes reservas de petróleo. La suerte de las armas favoreció inicialmente a Bolivia, pero no tardó en producirse una contraofensiva de Paraguay. En 1935 se llegó a un alto el fuego, que favoreció la mediación de las cancillerías americanas. En el tratado de paz, firmado en 1938, Paraguay vio reconocida su posesión de la mayor parte del territorio disputado.

<http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/pdf/8-Mirabal-APENDI.pdf>

FUENTE 8:

A finales del siglo XIX, América Latina estrechó sus vínculos con el sistema mundial, esta vez proporcionando materias primas (especialmente alimentos y minerales) a Gran Bretaña, Europa continental y Estados Unidos. La formación de estas economías orientadas a la exportación y sus sucesoras ocupan la mayor parte de nuestra atención. ¿Por qué hemos elegido este planteamiento para América Latina contemporánea? Porque según los indicadores mejor conocidos -crecimiento de la exportación, urbanización, esperanza de vida, alfabetización, participación política- la región entró en torno a 1880, en el periodo de cambio más rápido de los que había experimentado desde la conquista ibérica en el siglo XVI. (...)

a finales del siglo XIX y comienzo del XX, cuando las economías latinoamericanas orientadas a la exportación iniciaron periodos de prosperidad notable. Argentina se volvió tan rica por su economía basada en la carne y el trigo, (...). En México, aparecieron y se extendieron las plantaciones que producían henequén en Yucatán y azúcar en las zonas centrales, en especial al sur de la capital (...) Seguían creciendo las exportaciones de cobre procedente de Chile, que también cultivaba algunas frutas y trigo para los mercados internacionales. Las mejoras tecnológicas llevaron al aumento de la producción azucarera en el Caribe, especialmente en Cuba, cuando los propietarios estadounidenses aceleraron sus inversiones en trapiches de azúcar modernos. Brasil vivía de las exportaciones de café y caucho natural. La United Fruit Company extendió sus inmensas plantaciones de plátanos en Centroamérica. En todos estos países, la economía monetaria se había vuelto más sensible a las tendencias de la economía mundial, donde las exportaciones conseguían divisas para comprar a duras penas las importaciones necesarias. Todo impacto importante en la economía mundial producía efectos rápidos y espectacularmente en los sectores mercantilizados.

La consolidación del modelo de crecimiento por importación-exportación impulsó dos cambios fundamentales en la estructura social. Uno fue la aparición y el aumento de los estratos sociales medios. Por la ocupación desempeñada, a ellos pertenecían profesionales, comerciantes, tenderos y empresarios pequeños que se beneficiaban de la economía de exportación-importación, pero que no se encontraban entre los estratos superiores en cuanto a propiedades o liderazgo. Los portavoces del sector medio solían hallarse en las ciudades, tenían una educación bastante buena y buscaban un lugar reconocido en su sociedad.

El segundo cambio importante tuvo que ver con la clase trabajadora. Para sustentar la expansión de las economías de exportación, las élites trataron de importar fuerza de trabajo externa (...) (inmigrantes).

La aparición de las clases trabajadoras incipientes llevó a la aparición de nuevas organizaciones, con importantes implicaciones para el futuro. Los trabajadores solían establecer sociedades de ayuda mutua y, en algunos países, emergieron los sindicatos. La naturaleza de la economía latinoamericana estableció el contexto del activismo obrero. (...)

La Gran Depresión tuvo en su inicio efectos catastróficos sobre las economías latinoamericanas. El precipitado declive económico de Europa y Estados Unidos redujo de improviso el mercado para sus exportaciones. La demanda internacional de café, azúcar, metales y carne pasó por una aguda reducción y no se pudieron hallar salidas alternativas para estos productos. (...)

La depresión mundial que siguió causó una gran presión en los sistemas políticos de los países latinoamericanos, muchos de los cuales sufrieron golpes militares (o intentos de golpes). (...)

Una vía alternativa, que no contradecía necesariamente a la primera, era embarcarse en la industrialización. Una de las metas de esta política, a menudo apoyada por el ejército, sería conseguir una mayor independencia económica. La idea era que, al levantar su propia industria, América Latina dependería menos de Europa y Estados Unidos en cuanto a artículos manufacturados. (...)

Las consecuencias sociales de la industrialización fueron complejas. Un resultado, por supuesto, fue la formación de una clase capitalista empresarial o, de forma más específica, de una burguesía industrial. (...)

La expresión política de estos cambios socioeconómicos tomó dos formas. Una fue seguir con la democracia de elección, mediante la cual los industriales y trabajadores obtenían acceso (por lo usual limitado) al poder a través de la contienda electoral o de otro tipo. (...)

La respuesta más común conllevó la creación de alianzas “populistas”> multclasistas. El surgimiento de una élite industrial y la vitalización de los movimientos obreros hicieron posible una nueva alianza proindustria que mezclaba los intereses de empresarios y trabajadores; en algunos casos, desafiando de forma dilecta el predominio secular de los intereses agrícolas y terratenientes. (...)

La mayoría de los regímenes populistas tenían dos características clave. Por un lado, eran al menos semiautoritarios: solían representar coaliciones contra algún otro conjunto de intereses (como los de los terratenientes), a los que por definición se impedía la participación, lo que conllevaba cierto grado de exclusión y represión. Por otro lado, como el tiempo demostraría, representaban intereses de clases -trabajadoras e industriales- destinadas al conflicto. Así pues, el mantenimiento de estos regímenes dependía en gran medida del poder personal y carisma de los dirigentes individuales (como Perón en Argentina y Vargas en Brasil). También significaba que, con un dirigente carismático o sin él, sería difícil sostenerlos en tiempos de adversidad económica.

Skidmore, T. (1996). Historia Contemporánea de América Latina. Barcelona: Crítica. (selección).

Anexo de fuentes 2

FUENTE 9:

El impacto de la depresión y la muerte de Stresemann provocaron en Alemania un claro endurecimiento en sus posiciones exteriores, perceptible antes de la llegada al poder del nacionalsocialismo. El decidido propósito de acabar con el pago de las reparaciones, alcanzado tras la Moratoria Hoover y la Conferencia de Lausana; el proyecto de unión aduanera con Austria, frenado por la acción conjunta franco-británica; y la exigencia de igualdad de derechos con las demás potencias en el terreno armamentístico marcan la política iniciada por el canciller Brüning en 1930.

La llegada de Adolf Hitler a la cancillería trajo, no obstante, una nueva política exterior que, más allá de los bandazos tácticos del Führer, reflejaba las ideas expansionistas y militaristas expresadas por el dictador nazi en su Mein Kampf. Hitler tenía como objetivo central destruir el orden de Versalles, y para ello se planteó dos metas inmediatas: crear unas fuerzas armadas poderosas y anexionar al Reich los territorios fuera de él habitados por población germana.

(Fragmento), La política germana, 1931-1935.
Disponible en: <http://www.historiasiglo20.org/EG/1933-39.htm#La%20pol%C3%ADtica%20germana,%201931-1935>

FUENTE 10:

"Henos aquí ahora en presencia del último problema del debe ser y será resuelto (aplausos prologandos en la sala). Es la última reivindicación territorial que tengo que formular en Europa, pero es una reivindicación a la que no renuncio".

Recordando las humillaciones, e incluso las masacres, de las que han sido víctimas las minorías alemanas en los Sudetes, grita en un tono más desencajado:

"Durante veinte años, los alemanes de Checoslovaquia y el pueblo alemán del Reich han tenido que contemplar este espectáculo. Más bien, han sido forzados a permanecer como espectadores: no es que el pueblo alemán haya aceptado esta situación, es que, sin armas, no podía ayudarles contra los que les martirizaban.

¡Y el mundo de las democracias se indigna! Hemos aprendido en estos años a despreciar a las democracias mundiales. En toda Europa, sólo hemos encontrado un único Estado que fuera una gran potencia europea y, a la cabeza de ese Estado, un sólo hombre que ha sido comprensivo con los sufrimientos de nuestro pueblo: ¡mi gran amigo Benito Mussolini! (La gente grita: ¡Heil Duce!)

Benes está en Praga, y está convencido de que no le puede ocurrir nada porque tiene detrás de él a Francia e Inglaterra (hilaridad prolongada). Conciudadanos, creo que ha llegado el momento de hablar claro. No se puede negar el título de pacífico a los que han aguantado una vergüenza tal durante veinte años. Benes tiene un pueblo de siete millones de individuos tras él, y aquí hay un pueblo de setenta y cinco millones de hombres". (Aplausos entusiastas)

Finalmente, el Führer recuerda las promesas hechas a Chamberlain, profiriendo una última amenaza:

"Le he asegurado, lo que vuelvo a decir aquí, que una vez que esté este problema resuelto no habrá más problemas territoriales en Europa... Yo declaro al pueblo alemán: en lo que concierne a la cuestión de los Sudetes, mi paciencia está al límite. Benes tiene en su mano la paz o la guerra. O bien acepta este ofrecimiento y da finalmente la libertad a los alemanes, o bien nosotros iremos a buscar esa libertad. Que el mundo se dé por enterado".

Adolfo Hitler

Extractos de un discurso pronunciado en el Palacio de los Deportes de Berlín, 26.9.1938.
Disponible en: <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/hitlersudetes.htm>

FUENTE 11:

La batalla por el mundo



Disponible en: <https://historiadelascivilizacionesblog.wordpress.com/mapas-guerras-mundiales/>

FUENTE 12:

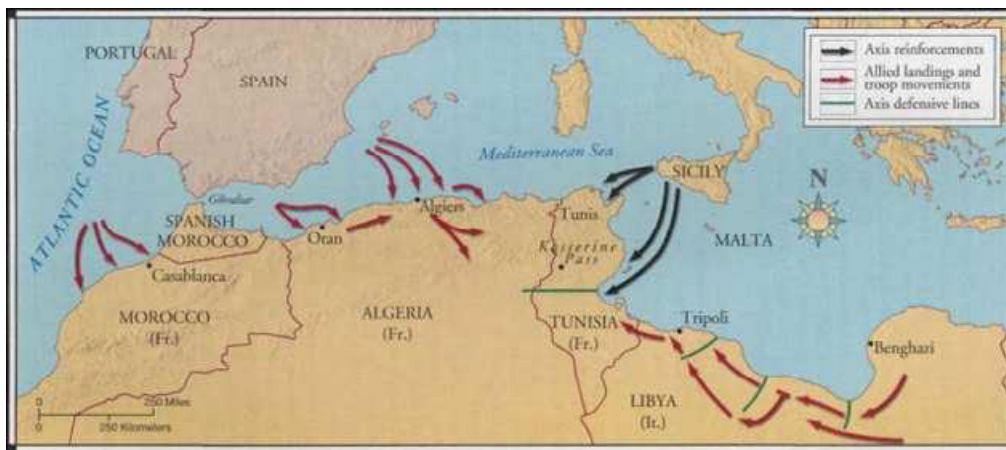
La Guerra en el Pacífico durante la Segunda Guerra Mundial



Disponible en: <https://historiadelascivilizacionesblog.wordpress.com/mapas-guerras-mundiales/>

FUENTE 13:

La Guerra durante la Segunda Guerra Mundial



Disponible en: <https://historiadelascivilizacionesblog.wordpress.com/mapas-guerras-mundiales/>

FUENTE 14:



El Mercurio, jueves 12 de abril 1945. Chile declara la guerra a Japón.
Disponble en: <https://historialimagen.files.wordpress.com/2019/01/sapiens-03-11-14-chile-en-las-guerras-mundiales-2014.pdf>

FUENTE 15:

Que la segunda guerra mundial fue un conflicto literalmente mundial es un hecho que no necesita ser demostrado. Prácticamente todos los estados independientes del mundo se vieron involucrados en la contienda, voluntaria o involuntariamente, aunque la participación de las repúblicas de América Latina fue más bien de carácter nominal. En cuanto a las colonias de las potencias imperiales, no tenían posibilidad de elección. Salvo la futura república de Irlanda, Suecia, Suiza, Portugal, Turquía y España en Europa y, tal vez, Afganistán fuera de ella, prácticamente el mundo entero era beligerante o había sido ocupado (o ambas cosas). En cuanto al escenario de las batallas, los nombres de las islas melanésicas y de los emplazamientos del norte de África, Birmania y Filipinas comenzaron a ser para los lectores de periódicos y los radioyentes —no hay que olvidar que fue por excelencia la guerra de los boletines de noticias radiofónicas— tan familiares como los nombres de las batallas del Ártico y el Cáucaso, de Normandía, Stalingrado y Kursk. La segunda guerra mundial fue una lección de geografía universal.

Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica. P. 32.

Anexo de fuentes 3

FUENTE 16:

PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Victoria o derrota total

¿Por qué, pues, las principales potencias de ambos bandos consideraron la Primera Guerra Mundial como un conflicto en el que solo se podía contemplar la victoria o la derrota total? La razón es que, a diferencia de otras guerras anteriores, impulsadas por motivos limitados y concretos, la Primera Guerra Mundial perseguía objetivos ilimitados. En la era imperialista, se había producido la fusión de la política y la economía. La rivalidad política internacional se establecía en función del crecimiento y competitividad de la economía, pero el rasgo característico era precisamente que no tenía límites. [...] en la práctica, el único objetivo de guerra que importaba era la victoria total, lo que en la Segunda Guerra Mundial se dio en llamar “rendición incondicional”. Era un objetivo absurdo y destructivo que arruinó tanto a los vencedores como a los vencidos. Precipitó a los países derrotados en la revolución y a los vencedores en la bancarrota y el agotamiento material.

Hobsbawm, E. (1996). Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica.

FUENTE 17:

En un sentido amplio, la causa primera de la Gran Depresión fue la guerra de 1914-18. Sin la guerra no se hubiera producido una depresión de análogas dimensiones. Hubiera podido producirse una recesión cíclica normal, pero con la periodicidad habitual, este reajuste incluso no se había localizado en esta época particular y no se había transformado en la Gran Depresión. La Gran Depresión constituyó un proceso en dos etapas, compuestas de varias fases. Nosotros tuvimos una recesión normal debido a causas internas, que se inicia con el crash bursátil de octubre de 1929, estábamos en camino a recuperarnos cuando las dificultades europeas se alzaron con la fuerza de un huracán y nos alcanzaron en abril de 1931. Así, la Gran Depresión no había comenzado verdaderamente en Estados Unidos.

Se ha afirmado que el crash bursátil americano había demolido la economía mundial, de hecho, no es así. Un estudio de la oficina Nacional de Investigación Económica afirma. “Varios países habían entrado en una fase de recesión en 1927 y en 1928, bastante antes de la fecha tomada de ordinario para marcar el comienzo de la crisis en Estados Unidos, es decir, el crash de Wall Street en octubre de 1929.

H. Hoover: Memorias. Nueva York, 1952. (En: www.siglo20.org)

FUENTE 18:

El mundo comienza a darse cuenta, desde hace algunas semanas sobre todo, de que estamos pasando por una de las mayores depresiones en la industria que se han conocido. El descenso en los precios es en todos los países uno de los más fuertes y rápidos, con la sola excepción quizás de 1921. Desde principios del presente año, el precio medio de los productos de consumo, artículos tales como el cobre, el caucho, la plata, alcanzan su más baja cotización, mientras que otros vuelven a los precios de anteguerra. En tales circunstancias, es inevitable que se produzca un gran retraimiento en los negocios. Las nuevas empresas se ven detenidas y retrasadas en todas partes del mundo, y los comerciantes están sufriendo importantes pérdidas por doquier. Este retraimiento afecta igualmente a los Estados Unidos de Norteamérica, pero ocurre que en aquel país no parecen tomar la situación tan en serio como fuera menester. Y esto constituye, sin duda, un elemento peligroso. En la actualidad, en efecto, Wall Street se ilusiona con la esperanza de que ésta es una de tantas depresiones de menor cuantía, como ocurrió, por ejemplo, en 1924. Creo totalmente errónea semejante interpretación.

«Mr. J. Maynard Keynes nos habla de la crisis mundial». El Sol (Madrid), 10 de junio de 1930

FUENTE 19:**Testimonio de un accionista.**

Muy pronto, un negocio mucho más atractivo que el teatral atrajo mi atención y la de mi país. Era un asuntillo llamado mercado de valores. (Mi sueldo semanal en Cocoteros era de unos dos mil, pero esto era calderilla en comparación con la pasta que ganaba teóricamente en Wall Street). Si uno compraba ochenta mil dólares de acciones, sólo tenía que pagar en efectivo veinte mil. El resto se le dejaba a deber al agente. El mercado siguió subiendo y subiendo, lo más sorprendente del mercado, en 1929, era que nadie vendía una sola acción, la gente compraba sin cesar(...) Lamentaba desprenderme de cualquier acción, pues estaba seguro de que iban a doblar su valor en pocos meses (...) El fontanero, el carnicero, el panadero, el hombre del hielo, todos anhelantes de hacerse ricos, arrojaban sus mezquinos salarios -y en muchos casos, sus ahorros de toda la vida- en Wall Street. Un día concreto, el mercado empezó a vacilar. Unos cuantos de los clientes más nerviosos fueron presas del pánico y empezaron a descargarse (...) Al principio las ventas se hacían ordenadamente, pero pronto el pánico echó a un lado el buen juicio y todos empezaron a lanzar al ruedo sus valores. Luego, el pánico alcanzó a los agentes de Bolsa, quienes empezaron a chillar reclamando los márgenes adicionales y los agentes empezaron a vender acciones a cualquier precio (...). Luego, un martes espectacular, Wall Street tiró la toalla y se derrumbó. Eso de la toalla es una frase adecuada, porque para entonces todo el país estaba llorando. El día del hundimiento final, mi amigo Max Gordon me telefoneó desde Nueva York. Todo lo que dijo fue: ¡Marx, la broma ha terminado!

Groucho Marx. (1980). Groucho y yo. Barcelona: Tusquets Editores.

FUENTE 20:

Un informe de la Liga de La Naciones señaló a Chile como el país más afectado por la Gran Depresión. Las exportaciones se redujeron a la mitad de su valor. Las ventas de cobre y salitre, pilares de la economía, disminuyeron drásticamente entre 1929 y 1932 y lo mismo ocurrió con el resto de las exportaciones. Las importaciones disminuyeron en un 88 % en los años mencionados. Producto de todo el descalabro económico los cesantes aumentaron a un número de 130.000 según las cifras más bajas estimadas; hay quienes afirman que los desocupados alcanzaron unas 300.000 personas.

Eduardo Ortiz. (1983). La Gran Depresión y su impacto en Chile. Santiago: Editorial Vector, p. 19.

FUENTE 21:

La crisis económica en Chile. Análisis en la Cámara de Senadores, 1931

Entiendo que la mayoría de los trabajadores que quedaron cesantes con motivo de la paralización de las oficinas salitreras fueron trasladados al sur y diseminados o repartidos en algunos puertos, tales como Huasco, Coquimbo, Valparaíso, y algunos pueblos del sur. Otra parte apreciable de esos obreros cesantes permanecen en Arica, Ovalle, Vicuña y otros pueblos del norte. Por lo que respecta al pueblo de Vicuña, sé por correspondencia que mantengo con algunos obreros cesantes de esa localidad que hay allí desde hace cuatro o cinco meses más o menos trescientos o cuatrocientos obreros desocupados.... a este respecto voy a permitirme dar lectura al párrafo de una carta que he recibido de allá ... “Empero, no obstante su silencio, le escribo una vez más, manifestándole que nuestra situación es la misma que en mis anteriores le decía; Pues del dinero otorgado por la Caja de Seguro para ayuda de los obreros cesantes, sólo correspondieron a este Departamento, Vicuña, 2.125 pesos, cantidad exigua que no compensa el crecido número de cesantes, además, el Gobernador hizo un verdadero intrínquilis con esos dineros y organizó cuadrillas de diez hombres y los hizo trabajar en la limpieza de caminos manifestando que una vez llegados fondos por caminos, ese dinero se repondría en la caja de cesantes. Ese dinero llegó y la devolución no se ha visto. El resto del dinero no fue tampoco ayuda como decía el Seguro cuando aportó los 300.000 pesos, sino que con ello se nos hizo trabajar en diversas obras de la ciudad y se nos daba, sin hacer distinción de hombres solteros o con familia, la miserable cantidad de dos pesos diarios; por cierto, que los obreros no andaban mal, porque con ese dinero les alcanzaba para medianamente alimentarse y nosotros los casados estábamos a ración de hambre. Desgraciadamente, el trabajo duró solamente catorce días, quedando después en la más miserable de las situaciones. Actualmente esperamos que el Seguro aporte alguna nueva cantidad para poder nosotros tener algo con que engañar el estómago”.

Cámara de Senadores, Boletín de Sesiones ordinarias. Santiago de Chile. 1931, p. 175.
En: Eduardo Ortiz, La Gran Depresión y su impacto en Chile, Edit. Vector, Santiago 1983, p. 37.

Actividad de desempeño

4

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes analicen fuentes, datos, información geográfica e histórica sobre expresiones regionales de la Guerra Fría, tales como el conflicto global de la segunda mitad del siglo XX. De esta manera se espera que comprendan la relación entre los conflictos y la configuración del territorio y la identidad contemporánea.

Objetivos de aprendizaje

OA2

Analizar datos e información geográfica, por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, para reconocer variables y patrones, actuando de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología. **(Pensamiento temporal y espacial).**

OA3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y Trabajo con fuentes).**

Conocimientos esenciales

Conflictos globales y regionales del siglo XX y sus consecuencias (por ej., revoluciones, guerras, totalitarismos y populismos).

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para identificar las ideas y conocimientos previos que conforman la memoria colectiva de los estudiantes sobre el siglo XX, el docente puede pedirles, previo a la clase, que escojan un objeto, texto, imagen u otra fuente que a juicio de cada uno representa al siglo XX. Para dar mayor contexto a la situación experiencial, se puede solicitar a los estudiantes que escojan un objeto, libro, carta, fotografía u otro de carácter familiar (pueden ser de integrantes de su familia o propios), que esté relacionado con una historia o proceso relevante para ellos en algún momento del siglo XX.

Para realizar la puesta en común de las fuentes escogidas, los estudiantes pueden redactar un breve texto en el que expliquen qué representa y por qué da cuenta del siglo XX. Luego, que presenten a modo de exposición cada una de las fuentes junto con el texto y, guiados por el docente, intercambien ideas, experiencias y conocimientos sobre este siglo a partir de una estrategia como la siguiente:

- ▶ **¿Cómo se conectan las fuentes, las ideas y la información presentada con lo que ya conoces del siglo XX?**
- ▶ **¿Qué ideas nuevas te ayudaron a ampliar tu pensamiento sobre el siglo XX?**
- ▶ **¿Cómo podría vincular las fuentes propias del siglo XX con las experiencias recogidas de mi familia o mi propia experiencia?**

Se sugiere recoger la información obtenida de estas respuestas y luego, en conjunto, responder las siguientes interrogantes:

- ▶ **¿Qué sabemos del siglo XX?**
- ▶ **¿Qué nos gustaría saber del siglo XX?**
- ▶ **¿Qué deberíamos aprender del siglo XX para no repetir? y ¿qué deberíamos continuar y mejorar a partir de lo experimentado durante el siglo XX?**

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para abordar la Guerra fría como conflicto global, se sugiere que los estudiantes intercambien ideas y conocimientos a partir de testimonios y que imaginen la situación histórica en la que ellos se insertan:

Se sugiere el siguiente testimonio sobre la construcción del Muro de Berlín:

FUENTE 1:

“Una noche cualquiera van al cumpleaños de un amigo, que vive al otro lado de la ciudad. Cuando van de vuelta a sus casas, se encuentran con que se ha puesto un cerco de alambre de púas en la avenida que cruza la ciudad, fuertemente vigilado por policías armados. Al tratar de cruzar, los policías les dicen que el paso está cerrado y que no podrán cruzar. Le explican que sus casas están justo al otro lado del cerco, pero el policía entrega la misma respuesta. Al preguntar cuándo les permitirán cruzar, les dicen que el paso está cerrado de manera indefinida. Intentan, una vez más, explicarles que viven con sus familias al otro lado de la ciudad, pero el policía vuelve a responder que el cruce está cerrado y que él solo sigue instrucciones. Sin poder llamar a sus familias, se ven obligados a volver a la casa del cumpleaños, quien los recibe por la noche. Al día siguiente, cuando se están alistando para, finalmente, volver a sus casas, se enteran de que ese cerco atraviesa toda la ciudad de punta a punta y que no se dejará pasar a nadie, quién sabe hasta cuándo. Con angustia logran comunicarse con sus padres, pero les aseguran que probablemente podrán retornar luego a sus casas. Con los días, el cerco de alambre de púas se vuelve una verdadera frontera, con altos muros, torres de vigilancia, perros y más guardias armados. De a poco, comienzan a entender que retornar tomará más tiempo de lo que se habían imaginado. Las semanas se convierten en meses, los meses en años, los años en décadas. Cruzar se ha vuelto definitivamente arriesgar la vida. ¿Sus padres, amigos y familiares que vivían con ustedes al otro lado de la ciudad? No los han podido volver a ver y no los podrán ver en años, o quizás, a algunos, no los volverán a ver nunca”.

(Elaboración equipo UCE a partir de distintos testimonios).

El profesor pregunta si relacionan el relato con algún hecho real del pasado, guiándolos a identificar posibles contextos en que esto podría pasar, en este caso lo ocurrido en la noche del 13 de agosto de 1961, en la que se erigió el Muro de Berlín.

Se puede apoyar esto con otras fuentes, por ejemplo, fotografías, canciones u otros documentos que faciliten ponerse en el lugar de los protagonistas e imaginar el contexto (ver anexo de fuentes 1). Los estudiantes pueden responder algunas preguntas orientadoras a partir de la información de las fuentes y otros conocimientos que puedan tener:

- ▶ ¿Qué saben de la historia de... (ej.: ¿Muro de Berlín)?
- ▶ ¿Por qué pasó (ej.: se construyó)?
- ▶ ¿Cómo fue posible llegar a un escenario como el descrito?
- ▶ ¿Cuál fue su impacto a nivel local y mundial?
- ▶ ¿Qué consecuencias humanas, políticas y económicas tuvo?

Con base en las respuestas, guiados por el docente, los estudiantes elaboran una línea de tiempo con los principales procesos que lo conforman, algunas de sus principales características y lo insertan dentro del periodo de la Guerra Fría. Se puede apoyar con la lectura de una fuente secundaria que dé cuenta de los principales hitos del periodo (**ver anexo de fuentes 1**).

Algunas preguntas orientadoras para apoyar la elaboración e interpretación de la línea de tiempo podrían ser:

- ▶ ¿Cuándo comienza y cuándo termina la segunda mitad del siglo XX?
- ▶ ¿Cuándo comienza y cuándo termina la Guerra Fría?
- ▶ ¿Cuáles podrían ser hitos principales de la Guerra Fría en América Latina?
- ▶ ¿Cuáles podrían ser hitos principales de la Guerra Fría en Oriente (cercano y lejano)?
- ▶ ¿Cuáles podrían ser hitos principales de la Guerra Fría a nivel global?

PRÁCTICA GUIADA

Conexión interdisciplinar
Inglés OA 1 Nivel 1 EM

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 1 Nivel 1 EM

Para guiar el análisis de fuentes y datos e información geográfica e histórica sobre expresiones de la región de la Guerra Fría, vista como el conflicto global de la segunda mitad del siglo XX, se sugiere modelar con la conformación de bloques antagónicos. En relación con la selección de las fuentes se recomienda aprovechar la amplia disponibilidad de fuentes musicales, audiovisuales, pictóricas, iconográficas, testimoniales, como también discursos de los protagonistas (**ver anexo de fuentes 2**).

Se recomienda hacer una lectura guiada de las fuentes, a partir de preguntas como:

- ▶ ¿Quién es el autor?
- ▶ ¿Cuándo se creó la fuente?
- ▶ ¿Dónde se creó o a qué bloque pertenece?
- ▶ ¿Qué dice?
- ▶ ¿Por qué lo dice?
- ▶ ¿Qué perspectiva y/o sesgo se puede reconocer en cada una?
- ▶ ¿Hay alguna postura política en lo expresado en ambas? ¿Cómo aparece expresada?
- ▶ ¿Qué permite conocer sobre el tema?

Basándose en lo anterior, se sugiere intercambiar ideas sobre qué se puede saber sobre el tema a partir de las fuentes. Algunas preguntas que podrían ser necesarias de responder son:

- ▶ ¿Cuáles fueron los hechos o procesos?
- ▶ ¿Cuándo se dieron?
- ▶ ¿Cómo se dieron?
- ▶ ¿Quiénes fueron sus protagonistas?
- ▶ ¿Cuáles fueron sus antecedentes y causas?
- ▶ ¿Cómo se manifestó la influencia de la potencia vinculada?

Luego, en conjunto, completar la tabla:

Periodo histórico estudiado:			
¿Qué sabes sobre este periodo histórico?			
¿Cuáles son las fuentes que seleccionaste para obtener información?			
Después de extraer información de la fuente, organízala en la siguiente tabla:			
▶ En relación con el tema abordado: Ej.: conformación de bloques antagónicos			
Qué podemos decir sobre la dimensión...	¿Qué pasó?	¿Por qué pasó?	¿En qué me baso para decirlo?
Política			
Económica			
Cultural			
Social			

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Reunidos en grupos de cuatro, los estudiantes se dividen los siguientes temas y eligen un país o región del mundo sobre el que lo abordarán. Este “análisis de caso” se puede desarrollar a partir del procedimiento realizado en la práctica guiada. **(ver anexo de fuentes 3).**

- Las características y los conflictos regionales del mundo bipolar.
- Las transformaciones de la sociedad occidental, crecimiento económico y Estado de Bienestar.
- La ampliación de los derechos civiles de grupos marginados.

Periodo histórico estudiado:			
Tema:			
Caso estudiado:			
Región:			
Bloque al que vinculó:			
¿Cuáles son las fuentes que seleccionaste para obtener información?			
Qué podemos decir sobre la dimensión...	¿Qué pasó?	¿Por qué pasó?	¿En qué me baso para decirlo?
Política			
Económica			
Cultural			
Social			

Cada estudiante sintetiza la información leída al resto de su grupo y, en conjunto, construyen una infografía que lleve como título “El mundo de la Guerra Fría”, la que luego presentan a sus compañeros.

INTEGRACIÓN

A modo de ticket de salida, los estudiantes responden las siguientes preguntas de metacognición:

PREGUNTAS DE METACOGNICIÓN			
Uso tácito:	Uso consciente:	Uso estratégico:	Uso reflexivo:
¿Qué he aprendido?	¿Qué pasos he seguido?	¿Para qué me ha servido?	¿En qué otras situaciones puedo utilizarlo?

Del mismo modo, se puede conectar con otras actividades metacognitivas que a su vez permitan revelar el manejo de las fuentes. Por ejemplo, con qué mapa, documento, gráfica, cuadros estadísticos u otra fuente, se pudo acceder mejor a la comprensión de la Guerra Fría como proceso y a la particularidad de sus dimensiones.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga, para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

Para unificar conceptos disciplinares, entendemos que caracterizar los distintos periodos históricos no es una tarea sencilla; sin embargo, el trabajo con fuentes y la comprensión de su utilidad en el estudio del pasado para dar significado al presente es una base muy importante. Además, es necesario relevar el aprendizaje mediante la resolución de problemas. Es decir, no solo dar por hecho los acontecimientos estudiados, sino que dar significado a sus causas, consecuencias, cambios, continuidades y las distintas visiones que existen sobre hechos y procesos. Estos elementos son claves para desarrollar el pensamiento temporal y espacial, como también el desarrollo de las habilidades de comunicación y pensamiento crítico.

En cuanto a las actitudes requeridas para el trabajo en estas actividades, se necesita principalmente autonomía y proactividad en los estudiantes. Ambas habilidades se pueden fortalecer si al inicio de cada clase se les informa el propósito, objetivo de aprendizaje, contenido, estrategias, tiempos de desarrollo y evaluaciones (si corresponde). De esta manera, al conocer todo lo que se abordará en la clase, los estudiantes pueden ser protagonistas de su aprendizaje. También es necesario procurar que siempre exista un buen ambiente, sobre todo en las estrategias de discusión de ideas, cuidando que se respeten todas las opiniones dentro de un marco de respeto y empatía.

Para el análisis de los cuadros estadísticos, es conveniente que el docente guíe el proceso indicando las partes que debieran considerar

- **Título:** indicará el tema que representa el cuadro.
- **Etiquetas:** indican las variables contenidas en el cuadro.
- **Datos:** en determinadas unidades de medida.
- **Autoría:** nombre de la persona o institución que elaboró el cuadro.

Junto a la extracción de datos, las preguntas orientadoras del docente permitirán que los estudiantes puedan, además, establecer patrones y tendencias. Finalmente, la relación con el contexto histórico les permitirá derivar conclusiones o realizar inferencias con la información que no se encuentra explícita en los cuadros, dando paso al desarrollo de conclusiones propias, con juicios fundados en el análisis de las distintas fuentes que el docente considere pertinentes en relación con el contexto específico y la diversidad de estudiantes con los cuales trabaje.

Para la construcción de las portadas del periódico es conveniente que exhiba modelos a los estudiantes, para que estos las tomen como ejemplo del trabajo que debieran realizar. Pueden hacerlas con material concreto, específicamente en contextos que no puedan ejecutarlo de forma digital (**Ver recursos**). En lo procedimental, se puede adaptar al curso los pasos sugeridos para la generación de una portada en el siguiente enlace: https://www.share4rare.org/sites/default/files/imce/S4R_Toolkit_Newspaper%20Coverstory_ESP.pdf

ACTITUDES En el proceso de construcción de las portadas de periódico, se sugiere que el docente explique la importancia de citar al autor de los datos que están utilizando, como una forma de respetar el trabajo de otros y para que su propia publicación se valide en tanto utilizan evidencias que respaldan sus afirmaciones.

EVALUACIÓN FORMATIVA Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes al contexto:

- ▶ **Analizan fuentes e información geográfica e histórica sobre procesos históricos del siglo XX.**
- ▶ **Explican la relación entre procesos geográficos y procesos históricos del siglo XX.**

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Analiza fuentes e información geográfica e histórica sobre procesos históricos del siglo XX.				
Explica la relación entre procesos geográficos e históricos del siglo XX.				

Se puede evaluar formativamente lo aprendido, generando un quiosco (puede ser un papelógrafo que lo simule o un simple cartel que indique la palabra quiosco) al cual se le colgarán todas las portadas elaboradas. Conforme a criterios simples, un grupo de estudiantes oficiará de jurado y evaluará las mejores portadas en razón de criterios claves: síntesis de la información, la noticia permite acceder a los antecedentes del proceso, hay imágenes provenientes de fuentes que ilustran el titular, se citan fuentes.

**RECURSOS Y
SITIOS WEB**

Para diseñar portadas de periódico:

www.canva.com

www.flipsnack.com

**BIBLIOGRAFÍA DE
REFERENCIA PARA
EL DOCENTE**

DUBY, G. (2020). Atlas histórico mundial. Barcelona: Larousse editores.

CAIRNES, T. (1992). El siglo XX. España: Akal.

FUSÍ, J. P. (1999). Un balance histórico del siglo XX. Cuadernos de Historia Contemporánea 1999, número 21. 15-16.

LUKACS, J. (2014). Historia mínima del siglo XX. España: Editorial Turner.

KINDER, H., HILGEMANN, W., & HERGT, M. (2007). Atlas histórico mundial: De los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:

La segunda guerra mundial fue, así, el acontecimiento esencial del siglo y como tal lo trata el presente libro. Las naciones europeas ya no tenían la capacidad, aunque conservaran la voluntad, de mantener sus imperios, y los movimientos nacionalistas que la guerra estimuló destruyeron el grado de legitimidad que aún albergaban. El colapso de los imperios coloniales dejó a dos «superpotencias» ideológicamente hostiles y militarmente victoriosas compitiendo por el dominio del mundo. Por una parte, la fuerza económica y el alcance mundial de Estados Unidos indujo a pensar, especialmente a los norteamericanos, que el siglo XX sería «el siglo americano». Por otra parte, el colapso del centro histórico del capitalismo en Europa, así como el sorprendente éxito militar de las fuerzas armadas soviéticas en la segunda guerra mundial presentaban como plausible que la ideología marxista-leninista pudiera prevalecer y que la desintegración del capitalismo con base en Europa llevara al triunfo del «proletariado mundial». Para las elites que surgían en las antiguas colonias europeas, la Unión Soviética y la visión que personificaba parecía a menudo más atractiva que Estados Unidos, que, si bien podía proporcionar todas las herramientas y la experiencia necesarias para el progreso económico, parecía compartir muchas de las actitudes y características de las viejas potencias coloniales. En consecuencia, Estados Unidos se encontró con que la pacífica y benigna hegemonía que había esperado crear en el mundo entero, con valores apoyados en su poder económico y, de ser necesario, militar, se vio desafiada cada vez más por un sistema rival. La capacidad soviética de explotar el nacionalismo local y de mantenerse por delante en el desarrollo del armamento nuclear hacía de la URSS un adversario formidable. Parecía que el mundo se sostenía en un precario equilibrio. Probablemente sólo la existencia de armas nucleares en ambos bandos impidió que el enfrentamiento desembocara en violencia militar.

Howard, M; Louis, W. R. (1999). Historia Oxford del siglo XX. Barcelona: Planeta. P. 21.

FUENTE 2:

La tercera parte de este libro trata de la era de la guerra fría, que constituyó durante cuarenta años la estructura de la política mundial. Esta estructura, sin embargo, era muy holgada. Durante la segunda mitad del siglo, los pueblos de las distintas partes del mundo desarrollaron sus propias aspiraciones políticas, por mucho que los afectara, para bien o para mal, el impacto constante de Occidente. Fue entonces, a finales de los años ochenta, cuando el fracaso de la Unión Soviética en resolver sus problemas económicos internos no sólo la destruyó como superpotencia, sino que desacreditó la ideología comunista como modelo ante el resto del mundo. El fracaso fue en gran parte económico, pero también influyó en él el desarrollo tecnológico. El progreso de la tecnología de las comunicaciones, que proporcionaba información inmediata, tanto visual como verbal, en el mundo entero, contribuyó en gran manera a erosionar el control autoritario sobre el que descansaba el régimen soviético. El colapso de la Unión Soviética llevó a la guerra fría a su fin con una brusquedad casi cataclísmica.

Howard, M; Louis, W. R. (1999). Historia Oxford del siglo XX. Barcelona: Planeta. P. 22.

FUENTE 3:

La colaboración durante la Segunda Guerra Mundial entre las grandes potencias que luchaban contra el nazismo era positiva y sin fisuras por exigencias bélicas. Roosevelt, con la base jurídica de la ley de préstamo y arriendo, había enviado a través de Alaska grandes cantidades de material bélico: cañones, tanques, camiones, aviones militares...

Esta colaboración continuó, con la euforia de la victoria, los primeros meses tras el fin de la guerra. Estaban todavía en luna de miel.

La Segunda Guerra Mundial concluyó en mayo de 1945. Pero poco después comenzó (y hasta podría decirse que había comenzado antes) otra guerra que duró 45 años y que, por fortuna, se llamó “fría” por no haber confrontación bélica directa, pero con el telón de una amenaza atómica al fondo.

La expresión “Guerra Fría”, ampliamente acogida y difundida, fue utilizada por Bernard Baruch, economista asesor de varios presidentes americanos y de Winston Churchill. En abril de 1947 se expresó así en la Universidad de Columbia: “No nos engañemos. Hoy nos encontramos en medio de una guerra fría”.

¿Cuándo empezó la Guerra Fría? En realidad, no se puede hablar de una fecha oficial concreta de “declaración de guerra”, pues se trata de una expresión metafórica. Yo pienso que se podría señalar el año 1947. Entonces se vio claro que Estados Unidos era la única potencia militarmente capaz de poner una barrera efectiva al expansionismo soviético en Europa o en cualquier otra parte del mundo. De esta tarea ya no era capaz Gran Bretaña ni ningún otro país. Desde ese año había sólo dos grandes potencias enfrentadas (rodeadas de sus respectivos satélites...

Cuarenta y cinco años son un período suficientemente largo para que se pueda hablar de una atención permanente. Las situaciones de tensión aguda son, por naturaleza, relativamente cortas, pues una de las partes se resquebraja.

En el caso de la Guerra Fría, había paradójicamente un mecanismo último de seguridad, “un freno”: la posible guerra atómica que a ninguna de las dos potencias interesaba, pues sabían que sería una catástrofe final para las dos. Por eso, la tensión de la Guerra Fría tuvo alternativamente momentos de rigurosa crispación con peligro nuclear y fases de tolerancia y casi colaboración como en las Naciones Unidas y en otros acuerdos.

Se enfrentaban dos utopías. Una con la bandera de una pretendida democracia liberal, pluralista, con economía de libre mercado, frente a otra utopía con la bandera de un Estado firme, con partido único, sin clases sociales y con economía dirigida. Los más radicales dirían simplemente: capitalismo frente a comunismo”.

Dionisio Garzón, El Muro de Berlín. Final de una época histórica (Santiago, Instituto ResPública, 2014), pp. 75-76.

Anexo de fuentes 2

FUENTE 4:

Se presenta ahora una oportunidad clara y brillante para nuestros países respectivos. Negarse a admitirla, o dejarla marchitarse, nos haría incurrir durante mucho tiempo en los reproches de la posteridad (...) la edad de piedra puede presentarse bajo las alas deslumbrantes de la ciencia (...) Tened cuidado, os digo, es posible que apenas quede tiempo (...)

Desde Stettin, en el Báltico, a Trieste, en el Adriático, ha caído sobre el continente un telón de acero. Tras él se encuentran todas las capitales de los antiguos Estados de Europa central y oriental (...), todas estas famosas ciudades y sus poblaciones y los países en torno a ellas se encuentran en lo que debo llamar la esfera soviética, y todos están sometidos, de una manera u otra, no sólo a la influencia soviética, sino a una altísima y, en muchos casos, creciente medida de control por parte de Moscú (...) Por cuanto he visto de nuestros amigos los rusos durante la guerra, estoy convencido de que nada admiran más que la fuerza y nada respetan menos que la debilidad (...) Es preciso que los pueblos de lengua inglesa se unan con urgencia para impedir a los rusos toda tentativa de codicia o aventura.

Winston Churchill, discurso pronunciado en Westminster College, Fulton, Missouri, 5 de marzo de 1946 (extracto).

FUENTE 5:

Todos los pueblos se interesan en el mantenimiento y en la consolidación de la paz, en la coexistencia pacífica. La guerra no ofrece ninguna ventaja, la paz es conveniente para todas las naciones. He ahí el principio fundamental que todos los hombres de estado -estimamos- deberían aceptar como línea de conducta a fin de realizar las aspiraciones de su población... El pueblo soviético y el pueblo americano, como otros pueblos, han combatido unidos en la Segunda Guerra Mundial contra el enemigo común y le han roto los riñones. En las condiciones de paz, tenemos aún más razones y aún más posibilidades de practicar la amistad y la cooperación entre los pueblos de nuestros dos países...

Fragmento del discurso de Krushev en 1959, durante una visita a Estados Unidos.

FUENTE 6:

Pero dos grandes y poderosos grupos de naciones no pueden estar satisfechos de su política actual. Aplastados como están el uno y el otro, por justas causas, con la incesante expansión del átomo mortífero, y luchando sin embargo el uno y el otro a toda prisa para modificar este equilibrio del terror, lleno de incertidumbre, al que está supeditado a la guerra final en la que sucumbirá la humanidad.

Tomemos un camino nuevo ambos bandos, recordando que la cortesía no es un signo de debilidad y que la sinceridad debe primar siempre. No negociemos jamás por miedo, pero nunca tengamos miedo de negociar...

Discurso de Kennedy en su toma de posesión como presidente de Estados Unidos, 1960.

Visión panorámica

Gran idea

Conocer distintas perspectivas sobre un fenómeno nos permite enriquecer nuestra visión de mundo, hacernos nuevas preguntas y comprender nuestro presente.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y Trabajo con fuentes)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimientos esenciales

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres. (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores).
 - Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

Propósito

En este módulo de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Nivel 1 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *conocer distintas perspectivas sobre un fenómeno nos permite enriquecer nuestra visión de mundo, hacernos nuevas preguntas y comprender nuestro presente*. A partir de esto, se busca que desarrollen una visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Además, aborden la segunda mitad del siglo XX a partir de algunos conflictos internos en Chile, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.





Los Objetivos de Aprendizaje de este módulo desarrollan habilidades que permiten a los estudiantes analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto,

evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos; y elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de pensar, ya que se promueve el actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología, y el pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, de manera que se acerquen a la complejidad de la realidad que las disciplinas de la asignatura estudian, con una mirada inclusiva y respetuosa por la diversidad.

Ruta de Aprendizaje

¿Qué visión del mundo puedo construir cuando conozco distintas perspectivas?

	Actividad de desempeño 1	Compara, en fuentes primarias y secundarias, distintas perspectivas de los pueblos indígenas y de mujeres, sobre los principales procesos que marcaron el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.
	Actividad de desempeño 2	Explica, considerando distintas perspectivas, la multicausalidad y la multidimensionalidad de algunos procesos políticos, económicos, sociales y/o medioambientales ocurridos en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.
	Actividad de desempeño 3	Contrasta distintas perspectivas sobre los conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, considerando la multicausalidad y la multidimensionalidad.
	Actividad de desempeño 4	Elabora y comunica explicaciones sobre conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, y con apertura a distintas perspectivas y contextos.

Sobre el diagnóstico del módulo

Se sugiere prestar atención a la situación experiencial y la construcción de conocimiento para detectar a tiempo el grado de familiaridad o los conocimientos previos de los estudiantes.

Se recomienda dedicar, al menos, una sesión para la concreción del diagnóstico, al comienzo de este módulo. Además, toda acción y evaluación formativa de cada actividad de desempeño puede ser utilizada como un insumo para ir monitoreando de modo permanente todo el proceso. Ello permitirá ir realizando las adaptaciones necesarias en las semanas restantes, pensando en aquellos aspectos que ameritan mejora y refuerzo, también valorando las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, si es necesario, se podrán ajustar algunas de las actividades, de preferencia las primeras, que se formulan en este apartado.

Se sugiere retomar las nociones de multicausalidad y multidimensionalidad de los procesos sociohistóricos. La explicación suele ser una habilidad compleja y presenta dificultades para su explicitación escrita u oral. Por lo mismo, y a modo de ordenar previamente las ideas, se podrían presentar diversos modelos de ordenadores gráficos. Para el caso de un tema como lo multicausal, se puede trabajar con el árbol de causas y efectos, donde las raíces representan los factores o causas que originan un problema, fenómeno o proceso (ordenadas de las más lejanas a las más inmediatas), el tronco que ilustra el proceso y las ramas de la copa las consecuencias (también ordenadas desde las más inmediatas a las más lejanas). Su lectura permite jerarquizar ideas, establecer relaciones y visualizar cualquier proceso desde sus causas y efectos. Las dimensiones podrían ser un criterio de elaboración, incluyendo una por cada raíz y rama principal del árbol. El ordenador puede apoyar ejercicios explicativos, que pueden corregirse entre pares, al nivel del curso o mediado por el docente.

También es el momento para conversar y dialogar sobre los sujetos en la historia, diagnosticando qué entienden los estudiantes por esta noción y solicitando ejemplos. Se debe conectar con la autopercepción de los estudiantes como actores de su realidad y luego con las memorias identitarias que portan para generar un puente que facilite el acceso comprensivo a las perspectivas de actores como los pueblos indígenas y las mujeres en el desarrollo de diversos procesos históricos del siglo XIX y de mediados del XX.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que, a través del análisis de fuentes primarias y secundarias, los estudiantes caractericen algunos procesos que marcaron el desarrollo político, económico, social y medioambiental de Chile, desde distintas perspectivas de los pueblos indígenas y de mujeres durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. ([Análisis y Trabajo con fuentes](#))

Conocimientos esenciales

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores).

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para que los estudiantes compartan conocimientos y experiencias sobre hechos relacionados con género y pueblos originarios, se sugiere que los estudiantes lean algunas fuentes recientes como titulares de noticias, por ejemplo, sobre paridad de género o la creación de cupos para pueblos indígenas en la elección de los convencionales constituyentes llevada a cabo el 15 y 16 de mayo del año 2021 (**Ver Anexo 1**).

Algunas preguntas que pueden promover el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias entre los estudiantes son:

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 1 Nivel 1 EM

- ▶ ¿A qué tema hacen referencia estos titulares?
- ▶ ¿Por qué los medios hicieron tanta difusión de estas noticias?
- ▶ ¿Por qué se convirtieron en situaciones “simbólicas”?
- ▶ ¿Qué hechos las habrán antecedido?
- ▶ ¿Quién o qué organizaciones han impulsado estas ideas para que se logaran?
- ▶ ¿Qué otros logros han tenido estos grupos (mujeres y pueblos originarios) para que sus derechos sean reconocidos?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para abordar algunos procesos relacionados con el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del XX, desde la perspectiva de las mujeres y los pueblos originarios, los estudiantes desarrollan la rutina de pensamiento “palabra-idea-frase”. Para esto, escriben:

- Una palabra que les haya llamado la atención.
- Una idea que les pareció significativa.
- Una frase que les ayude a comprender el texto.

Palabra

↓

Idea

↓

Frase

A continuación, se sugiere que el docente puede compartir algunos de los testimonios de mujeres al inicio del siglo XX, o de dirigentes indígenas (**Ver Anexo 2**), y guiar su análisis con preguntas como:

- ▶ ¿Cuáles son las demandas que realizan las autoras de estas palabras?
- ▶ ¿En qué concuerdan y en qué se diferencian las ideas de las autoras?
- ▶ ¿Qué factores habrán afectado para que estos grupos se sientan insatisfechos?
- ▶ ¿Hasta qué punto el logro de su reivindicación sigue vigente?
- ▶ ¿De qué manera sus demandas se relacionan con el periodo histórico?

Para cerrar la actividad, el docente deja a la vista la pregunta que guiará la clase:

- ▶ ¿Qué hechos y procesos de nuestra historia debiéramos conocer para empatizar y comprender el camino realizado por las mujeres y grupos pertenecientes/representantes de los pueblos originarios de nuestro país para reivindicar sus derechos de participación en la vida pública?

PRÁCTICA GUIADA

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 4 Nivel 1 EM

Guiados por el docente, los estudiantes analizan fuentes secundarias sobre proceso de reivindicación de los derechos de participación de mujeres o representantes de los pueblos originarios en la vida pública del país (**Ver Anexo 3**).

Para guiar la crítica externa se recomienda la siguiente tabla:

	Autor/a es/as	Fecha de publicación	Título de la obra	Sobre qué habla la fuente	De qué perspectiva da cuenta
Fuente 1					
Fuente 2					
Fuente 3					

Para guiar la crítica interna de las fuentes se sugiere modelar las tres preguntas básicas por medio de la siguiente tabla:

	¿Qué dice la fuente sobre el tema?	¿Qué busca dar a conocer? (Intencionalidad/ Perspectiva)	¿Qué permite saber sobre el contexto? (qué pasa y por qué pasa)
Fuente 1			
Fuente 2			
Fuente 3			

**PRÁCTICA
INDEPENDIENTE**

Los estudiantes utilizan la información recogida de las fuentes para profundizar su análisis por medio de preguntas específicas sobre los procesos abordados. Las preguntas orientadoras que se busca responder son:

- ▶ ¿Qué pasa?
- ▶ ¿Por qué pasa?
- ▶ ¿Cuál es la perspectiva que tienen las mujeres y los representantes de los pueblos originarios sobre los procesos?
- ▶ ¿Qué permite saber sobre esos procesos la perspectiva de estos sujetos?

Para ayudar en la elaboración de las respuestas se sugiere que los estudiantes contemplen las siguientes interrogantes:

- ▶ ¿Qué características tiene el proceso?
- ▶ ¿Cuáles son las distintas posturas que se enfrentan?
- ▶ ¿Qué factores/razones/procesos han dejado a estos grupos marginados de la participación política?
- ▶ ¿Qué los moviliza a buscar espacios de participación pública?
- ▶ ¿Qué personas u organizaciones ayudan al proceso de reivindicación?
- ▶ ¿Qué se encuentra aún pendiente en este proceso?
- ▶ ¿De qué manera enriquece la comprensión de los procesos saber las perspectivas de estos y otros sujetos?

Los estudiantes pueden recoger y organizar sus respuestas en un cuadro como el siguiente:

Grupos representantes/ pertenecientes a los pueblos originarios	Preguntas	Mujeres
	Proceso histórico	
	Demanda	
	Principales oponentes	
	¿Qué pasa?	
	¿Por qué pasa?	
	¿Cuál es la perspectiva que tienen mujeres y pueblos originarios sobre los procesos?	
	¿Qué permite saber sobre esos procesos la perspectiva de estos sujetos?	

INTEGRACIÓN

Como una forma de dar cuenta de los conocimientos desarrollados, los estudiantes podrían construir un texto breve, por ejemplo, utilizando el formato de testimonio (en primera persona), para que asuman el rol de uno de los sujetos abordados y den respuesta a una pregunta como:

- ▶ **¿De qué manera la perspectiva de estos sujetos contribuye/contribuyó al desarrollo de Chile desde fines del siglo XIX hasta el presente?**

Para facilitar el ejercicio, se recomienda distribuir al azar los sujetos (como una mujer trabajadora, una profesional, un dirigente indígena, una machi, un pastor aymara, u otros actores individuales o colectivos), evitando así ralentizar el desarrollo de la actividad. Es importante poner en común el ejercicio, con el fin de no solo alcanzar la respuesta esperada, sino también de reforzar la noción de que todas las personas participan en la construcción histórica y son sujetos de la historia.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

Para el trabajo con las fuentes primarias es siempre recomendable que el docente entregue un breve contexto del tiempo histórico en el que fueron escritas, relacionándolo con hechos y procesos que sean significativos para los estudiantes.

Para la actividad de roles, es recomendable que el docente guíe un diálogo que sea productivo, es decir, que desarrolle el pensamiento, y permita que los estudiantes se involucren en el rol. Al respecto, la experta Kiomi Matsumoto señala:

Hay distintas estrategias que nos ayudan a liderar este tipo de discusiones, tales como parafrasear (*... lo que tú estás diciendo es...*), repetir (*... puedes repetir con tus propias palabras lo que ... acaba de decir?*), razonar (*... estás de acuerdo o en desacuerdo?, ¿Por qué?*), sumar a otros (*... ¿qué podrías aportar a lo que señala...?*), esperar (*... toma tu tiempo, te esperaremos*), sostener el pensamiento (*... ¿puedes dar un ejemplo de lo que afirmas?*) y reconstruir (*... lo que señala Juan constituye un ejemplo de lo que hemos venido aprendiendo*)

Columna de opinión: <https://educacion.udd.cl/noticias/2017/03/por-que-promoverdiscusiones-productivas-con-nuestros-estudiantes/>.

Estas estrategias requieren ser planificadas previamente por el docente, poniéndose en los distintos escenarios a donde pueda llevar la discusión, considerando los contextos y la diversidad de estudiantes.

En el caso de contar con la infraestructura, la actividad presenta oportunidades para potenciar la alfabetización digital de los estudiantes. Se sugiere que utilicen plataformas como Google Académico y aprendan a discriminar información confiable en internet. Para esto se sugieren los siguientes criterios y consejos:

- Un artículo, revista o libro digital siempre debe identificar el autor o los autores y sus datos, como también la universidad, editorial o institución que lo sustente, y el año de publicación de dicho texto.
- Un artículo, revista, libro u otro texto digital, siempre debe contar con referencias bibliográficas.
- Cuestionar la confiabilidad del sitio web si tiene exceso de errores ortográficos.
- Dar preferencia a páginas web de instituciones confiables, como gobiernos, organismos internacionales y universidades. Evitar páginas web con fines comerciales.
- Usar referencias bibliográficas para profundizar la búsqueda de información.

Adaptado de: Universidad de Antofagasta, Dirección de Desarrollo Curricular,
"Fuentes confiables de información en internet"

Disponible en: <http://plataformas.uantof.cl/wpcontent/uploads/2020/04/FUENTES-CONFIABLES-DE-INFORMACION-EN-INTERNET.pdf>.

ACTITUDES

Esta es una actividad en la que el respeto y empatía son actitudes centrales pues implica ponerse en el lugar de otros. Se sugiere que el docente promueva la escucha activa. Es además recomendable que después de la actividad de diálogo, el docente de espacio a los estudiantes para comentar cómo se sintieron en el rol que les tocó asumir. Finalmente, el docente podría dar la opción de que los estudiantes propongan acciones concretas para apoyar a estos y otras minorías que se encuentran poco representadas en nuestro país.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes al contexto:

- Aplican criterios para el análisis de fuentes sobre procesos históricos estudiados.
- Caracterizan algunos procesos históricos de los siglos XIX y XX, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias.
- Contrastan la información contenida en fuentes a partir de criterios establecidos.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.	
Aplica criterios para el análisis de fuentes sobre procesos históricos estudiados.				
Caracteriza algunos procesos históricos de los siglos XIX y XX, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias.				

Si se requiere reforzar contenidos más el desarrollo del rol o elaboración testimonial, se puede formular, como evaluación formativa, la elaboración de tarjetas de síntesis por sujeto histórico, en donde se escribirá una contribución al desarrollo de alguna dimensión de un proceso histórico en los siglos XIX y XX, los conflictos experimentados como sujeto individual o colectivo y su aporte a la configuración del presente. Las fichas pueden comunicarse oralmente o exhibirse en un diario mural del curso.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para ampliar los conocimientos acerca de las reivindicaciones de las mujeres y de grupos representantes/pertencientes a los pueblos originarios se recomiendan los siguientes textos:

Gaviola Artigas, E. Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno 1913-1952.

En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9134>

Gutiérrez C, Natividad. Las palabras que en mí dormían. Discursos indígenas de Bolivia, Ecuador, Chile y México. Universidad Nacional Autónoma de México. 2019.

En: http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5674/2/palabras_que_dormian.pdf

Meza-Lopehandía, M. Principales demandas mapuche como reivindicaciones de derechos humanos. Derechos Políticos, Económicos, Sociales y Culturales. Biblioteca del Congreso. 2019.

En: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26969/1/BCN2019___Las_demandas_mapuche_en_lenguaje_de_derechos.pdf

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

CANIUQUEO, S.; LEVIL, R.; MARIMÁN, P.; MILLALÉN, J. (2006). ¡Escucha, winka...! Cuatro ensayos de historias Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Santiago de Chile: Lom.

GÁLVEZ, COMANDINI, A. Y OTROS. HISTÓRICAS: MOVIMIENTOS FEMINISTAS Y DE MUJERES EN CHILE, 1850-2020.

LAVRIN, ASUNCIÓN (1998). Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940. Nebraska: University of Nebraska Press.

Anexo de fuentes 1



ELECCIONES 2021 PROCESO CONSTITUYENTE 24.03.2021 / 13:55

Pueblos indígenas: Todo lo que tienes que saber sobre los escaños reservados en la elección de constituyentes

De acuerdo a la fórmula, se entregan 17 cupos dentro del total de 155 convencionales. ¿Cómo se elige a los candidatos? ¿Cómo se distribuyen los escaños? ¿Quiénes pueden votar? Acá te explicamos los detalles.

- ▶ https://www.cnnchile.com/elecciones2021/resultadosescanos-reservados-convencionconstituyente_20210324/



ELECCIONES 2021 PROCESO CONSTITUYENTE 24.03.2021 / 13:06

Paso a paso: Así funciona la paridad de género en la elección de constituyentes

El órgano encargado de redactar la nueva Constitución pasará a la historia por ser el primero del mundo en estar conformado de manera igualitaria por mujeres y hombres. Para ello se emplearán mecanismos de corrección que evitarán la sobrerrepresentación de un sexo. Acá te contamos cómo operará.

- ▶ https://www.cnnchile.com/elecciones2021/paridadajuste-genero-eleccion-constituyentes_20210324/



- ▶ <https://www.latercera.com/paula/nunca-mas-sinnosotras-la-importancia-de-la-paridad-en-el-procesoconstituyente/>



- ▶ <https://www.ciperchile.cl/2021/05/17/convencionconstitucional-mecanismos-de-paridad-redujeron-a-29-la-brecha-de-representatividad-de-las-mujeres/>



- ▶ <https://www.biobiochile.cl/especial/una-constitucionpara-chile/noticias/2021/02/26/como-funcionara-laparidad-de-genero-en-la-eleccion-de-constituyentes.shtml>



- ▶ <https://cooperativa.cl/noticias/pais/politica/constitucion/como-sera-la-votacion-para-los-escaños-reservados-deconstituyentes/2021-05-11/175720.htm>

Anexo de fuentes 2

FUENTE 1:

En la ponencia de Isabel Irrarázaval de Pereira en el Congreso Mariano de 1918, se objetan ciertos privilegios que el Código Civil daba al hombre en perjuicio de la mujer:

Entre estos, el derecho que niega a las madres el mismo derecho que da a los padres que llamamos "patria potestad". El padre tiene el derecho de administrar los bienes de sus hijos y hace suyo el fruto de sus bienes. La madre necesita siempre formalidades previas, casi como un extraño para administrar los bienes de esos mismos hijos (...) Esto no puede llamarse Código Civil, sino Incivil, conjunto de injusticias para la mujer.

Respecto del derecho a voto femenino, la expositora no es una clara defensora de este, pero sí lo considera un asunto de justicia e igualdad.

Yo no sé, pensando íntimamente si algún bien podría traernos ese derecho, pero sí proclamo con todas las fuerzas de mi alma, que deberíamos por justicia tener esa facultad pues somos seres conscientes tal como el hombre y sufrimos y se nos hace sentir el peso de las leyes que ellos votan.

En 1917, Martina Barros de Orrego dio una conferencia en el Club de Señoras titulada "El voto femenino", en donde se manifestaba abiertamente partidaria del derecho a voto. Respecto de las razones que los políticos habían aducido para no dar el voto a las mujeres, Martina Barros se encargó de refutarlas una a una. La falta de preparación para ejercer este derecho era, según la autora, una excusa en la cual se amparaban los políticos y en la cual subyacía una idea de superioridad masculina y sumisión femenina.

Se ha dicho y se repite mucho que no estamos preparadas para esto. ¿Qué preparación es esta que tiene el más humilde de los hombres, con solo el hecho de serlo, y que nosotras no podemos alcanzar? La he buscado mucho y no la puedo descubrir. Si preparación alguna se nos entrega al matrimonio, para ser madres, que es el más grande de nuestros deberes, y para eso ni la iglesia ni la ley ni los padres, ni el marido, nos exigen otra cosa que la voluntad de aceptarlo".

También criticó las opiniones que aseguran que el voto femenino va a favorecer al Partido Conservador, considerándolas antojadizas y mezquinas:

Se ha alegado también que el voto de la mujer en Chile va a favorecer a partido determinado. Aparte de ser esta una objeción completamente infundada y antojadiza, que podría producir grandes sorpresas a los que así lo creyeran, suponiendo esto verídico y bien fundado, haría bien poco honor al espíritu liberal de este país que primara un interés mezquino y transitorio sobre una exigencia de justicia reconocida.

Desde *Acción Femenina* se lanzaron las mayores críticas al mundo político hechas hasta el momento. Consideraban que los argumentos contra el sufragio femenino eran mezquinos y faltos de visión, ya que la mujer era capaz de participar de la esfera pública sin descuidar su casa, y más allá, su inclusión era necesaria porque podría elevar el nivel de la política: "La política es como el hombre que la hace, y el que tiene su alma rebosante de pasiones mezquinas hace política mezquina. La mujer que siempre abriga nobles sentimientos hará política noble y elevada".

Errázuriz Tagle, Javiera. Discursos en torno al sufragio femenino en Chile 1865-1949. Historia (Santiago) v.38 n.2 Santiago dic. 2005. En: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942005000200002#41

FUENTE 2:

Vengo de cuna mapuche, por lo que no tengo mezcla ni soy winka [persona blanca], soy mapuche. Toda mi familia, mi mamá y mi papá, son todos mapuche. Ya mis hijos pasaron a ser mezcla porque me casé con un winka.

(...) Me siento orgullosa de ser dirigente porque he logrado que se mejoren caminos, que haya proyectos para la tierra, más becas para nuestros hijos acá en la comuna. Sin embargo, hay ciertas necesidades, pues nos falta más educación, más oportunidades para nuestros jóvenes mapuche. Que no solamente en los liceos se imparta, por ejemplo, la carrera técnica en alimentación, que haya otra cosa, que aprendan a hablar bien el mapuzugun; esas cosas nos faltan.

(...) El inglés lo aprende cualquiera, pero el mapuzugun no. Deberían impartirlo en los colegios, así como se imparte el inglés, francés, alemán, pero no se hace porque tampoco encuentran un profesor mapuche que haya ido a la universidad, ya que te piden un título y te pagan muy poquito. Por ejemplo, el año pasado hacía horas en un colegio, enseñaba mapuzugun y me pagaban muy poca plata, pues eran como 50 mil mensuales, cuando los otros profesores ganaban 350, 400 y hasta 500 mil pesos. Se nota mucho la diferencia. Por lo tanto, necesitamos que esas condiciones de oportunidad mejoren. Uno de los principales problemas de la comunidad es el aislamiento y el que las autoridades no lleguen a traerte la ayuda cuando la necesitas. Por ejemplo, si acá se cortó el agua o la luz, los dirigentes no te solucionan el asunto. Ellos no se preocupan de esas cosas porque nosotros somos un terreno de nadie. La autoridad nos lo ha dicho y eso se debe a que no hay un acceso directo a la ciudad, porque no hay puente. Tenemos balsa gratuita desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde, pero si te tocó quedarte afuera después de las 7 pues permaneces ahí. La balsa la administra Vialidad y Obras Públicas. El fiscal es el dueño del balseo, el cual al menos es gratuito porque en otros lados no. Por lo mismo se ha luchado hartito para que no se cobre, porque acá algunas casas están pintaditas, bonitas y todo, pero nos hemos esforzado mucho para tener esto. Es un trabajo constante. Están nuestras casas para poder surgir y tener una recámara más grande, que tus hijos tengan su propia habitación, todas esas cosas. Por ejemplo, en el caso de la balsa, si hay una emergencia, hay que esperar hasta las 7 de la mañana o a la buena voluntad del balseo en turno, ya que hay dos, uno en la mañana y otro en la tarde. Pero si ninguno de los dos está dispuesto a levantarse en la noche, tienes tres opciones: morirte, esperarte al otro día o procurar enfermarte antes de las 7 de la tarde.

(...) Cuando vienen las autoridades me peleo mucho porque siempre les digo que por qué sólo nos toman en cuenta cuando vienen las elecciones municipales o presidenciales. Ahí sí llegan los diputados o los senadores y hacen campaña, reuniones y citas con la gente, la visitan y le proponen una cosa y otra. Una vez me tocó decirle a la que estuvo de vocera de gobierno, Ena Von Baer, que si salía de senadora seguramente nunca iba a volver a pisar mi comunidad, y dicho y hecho. No ha venido y ya se olvidó de las promesas que había hecho.

Gutiérrez C, Natividad. Las palabras que en mí dormían. Discursos indígenas de Bolivia, Ecuador, Chile y México. Universidad Nacional Autónoma de México. 2019. En:http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5674/2/palabras_que_domian.pdf

FUENTE 3:

Yo participo para luchar en contra de la discriminación. O sea, el que uno entre a un servicio público y te vean con pollera, o con trenzas o con ojotas, inmediatamente te paran y no tienes el mismo trato. Ahora, si uno va más arregladita recién te toman en cuenta. Entonces, quebrar esos esquemas es lo que me ha llevado a estar trabajando en estos temas. Quebrar ese esquema de no cómo vestirse es lo que tú eres. Cambiar el esquema de que los servicios públicos estén al servicio de las personas, y no las personas al servicio de ellos. Cambiar el tema que siempre al indígena se le nombre como un “indigente” o “un pobrecito”. Somos sujetos de derecho. Porque uno dice: ah, es pobre, entonces es indígena. Y no, es una forma distinta de vida. Entonces, yo creo que eso me ha llevado, y bueno, obviamente luego vienen los derechos, pero fue más que nada por un tema de discriminación. Y no solamente como persona, sino también los recursos hídricos, territoriales. (M.G. presidenta Consejo Nacional Aymara, 2000).

Las interpretaciones que hacen las dirigentas del pasado y el análisis de la sociedad contemporánea se expresan en un discurso de afirmación de sus identidades étnicas y de género para luchar en contra de la exclusión social y política:

Yo espero que la brecha de la discriminación se acorte. Espero que las mujeres indígenas sean capaces de hacer ellas la historia, no que otros vengan y le pongan la historia, si no que ellas sean capaces de decidir, de pensar. Creo que las mujeres indígenas en un futuro no muy lejano estén, quizás, en lugares más alto. No solamente lo que es la dirigencia, sino a nivel de diputados y senadores, por qué no Presidenta, Presidente. Creo que para allá vamos, y ¿Por qué para allá? Porque es la única forma de implementar políticas al alcance nuestro (M.G. Asociación de Mujeres de Arica y Parinacota. Integrante del Consejo de Pueblos Originarios de la Región de Arica y Parinacota, 2001).

Gavilán V, Vivian y Carrasco A. María. Prácticas discursivas e identidades de género de las mujeres aymaras del norte chileno (1980-2015). *Diálogo Andino* no.55 Arica abr. 2018. Universidad de Tarapacá.2019. [En: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812018000100111&lang=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812018000100111&lang=pt)

Anexo de fuentes 3

FUENTE 1:

(...) En los primeros años del siglo XX, en forma paralela al desarrollo del movimiento obrero, al impacto de las dos guerras mundiales y a las crisis económicas, las mujeres fueron cuestionando la situación que las aquejaba. Hallaron en el propio sistema capitalista patriarcal los caminos que condujeron a su paulatina emancipación. La urbanización les permitió el contacto con modos de vida alternativos y el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología posibilitó que, al menos una minoría de mujeres, cumpliera funciones sociales distintas de la ya existentes. La educación secundaria y superior les dio acceso al conocimiento de pensadores que propugnaban la igualdad femenina como John Stuart Mill y Federico Engels, entre otros. Su incorporación al trabajo remunerado, aunque siempre mantuvo caracteres discriminatorios, posibilitó la agrupación y toma de posición, de las mujeres frente a problemas compartidos, el desarrollo de las comunicaciones (cine, radio, prensa y muy posteriormente la televisión) les dio la oportunidad de informarse rápidamente de los cambios habidos al interior de la sociedad; finalmente el descubrimiento y la difusión, hacia la segunda mitad del siglo XX, de los anticonceptivos les entregó la posibilidad de disponer con mayor libertad de su cuerpo y de su sexualidad. Esta suma de hechos condicionó, durante el siglo XX, el desarrollo de un movimiento feminista cada vez más vigoroso.

(...) En una sociedad tradicional, patriarcal y católica como la chilena del siglo pasado, parecía imposible que las mujeres jugaran un rol importante como defensoras de sus propios derechos, y muy especialmente los de índole político. Sin embargo, en 1873, Martina Barros de Orrego, que había participado en forma entusiasta en las tertulias de la época, publicó en la Revista Santiago un artículo acerca de la clásica obra “La esclavitud de la mujer” de John Stuart Mill, que revestía francos caracteres políticos. A comienzos del siglo XX, Martina Barros dictó varias conferencias en el Club de Señoras de Santiago, refiriéndose en la primera de ellas, al voto político femenino, en un momento histórico en que el sufragio de la mujer contaba aun con poquísimos partidarios. En esa oportunidad señaló: “... se ha dicho y se repite mucho que no estamos preparadas para esto, ¿qué preparación es esa que tiene el más humilde de los hombres con el solo hecho de serlo y que nosotras no podemos alcanzar?, la he buscado y no la puedo descubrir. Sin preparación alguna se nos entrega al matrimonio para ser madres, que es el más grande de nuestros deberes y para eso ni la iglesia, ni la ley ni los padres, ni el marido nos exigen otra cosa que aceptarlo... creo que la influencia del voto femenino puede ser muy benéfica en el sentido de alejar al hombre de esa clase de luchas (de partidos) para servir los altos intereses sociales a los que la mujer, interesada en ellos, sabría arrastrarlos”

(...) El despertar de la conciencia feminista en Chile aparece como una red en que se entretajan variados factores. Algunos, como la dictación del decreto Amunátegui (1877), que permitió a las mujeres acceder a la enseñanza superior, junto a la urbanización, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y la influencia de pensadores que propugnaban la igualdad (Stuart Mill, Marx, Engels y otros), fueron propiciando lentamente el ascenso; otros elementos, tales como la influencia de la prensa referida a los avances del feminismo mundial, la visita de conferencistas extranjeros que difundieron la teoría feminista en Chile y los cambios originados por la Gran Guerra, obedecieron a simples coyunturas que, sin embargo, favorecieron el despertar de la conciencia femenina chilena en el primer cuarto de siglo.

(...) Con anterioridad a la creación de centros femeninos libre pensadores en la zona norte, antes de que se constituyeran sociedades femeninas de socorros mutuos en Valparaíso, y mucho antes de que se creara un Circulo de Lectura o un Club Social de Señoras, las mujeres de nuestro país habían comenzado a luchar por su emancipación, aun cuando sus débiles y aisladas peticiones se restringieron solo a los aspectos educativo, jurídico y laboral.

(...) Los primeros centros femeninos surgieron en la zona salitrera hacia 1913, bajo la inspiración de Luis Emilio Recabarren y Teresa Flores, con el propósito de liberar a la mujer del “fanatismo religioso”, “la opresión masculina” y, especialmente, de darle una conciencia clara sobre su responsabilidad social. Los antecedentes que posibilitaron la creación de dichos centros en un lugar y momento determinados y la significación que ellos tuvieron, han permanecido hasta nuestros días envueltos en una nebulosa. El primer centro femenino de mujeres librepensadoras, fundado tras la visita de Belén de Sárraga, surgió en Valparaíso y aunque muy tempranamente se perdió su huella en el tiempo, fue, en estricto rigor, el primero de esta naturaleza que conociera nuestro país. No obstante, los centros femeninos Belén de Sárraga fundados en Iquique y zonas aledañas, tan solo un mes después, fueron, sin lugar a duda, los verdaderos pioneros del feminismo en Chile, dada la solidez de sus principios, su continuidad en el tiempo y su nivel de organización y participación femeninos.

(...) Sin embargo, dos fueron los factores más relevantes en la génesis del movimiento feminista en Iquique: por un lado el particular desarrollo del movimiento popular en la zona norte, dentro del cual tuvo destacada participación la mujer del campamento, que durante las reiteradas huelgas alentó y proporcionó comida a los obreros separados de sus familias y, por otro, el surgimiento del Partido Obrero Socialista en 1912 bajo la inspiración de Luis Emilio Recabarren, quien desplegó una gran actividad en favor de la mujer.

(...) Convencidas de que continuarían siendo tanto o más católicas que antes, tan buenas madres como siempre lo han sido, tan dignas señoras y dueñas de casa como lo fueron hasta aquí han continuado adelante con la idea de fundar un Club de Señoras en el cual puedan reunirse a charlar, a leer, a beber una taza de té, a celebrar de vez en cuando una fiesta social, a cambiar sanos y serenos propósitos domésticos, etc. Bajo este predicamento surgió en 1915, entre las mujeres católicas de la aristocracia santiaguina el Club Social de Señoras, que junto al Círculo de Lectura, integrado por mujeres laicas de las capas medias, se alzaron como las dos primeras instituciones capitalinas íntegramente femeninas, de cierta continuidad en el tiempo y orientadas hacia fines culturales, distinguiéndose así de las numerosas instituciones benéficas existentes desde el siglo pasado (...). El ya citado Círculo de Lectura incluyó en su directiva a una de las más importantes mujeres que tendría la lucha feminista en nuestro país: Amanda Labarca.

(...) En el ámbito obrero, surgió hacia 1917 el Consejo Federal Femenino en el seno de la Gran Federación Obrera de Chile, con el objeto de lograr el mejoramiento cultural y la acción mancomunada de las trabajadoras. Esta institución realizó reuniones periódicas durante los desafíos 1917 y 1918, y resurgió con posterioridad a 1920 bajo el nombre de Gran Federación Femenina de Chile teniendo ya para entonces una marcada tendencia feminista. Durante este periodo se formaron además los dos primeros partidos políticos femeninos de Chile. En 1922 se creó el Partido Cívico Femenino en el que participaron, entre otras, Ester La Rivera y Graciela Mandujano.

(...) Más tarde, hacia 1924, surgió el Partido Demócrata Femenino, que se abocó en forma activa a luchar por los derechos políticos de la mujer. Participaron en su seno Celinda Arregui, E. Brady, G. Barrios, Rebeca Varas y otras. La institución redactó un proyecto de ley presentado a la Junta de Gobierno en el cual se solicitó en tono igualmente moderado, una modificación a la ley electoral para dar paso a una verdadera democracia. La Convención de la Juventud Católica Femenina realizada en Santiago en el año 1922 y el Congreso Panamericano de Mujeres, celebrado en la capital en el mismo año, contuvieron también disposiciones que solicitaban la concesión de los derechos políticos para la mujer chilena, de tal modo que puede inferirse que esa petición se había extendido ya a los más variados sectores de la vida nacional.

(...) De gran trascendencia en la historia de las luchas femeninas fue esta organización (Movimiento pro emancipación de mujeres de Chile. MEMCH) fundada en 1935 a iniciativa de un grupo de mujeres de izquierda, tanto militantes de partido como independientes.

Valorando la potencialidad de las mujeres dentro de la sociedad, comprendieron que el camino estaba en la organización y en la creación de una conciencia femenina progresista, en el entendimiento de que no era posible una emancipación de la mujer sin cambios radicales en todas las estructuras de la sociedad. En la declaración de principios el MEMCH postulaba que aspiraba a construir “una amplia organización con carácter nacional, que agrupa en su seno a mujeres de todas las tendencias ideológicas que estén dispuestas a luchar por la liberación social, económica y jurídica de la mujer.

(...) Sin duda, el MEMCH fue la organización femenina mejor estructurada de todas las que surgieron por esta época y se dedicó a abordar la situación de la mujer en forma integral, mediante un programa de acción claro y consecuente con los principios que sustentaba. (...)

El paso decisivo para el logro de la unidad de todas las mujeres organizadas fue la realización del Primer Congreso Nacional de Mujeres entre octubre y noviembre de 1944.

(...) Una de las más importantes consecuencias del Congreso Nacional de Mujeres, fue la creación de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF) la cual emprendería una gran campaña por la conquista de los derechos políticos de la mujer. A esta federación se integraron numerosas organizaciones femeninas que venían luchando desde hace mucho por tales propósitos, entre las que se contaban el MEMCH, la Asociación de Mujeres Universitarias, Acción Cívica Femenina, etc.

(...) El gobierno de González Videla se hallaba deteriorado desde la promulgación de la ley que ilegalizó al Partido Comunista -que contó con el repudio de amplios sectores de la vida ciudadana: falangistas, socialistas, mujeres, etc. Por lo tanto, para González Videla, conceder el voto a la mujer no solo implicaba responder a los compromisos contraídos con las mujeres, organismos internacionales y senadores de la República; implicaba también y, fundamentalmente, buscar una vía de solución a las acusaciones sobre el deterioro de la democracia, abriendo paso a una nueva fuerza política que se suponía pura, no contaminada, renovada.

(...) Bajo esta perspectiva no es de extrañar que el 8 de enero de 1949 el Presidente de la República finalmente estampara su firma en el texto que concedía la plenitud de derechos políticos a la mujer chilena. Con este motivo, se realizó en el Teatro Municipal un acto solemne que contó con la participación de Gabriel González Videla, Rosa Markmann, ministros de Estado, el presidente del Senado, parlamentarios, dirigentes de la FECHIF y gran cantidad de público que repletó el recinto.

(...) La presidente nacional de FECHIF, Ana Figueroa, fue verdaderamente ecuaníme al decir que la ceremonia que en esos momentos se realizaba “venía a culminar una lucha tesonera, silenciosa y heroica de la mujer chilena a través de los últimos cincuenta años, porque, aunque a la FECHIF le tocó recibir los honores, el mérito correspondía a todas las mujeres de Chile que habían luchado organizadas por sus derechos. En su discurso agregó, el reconocimiento a aquellos hombres que se pusieron junto a la mujer y le entregaron su apoyo en la lucha por sus reivindicaciones; hizo especial mención a Pedro Aguirre Cerda quien “con justo sentido democrático auspició y respaldó esta aspiración de las mujeres de su patria...”

Gaviola, E; Jiles, X; Lopresti, L; Rojas, C. Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno. 1913-1952. Chile. 1986. En: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0023803.pdf>

FUENTE 2:

Los movimientos feministas y de mujeres a lo largo de la historia han sido claves para el reconocimiento y la expansión de derechos sociales, políticos y económicos de las mismas (Femenías, 2009; Paxton, 2008) trayendo consigo la importancia de introducir la diferencia de género en la construcción del Estado (MacKinnon, 1989). El desafío principal que dichos movimientos han buscado abordar concierne a la conquista y garantía de derechos para las mujeres en iguales condiciones que sus pares hombres (Jaquette, 2001). Y es que “sin mujeres no hay democracia” (Freidenberg, 2015). Si se toma conciencia de cómo la lógica patriarcal ha permeado la realidad social, se puede caer en cuenta de la medida en que el papel de las personas en la sociedad ha sido influenciado históricamente a partir de las diferencias de género y las relaciones por dichas diferencias establecidas (MacKinnon, 1985). El contrato sexual es el primer obstáculo que se identifica para la incorporación de la mujer en política, en calidad igualitaria a sus pares hombres. Dicho acuerdo (tácito) hace referencia a cómo el espacio público ha sido validado para ser ocupado por el hombre, mientras que a la mujer se la confinaba a ocupar el espacio privado (Pateman, 1988). Es por ello que toda actividad realizada por la mujer que le signifique un aumento de visibilidad pública es, juzgado de forma negativa, lo que evidencia que las instituciones tienen también género (Waylen, 2014). La progresiva y mayor atención a las diferencias de género, tanto en materia de participación y representación de mujeres como en el abordaje de la política en sí misma, ha permitido dar cuenta del carácter político del género. Por ello se entiende que “las trayectorias de los movimientos de mujeres y la vitalidad de las organizaciones de mujeres son importantes indicadores de qué tan bien las instituciones democráticas funcionan en sus bases” (Jaquette, 2001:113).

En Chile, Elena Caffarena fue emblema y caracterización del movimiento sufragista, quien a través del MEMCH logró promover la necesidad de garantizar el voto de la mujer para las elecciones municipales de 1934 y posteriormente para las elecciones parlamentarias y presidenciales de 1949. De forma sucesiva en el país, los movimientos feministas han sido grandes motores para el progreso de la mujer, como se pudo observar durante la dictadura con sus demandas por el avance de la democracia y la igualdad, bajo el lema “democracia en el país, en la casa y en la cama” (Kirkwood, 1987; Valdés, 2000). Al día de hoy, es factible identificar el proceso gradual y progresivo en el derribo de los obstáculos que las mujeres han encontrado en Chile para acceder en calidad igualitaria a puestos de participación y toma de decisión, en comparación con sus pares hombres, hasta llegar hoy día a la aprobación de un proceso constituyente para la elaboración de una nueva constitución por medio de la celebración de una convención constitucional paritaria: la primera en el mundo (Miranda Leibe, 2020). En 1951 se eligió por primera vez una mujer diputada en Chile: se trataba de Inés Enríquez, del Partido Radical. Pasaron dos años para que se eligiera la primera senadora: María de la Cruz, del Partido Femenino Chileno. Sin embargo, cabe recordar que el pasaje de estas mujeres por dichos cargos no estuvo libre de hostigamientos. Hoy en día, Chile cuenta con un 22,6 % de representación femenina en el Parlamento (un par de puntos porcentuales menos que la media mundial); ha tenido una mujer presidenta en dos ocasiones (2006 y 2014); y es ejemplo mundial en llevar a cabo un proceso constituyente de forma totalmente paritaria. Sin embargo, queda mucho para avanzar en términos de proporción paritaria de ocupación de cargos, tanto a nivel comparado con otros países de la región latinoamericana como a nivel mundial.

Cuando se analiza a nivel comparado la proporción de mujeres que ocupan puestos de representación, destacan los países nórdicos con un promedio de 42,5 % de mujeres ocupando el Parlamento. En términos de promedio regional, los países latinoamericanos rondan el 30,7 % de mujeres en sus Parlamentos (Observatorio de Género de la Cepal, 2019). Sin embargo, en la región varios países han alcanzado paridad en sus instituciones representativas, como son los casos de Nicaragua, México y Bolivia; mientras que Chile tiene pendiente un trayecto para alcanzar dichos resultados (Suárez-Cao y Miranda, 2018:19). Lo anterior deja en evidencia que la ilusión de equidad que pudo generar contar en dos oportunidades con una mujer en la presidencia, así

como con un Ministerio paritario (como ocurrió bajo el gobierno de Bachelet 2006-2010); y, haber contado en más de una oportunidad con una mujer en el cargo de presidenta del Senado, se ve empañada con la clara desigualdad que las mujeres viven para acceder a cargos de representación, tanto a nivel nacional como local. En Chile, la primavera feminista de 2018 también significó un hito no solo por lo masivo de su capacidad de movilización, sino por evidenciar la persistencia de la violencia de género y discriminación que las mujeres siguen viviendo al interior de la Universidad en pleno siglo XXI (Miranda y Roque, 2019). Queda por tanto un largo recorrido por avanzar.

Diferencia entre movimiento de mujeres y movimiento feminista

La distinción entre movimiento de mujeres o movimiento feminista encuentra su raíz en la identificación de un sexo versus género. Los términos conceptuales respecto de sexo y género (y su diferente carga cultural) van en detrimento de la autonomía de las mujeres. El sexo es la condición biológica que da lugar a que en las especies haya una distinción entre macho y hembra; sin embargo, es cultural la connotación que al género se le da (Kirkwood, 1987:22).

En la política -así como en otras arenas de la sociedad- existe un peso cultural que da por supuesto funciones y maneras de hacer política en función del género, que implica un juicio y carga extra para las mujeres. Para que exista una relación entre el sexo de una persona y su forma de hacer política, debe existir en la base una relación desequilibrada entre géneros e implicar desventajas para uno de ellos (Stiegler, 2009:7). Como decía Julieta Kirkwood (1987:19) el feminismo implica pensarse mujer disidentemente y “si alguna vez el feminismo es ciencia, va a ser, primero, ciencia participante”, porque la ambición de separación entre sujeto y objeto de conocimiento es también consecuencia de la visión androcéntrica preponderante de la investigación social. La diferencia entre movimientos de mujeres y movimientos feministas radica en que los primeros reivindican las diferencias de la mujer respecto del hombre, implicando la reproducción de estereotipos; mientras que los segundos buscan derribar dichos estereotipos, cuestionando las asunciones en torno al género (Beckwith, 2005).

Indicadores relevantes a la hora de abordar el estudio de los Movimientos Sociales con perspectiva de género

La conquista de autonomía por parte de la mujer es clave para comprender el grado de avance que un país puede haber alcanzado respecto del grado de compromiso en materia de equidad de género. La ratificación del tratado de la CEDAW (Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) por parte de Chile, a finales de 2019, es un factor importante, pues hay que recordar que la misma estaba pendiente desde el año 2000 (Suárez-Cao y Miranda, 2018). Los movimientos sociales pueden ser evaluados en su capacidad de repercusión por la visibilidad que alcanzan, su capacidad de coordinación para articular demandas y obtener efectiva respuesta (Somma y Medel, 2017; Calle 1997). Los movimientos feministas y de mujeres son probablemente los más antiguos, más visibles y a la vez más vigentes (Castells, 2004; Touraine, 2007). A través de sus demandas han logrado avanzar en el proceso de puesta en cuestión de los mandatos heteronormativos relativos a la sexualidad reproductiva y muchos otros aspectos vinculados a la autonomía física, económica y de decisión de la mujer, logrando reivindicar procesos de construcción de identidad que no cabían en las categorías masculinas y clasistas con las que se analizaba otro de los más antiguos movimientos sociales, como el movimiento obrero (Lamadrid 2020).

Los períodos de visibilización masiva de los movimientos feministas han sido denominadas en calidad de “ola” y hay trabajos que defienden la institucionalización del mismo (Stoffel, 2008). Sin embargo, dicha noción de “ola” es también criticada por oscurecer un proceso constante y latente de concientización por parte de las

feministas de base, a nivel local y comunitario (Staggenborg and Taylor, 2005: 38). El concepto de “identidad” es también debatido en el contexto de los movimientos sociales; dicha noción ha sido criticada por impedir la comprensión de la diversidad entre las mujeres, donde creció el movimiento desde sus inicios (Curiel, 2009; Lamadrid, 2020). Las autoras más críticas señalan que la representación de este movimiento feminista es hecha sobre la base de un sujeto político considerado esencialista: una mujer blanca, educada y heterosexual, homogenizando las diferencias (Espinosa y Castelli, 2011). Tal debate, en el contexto latinoamericano, supone, además, un cuestionamiento a la relación centro-periferia (López, 2014; Lamadrid, 2020). El estudio de los movimientos feministas en la región latinoamericana debe incluir y superar desafíos, tanto teóricos como metodológicos, que permitan reflejar la interseccionalidad que atraviesan los mismos. Desafíos que el curso brindado en Flacso- Chile durante el mes de enero 2021 buscó revisar e incorporar para un abordaje a conciencia de los movimientos sociales con perspectiva de género, en especial el movimiento feminista.

Miranda, Lucía. El movimiento feminista en la historia y en Chile. Flacso-Chile. En: <https://flacsochile.org/articulo-el-movimiento-feminista-en-la-historia-y-en-chile/>

FUENTE 3:

Los mapuches son un pueblo que habitaba Chile muchos siglos antes de la llegada de los españoles, con los que se enfrentaron una vez que estos últimos intentaron conquistar todo el territorio nacional, cuestión que fue imposible para el Imperio hispano, debido a la resistencia que opusieron estos indígenas. Los españoles debieron transar y convivir con los mapuches, reconociendo que éstos habitaran el territorio entre los ríos Bío Bío y Toltén. Recién, luego de la independencia chilena, el nuevo Estado-Nación logró, hacia fines del siglo XIX, conquistar la región que estaba en posesión de los mapuches. Desde aquel momento, comienza un proceso donde la cultura dominante logra imponer sus términos a los conquistados. Sólo hacia finales de los siglos XX y principios del XXI, el pueblo mapuche comienza un proceso reivindicativo que lo llevará a tener algunos avances en sus derechos culturales, sociales y económicos; sin embargo, pese a avanzar en estas áreas, en materia política, los mapuches siguen estando subrepresentados institucionalmente, a pesar de un número creciente de ciudadanos que se autoidentifican étnicamente como mapuches. Los hallazgos empíricos del presente artículo permiten sostener que la subrepresentación de la etnia mapuche en las instancias representativas democráticas de la institucionalidad chilena obedece a la baja participación electoral activa de candidatos mapuches y a la tendencia del pueblo mapuche de votar primordialmente por candidatos no mapuches. La presente investigación postula que este comportamiento electoral tiene sus raíces en las condiciones sociales a las que están expuestos los mapuches, al desinterés de los partidos políticos tradicionales por capacitar metódicamente líderes de esta etnia y a la barrera material que suponen los elevados gastos electorales en el medio chileno. (...)

Jouannet, Andrés. Participación política indígena en Chile: el caso mapuche. Extracto
En: file:///C:/Users/CP/Downloads/JOUANNET_PARTICIPACION_2011.pdf

FUENTE 4:

Políticas públicas para el pueblo mapuche

Los indígenas de Chile, como las de casi todos los países latinoamericanos, han aparecido desde la época de la colonización un sinnúmero de violaciones a sus derechos humanos, represión de sus manifestaciones culturales, discriminación y procesos de asimilación, entre otras prácticas que menguaron de forma considerable a su población. El pueblo mapuche no fue ajeno a esta tendencia asimilatoria; sin embargo, encontró una relativa ventaja en su particular forma de organización social denominada lof, que consiste en la agrupación de núcleos familiares que se reunían en determinados momentos, sin que por ello existiera una cabeza única u ordenamiento vertical, como sí sucedía en otras culturas prehispánicas. La conformación de lofs permitió hacer frente a los procesos civilizatorios al mantener fuertes procesos de resistencia que terminarían con la pacificación de la Araucanía en 1883 (Sir, 2008). En la actualidad, si bien la figura del lof no se mantiene como en el pasado, debido, principalmente, a la fragmentación de las comunidades por parte del Estado chileno, algunas de sus características se conservan, de tal manera que hoy en día no existe un representante único del pueblo mapuche, no hay una cabeza visible, sino muchas autoridades políticas que representan a sus localidades, lo cual se ha convertido en el principal impedimento para entablar el diálogo con el Estado.

Hoy en día, cuando el Gobierno quiere conversar con el mundo mapuche, no puede dirigirse a una persona, a un representante, sino que se tiene que relacionar con un montón de representantes en cada espacio, en cada lugar, y eso es una tremenda dificultad para ellos, no entienden esta lógica. (A. Millaquén, comunicación personal, 13 julio 2016).

La declaración anterior muestra que lo que en algún tiempo fue su mejor mecanismo de defensa, es decir, la organización horizontal y el despliegue de muchos líderes mapuches o loncos (jefe de una comunidad o lof), hoy se ha convertido en el principal obstáculo para presentar sus demandas al Estado chileno, el cual, manteniendo la tendencia homogeneizadora presente desde la época de la pacificación de la Araucanía, se rehúsa a reconocer la diversidad natural del pueblo mapuche y demanda la existencia de representantes únicos con los cuales pueda establecer acuerdos. Es a través de la Conadi, creada en 1994 mediante la Ley 19.259, que el Gobierno chileno ha intentado ofrecer programas para la población indígena; en el momento de su creación, esta institución fue vista como mediadora entre unos y otros, pero hoy día goza de poca aceptación por parte del pueblo mapuche y de los indígenas en general. A pesar de que la Conadi nace ante el reclamo de los pueblos indígenas, estos no sienten que los representa, pues antes que nada responde a las exigencias del Gobierno. Como lo menciona E. Quintupil (comunicación personal, 25 junio 2016), la Conadi tiene un papel muy figurativo, es habitualmente un órgano que coordina los programas de otros ministerios (Salud, Educación, Economía) relacionados con lo indígena, pero sin tener mayores atribuciones. Además, recientes denuncias de malversación de fondos, cuoteo político y favorecimiento a unas comunidades respecto de otras a causa del amiguismo hacen que la Conadi no tenga buena fama, ni sea considerado un interlocutor válido por los indígenas, como sostiene el entrevistado. Las políticas públicas que coordina la Conadi se llevan a efecto gracias a la existencia de tres fondos: el Fondo de Tierras y Aguas, el Fondo de Desarrollo y el Fondo de Cultura y Educación, mediante los cuales se otorgan subsidios para la adquisición de tierras, becas indígenas, programas para la promoción y recuperación del mapuzungun (lengua materna del pueblo mapuche), entre otras acciones. Asimismo, el Ministerio de Educación tiene programas de educación intercultural bilingüe, principalmente en educación parvularia y básica. Por su parte, el Ministerio de Salud cuenta con el Programa Especial para Pueblos Indígenas (Pespi) desde 1996, cuyo objetivo principal es proporcionar servicios de salud con enfoque intercultural. Lo anterior evidencia la existencia de diversos programas que han funcionado desde la década de los noventa, cuando retornó la democracia y los asuntos indígenas volvieron a cobrar cierta importancia

en la agenda de las políticas públicas. No obstante, existen iniciativas coordinadas por la Conadi o por otros ministerios que no han sido del total agrado del pueblo mapuche, ni reflejan en su totalidad lo estipulado en la ley indígena 19.253 y en el C169-Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169), firmado por Chile en 2008, que fue uno de los últimos países de América Latina en ratificar este tratado. Hasta ahora los programas de los distintos ministerios coordinados por la Conadi no han respondido a las peticiones que por siglos el pueblo mapuche ha planteado; con el retorno a la democracia, la situación del indígena no cambia: sus niveles de pobreza continúan siendo altos, y por lo que se refiere a la pérdida de tierras, se mantiene el mismo modelo neoliberal, lo que ha contribuido a que en la actualidad un sector del pueblo mapuche esté en busca de un proceso de autonomía (E. Quintupil, comunicación personal, 25 junio 2016). Pese a la existencia de programas en distintas áreas: salud, educación, cultura, recuperación de tierras, los indígenas chilenos y, en especial, el pueblo mapuche que representa cerca del 84 % de la población indígena del país, continúan en condiciones de pobreza: no reciben servicios elementales, no se respetan sus tradiciones culturales, constantemente son discriminados y se les limita su participación en escenarios políticos.

Ramos Ruiz, Y. Vergara Fregoso, M. Participación indígena en política pública: el caso del pueblo Mapuche. Pontificia Universidad Javeriana. 2018. Extracto [En: https://www.redalyc.org/journal/777/77756817001/html/](https://www.redalyc.org/journal/777/77756817001/html/)

Actividad de desempeño

2

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes expliquen, considerando distintas perspectivas, la multicausalidad y la multidimensionalidad de algunos procesos políticos, económicos, sociales y/o medioambientales ocurridos en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. ([Análisis y Trabajo con fuentes](#))

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. ([Comunicación](#))

Conocimientos esenciales

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores).
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Se sugiere que los estudiantes analicen, comuniquen ideas, conocimientos y emociones relacionadas con la economía salitrera y su relevancia en la configuración de procesos históricos multidimensionales desde fines del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX. Se recomienda leer en conjunto relatos literarios u otras fuentes históricas para propiciar el intercambio y formular algunas preguntas antes, durante y después.

A modo de ejemplo, se propone la leyenda sobre el descubrimiento del salitre en la pampa nortina:

FUENTE 1:

Leyenda de Tarapacá

Ha venido diciéndose que una vez atravesaban las arideces de la pampa de Tarapacá dos Indígenas, quienes, asaltados por las nieblas de la noche, resolvieron acampar donde ya la fatiga les cortó el paso y el frío les aconsejó hacer fuego. Cuál no sería la sorpresa que se apoderó de ellos al observar que la débil fogata tomaba bríos, y propagando sus llamas hacía arder la tierra con inesperados chisporroteos. Tal fue su pánico que creyeron llegado el fin del mundo, y sus ojos casi desorbitados, hasta divisaron al diablo... Esto fue el acabose para sus pobres humanidades, que sacando fuerzas de donde ya no quedaban emprendieron una despavorida carrera que no terminó sino en brazos de los primeros rayos del sol. Cuando pudieron sacar el habla por entre las hojuelas de coca ocurrióseles ponerse de acuerdo para dirigirse al curato de Camiña con el propósito de confesarse, dar gracias a Dios de la que se libraron y dar cuenta al Tata Cura de lo que habían visto. Así lo hicieron. Poco después el ministro de la iglesia diagnosticaba que aquello era la aparición de un fuego santo o manifestaciones del Infierno, pero que de todas maneras lo llevaran para ver con sus propios ojos el lugar de los extraños fenómenos y para bendecir con su presencia el punto donde éstos se habían producido. Se dirigió el Tata Cura a visitar con los indígenas la región de los acontecimientos, hoy Matamunquí, echó agua bendita, hizo mil cruces, rezó varias oraciones en latín y se llevó para sus análisis químicos muestras de la tierra a su curato, donde las experiencias y reacciones le dijeron claramente que se trataba de riquísimas tierras con nitrato de potasio, poderoso componente en aquel entonces empleado en la fabricación de la pólvora. Vaciaron lo que sobró de las muestras traídas, en el patio de la casa del curato y poco más tarde el habilidoso párroco notó con verdadera sorpresa, que las plantas próximas tomaban proporciones gigantescas; ensayó esto mismo en las hortalizas y obtuvo legumbres increíbles en diversas plantaciones, con resultados máximos, en comparación con los obtenidos en años anteriores. No tardó en circular los prodigios de lo que el cura llamó tónico para el reino vegetal, que recomendó a los feligreses de su comarca como abono. Un experto marino inglés visitó Tarapacá y tuvo noticias de la misteriosa substancia y comprobó que el aspecto físico del producto del caliche era en todo semejante al nitrato de potasio, que por aquellos años suministraba principalmente la India para la fabricación de pólvora, y así, dio toda la razón al milagroso cura de Camiña. Los indígenas siempre instados por dicho sacerdote principiaron a utilizar el caliche como abono en la agricultura de los valles orientales que desembocan en la pampa del Tamarugal, pulverizaban el producto natural salitroso y lo empleaban con éxito asombroso en el cultivo del maíz, del trigo, de las papas, legumbres, etc. Y hoy lo usan en la misma forma cuando no les es posible conseguir guanillo de pájaro con el mismo fin y en condiciones para ellos inconvenientes.

González M, Sergio. Pampa escrita: cartas y fragmentos del desierto salitrero. Fuentes para la historia de la República volumen XXVI. DIBAM 2006. En:<http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:10096>

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 2 Nivel 1 EM

Algunas preguntas sugeridas para antes, durante y después de la lectura guiada:

Antes	Durante	Después
De acuerdo al título, ¿de qué piensan que hablaremos?	¿Por qué se habrá producido ese fenómeno con el fuego?	¿Qué bondades tenía el salitre según la leyenda?
¿Conoces esa zona? ¿Qué características tiene?	¿Por qué habrán decidido acudir a un sacerdote para compartir la experiencia?	¿Por qué los protagonistas de la leyenda son indígenas?
¿Sabes qué recursos se explotan en esta zona?	¿Qué acciones emprendió el sacerdote tras el hallazgo?	¿Por qué se habrá involucrado también un ciudadano inglés?

En plenario comparten ideas y conocimientos a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué saben sobre la historia del salitre en nuestro país?
- ▶ ¿Qué les gustaría saber?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO:

Para construir conocimiento nuevo sobre este periodo, los estudiantes reciben algunas fuentes que describen la llamada “Era o Boom del Salitre” en Chile (**Ver Anexo 1**). Como resultado del análisis, construyen, en conjunto con sus pares, un breve recuento histórico sobre el período, guiados por preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Cómo se denomina el periodo?
- ▶ ¿Desde cuándo hasta cuándo se extiende?
- ▶ ¿Qué pasa durante el periodo?
- ▶ ¿Quiénes se destacan durante el periodo?
- ▶ ¿Dónde pasa?
- ▶ ¿Cuáles son los principales hitos que estructuran el desarrollo del periodo?

Se pone en común el recuento histórico, y el docente propicia relaciones entre estos recuentos y la mejora de los mismos a partir de algunas preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Qué características son comunes en sus descripciones?
- ▶ ¿Con qué concepto podrían sintetizar este período?
- ▶ ¿Piensan que todos los actores de este período lo habrán percibido igual?

PRÁCTICA GUIADA

El docente invita a los estudiantes a revisar el período a partir de la visión de diferentes actores:

- El gobierno chileno
- Los dueños o administradores de las salitreras
- Los obreros del salitre
- Los hijos de los trabajadores
- Las mujeres

En grupos de 2 o 3, los estudiantes analizan fuentes (ver Anexo 2) que permiten conocer la visión de algunos de los actores del período. Para apoyar el proceso de análisis y síntesis de estas fuentes, pueden completar un cuadro como el que mostramos a continuación:

Nombre de la fuente:	
Autor:	
¿Cuál es la idea central de esta fuente?	▶
¿Qué otras ideas ayudan a respaldar o complementar la idea central?	▶
En síntesis, ¿cuál es la visión de este actor respecto del período? ¿Qué elementos y/o actitudes reflejan su visión?	▶

Luego, para profundizar la comprensión de la multicausalidad, se recomienda que con apoyo del docente se identifique qué se busca explicar formulando preguntas al respecto y posibles respuestas.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Cada grupo expone la visión que analizó a partir de las fuentes. Los estudiantes registran las ideas centrales en un cuadro resumen:

Actores	La visión del período
Gobierno chileno	
Dueños o administradores de las salitreras	
Obreros del salitre	
Hijos de los trabajadores	
Mujeres	

Los estudiantes profundizan en el análisis a partir de nuevas preguntas, para relacionar y comparar las fuentes desde las visiones de cada autor, tales como:

- ▶ ¿Qué actores tienen una visión similar del período y cuáles una visión diferente?
- ▶ ¿Qué circunstancias permiten explicar estas diferencias y similitudes?
- ▶ Respecto de las primeras fuentes que analizaron, ¿qué nuevos conocimientos adquirieron?
- ▶ ¿De qué forma cambiarían la reseña que construyeron inicialmente del período?
- ▶ ¿Qué elementos no podrían faltar?
- ▶ ¿Son fuentes confiables para el estudio del período estudiado? ¿Por qué?

- ▶ ¿Qué importancia tiene el estudiar la visión desde la perspectiva de diversos actores? (gobierno, mujeres, hijos de trabajadores, administradores).

Para avanzar en la explicación de múltiples causas y múltiples dimensiones, los estudiantes retoman las fuentes y completan una tabla como la siguiente para responder a la pregunta: ¿por qué ocurre el proceso estudiado?, responden y completan la segunda columna de la tabla.

Período histórico			
Proceso histórico que contribuye a comprender el desarrollo de Chile durante			
¿Por qué ocurre?		¿En qué dimensión de la realidad ocurre?	
Causa a. ¿Qué dicen las fuentes?		Dimensión: ¿Qué dicen las fuentes?	
Causa b. ¿Qué dicen las fuentes?		Dimensión: ¿Qué dicen las fuentes?	
Causa c. ¿Qué dicen las fuentes?		Dimensión: ¿Qué dicen las fuentes?	
Causa d. ¿Qué dicen las fuentes?		Dimensión: ¿Qué dicen las fuentes?	

INTEGRACIÓN

Los estudiantes podrían retomar el recuento histórico elaborado y reformular como explicación, dejando de responder ¿qué pasa?, para contestar ¿por qué pasa?

La pregunta que puede orientar esta formulación podría ser:

- ▶ ¿Cómo podemos explicar la era del salitre en Chile, considerando diversas perspectivas?

Para revisar su propio trabajo, los estudiantes podrían contar con una pauta como la siguiente:

Criterios	Completamente	Parcialmente	Deficientemente
El texto permite conocer las principales características del período.			
El texto considera varias perspectivas.			
El texto es explicativo.			
El texto utiliza lenguaje formal y claro.			
La organización de las ideas facilita su comprensión.			

Luego, los estudiantes responden las siguientes preguntas de metacognición:

PREGUNTAS DE METACOGNICIÓN			
Uso tácito:	Uso consciente:	Uso estratégico:	Uso reflexivo:
¿Qué he aprendido?	¿Qué pasos he seguido?	¿Para qué me ha servido?	¿En qué otras situaciones puedo utilizarlo?

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuarlas al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para la actividad inicial, la presentación de la leyenda y las preguntas que ayudan a involucrar a los estudiantes son aspectos claves. Por lo mismo, el docente podría planificar preguntas más significativas para los estudiantes. Por ejemplo, si estos son de la región, el docente podría profundizar más en la actividad minera y la importancia de esta para la economía del país o, de otro modo, establecer relaciones entre la importancia que tuvo la economía salitrera y alguna actividad propia del contexto de los estudiantes, desarrollada actualmente.

Para la actividad de construcción de la reseña inicial, junto a las fuentes escritas propuestas, el docente podría también utilizar videos que entreguen una visión del período (**Ver recursos**).

Para el análisis de las fuentes que muestran las diferentes perspectivas, es conveniente que el docente estimule a los estudiantes a indagar el contexto en que fueron escritas y ampliar sus conocimientos para que la información que entregan sea más significativa. Por ejemplo, podrían indagar acerca de la Guerra del Pacífico y lo que ella significó para la economía salitrera. También sería interesante que conocieran algunas de las palabras que usaban los trabajadores del salitre. Por ejemplo: herramentero, cachucho, caliche etc. (**Ver Recursos**).

Finalmente, en la construcción de la reseña que incluye las diferentes perspectivas, el docente puede sugerir a los estudiantes usar oraciones que incluyan conectores explicativos, tales como:

- Porque
- Ya que
- Debido a
- A causa de

ACTITUDES Para estimular las actitudes de respeto, empatía y responsabilidad, el docente podría sugerir a los grupos que, antes de iniciar el análisis de fuentes y para la construcción de la reseña final, establezcan ciertas normas de trabajo colaborativo para facilitar la comunicación y lograr un buen resultado. Por ejemplo:

- Todos entregarán sus ideas.
- Todas las ideas serán escuchadas.
- Cada uno asumirá un rol dentro del trabajo, etc.

EVALUACIÓN FORMATIVA Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugiere el siguiente criterio, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes al contexto:

Explican la multicausalidad y la multidimensionalidad de algunos procesos históricos de los siglos XIX y XX a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Explica la multicausalidad y la multidimensionalidad de algunos procesos históricos de los siglos XIX y XX, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias.				

Como acción formativa, que se vincula con el análisis de las fuentes asociadas a actores específicos, se sugiere organizar una mesa de discusión sobre la importancia del trabajo con fuentes diversas, los modos en que estas se complementan para responder a la pregunta orientadora del desempeño, identificar las tensiones halladas y generar una respuesta polifónica para la comprensión del fenómeno. Esa misma mesa puede derivar al uso de múltiples fuentes, miradas y voces de actores para acceder a las informaciones cotidianas en noticias, redes sociales, o los requerimientos de contraste para evitar los sesgos analíticos e interpretativos e, incluso, las *fake news*.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos para la Era del Salitre

Imágenes del salitre

https://www.youtube.com/watch?v=N584vaNdEBI&ab_channel=ServicioNacionaldelPatrimonioCultural

Recorriendo las oficinas salitreras de Humberstone

https://www.youtube.com/watch?v=eJ_Z7c_OEps&ab_channel=Canal13C

Postales del Bicentenario: Boom del salitre

https://www.youtube.com/watch?v=2jm8bMRh238&ab_channel=Fundaci%C3%B3nFuturo

Para consultar glosario del salitre:

<http://www.salitredechile.cl/home/glosario-de-terminos/>

Sobre la era del salitre:

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3309.html>

<https://www.albumdesierto.cl/historia.htm>

<https://www.museodeantofagasta.gob.cl/colecciones/registro-visual-de-la-industria-delsalitre-en-antofagasta/ciclo-de-la-industria>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

BERMÚDEZ MIRAL, OSCAR (1987). Breve historia del salitre: síntesis histórica desde sus orígenes hasta mediados del siglo XX. Santiago: Eds. Pampa Desnuda.

CARIOLA SUTTER, CARMEN (1991). Un siglo de historia económica de Chile, 1830-1930. Santiago de Chile: Universitaria.

GARCÉS FELIÚ, EUGENIO (1999). Las ciudades del salitre: un estudio de las oficinas salitreras en la región de Antofagasta. Santiago de Chile: Orígenes.

GONZÁLES MIRANDA, SERGIO (comp.) (2013). La Sociedad del salitre: protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos, 1870-1940. Santiago de Chile: RIL Editores.

PINTO VALLEJOS, JULIO Y ORTEGA MARTÍNEZ, LUIS (1990). Expansión minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado (Chile 1850-1914). Santiago de Chile: Universidad de Santiago.

REYES NAVARRO, ENRIQUE (1986). Salitre de Chile: apertura, inversión y mercado mundial, 1880-1925. Santiago de Chile: Univ. Católica Blas Cañas, Dirección de Investigación.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:

El desenvolvimiento económico y la Guerra del Pacífico

Dentro de una consideración global de la economía chilena durante el siglo pasado, coincido con Osvaldo Sunkel en que ella tuvo un desenvolvimiento notable antes de la Guerra del Pacífico, aunque él señala una declinación en la década de 1870. Sin perjuicio de esto último, deseo poner énfasis en aquella expansión y afirmar que, contrariamente a lo que suele pensarse, no fue aquel conflicto lo que dio la gran riqueza a Chile, sino que fue ésta la que condujo a la guerra, sin desconocer que luego la incorporación del salitre elevó aún más el nivel de la riqueza pública y privada. Antes de 1879 la producción de plata, la exportación de cobre, que alcanzó altas cifras y estabilidad, la de trigo y, en menor medida, la del carbón, crearon una potencialidad y un fenómeno expansivo que tenía que volcarse hacia los territorios salitreros. Hubo una fuerte orientación hacia el norte, especialmente hacia Tarapacá y Antofagasta, que ofrecían guano, plata y salitre (...).

Villalobos, S. *Sugerencias para un enfoque del siglo XIX*. Colección de Estudios CIEPLAN N.º 12. Marzo, 1984. Pp 9-36. Estudio n.º 79. En: <http://www.cieplan.org/wpcontent/uploads/2019/04/Coleccion-Estudios-Cieplan-Num12.pdf>

FUENTE 2:

El éxito internacional de la economía salitrera se debió a esfuerzos públicos y privados, tanto para la introducción de nuevas tecnologías como para la promoción y propaganda del salitre en el mundo, que llegó a conocerse como “nitrato chileno”.

González, S. Auge y crisis del nitrato chileno: la importancia de los viajeros, empresarios y científicos., 1839-1919. *Tiempo Histórico* N° 2. 159-178. Santiago-Chile. 2011. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3902734.pdf>

FUENTE 3

Chile se transformó en el mayor productor de nitrato del mundo. Entre 1880 y 1930 las exportaciones salitreras constituyeron el área más importante de la economía chilena.

Veamos las características de la industria minera del salitre y su impacto en la economía del siglo XIX:

Entre 1880 y 1920 la tasa de crecimiento en la producción de salitre se ubica en torno al 6 % anual.

La industria salitrera requería poca tecnología y una gran fuerza laboral. La tasa laboral fluctuó en rangos cercanos a las 30.000 personas.

Como porcentaje de las exportaciones, los primeros años de explotación significaron un 40 % de las exportaciones totales del país, para llegar a constituir un 70 % en plena I Guerra Mundial.

La contribución al PIB fluctuó alrededor del 30 % durante el período 1900-1920, mientras que las exportaciones aumentaron desde US\$ 6,3 millones en 1880 a US\$ 70 millones en 1928.

En cuanto a los tributos cancelados, estos fluctuaron desde US\$ 1 millón en 1880 a más de US\$ 20 millones en los primeros años del siglo XX, lo que constituía casi el 50 % de los impuestos totales entre 1895 y 1920.

Estas circunstancias económicas van a determinar la aparición de un nuevo tipo de Estado, con una mayor participación en la economía. Mientras en 1880 el gasto del Gobierno, como porcentaje del PIB, representaba una cifra del orden del 5 % al 6 %, para 1920 llegaba a un 14 %, iniciando una fase de constante expansión que no se detendría hasta la década de los 80. La contribución al PIB fluctuó alrededor del 30 % durante el período 1900-1920, mientras que las exportaciones aumentaron desde US\$ 6,3 millones en 1880 a US\$ 70 millones en 1928. El nuevo Estado que emerge contará, por primera vez en la historia, con recursos y divisas en aumento, que se trasformarán en un creciente gasto público y mayor bienestar para los chilenos. Reseñando el impacto social de estos recursos, Patricio Meller en su libro «Un siglo de economía política en Chile» señala que, si para 1860 había 18.000 estudiantes en las escuelas básicas y 2.200 en las escuelas medias del sistema público, hacia 1900 la cifra llegaba a 157.000 y 12.600, respectivamente, para instalarse, en 1920, en 346.000 y 49.000. Producto de la actividad minera, para 1920 el 44 % de las inversiones necesarias para «achicar» el país provenían del salitre, mediante la ampliación de la cobertura de ferrocarriles que pasan desde 1106 kilómetros de vías en 1890 a 4579 kilómetros en 1920. (...) Al mismo tiempo que crecía el gasto fiscal, se sustituían impuestos con cargo a los ingresos de la tributación del salitre. Se eliminaron impuestos como la alcabala, que gravaba a la maquinaria agrícola y a la renta, por montos cercanos a los US\$ 815 millones en 50 años. (...) Las cifras macroeconómicas de la época muestran cómo el Estado chileno retuvo una parte importante de los excedentes generados por el salitre y que éste fue utilizado para financiar infraestructura social y física.

Historia de la minería en Chile. Ministerio de Minería. 12 de marzo 2018. En: <https://www.minmineria.cl/que-es-la-mineria/historia-de-la-mineria-en-chile/>

Anexo de fuentes 2

Fuentes sobre la perspectiva del gobierno chileno

FUENTE 4

Para Alessandri, el obrero era "una fuerza productiva, es un rodaje de la gran maquinaria industrial... la energía y la fuerza del conjunto dependerá del vigor individual, lo cual no existe cuando el obrero no conoce el reposo del hogar...", afirmaba en su Memoria. Desde nuestra perspectiva, existía en Alessandri una comprensión embrionaria de la necesidad de una regulación de las relaciones laborales. Sin el obrero no habría producción, es decir, sin preocupación social no habría crecimiento económico. Debe destacarse que Alessandri hizo estos planteamientos en un momento de auge económico, de lo cual se colige que el bienestar social era concebido como una tarea pública, pues era un requisito de la prosperidad. Alessandri no descartaba la presencia de los agentes privados, pero dudaba de su eficacia para extirpar el mal, dado que "en todo el mundo se ha mostrado impotente". Era el Estado el llamado a intervenir "como el único poder capaz de impedir las funestas consecuencias de la mala habitación del pobre y como el guardián celoso y obligado de los intereses generales de la comunidad". Como liberal, no pretendía que el Estado remplazara a los privados, sino que debía "estimular la iniciativa particular, suprimiendo algunas cortapisas... (pues) la acertada solución de semejante problema requiere la recíproca intervención del Estado, de los obreros y de los empresarios". La mirada social de Alessandri excedía los marcos de la beneficencia, desde que intuía la necesidad de un Estado más activo; se trataba del Estado Benefactor en ciernes, un Estado liberal en transformación.

Valdivia Ortiz De Zarate, Verónica. Yo, el León de Tarapacá. Arturo Alessandri Palma, 1915-1932. HISTORIA, Vol. 32. 1999: 485-551. Pontificia Universidad Católica En: <http://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/15975>

FUENTE 5:

(...) El progreso económico de los pueblos, que es la atención preferente de todo Gobierno racionalmente organizado, es la resultante precisa del esfuerzo personal del individuo y del capital que utiliza y remunera ese esfuerzo. En consecuencia, si el proletariado que representa el músculo, el vigor, el esfuerzo inteligente en el inmenso laboratorio económico donde se genera la riqueza de los países es un factor eficiente y necesario del progreso, debe ser atendido, protegido y amparado. Hay para ello razones morales de justicia y razones materiales de conveniencia.

(...) Nadie puede desconocer la eficacia del proletariado como factor económico irremplazable y el Estado, representado por el Gobierno, debe tener los elementos necesarios para defenderlo, física, moral e intelectualmente.

Debe exigirse para él habitaciones higiénicas, cómodas y baratas que resguarden su salud y que tengan el atractivo necesario para alejarlo de la taberna y para generar en su espíritu los sentimientos de hogar y de familia. Hay que velar porque su trabajo sea remunerado en forma que satisfaga las necesidades mínimas de su vida y las de su familia: no sólo las de su vida física sino las de su perfeccionamiento moral y de su honesta recreación. Hay que protegerlos en los accidentes, en las enfermedades y en la vejez. La sociedad no puede ni debe abandonar a la miseria y al infortunio a quienes entregaron los esfuerzos de su vida entera a su servicio y progreso.

Las mujeres y los niños reclaman también la protección eficaz y constante de los poderes públicos que, cual padres afectuosos y vigilantes, deben defender a tan importante porción de sus vitales energías económicas. Quienes no quieren prestar atención a estos problemas de la vida moderna, movidos por nobles y generosos impulsos del corazón, deben afrontarlos siquiera por las razones, algo más egoístas pero igualmente evidentes, de conveniencia económica y conservación social. La raza, su vigor, sus excepcionales condiciones de fuerza y de energía, deben ser defendidos y considerados con especial interés y atención (...).

Discurso de Arturo Alessandri en la Convención Liberal (25 de abril de 1920). En: [https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Arturo_Alessandri_en_la_Convencion_Liberal_\(25_de_abril_de_1920\)](https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Arturo_Alessandri_en_la_Convencion_Liberal_(25_de_abril_de_1920))

FUENTE 6:

Como jefe del Estado y como chileno, siento, señores, grata satisfacción en medio de vosotros. Me veo en el seno más activo y populoso de esta tierra, teatro ayer de hazañas inmortales y hoy centro de cultura, de trabajo fecundo, de rara prosperidad, de un cosmopolitismo generoso y varonil, que alienta a cien y cien industrias, a mil y a mil empresas, produciéndose todas ellas con entera libertad, sin zozobra para los derechos de nacionales o extranjeros, porque en este recinto como fuera de él, todos somos iguales bajo el imperio de las instituciones chilenas. Mis conciudadanos tienen sus ojos fijos en Tarapacá. Y es natural, porque de esta región mana la sustancia solicitada en todos los mercados del mundo para rejuvenecer la tierra envejecida, y porque somos los transformadores necesarios de las fuerzas productivas de la superficie cultivada por las manos del hombre. La extracción, la elaboración, el acarreo, el embarque, los fletes de mar y la aplicación del salitre, lo mismo que la minería y las industrias subalternas y el comercio y el ejercicio del crédito y la resultante económica de la variedad de factores tan graves como interesantes, se imponen a la contemplación de todos, y especialmente del legislador y del hombre de Estado. La extracción y la elaboración corresponde a la libre competencia de la industria misma. Mas la propiedad salitrera particular y la propiedad nacional son objeto de seria meditación y estudio. La propiedad particular es casi toda de extranjeros y se concentra activamente en individuos de una sola nacionalidad. Preferible sería que aquella propiedad fuese también de chilenos; pero si el capital nacional es indolente o receloso, no debemos sorprendernos de que el capital extranjero llene con previsión e inteligencia el vacío que en el progreso de esta comarca hace la incuria de nuestros compatriotas. La próxima enajenación de una parte de la propiedad salitrera del Estado abrirá nuevos horizontes al capital chileno si se modifican las condiciones que gira y si se corrigen las preocupaciones que lo retraen. La aplicación del capital chileno en aquella industria producirá los beneficios de la explotación por nosotros de nuestra propia riqueza, y la regularidad de la producción sin los peligros de un posible monopolio. Ha llegado el momento de hacer una declaración a la faz de la república entera. El monopolio industrial del salitre no puede ser empresa del Estado, cuya misión fundamental es solo garantizar la propiedad y la libertad. Tampoco debe ser obra de particulares, ya sean estos nacionales o extranjeros, porque no aceptaremos jamás la tiranía económica de muchos ni de pocos. El Estado habrá de conservar siempre la propiedad salitrera suficiente para resguardar con su influencia la producción y su venta, y frustrar en toda eventualidad la dictadura industrial en Tarapacá.

(...) Señores: os debo vivo y cordial reconocimiento. Aceptad en esta copa mis votos calurosos por la prosperidad de esta rica y activa provincia, por el engendramiento de esta ciudad floreciente, y por lo que en este instante es singularmente caro para mi corazón de hombre y de mandatario: la felicidad y la dicha personal de todos vosotros.

José Manuel Balmaceda. Discurso pronunciado en el banquete con el que fue festejado a su llegada a Iquique el 7 de marzo de 1889. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:68900>

FUENTE 7

(...) La síntesis de todo mi programa de gobierno consiste en el ensanchamiento de la instrucción pública, en el fomento activo y resuelto de la industria, en la severa probidad pública y administrativa, y en la quietud de los espíritus para realizar, en la medida de lo posible y con el concurso de todos, la obra común del engrandecimiento de la república.

Un Estado con rara fortuna fiscal y con industrias nacientes y con una riqueza particular que no puede llegar a límites verdaderamente singulares, requiere el perfeccionamiento del hombre, como concepción intelectual que inicia y como capacidad de producción que enriquece. El Estado puede suministrar en gran parte los elementos en que las aptitudes individuales deben ejercer su acción directa y bienhechora, y por eso procuro que la riqueza fiscal se aplique a la construcción de liceos y escuelas y establecimientos de aplicación de todo género, que mejoren la capacidad intelectual de Chile; y por eso no cesaré de emprender la construcción de vías férreas, de caminos, de puentes, de muelles y de puertos, que faciliten la producción, que estimulen el trabajo, que alienten a los débiles, y que alimenten la savia por donde circula la vitalidad económica de la nación. Ilustrar al pueblo y enriquecerlo después de haberle asegurado sus libertades civiles y políticas, es la obra del momento, y bien podría decir que es confirmación anticipada y previsoramente del porvenir y de la grandeza de Chile. Entre todas las construcciones férreas, la de la línea central desde esta ciudad a Iquique y a Santiago, está impuesta por altas necesidades públicas: al sur por la agricultura y la minería, al norte por la minería y la región salitrera. De los mil kilómetros que habrán de construirse hacia el norte, quinientos van a recorrer la zona salitrera de Taltal, Aguas Blancas, Antofagasta, El Toco, Lagunas y Soledad, punto el más austral del ferrocarril de Iquique. En toda esa vasta región el yacimiento de salitre es continuo, circunstancia que asegura el éxito de aquella vasta empresa. Entretanto, la próxima expropiación de los ferrocarriles de esta provincia permitirá habilitar los que están paralizados, y abaratarán en todas direcciones los acarreo de la producción industrial.

(...) Señores y amigos de Coquimbo: desde la activa capital de esta provincia, cuna de mi exaltación al mando supremo y compañera inseparable de las más crudas jornadas de mi vida política, quiero brindar por que esta república tan cara a nuestros corazones sea feliz y eterna.

José Manuel Balmaceda. Discurso dado en el banquete que la ciudad de La Serena celebró en su honor el 22 de marzo de 1889. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:68898>

Fuentes sobre la perspectiva de los dueños o administradores de las salitreras.**FUENTE 8:****IV. Humberstone en las tierras del salitre**

Fue así como a los 25 años el joven Humberstone abandona Inglaterra el 2 de diciembre de 1874 y arriba a Pisagua el 6 de enero de 1875. Desde el puerto se dirige por ferrocarril a San Antonio, donde el representante de la firma John Syers Jones lo introdujo en los aspectos laborales de la oficina, en especial el trabajo en el laboratorio de química donde se desempeña como ayudante. Debido al fallecimiento de James Walter, su jefe, J. Humberstone asume como químico e ingeniero de la planta San Antonio. Es aquí donde aplica intensamente sus conocimientos y preparación para realizar un cambio en el sistema de elaboración del caliche. Ensayó el sistema del inglés James Shanks para lixiviación de la soda bruta (...) Santiago Humberstone se trasladó a Agua Santa para estar a cargo del nuevo sistema que reinaría en la pampa por más de 50 años, hasta la aplicación del procedimiento norteamericano Guggenheim, con nuevas normas en la evolución de la industria.

Recién casado con Irene Jones, sobrina de John Syers Jones, Santiago Humberstone administra Agua Santa (...) En 1881 Humberstone se traslada a la oficina Tres Marías, que administra hasta 1886. Mientras reside en ésta, John Thomas North, quien ha creado en Londres la Primitive Nitrate Company, le propone a Humberstone la construcción y administración de la oficina que Russell nos describirá más adelante. Fue Humberstone quien recibió al Presidente José Manuel Balmaceda en marzo de 1889 cuando éste visita el Norte Salitrero. Al poco tiempo termina su relación profesional con North y regresa a Agua Santa en 1891 como administrador general. Ordena la construcción de una nueva máquina para la elaboración del salitre, adquiere las oficinas de Valparaíso y Primitiva (1899), Abra (1908), Democracia (1911), construye la oficina Irene (1912), que obviamente es un homenaje a su esposa, y agrega Tres Marías (1923) a las compras anteriores. Su intensa labor e innovaciones quedan registradas en construcciones como el almacenamiento de petróleo en Caleta Buena, para ser utilizado como combustible en remplazo del carbón (1901) y en los motores Diesel que generan electricidad en la pampa (1904); instala cintas transportadoras (1910), harneo y separación de finos (1911), trituradoras de segundo efecto (1912), tratamiento de finos por filtración (1915), la utilización de palas mecánicas para carguío (1917).

VI Visión de la oficina Primitiva

Cuando J. T. North viaja a Chile en 1889, el corresponsal que trae consigo deja constancia de su visión de Iquique y la pampa. En su viaje a la oficina Primitiva se encuentra con el administrador James T. Humberstone. Russell (1890:176) nos dejó esta descripción:

La casa está a 3700 pies de altura sobre el nivel del mar (1233 metros aproximadamente). Es un cuadrángulo con un patio tipo español en el centro, en una sólida base elevada unos seis pies (dos metros), cubierta con zinc (calaminas), con una baranda alrededor, en el estilo de un buen bungalow hindú. Tiene acomodación para la familia del administrador, el secretario y personal de la oficina, y las usuales piezas de una casa. Aunque la casa cuenta con varios cuartos, me temo que nuestro grupo supera o sobrepasa a los usuales residentes. El laboreo del salitre no está más allá de 100 yardas, y como la casa está en una elevación, uno tiene a la vista el ferrocarril principal, las calderas, estanques, el trabajo de los obreros, las canchas y el largo pueblerío de un piso, edificado con casas en calles regulares, unos cientos de yardas de donde los trabajadores de Primitiva y sus familias viven.

Luego, Russell concentra su mirada en el manejo administrativo de la oficina salitrera:

El administrador, Mr. Humberstone, vive rodeado por su staff, y dedicado completamente a la producción del caliche. A la ligera pude observar los libros de la biblioteca y vi las más recientes y reconocidas obras de químicos, geólogos y minerólogos. Las mesas estaban cubiertas con los últimos periódicos y revistas. (...) Era difícil darse cuenta de que uno estaba lejos del mundo, en una casa en un desierto sin agua, o comprender cómo en unos años tantas de las conveniencias y lujos de la vida habían sido llevadas a ese lugar. La señora Jones y la esposa de nuestro anfitrión (Irene Humberstone) hicieron todo lo posible para hacer agradable nuestra estada (...) ellas tenían muchos recuerdos de los tiempos difíciles y la ansiedad sufrida durante los años de la guerra. La casa de Mrs. Jones, más hacia el norte, se convirtió en el cuartel general del Presidente Boliviano Daza (Hilarión). (Russell, 1890:177).

Bravo-Elizondo, P. Época y vida de James "Santiago" T. Humberstone en la pampa salitrera. Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos. Volumen VII. N° 2. 2005. Pp.83-95. En: [file:///C:/Users/CP/Downloads/464-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1646-1-10-20140617%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CP/Downloads/464-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1646-1-10-20140617%20(1).pdf)

FUENTE 9:

Oficina Ángela 7 de octubre de 1924.

Certifico que el Señor Don Antonio Farfán, durante el tiempo que ha permanecido como Fondero en la Fonda del Campamento Santo Domingo de esta Oficina, se ha portado de una manera irreprochable i siempre ha cumplido con su deber en debida forma. Doy el presente certificado al Señor Farfán porque es una persona que le merece tanto como caballero como cumplidor con su deber.

Jefe de Pulpería
Andrés Coello

González M, Sergio. Pampa escrita: cartas y fragmentos del desierto salitrero. Fuentes para la historia de la República volumen XXVI. DIBAM 2006. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:10096>

FUENTE 10:

Carta N.º 633
Antofagasta noviembre 12 de 1908
Alberto Schonberg, Ingeniero de la Oficina Cecilia, Pampa Central.

Estimado señor:

El objeto de la presente es para avisar a usted que mañana sábado llegarán a esa oficina varios operarios carpinteros para principiar la Casa de la Administración; ruego a usted se sirva mandar una carreta a Central para poder llevar sus camas y herramientas. Yo estaré en ésa el lunes.

Con atentos saludos. Soy de Ud. SSS
R. Montagno

González M, Sergio. Pampa escrita: cartas y fragmentos del desierto salitrero. Fuentes para la historia de la República volumen XXVI. DIBAM 2006. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:10096>

FUENTE 11:

(...) En las cercanías de Leeds, característica ciudad industrial del siglo se halla la aldea de Yorkshire. Allí nació el 30 de enero de 1842, John Thomas North, el hombre que estaba destinado a ser una pieza decisiva en la penetración del capitalismo inglés en Chile.

(...) Como buen producto de una nación que se expande, North se dirige a Sudamérica, y en 1886 desembarca en Valparaíso “con diez libras en los bolsillos, pero con un gran caudal de esperanzas”. Obtiene un empleo en la maestranza del ferrocarril de Caldera y luego, en 1871, la “fiebre del salitre” lo empuja al norte. Así comienza a desarrollar sus actividades en Iquique, Pisagua y Arica. En estas ciudades, particularmente en la primera, se dedica a diversos negocios: es agente de compañías de navegación y comerciante; participa en el abastecimiento de agua dulce a la población de Iquique; actúa como prestamista y como intermediario entre productores y distribuidores de salitre. En todos estos negocios North da muestras de extraordinaria sagacidad comercial

y, a fuerza de usar procedimientos dudosos, a veces reñidos con elementales normas de honestidad, llega a adquirir una situación expectable. La Guerra del Pacífico y el consiguiente trastorno que ella ocasionó, permitieron que North consolidara el campo de sus actividades; mediante la adquisición de certificados, concentra en sus manos los títulos que habrán de transformarlo en gran propietario de oficinas salitreras.

Hacia 1889, North es el centro de toda actividad económica de Tarapacá: controla ferrocarriles y salitreras, empresas de agua potable y bancos, es dueño de embarcaciones y tiene la agencia de casi todas las empresas navieras que trabajan en Tarapacá (...).

North ha conquistado Tarapacá; se ha producido la “northización” de esa provincia para emplear una expresión muy generalizada en la época. Es decir, Chile libró una guerra con los peruanos para entregar las salitreras a los ingleses...

Transformado ya en un gran magnate, North se traslada a Inglaterra en 1885. Allí, además de llevar la vida ostentosa y extravagante de un nuevo rico, especula con los títulos salitreros adquiridos en Chile y funda compañías explotadoras de nuestra principal riqueza. En los círculos financieros de Londres se le proclama el “Rey del Salitre” (...)

Ramírez Necochea, H. (2017). *La acción del imperialismo en la Guerra Civil de 1891*. Clío, 14(19-20), Pág. 46-60. Consultado en <https://clio.uchile.cl/index.php/Clío/article/view/45464/47532>

Fuentes para la perspectiva de los obreros del salitre

FUENTE 12:

Analicemos un hermoso testimonio de don Eugenio Figueroa, un pampino de tomo y lomo:

Yo nací en la oficina Rosario de Huara en el año 1903, y ahí mi papá me llevó a la oficina Amelia porque lo cambiaron para allá a él. Enseguida trabajé yo de ayudante, porque él era fogonero, yo arriaba las mulas, ya tenía tres años de arriero. Estuve ahí, me aburrí porque no me pagaban bien, por la pura comida y la ropa no más. Me aburrí así que entré a herramentero. Ganaba \$4 esos años.

(...) Entonces yo trabajé ahí [oficina Amelia] durante muchos años ahí de herramentero, me aburrí, entré a la escuadrilla a trabajar. Ahí ganaba \$ 4., en esos tiempos. Trabajaba de frontonero. [Consistía en] perforar el cerro para que saque el material el particular. Así que uno hacia el tiro así. Abajo lo destazaba uno y enseguida después venía el particular o había un cargador preparado que calculaba la carga para que luego bajara y se botara ahí. Porque todo el tiempo se trabajaba con cuadrillas. Formaba un capataz de 15 hombres, 14, chiquillos chicos no más, de todo porte, siempre que pudieran cargar. Por ejemplo, el Mazo, ya lo dejaban trabajar. Como la vida era barata y se ganaba poco, muchas familias los echaban a trabajar a los hijos. Para que ayuden a parar la olla.

(...) Don Eugenio dice que en Reducto se trabajaba mucho y se pagaba poco, por tanto, se fue a trabajar a Aguada:

En la Aguada trabajé de particular, ahí trabajé con harnero, harneando el material. Gané platita ahí. Ahí tenía que mandarle a mi mamá, a mis hermanos, a todos... Éramos como catorce hermanos, entre mujeres y hombres. Mujeres habían como seis, los demás eran hombres. Yo era el mayor de todos. Aquí, como

usted me ve, me fui a la oficina de la Aguada y de la Aguada me fui a la oficina La Patria, que le cambiaron el nombre, La Patria.

(...) La última parada de don Eugenio fue el puerto de Iquique, allí lo encontramos un día de invierno hace ya casi dos décadas, le faltaban sus dos piernas producto de una gangrena. No era vida para él estar inmovilizado y menos en un departamento básico donde compartía con familiares una pequeña pieza, después de haber recorrido toda la amplia pampa salitrera con su carreta. Nos dijo que deseaba morir, y cumplió su palabra pocas semanas después.

González M, Sergio. *Pampa escrita: cartas y fragmentos del desierto salitrero. Fuentes para la historia de la República volumen XXVI*. DIBAM 2006. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:10096>

FUENTE 13:

Habíamos varios, unos seis habríamos. Teníamos una lista de las diversas pensiones donde vivían los que trabajaban en la máquina o donde tenían su once... las cantinas. Cuando yo llegaba allá la señora me tenía té, todo en la bolsa. Yo empecé de “cabero”, era un título, luego fui operario un año solamente y pasé a ser empleado... a “pasatiempo”. Y ahí empecé este trabajo, que me enseñó un amigo, Armando Solari. Yo era cuidadoso porque se fallecía siempre en accidentes, era peligroso.

¿En qué consistía y por qué se elegía gente joven?...

Porque tenía que ser bueno para correr. El niño que hacía el trabajo de “cabero”, recibía este nombre porque era un cabo de acero que había que engancharlo adentro del carro de socavón. Correr y engancharlo a la máquina sobre carrera, subirse atrás y tomarlo. Ahí terminaba la labor, hasta ahí llegaba la función: entregar los carros a esta gente, pero no se quedaban esperando los carros. Inmediatamente ya los otros, que se habían ido antes, ya estaban vacíos. Entonces desenganchaba siempre corriendo y enganchaba los vacíos y seguía la troya a toda velocidad. Mientras él iba en la máquina, el maquinista tenía que ser experto porque era muy peligroso que los carros le ganaran a la máquina. El peligro consistía cuando ya llegaban los carros al socavón. Ahí sí, el cabero tenía que ir aquí a la punta de la máquina tomando el cabo, y con un guante, por supuesto, esperando que los carros pasaran... y desengancharlo para que siguieran los carros solos. En oportunidades este niño resbaló, caía a la línea prácticamente. En otra oportunidad se enredaba el cabo, lo tiraba... murieron varios jóvenes, muy peligroso, pero era la única forma.

González Miranda, S. *Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre*. LOM Ediciones. 1954. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:82519>

FUENTE 14:

Usted decía que era como una clase especial de hombre, y esta clase especial de hombre también formó las organizaciones obreras aquí en el norte.

Claro, en el norte, en lo social.

¿Por qué cree usted eso?

El mismo abuso, la misma explotación que se hacía de la gente porque para los jefes que hubieron [sic], en la mayor parte de las firmas hubo ingleses y el inglés era racista. Al trabajador casi no le decían nada. Le exigían el trabajo así no más, nada más, pero no se preocupaban cómo vivía, si había accidentes, si se iba accidentar o no. Para él, yo pienso, si se caía un hombre a un cachucho, para él era un animal menos que había, pienso yo. Porque no le importaba. Por eso que uno de los movimientos empezó acá, trabajando por la protección de accidentes. Hubo movimientos obreros para que taparan los cachuchos porque los cachuchos eran aciertos y Ud. sabe que es lo mismo que la neblina, el vapor... se imagina usted. Iba andando Ud. por arriba de la máquina y sin luz ni sabía cuándo caía a un cachucho hirviendo. ¡Imagínese! 112 grados, salía quemado, salían los huesos pelados y como era sal eso, salían casi los huesos no más.

Entonces no se preocupaban nada. Ahora, en los ferrocarriles, los carros calicheros no tenían para pararse el palanquero, nada. Así que tenían que ir como gatos pescados de ahí, de las tolvas... y las tolvas iban así, pescados como gato, ahí se tumbaba, caía, se mataban en los carros no más. Entonces todo eso la gente empezó a reclamar. Ahora las viviendas, a las viviendas las hacían de una corrida de casas de calamina en algunas partes, en otras partes era unas piezas de costra que se llama, no de concreto, sino de costras, murallas gruesas y listo. Ahí, si tenía diez hijos, el padre y la madre vivían con los hijos en la pieza, comían, dormían y todo. No podía ser. Entonces se hacía carpas de saco en algunas partes.

González Miranda, S. Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. LOM Ediciones. 2002. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:82519>

Fuentes sobre la perspectiva de los hijos de los trabajadores

FUENTE 15:

¿Qué edad tenía cuando se incorporó como particular?

Yo tenía 14 años y al tiro empecé, no como cachorrero, sino como particular.

Complicado para ser niño.

Por eso, el que podía podía no más. El que no aflojaba la camiseta seguía. Claro que algunos se acostumbraban, otros aflojaban, buscaban otra pega más aliviada. Porque la ambición también ha existido, la de ganar plata, por eso se trabajaba en un trabajo más rústico, más pesado...

Ya era trabajador...

Lo menos, el 30 % de los niños de esa edad estaban trabajando ya. Cuarteadores de tornamesa, para cargar vagones, para sacarlos, para mantener pjaras, como auxiliares, coser sacos de salitre, moler. 'Matasapos' les llamaban a los que molían el salitre con una maceta de palo, de luma. Así que, de 13 años, ya estaban trabajando los cabros, ganando \$ 1,50 a \$ 2".

González Miranda, S. Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. LOM Ediciones. 2002. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:82519>

FUENTE 16:

... Mi mamá trabajaba de lavandera; entonces llegamos allá y hubo un embarque de salitre y necesitaban matasapos y yo me inscribí de matasapo, porque donde vivíamos allegados con mi mamá, el dueño de casa era llenador de sacos de salitre y él me entusiasmó para ir y me pagaban \$ 2,50 diarios por horas de trabajo, de las 2 de la mañana hasta las 8 o 10; me daban un tarro de leche.

...(tenía) 12 años; nos daban \$ 2,50 diarios, un tarro de cocoa Raff, un tarro de leche (marca Lechero) y todos los días tenía que ir a la panadería para que me dieran dos panes.

González Miranda, S. Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. LOM Ediciones. 2002. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:82518>

Fuentes sobre la perspectiva de las mujeres

FUENTE 17:

Nací en ilustre cuna, en época en que esto tenía grande importancia, pues no habían arraigado aún, en estas comarcas lejanas, las ideas igualitarias que, de cuando en cuando, y a manera de vendaval, venían de la Francia revolucionaria. Algunas de mis antepasados escribieron páginas brillantes en la Conquista de América, ya sea

en México, en Centro América, Perú o en Chile; otros prestaron útiles servicios en la administración española de la Colonia, y mis abuelos contribuyeron eficazmente a la libertad de estos países en la gran epopeya de la Independencia y después siempre alguno de mi sangre ha actuado con brillo en los gobiernos republicanos, ya sea en la política, en la administración y en los campos más serenos de las letras y de las ciencias. Ellos han sido los dioses lares que se han venerado en mi hogar.

(...) He visto desarrollarse mi país en forma extraordinaria. Vi rodar los primeros trenes que partieron de Santiago, que hoy recorren el país por entero. He visto los primeros ensayos de la aviación que hoy nos sirve constantemente para viajar dentro y fuera del país, remitir la correspondencia y para la defensa de nuestra patria. En mi primera edad se hacía el viaje a Valparaíso en dos días y en diligencias, hoy se hace en tres horas en tren, o en automóvil, por espléndidos caminos. El tránsito se hacía en Santiago en aquellos años, por el pueblo, en carretelas y por el público en general en birlochos o a caballo, durante el verano en algunas victorias de uso particular y también en grandes “landeaus” tirados por magníficos caballos. En invierno seguía el pueblo usando carretelas y más tarde carros urbanos tirados por caballos y la gente acomodada, coches de “trompa”, como se les llamaba, por tener una capota que cubría el pescante en resguardo del cochero y los llamados “americanos”, que eran mucho mejores, pero usados solo por algunos particulares, además de los “landeaus” cerrados.

Hoy tenemos rodaje de tranvías eléctricos y profusión de automóviles de alquiler, espléndidos automóviles particulares y algunos de gran lujo.

En mi niñez lo único que se usaba, que fuera hecho en el país, eran zapatos ordinarios y feísimos; hoy se fabrican muy buenos con materiales nacionales, y tenemos marchando las industrias de sedería, paño, de sombreros, etc. Que pueden satisfacer las necesidades de toda nuestra indumentaria, y las de vidrios, de loza y de cristales para nuestra mesa y lavatorios.

La única luz que conocí en mis primeros años fue de velas y lámparas de aceite, y como única calefacción, el carbón de espino en los braseros o la leña y el carbón de espino en los braseros o la leña y el carbón de piedra en las chimeneas, que eran contadas. Hoy tenemos luz eléctrica y calefacción central. No teníamos más agua que la que acarreaban del río, a diario, los aguadores que la repartían en las casas llevándola en toneles, a caballo, tan turbia, que había que aclararla con palas de tuna y filtrarla en destiladoras de piedra para beberla. Hoy la tenemos clara y transparente en abundancia y por cañerías. Los baños que eran artículo de lujo en los hogares, hoy los tiene hasta la gente más pobre, y el alcantarillado nos ha proporcionado la comodidad de tenerlo todo cerca de nuestras habitaciones y no en el fondo de las casas como antes.

He podido gozar del teléfono y de la radio, que nos comunica con el mundo entero y nos presenta un nuevo misterio de la naturaleza, indescifrable por ahora.

En cuanto al progreso moral, ninguno tan enorme y trascendental como la transformación de la vida en la mujer. De la sujeción absoluta a la voluntad paterna, pasaba a la del marido, más dulce a veces, sin duda alguna, pero que generalmente no era de elección personal y se aceptaba en completa ignorancia de sus deberes. Hoy trabaja la mujer desde niña cuando lo necesita, cualquiera que sea su condición social, lo que le da la independencia moral y económica y desarrolla su personalidad. Se educa para llenar sus obligaciones y adquiere así sus cualidades y conocimientos superiores para desempeñar sus deberes de madre.

Barros de Orrego, Martina. Recuerdos de mi vida. Editorial Orbe. 1942. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9992>

FUENTE 18:

Señora Luisa Campos

(...) ¿Cuénteme, ¿en qué consistía el desayuno que tomaban los pampinos?

Claro, eso era lo que le decía... lo que ahora uno pone muchas veces de segundo, que se yo un bistec con arroz graneado con un poquito de papas, ¿no es verdad?, eso uno tenía que hacerlo en la mañana, porque el trabajo era sacrificado.

¿De niña que usted conoce la cocina, no?

Claro, uno se ocupaba de ayudar a hacer empanadas, que picarones, que sopaipillas y a veces no había nada de comida. (...)

¿En qué trabajaban las mujeres en la pampa?

Mire, las mujeres en la pampa siempre eran dueñas de casa no más. Después del 40 yo había visto que las mujeres trabajaban de cajeras en la pulpería, pero era la cajera no más... una que otra no más.

¿Y las que trabajaban en las libretas también?

Ah, sí... las libretas, recuerdo que repartían el "suple" todos los días. Pero en el escritorio no había mujeres. Ya del 40 para adelante aquí en Victoria, empezaron a trabajar las chiquillas. Había más preparación, venían a estudiar.

¿Usted me decía que había mujeres solteras jóvenes?

Claro que habían, y se casaban ligerito y tenían que ser dueñas de casa. Y se casaban bien jovencitas, viera usted, de 17 años, otras de 15 y otras de 20.

González Miranda, S. Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. LOM Ediciones. 1954. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:82519>

FUENTE 19:

Carta 712 Iquique Abril 25 de 1917

Señor Francisco Ojeda

Muy Señor mío:

Después de tantos años sé noticias de usted y que actualmente se encuentra de Administrador de esa oficina, la que he tenido mucho al saber de usted y me tomo la libertad de saludarlo. Pues como hace tantos años usted no se recordará de mí, ni de mi hermano Bernardo Murillo, actualmente se encuentra con mi mamá en Rosario Sta Fe. Rep. Argentina. Como creo que es nueva esa oficina y todavía no habrá Colegio, le agradecería me prefiriera a mí para el colegio en caso no hubiera por el Gobierno. En la oficina San Lorenzo estuve con el Colegio pero hoy es por el Gobierno por eso no seguí más tiempo. Yo prefiero una escuela particular.

Su eterna agradecida.

Saludándolo a usted con estimación, tengo el agrado de suscribirme de usted

Atto y S. A.

Atenodora Murillo

González M, Sergio. Pampa escrita: cartas y fragmentos del desierto salitrero. Fuentes para la historia de la República volumen XXVI. DIBAM 2006. En: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:10096>

Actividad de desempeño

3

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes analicen distintas perspectivas sobre conflictos internos en Chile, en la segunda mitad del siglo XX, como el quiebre de la democracia, evaluando la multicausalidad.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. [\(Análisis y Trabajo con fuentes\)](#)

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. [\(Pensamiento crítico\)](#)

Conocimientos esenciales

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para propiciar el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias relacionados con conflictos internos en Chile durante la segunda mitad del siglo XX, como el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, se sugiere que los estudiantes observen fotografías, por ejemplo, del Golpe militar del 11 de septiembre de 1973 (**Ver Anexo 1**) y, realicen la siguiente actividad **Veo-pienso-me pregunto**, idealmente de forma individual:

Veo	
¿Qué ves? describe lo que muestran las fotografías. Evita realizar juicios o emitir conclusiones.	▶ Por ejemplo: militares apuntando hacia la Moneda.
Pienso	
Escribe todos los conceptos, ideas y emociones que asocies a estas imágenes (como una lluvia de ideas).	▶ Por ejemplo: destrucción, violencia, detenidos, miedo, etc.
¿Qué sabes acerca de este acontecimiento?	▶ Por ejemplo: que hubo gente que desapareció y murió
¿Cómo obtuviste la información?	▶ Por ejemplo: he leído al respecto, lo que se comenta en mi familia o incluso mi propia experiencia personal, si la tuviese.
Me pregunto	
A partir de las imágenes, elabora 3 preguntas que te gustaría responder.	▶ Por ejemplo: ¿Por qué hay opiniones tan diversas respecto de los hechos? ¿Cómo las imágenes también nos hablan y aportan informaciones sobre el pasado reciente?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para contrastar las perspectivas de cada uno respecto del Golpe Militar de 1973, los estudiantes pueden dialogar tomando como guía el cuadro que completaron y las ideas y vivencias que las fotografías les trajeron a la memoria.

El docente podría documentar el resultado de ese diálogo para que todos pudieran visualizarlo en un organizador:

	Perspectivas comunes	Perspectivas diferentes	Áreas que se desconocen
¿Qué dicen?			
¿Qué hechos se identifican?			
¿Qué causas se reconocen?			

Para profundizar en el quiebre de la democracia, se sugiere realizar una lectura guiada de algunas fuentes (**ver anexo de fuentes 2**) y complementar la tabla anterior con las siguientes columnas:

Complementariamente, se sugieren las siguientes preguntas para guiar la lectura:

- ▶ ¿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?

	Fuente 1	Fuente 2	Que se desconocen
¿Qué dicen?			
¿Qué hechos se identifican?			
¿Qué causas se reconocen?			

PRÁCTICA GUIADA

Para profundizar en las diversas perspectivas, los estudiantes, con la guía del docente, analizan una selección de fuentes cuyos autores entregan su visión de los hechos (**Ver Anexo de fuentes 3**). Los estudiantes pueden realizar un análisis de estas, guiándose por las siguientes preguntas:

Nombre de la fuente	
Autor:	Año:
¿A qué dimensión o dimensiones hace referencia la fuente? (política, económica, social)	
¿A qué atribuye los hechos el autor?	
¿Qué razones y evidencias respaldan sus argumentos?	
¿Qué preguntas me surgen a partir de la lectura?	

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Para desarrollar la práctica independiente, se sugiere que los estudiantes comuniquen el resultado del análisis de fuentes, centrando su presentación en cuál era la perspectiva que tenían, inicialmente, acerca del Golpe Militar de 1973 y respondiendo a la pregunta:

- ▶ ¿Qué nuevas perspectivas he podido conocer a partir del análisis de fuentes?
- ▶ ¿Qué elementos de las fuentes estudiadas me permitieron desarrollar una idea propia del fenómeno estudiado?

INTEGRACIÓN

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 3 Nivel 1 EM

El estudiante podría construir un texto argumentativo que tenga una extensión máxima de 1 página tamaño carta. El propósito de este será explicar a un extranjero las razones del Golpe Militar de 1973. El texto deberá considerar al menos 2 perspectivas de los hechos e incluir evidencias que las respalden a partir de las fuentes estudiadas.

Los estudiantes pueden intercambiar sus textos y realizar un proceso de coevaluación con la siguiente rúbrica:

Dimensiones	Excelente	Bueno	Deficiente
Introducción	Plantea la tesis. Presenta información muy pertinente y contextualizada sobre el tema. Logra llamar la atención con algún recurso discursivo: afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector.	Plantea el tema. Presenta información pertinente y contextualizada al tema.	Sólo plantea el tema.
Argumentos	Los argumentos que respaldan las dos perspectivas son pertinentes para la tesis que defiende y se plantean con claridad. Las ideas están sustentadas con evidencias (hechos, estadísticas, ejemplos, citas) que apoyan la tesis.	Solo se presentan argumentos pertinentes para una de las perspectivas o las ideas no están sustentadas en evidencias (hechos, estadísticas, ejemplos, citas) que apoyan la tesis.	Los argumentos no son pertinentes o no presenta argumentos.
Conclusión	La conclusión deja al lector con una idea clara de la posición del autor y es consistente con la tesis.	La conclusión es vaga y no totalmente consistente con la tesis.	La conclusión no es comprensible o no hay conclusión en el texto.

Dado el tema en cuestión, es relevante diseñar un espacio para la reflexión (respaldada con el trabajo antecedente). El conocimiento histórico sobre el Golpe Militar de 1973 debe posibilitar una conversación que ponga en valor los pilares democráticos, como el respeto y garantía de los Derechos Humanos, más que un ejercicio descriptivo o de reconocimiento de perspectivas en tensión. Debe aludir a un aprendizaje ético para una ciudadanía comprometida con la Democracia. Se sugiere organizar el curso de modo grupal, repartir tarjetas con un valor y/o principio democrático, para que el grupo señale el modo en que este se vulneró al momento del Golpe (con base en lo trabajado en las fuentes y ejercicios anteriores), cómo se puede defender hoy, y una frase que oficie como compromiso de los estudiantes con la importancia de la convivencia democrática y el cuidado de la Democracia en sí misma.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para la situación inicial, el docente podría solicitar a los estudiantes que seleccionen imágenes del 11 de septiembre de 1973. De esa forma los hace partícipes y la actividad se vuelve más significativa. De tener la infraestructura y condiciones, el docente puede guiar el trabajo de selección de fuentes no solo iconográficas, sino también testimoniales, audiovisuales (**ver recursos**) e incluso canciones, que permitan tener una mayor posibilidad de comprensión del fenómeno, dada la diversidad de estudiantes y sus respectivos contextos.

Durante la construcción de significado, se sugiere que el docente actúe como mediador, haciendo ver que las experiencias de cada uno pueden proporcionar perspectivas diferentes de un mismo acontecimiento y que esto enriquece nuestra visión personal.

Además de la multicausalidad de los hechos, se sugiere que el docente también haga ver a los estudiantes la multidimensionalidad, es decir, que la realidad se manifiesta simultáneamente en distintas dimensiones (política, económica, cultural, natural, tecnológica, entre otras).

ACTITUDES

A lo largo de la experiencia de aprendizaje, el docente podría explicitar que, abrirse a nuevas perspectivas dejando de lado prejuicios e ideas preconcebidas es un ejercicio que favorece la construcción del pensamiento crítico, que tiene entre sus características, el desarrollo de una mente abierta, dando cuenta también de la diversidad de opiniones que se tienen frente a un mismo fenómeno.

Desde una transferencia a las posibilidades que emergen en la propia convivencia, la diversidad de opiniones debe enmarcarse en una escena que no admita discursos de odio, intolerancia o apología a la violencia, tales como la xenofobia, racismo, genocidio, o derechamente la violación a los derechos humanos. La propia democracia establece aquello a partir de límites legales y sociales.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes al contexto:

- Analizan distintas perspectivas acerca de algunos procesos históricos estudiados.
- Evalúan, a partir del análisis de fuentes diversas, la multicausalidad de procesos históricos estudiados.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Analiza distintas perspectivas acerca de algunos procesos históricos.				
Evalúa, a partir del análisis de fuentes diversas, la multicausalidad de procesos históricos estudiados.				

Como actividad de evaluación formativa, que permita adentrarse en temas reflexivos y actitudinales, se puede plantear un caso que remita a un dilema ético que, a su vez, conecte el análisis histórico con el presente, imbricando el dilema con los límites que permiten asegurar, defender y respaldar la convivencia y la vida democrática.

RECURSOS Y SITIOS WEB

El Golpe Militar que cambió la Historia de Chile (France 24)

https://www.youtube.com/watch?v=W7GNVFWUyko&ab_channel=FRANCE24Espa%C3%B1ol

Salvador Allende y el Golpe de Estado de 1973 (Télam)

https://www.youtube.com/watch?v=ZHST-z3_COM&ab_channel=T%C3%A9lam

¿Qué es para ti el Golpe de Estado de 1973? (BBC Mundo)

https://www.youtube.com/watch?v=ES3Sdj9nbo8&ab_channel=BBCNewsMundo

Archivo Histórico. El Golpe de Estado a Salvador Allende. 11 de septiembre de 1973. (Televisión Pública)

https://www.youtube.com/watch?v=TSxAFCbWKF&ab_channel=Televisi%C3%B3nP%C3%BAblica

Patricio Guzmán, La batalla de Chile.

Parte I: <https://youtu.be/kUHsggUO0i4>

Parte II: https://youtu.be/9b_gXhnZDEU

Parte III: <https://youtu.be/dFdJBQqXXbs>

Sitio web “Historia política” de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile

<https://www.bcn.cl/historiapolitica>

**BIBLIOGRAFÍA DE
REFERENCIA PARA
EL DOCENTE**

CORREA, S. Y OTROS. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago de Chile: Sudamericana.

CORVALÁN MARQUÉZ, LUIS (2004). Los partidos políticos y el golpe del 11 de septiembre: contribución al estudio del contexto histórico. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MILOS, PEDRO (ed.) (2013). Chile 1973: Los meses previos al golpe de Estado. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

SALAZAR, GABRIEL Y PINTO, JULIO (2010). Historia contemporánea de Chile. 5 tomos. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:



Anexo de fuentes 2

FUENTE 2:

¿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 [...].

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

FUENTES 3:

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 [...].

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

FUENTE 4:

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 élites 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 cuasirevolucionario y un programa económico reformador, y el triunfo de Allende, hicieron que las élites 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 élites empresariales, conservadoras o anti-marxistas [...] cerraron filas apoyando el golpe militar o, in extremis, lamentándolo sin combatirlo.

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

Anexo de fuentes 3**FUENTE 5:**

El programa de la Unidad Popular era claro en sus objetivos, pero vago en los medios para lograrlo. Dado que el triunfo de Allende no era esperado por los líderes de la coalición, se había pensado poco en cómo implementar su programa. Además, no había modelos históricos de una transición pacífica y democrática al socialismo y la mayoría de los teóricos marxistas eran escépticos de que pudiera realizarse.

Winn, Peter (2013). *La revolución chilena*. Santiago: LOM.

FUENTE 6:

En sentido estricto, la Unidad Popular buscaba realizar transformaciones profundas en la esfera de la producción, modificando la propiedad, 'sin tomar el poder', sin una revolución política, negando, pero también superando en la práctica a la teoría bolchevique. [...] Pero la mayoría de los sujetos sociales (partidos, organizaciones, comités, personalidades o ciudadanos) vivieron la experiencia de la Unidad Popular como si fuera una revolución socialista que, aunque se ejecutaba desde el Estado o desde arriba, iba a tener en la lucha política todos los efectos polarizadores de una revolución socialista a secas.

Moulian, Tomás (2005). La vía chilena al socialismo. En Pinto, Julio (ed.). *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM.

FUENTE 7:

[...] el creciente conflicto entre el gobierno y la oposición llegaba ahora cada vez con mayor frecuencia a las calles: las demostraciones se habían vuelto más y más violentas, obligando a Allende a decretar el estado de emergencia en Santiago y Concepción en agosto y septiembre de 1972. Muchos sospecharon que los ‘ultras’, tanto de izquierda como de derecha, estaban convirtiendo a Chile en un campo armado.

Collier, Simon y Sater, William (1998). *Historia de Chile, 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

FUENTE 8:

[...] junto con acelerarse la crisis, se hizo más y más insistente el llamado de muchos civiles a que las Fuerzas Armadas y de Orden interviniesen, aunque ello representara marginarse de la Constitución. Este llamado, obviamente, partió en preferencia de la oposición, y asumió toda clase de formas, abiertas o encubiertas, y de insinuaciones, incluso la de imputarles a dichas Fuerzas una cierta cobardía por el hecho de no actuar. [...] los hechos posteriores [...] tampoco parecen dejar dudas de que, adicionalmente, existía al interior de las Fuerzas Armadas y de Orden una corriente ideológica, caracterizada (quizás) por algunas nociones más bien vagas y simples sobre lo que debía ser la organización política, social y económica del país, pero sobre todo por un concepto externo y extraviado de la guerra antisubversiva en relación con la seguridad nacional.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1996). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Capítulo I. Santiago: La Corporación.

FUENTE 9:

Hubo repetidos atropellos al derecho de propiedad en forma de ‘tomas’ (ocupaciones ilegales) de inmuebles agrícolas y urbanos y de empresas. En la mayor proporción de esos casos, los dueños no fueron amparados en la restitución de su dominio, ni los hechores sancionados. Fue frecuente que las órdenes judiciales de restitución no recibieran cumplimiento por parte de las autoridades administrativas. En esas ‘tomas’, y en las ‘retomas’ correlativas –reocupaciones violentas que hacían los propietarios, de sus bienes usurpados-, la fuerza armada de particulares pasó a sustituir, como un hecho usual e impune, a la fuerza pública de orden [...].

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1996). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Capítulo I. Santiago: La Corporación.

FUENTE 10:

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 reventar la economía chilena. De hecho, el conflicto con las compañías norteamericanas con intereses en Chile se vio acentuado al ejecutarse la nacionalización de las grandes compañías de cobre [...] Esto suscitó, a instancias de las compañías y del gobierno norteamericano el boicot al comercio exterior y a las potenciales fuentes de crédito a las que hubiese podido recurrir el Estado de Chile.

Correa, Sofía et al. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana

FUENTE 11:

Los documentos que hemos analizado demuestran la existencia de un vínculo orgánico, permanente y regular entre el PC chileno y el PC soviético desde mediados de los años 50 hasta el fin del período analizado, cuyo núcleo estaba representado por los aportes financieros, regulares y de libre disposición. La ayuda más significativa fue proporcionada al PC chileno a principios de los años 70 [...]. Esta ayuda constante y creciente a lo largo de los años 60 y principios de los 70 ha sido un factor de importancia en la política interna chilena.

Aun cuando el comunismo chileno contaba en esa etapa de la historia del siglo XX con una indiscutida base social propia y autónoma, esta ayuda soviética, aparentemente modesta, contribuía a la mejor articulación y funcionamiento de su máquina partidista. Asimismo, [...] el carácter rutinario y regular de la ayuda que hemos intentado ilustrar en estas páginas [...] aseguraba el funcionamiento orgánico, constante y a largo plazo de un partido político con determinado arraigo histórico en la sociedad. El PC chileno era un partido basado en estructuras estables, en cuadros de ‘revolucionarios profesionales’.

Uliánova, Olga y Fediakova, Eugenia (1998). *Algunos aspectos de la ayuda financiera del partido comunista de la URSS al comunismo chileno durante la Guerra Fría*. En Estudios Públicos. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

FUENTE 12:

“[...] la intervención militar sólo podía tomar la forma de un pronunciamiento o golpe de Estado. [...] Y era absolutamente inevitable que se llegara a eso. De una parte, por el incesante agravamiento de la pugna político-social, que tenía paralizado al país y amenazaba desintegrarlo, romper sus tejidos esenciales. Y, de otra parte, porque la pugna afectaba ya institucionalmente a las propias Fuerzas Armadas. La izquierda revolucionaria procuraba infiltrarlas, conquistando ideológicamente a los suboficiales y tropa, y minando así la disciplina. Buscaba asimismo dividir a la oficialidad entre “constitucionales” y “golpistas”. Paralelo esfuerzo de división –con el objetivo exactamente opuesto– realizaban los sectores de derecha más extremos. En verdad, a ambos lados, los elementos de mayor radicalización estaban dispuestos, para vencer, a afrontar una guerra civil. Lo cual implicaba quebrar a las Fuerzas Armadas. Pero estas no lo permitirían [...] Sentado ya que el 11 de septiembre de 1973 no fue un “cuartelazo”, y que, al revés, los militares –bastante a contrapelo– se vieron forzados a asumir el poder, se deduce de ello, a mi juicio, sin discusión, que el sistema político social enfrentaba una grave emergencia. A mi

parecer, dicho sistema arrastraba, desde fines del siglo pasado, una progresiva decadencia, la cual culminaría en un colapso total y postrero –el colapso de la muerte- el año 1973.

Vial, Gonzalo (1984). *Decadencia, consensos y Unidad Nacional en 1973*. En *Dimensión Histórica de Chile*. Santiago: Departamento de Historia y Geografía de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago.

FUENTE 13:

Fueron los militares chilenos, no Washington, quienes en última instancia decidieron actuar y, a pesar de los preparativos de Cuba para enfrentar un golpe, fueron también Allende y la izquierda chilena quienes estuvieron incapacitados para defender el proceso revolucionario que habían iniciado. Tanto la administración Nixon como Castro se mostraron de hecho profundamente frustrados por su incapacidad para manejar los eventos chilenos y no estaban preparados para el rol decisivo que jugaría el general Augusto Pinochet en garantizar que el golpe fuera exitoso.

Harmer, Tanya (2013). *El Gobierno de Allende y la guerra fría interamericana*. Santiago: Ediciones UDP.

FUENTE 14:

El gobierno de la Unidad Popular [...] fue a la vez fiesta, drama y derrota [...]. Hemos olvidado que quienes creyeron y se jugaron por ese proyecto lo hacían movidos por una aspiración utópica y por la convicción de que las personas de carne y hueso que habitan este país, incluso –o especialmente– los más humildes y postergados, son sujetos plenamente habilitados para hacer historia. Fue esa sensación de apertura y protagonismo, de que no había estructuras demasiado asentadas ni obstáculos demasiado insalvables como para frenar la creatividad colectiva, lo que imprimió a esos mil días su sello más electrizante y más entrañable. La fiesta [...] no es otra cosa que la conciencia de haber hecho historia.

Pinto, Julio (2005). *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM.

FUENTE 15:

La crisis económica

Los mil días de gobierno de Allende estuvieron lejos de ser la ansiada experiencia de revolución sin fusiles que proclamaba. A la creciente tensión social -avivada entre bastidores por Washington- se le sumó una política económica recibida con hostilidad y miedo por empresarios y grandes propietarios.

En julio de 1971, Allende promulgó la Ley de Nacionalización del Cobre. Después llevó a cabo expropiación de haciendas, el aumento del control estatal de empresas y bancos, la nacionalización de compañías extranjeras

y medidas de redistribución de la renta. Sus intentos de reestructurar la economía del país llevaron al aumento de la inflación y la escasez de alimentos. En diciembre de 1972, Allende denunció ante la Asamblea general de la ONU la agresión internacional y el boicot económico del que era objeto su país. Finalmente, meses antes del golpe, una prolongada huelga de camioneros que se oponían a sus planes de nacionalización dejó las tiendas desabastecidas. Los comerciantes, sin casi nada que vender, se unieron a la protesta. El malestar social era imparable.

El 11-S chileno. La Vanguardia. DOCUMENTACIÓN 10/09/2018. Actualizado a 10/09/2018. En: <https://www.lavanguardia.com/hemeroteca/20130911/54380173263/golpe-militarchile-salvador-allende-augusto-pinochet-dictaduras-latinoamerica.html>

FUENTE 16:

[El golpe militar de 1973] fue el cierre abrupto de un largo período, iniciado en los años treinta, durante el cual la sociedad chilena intentó resolver sus problemas de desarrollo en los marcos de una creciente inclusión social y una progresiva democratización, combinando la aspiración de modernización con la de un orden social más justo sin sacrificar para ello la convivencia democrática, la cual se percibía más bien como un trasfondo natural de los procesos sociales chilenos. La violencia de la interrupción de este proceso fue inédita en la historia del país, que no solo presentaba una trayectoria excepcional de continuidad democrática comparada con otros países de la región, sino que además, a diferencia de la Europa meridional [...], Chile había tenido la suerte de no haber vivido las guerras mundiales, con la consiguiente desvalorización de la vida humana. De ahí la profundidad del shock provocado por el terror y la represión desde los primeros días de la instalación de la dictadura.

Uliánova, O. (2014). La nueva inserción internacional del comunismo chileno tras el golpe militar. En T. Harmer & A. Riquelme Segovia (Eds.), *Chile y la Guerra Fría global* (pp. 273–316). Santiago de Chile: RIL Editores.

FUENTE 17:

El proceso histórico, entonces, habló por sí solo: las políticas populistas, que alcanzaron su máxima expresión entre 1964 y 1973, no pudieron consumir con pleno éxito las ‘reformas estructurales’ que se proponían desde y por el Estado. Es decir, el más grande intento realizado por los políticos en Chile para cambiar ‘todo’ desde dentro del Estado sin cambiar la Constitución (liberal) que lo estructuraba, terminó en un fracaso rotundo. Y no sólo porque ese magno intento recibió como respuesta un brutal golpe militar que lo mató instantáneamente, sino porque antes de eso no hubo [...] ni efectivo desarrollo económico (sino estancamiento) ni efectiva liberación social (se anuló la soberanía popular y privilegió la ‘agitación de masas’), ni proyección de una sociedad en acuerdo consigo misma (se profundizó la división).

Salazar, Gabriel (2012). *Movimientos sociales en Chile*.

Actividad de desempeño

4

Propósito

El propósito de esta actividad es que los estudiantes puedan elaborar y comunicar explicaciones sobre multicausalidad y la multidimensionalidad de los conflictos internos en Chile durante la segunda mitad del siglo XX, con apertura a distintas perspectivas y contextos.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. (**Pensamiento crítico**)

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. (**Comunicación**)

Conocimientos esenciales

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
-

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para intercambiar conocimientos sobre los derechos humanos se sugiere que los estudiantes lean algunos artículos (**Ver Anexo 1**) y los relacionen con alguna situación (tomada de noticias recientes chilenas o extranjeras proporcionadas para el ejercicio o buscadas en línea por los estudiantes), en la que se estaría vulnerando o protegiendo alguno de ellos.

Los ejemplos los pueden poner en común a partir de la siguiente tabla:

Artículo de los derechos humanos	Situación descrita	Protección	Vulneración

Se sugiere promover un diálogo sobre los derechos humanos, en las situaciones de constatación de su vulneración y su protección trabajadas en la tabla, a partir de las siguientes:

- ▶ ¿En qué contextos es más frecuente que se vulneren los derechos humanos?
- ▶ ¿Hay alguna característica en común entre las personas vulneradas?
- ▶ ¿Cómo se pueden explicar estas situaciones?
- ▶ ¿En qué períodos o momentos de nuestra historia ha habido una fuerte vulneración de los derechos humanos?
- ▶ ¿Tienes alguna situación personal, familiar o cercana en que crees que se han vulnerado los derechos humanos? ¿Cuál (es)? ¿Con qué artículo podrías relacionar esa situación de vulneración de derechos? Como se trata de una pregunta incómoda, que puede herir o afectar emocionalmente, hay que evaluar su pertinencia para el desarrollo de la acción y las herramientas de contención que podrían ser necesarias.

Este diálogo puede ser desarrollado a partir de la rutina de pensamiento “círculo de puntos de vista” en relación con el tema estudiado, siguiendo los siguientes pasos:

1. “Estoy pensando en... (tema), desde el punto de vista... (punto de vista elegido).
2. Pienso... (describe el tema desde su punto de vista).
3. Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...
4. ¿Qué nuevas ideas me surgen sobre el tema?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para abordar el desarrollo de la Dictadura Militar, se propone que las y los estudiantes dialoguen sobre lo que saben acerca de este proceso, acercándose a una conceptualización básica sobre qué es una dictadura. Es importante que ellas y ellos puedan pronunciarse sobre las diferencias con la democracia. El docente puede hacer énfasis en las múltiples limitaciones a los derechos que estos regímenes autoritarios imponen.

Con base en lo anterior, se propone que el docente comparta con los estudiantes fuentes históricas legales, como por ejemplo, algunos bandos militares (comunicado oficial publicado por una autoridad de alto rango militar, en el que constan órdenes, indicaciones o consejos para que sean conocidos por la población) y Decretos Ley (normas con rango de ley dictadas por el Poder Ejecutivo sin requerir de la intervención del Legislativo), que fueron dados a conocer por la Junta de Gobierno que se organizó inmediatamente después del Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973 (**Ver Anexo 2**).

Para profundizar en el análisis de estas fuentes, el docente podría preguntar:

- ▶ **¿Qué derechos o libertades fueron suprimidos por la Junta Militar?**
- ▶ **¿Qué consecuencias para la vida cotidiana habrán traído estas supresiones?**
- ▶ **¿Qué ocurrió con el estado de derecho tras el Golpe Militar?**
- ▶ **¿Qué principios propios de la democracia crees que se suprimen con las medidas adoptadas?**

Para profundizar en las ideas centrales de la actividad, especialmente en la comprensión del estado de derecho, el valor de la democracia y la supresión del estado de derecho en el período estudiado, se pueden utilizar fuentes audiovisuales que definen y explican de manera sencilla y breve estos conceptos. (**Ver Anexo 3**).

PRÁCTICA GUIADA

Para elaborar y comunicar explicaciones acerca de la violación de los derechos humanos durante el período de la Dictadura, se sugiere que los estudiantes, reunidos en grupos y con la guía del docente, analicen fuentes escritas y también en formato audiovisual (Ver Anexo 4) relativas al tema. Para guiar esta actividad, se sugiere que vayan realizando un registro, como se muestra a continuación:

Nombre de la fuente	
Autor:	Año:
¿Cuál es la idea central que se desarrolla en la fuente?	
¿Qué otras ideas ayudan a respaldar o complementar la idea central?	
¿En qué medida esta fuente me permite conocer sobre las violaciones sistemáticas de los derechos humanos durante la Dictadura Militar?	

**PRÁCTICA
INDEPENDIENTE**

Conexión interdisciplinar
Inglés OA 4 Nivel 1 EM

Para comunicar el resultado de su análisis, los estudiantes podrían organizar una experiencia similar al formato de los debates organizados para presentar a los candidatos en las elecciones presidenciales, resguardando el profesor que los énfasis de la actividad se orienten a establecer las distintas causas y factores (en sus distintas dimensiones) que llevaron a establecer la dictadura en Chile y los consecuentes actos de violación a los Derechos Humanos:



- Los estudiantes se dividen en grupos de 4 o 5 que presentan uno por vez.
- Se nombra un moderador que toma los tiempos y da la palabra.
- Sorteamos el orden de la presentación.
- Cada uno tendrá 3 minutos para dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles fueron las condiciones sociales, políticas y económicas que permitieron la instalación de una dictadura en Chile y la consecuente violación de los derechos humanos?
- Una vez terminada la presentación, podrán interpelar a otro con alguna pregunta.
- Los oyentes también tendrán la posibilidad de realizar alguna pregunta a los expositores.
- El expositor interpelado contará con 1 minuto para responder.

Al finalizar todas las rondas, los estudiantes podrían seleccionar al mejor expositor tomando en cuenta algunos criterios como:

- Usa un lenguaje claro y preciso.
- Su respuesta es coherente con la pregunta.
- Sus razones y evidencias son consistentes y suficientes.
- Su estilo es convincente.

INTEGRACIÓN

Los estudiantes podrían realizar como actividad integradora el siguiente *ticket* de salida:

Para promover el respeto por los derechos humanos es importante fomentar la Memoria Local.			
<ul style="list-style-type: none"> • Nombra un lugar público, una imagen, una fecha y alguna persona de tu región que relaciones con el período de la Dictadura Militar. • Explica, para cada uno de ellos, su relación con la violación de los ddhh. 			
	Memoria	Alguno propio de tu región	Respuestas
	Sitios	Edificio, plaza o lugar público	
	Objetos	Imagen o fotografías	
	Fechas	Fechas	
	Personas	Personas, protagonistas	

Para finalizar responden las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Por qué el contexto social y político del período estudiado permitió la violación de los derechos humanos?
- ▶ ¿Cuál es la condena que debemos establecer como sociedad a este tipo de prácticas?
- ▶ ¿Crees que los principios y valores democráticos deben prevalecer ante todo? ¿Por qué?

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuarlas al contexto educativo donde se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Se sugiere retomar los conceptos que han surgido en las últimas actividades de desempeño, a saber: Democracia, Convivencia Democrática, Golpe Militar, Dictadura Militar. Se debe adicionar también el de memoria histórica, memoriales y sitios de memoria, especialmente al considerar que facilita la actividad de integración. Una pedagogía de la memoria, o de la conciencia para el nunca más, permite conectar la historia local y reciente con las huellas de la memoria, vinculando entornos, patrimonio y generaciones de personas. El acceso al pasado traumático y las luchas reivindicativas y para el retorno democrático facilitan el refuerzo de una conciencia crítica y ética que aspira a no repetir las experiencias de horror y de delitos de lesa humanidad.

Para la situación inicial y la construcción de conocimiento, podrían surgir experiencias personales de violación de los derechos humanos o de personas cercanas a los estudiantes. Se sugiere que el docente promueva:

- La empatía y escucha activa.
- La aceptación de las emociones y la expresión de ellas.
- La contención emocional.

En el proceso de análisis de fuentes, se sugiere que el docente guíe a los estudiantes para concluir que la Junta Militar actuó fuera del marco legal y del estado de derecho, que es lo que garantiza el respeto a los derechos humanos y le otorga valor a los regímenes democráticos.

ACTITUDES

Para desarrollo de la honestidad y responsabilidad, se sugiere que el docente estimule a los estudiantes para preparar de forma seria y rigurosa la presentación de la respuesta a la pregunta de a clase, otorgando explícitamente un tiempo para ello y también para construir posibles preguntas para sus pares.

En lo actitudinal, es menester conectar con las Habilidades para el siglo XXI, especialmente en lo que se refiere a Derechos y Responsabilidades ciudadanas y el compromiso con el bien común, a la luz de las reflexiones que refuerzan no sólo desde el plano ideal o declarativo, sino como ejes que orientan a una ciudadanía activa involucrada con el mantenimiento, refuerzo y protección de la democracia.

**EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes al contexto:

- Elaboran explicaciones sobre procesos históricos estudiados, considerando su multicausalidad y su multidimensionalidad.
- Comunican sus explicaciones de manera clara y precisa, usando vocabulario y conceptos adecuados.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Elabora explicaciones sobre procesos históricos estudiados, considerando su multicausalidad y su multidimensionalidad.				
Comunica sus explicaciones de manera clara y precisa, usando vocabulario y conceptos adecuados.				

Como evaluación formativa alternativa, se sugiere que los estudiantes redacten una carta para los ciudadanos del futuro, en donde la consigna sea que ninguna dictadura es legítima y que la violación a los derechos humanos es un acto de lesa humanidad injustificable. El docente puede verificar en el relato si se manejan los conceptos precisos, si se utilizan elementos de la explicación histórica y si la reflexión ética es fundamentada en los principios que sostienen a toda democracia.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para la actividad inicial, si prefiere que los estudiantes lean la Declaración Universal de Derechos Humanos, se sugiere la versión ilustrada que se encuentra en:

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

<https://web.museodelamemoria.cl/>

Serie 30 artículos sobre los 30 artículos, elaborada por la ONU con motivo del 70° aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 2018, en la que se revisa cada artículo en detalle.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://news.un.org/es/story/2018/11/1445371>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, ¿Qué son los derechos humanos?

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.derechoshumanos.gob.cl/ddhh/que-son-losddhh>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.ohchr.org/documents/publications/faqs.pdf>

INDH, Centro Documental

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.indh.cl/centro-documental/>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

INDH, Ideas para introducir los derechos humanos en el aula.

Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/472/derechos-humanos-aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos (REEDH). Asignatura “Curso básico de derechos humanos”.

Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/992/Curso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Javier de Lucas, Sobre los desafíos de los derechos humanos: ¿qué significa la universalidad de los derechos?

Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/737/conversatorio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Guía de Formación Cívica, “La Persona y los derechos humanos: Los derechos humanos”.

Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle_guia?h=10221.3/45660

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:

Infografía Derechos Humanos

DERECHOS HUMANOS

Establecidos por la Asamblea General de la ONU en 1948

- 1 TODOS LOS SERES HUMANOS NACEN LIBRES E IGUALES**
En dignidad y derechos. Dotados de razón y conciencia. Deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- 2 TODO INDIVIDUO TIENE DERECHO A LA VIDA**
A la libertad y seguridad de su persona
- 3 NADIE ESTÁ SOMETIDO A ESCLAVITUD NI SERVIDUMBRE**
La esclavitud y la trata de esclavos está prohibida en todas sus formas.
- 4 TODA PERSONA TIENE DERECHO A CIRCULAR LIBREMENTE**
Y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
- 5 TODA PERSONA TIENE DERECHO A LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO**
De conciencia y de religión.
- 6 NADIE SERÁ SOMETIDO A TORTURAS**
Ni a penas ni a tratos crueles, inhumanos o degradantes
- 7 TODA PERSONA TIENE DERECHO A LA PROPIEDAD**
Individual y colectivamente.
- 8 TODA PERSONA TIENE DERECHO A PARTICIPAR EN EL GOBIERNO DE SU PAÍS**
Directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
- 9 TODA PERSONA TIENE DERECHO AL TRABAJO**
A la libre elección de su trabajo. A condiciones equitativas y satisfactorias y a la protección contra el desempleo.
- 10 TODA PERSONA TIENE DERECHO AL DESCANSO**
Al disfrute del tiempo libre, a una limitación saludable del tiempo de trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Anexo de Fuentes 2

FUENTE 2:

1°.- Con esta fecha se constituyen en Junta de Gobierno y asumen el Mando Supremo de la Nación, con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantadas, conscientes de que ésta es la única forma de ser fieles a las tradiciones nacionales, al legado de los Padres de la Patria y a la Historia de Chile, y de permitir que la evolución y el progreso del país se encaucen vigorosamente por los caminos que la dinámica de los tiempos actuales exigen a Chile en el concierto de la comunidad internacional de que forma parte.

2°.- Designan al General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte como Presidente de la Junta, quien asume con esta fecha dicho cargo.

3°.- Declaran que la Junta, en el ejercicio de su misión, garantizará la plena eficacia de las atribuciones del Poder Judicial y respetará la Constitución y las leyes de la República, en la medida en que la actual situación del país lo permitan, para el mejor cumplimiento de los postulados que ella se propone.

Decreto Ley N.º 1, promulgado el 11 de septiembre de 1973.

FUENTE 3:

Art. único.- Declárese a partir de esta fecha, Estado de Sitio en todo el territorio de la República, asumiendo esta Junta la calidad de General en Jefe de las Fuerzas que operará en la emergencia.

Decreto Ley N.º 3, promulgado el 11 de septiembre de 1973.

FUENTE 4:

La Junta de Gobierno desea mantener informada a la opinión pública sobre los acontecimientos nacionales. De acuerdo con lo dispuesto en los bandos hasta ahora emitidos y por encontrarse el país en Estado de Sitio, se ha dispuesto ejercer sobre los medios de publicación una estricta censura de prensa. Como una primera medida precautoria, durante el día 12 de septiembre de 1973, se ha autorizado solamente la emisión de los siguientes diarios: El Mercurio y La Tercera de la Hora. Paulatinamente se irán autorizando otras publicaciones. Se considerará que las empresas no indicadas por este Bando deben considerarse de hecho clausuradas. Se ha designado una Oficina de Censura de Prensa [...] que tendrá bajo su control las publicaciones escritas autorizadas; el sistema a emplear será el de censura a la edición impresa. Por tanto, los Directores de los diarios mencionados tendrán la responsabilidad de entregar diariamente antes de su emisión las respectivas muestras para poder proceder a su revisión.

Bando Militar N.º 15, 11 de septiembre de 1973.

FUENTE 5:

Artículo 1°.- Disuélvase el Congreso Nacional, cesando en sus funciones los parlamentarios en actual ejercicio, a contar desde esta fecha.

Decreto Ley N.º 27, promulgado el 21 de septiembre de 1973.

FUENTE 6:

Artículo 1°.- Prohíbense, y en consecuencia, serán consideradas asociaciones ilícitas, los Partidos 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.

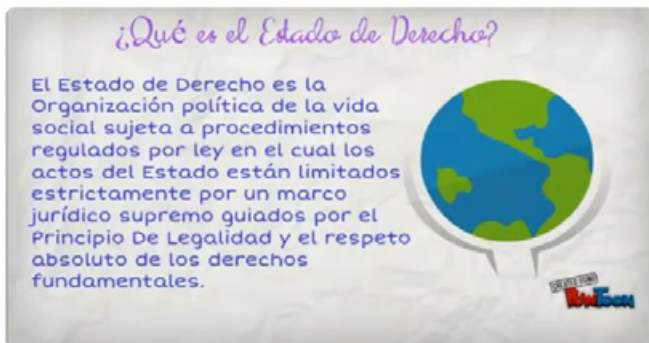
Decreto Ley N.º 77, promulgado el 8 de octubre de 1973.

FUENTE 7:

Las Fuerzas Armadas han asumido el deber moral que la Patria les impone de destituir al gobierno que, aunque inicialmente legítimo, ha caído en la ilegitimidad flagrante, asumiendo el poder por el solo lapso en que las circunstancias lo exijan.

Bando N.º 5, Junta de Gobierno de las FF. AA. y Carabineros, 11 de septiembre de 1973.

Anexo de fuentes 3



Democracia y Estado de Derecho

▶ <https://www.youtube.com/watch?v=ISeU8PmilLU>



¿Qué es un Estado de derecho? | Constitupedia

▶ https://www.youtube.com/watch?v=E-qOF8_hl3q

Anexo de fuentes 4

FUENTE 8:

Hemos establecido casos de muerte y desapariciones. En los primeros días posteriores al 11 de septiembre de 1973 se registraron caídos en enfrentamientos y víctimas de la violencia política de ambos bandos. A ellas, siguieron ejecuciones de varios centenares de prisioneros políticos. [...] Los cuerpos fueron con frecuencia abandonados u ocultados, produciéndose así las primeras desapariciones. Los hechos no fueron judicialmente investigados o sancionados. Con la consolidación de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), las víctimas fueron seleccionadas por las unidades de inteligencia y mantenidas por lo general en lugares secretos de detención, donde se les interrogó por personal especializado y se les sometió a torturas. Los cuerpos de quienes murieron en estas circunstancias desaparecieron en forma tal que, en buen número, todavía no han podido ser encontrados. Los sistemas jurídicos normales de prevención resultaron insuficientes. Los recursos de amparo interpuestos por estas personas no prosperaron luego que el Ministerio del Interior negara las detenciones. No se practicaron por los jueces inspecciones a los lugares secretos de prisión o tortura. En agosto de 1977 se disolvió la Dirección de Inteligencia Nacional. Las desapariciones se hicieron mucho menos frecuentes, aunque continuó la tortura con su secuela de muerte. Se produjeron enfrentamientos al oponerse resistencia armada a algunos operativos y ocurrieron otros hechos que esta Comisión debió calificar como ejecuciones. Al iniciarse la década de 1980 hubo ejecutados por comandos constituidos por agentes del Estado o que contaron con el amparo del aparato estatal. [...] Las consecuencias de estas violaciones alcanzaron a los parientes de las víctimas alterando radicalmente sus vidas. Este informe da cuenta también de ello. Muestra el dolor, la marginación y el miedo en que aún hoy se debaten esos grupos familiares. El Estado de Chile ha de volcarse hacia ellos y obtener su perdón para la sociedad que los hirió. Esta debe imbuirse de lo ocurrido para poder mirar limpiamente el futuro.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1996). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Capítulo I. Santiago: La Corporación.

FUENTE 9:

El Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden ha asumido la misión histórica de dar a Chile una nueva institucionalidad [...] depurando a nuestro sistema democrático de los vicios que facilitaron su destrucción, pero trascendiendo a una mera labor rectificadora, para entrar de lleno en el audaz campo de la creación.

Junta militar, "Declaración de principios del Gobierno de Chile", 11 de marzo de 1974.

FUENTE 10:

El 11 de septiembre [...] representó el término de un régimen político institucional definitivamente agotado, y el consiguiente imperativo de construir uno nuevo. No se trata pues de una tarea de mera restauración sino de una obra eminentemente creadora.

Augusto Pinochet, Discurso en cerro Chacarillas, con ocasión del Día de la Juventud, el 9 de julio de 1977.

FUENTE 11:

El anticomunismo explícito de Leigh y de los otros miembros de la Junta reflejado en todos los bandos el día del golpe, junto a los afanes de transformación presentes en los discursos de todos los altos oficiales, eran parte de un mismo fenómeno: la centralidad de la seguridad nacional. Como ya ha sido establecido, el pensamiento militar latinoamericano de la época estaba imbuido de los principios de la Seguridad Nacional y de la geopolítica desplegados desde las escuelas de entrenamiento estadounidenses y la influencia francesa, los cuales asignaban a las fuerzas armadas la responsabilidad de la existencia de la nación. De acuerdo a ello, estas fuerzas debieran apuntar al desarrollo del poder nacional, para lo cual era necesario diseñar con claridad los objetivos nacionales. Ambos propósitos implicaban el desarrollo económico-social de los respectivos países y la neutralización o eliminación de todos aquellos elementos identificados como enemigos de la nación. Así, el quehacer de las fuerzas armadas se dirigiría no solo a la lucha por la soberanía externa, sino también contra el enemigo interno y por el poder nacional. Estas teorías se desarrollaron ampliamente en el contexto del auge revolucionario socialista y de crisis del liberalismo de los años sesenta, favoreciendo una evolución ideológica de las fuerzas armadas centrada en los peligros desintegradores de la nación, observables en las apuestas revolucionarias. En ese sentido, la guerra contrasubversiva era la tarea de las dictaduras de “nuevo tipo” instaladas en el Cono Sur americano.

Valdivia, V. *¡Estamos en guerra, señores!*. *El régimen militar de Pinochet y el "pueblo", 1973-1980* 2010. Revista Historia UC, vol. 43. N° 1. Pp. 163-201. Santiago.

FUENTE 12:

He caracterizado las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura de Pinochet como sistemáticas, en el sentido que no se trató de hechos aislados repudiables, sino del ejercicio de una política diseñada por el Estado, al amparo de la impunidad para los responsables de los hechos criminales que constituyen la violación; institucionales, por cuanto comprometen a toda la estructura del Estado: Poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial, Fuerzas Armadas, Policía, sistema carcelario, la diplomacia.

Interesa destacar que el Poder Judicial no solo proclamó su “íntima complacencia” con los propósitos de la Junta Militar el mismo 11 de septiembre, sino que, consecuente con esa postura, dejó en la más absoluta desprotección a los ciudadanos que reclamaban por la violación de sus derechos. En el primer recurso de amparo o habeas corpus fallado el 14 de septiembre de 1972 en favor de 13 personas detenidas de las que no se sabía el lugar de arresto, la Corte resolvió que la persona no estaba detenida... porque la Junta Militar recién instalada había declarado el estado de sitio. La sorprendente falta de lógica fue el inicio de una cadena de arbitrariedades de igual medida que se prolongó durante 16 años y medio de dictadura y que continuaron hasta un histórico 16 de octubre de 1998.

Masivas, porque no se trata de víctimas aisladas, sino que fueron centenas de miles, si consideramos los muertos, desaparecidos, torturados, exiliados, presos arbitrariamente, etc.

Más aún, fueron universales, en el sentido que todo el pueblo chileno ha de considerarse víctima: ningún chileno ni extranjero residente gozó en Chile de libertad de expresión y opinión, del derecho a la justicia, del derecho a la participación política, de los derechos de asociación y de reunión y de educación en los términos del artículo 26 de Declaración Universal.

Permanentes, toda vez que se produjeron desde el primero al último día de la dictadura, y peor aún, muchas continuaron produciendo sus efectos hasta muchos años después. Piénsese en el derecho a la justicia que por efectos de la ley de amnistía y la competencia amplísima de la justicia militar no ha sido aún íntegramente restablecido.

Todas estas violaciones de derechos humanos fueron de dos clases: “legales” y criminales. Pero ambas formas de represión se apoyaban mutuamente: si la ley autorizaba la detención sin cargos y no exigía que se cumpliera en un recinto público, y si, además, no impedía la incomunicación; ni tampoco obligaba al funcionario aprehensor a identificarse, la mesa de la tortura estaba servida. No hubo mejor incentivo para la represión por medios criminales que la ley de amnistía de 1978 que si bien obviamente operó hacia el pasado, políticamente produjo efectos hacia el futuro, pues los agentes del Estado siempre entendieron que otras leyes de la misma naturaleza se dictarían más adelante.

La represión por vías criminales afectó básicamente al derecho a la vida (asesinatos por motivos políticos y desapariciones forzadas) y a la integridad física y psíquica como la práctica sistemática de la tortura.

Las que he denominado “legales” se ejercían mediante actos administrativos o judiciales con apoyo en algún texto legal.

Garretón, R. Presentación al Panel de Juristas Eminentes sobre Terrorismo. Lucha antiterrorista y Derechos Humanos. Comisión Internacional de Juristas y Centro de Estudios Legales y Sociales. Buenos Aires. En: http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt1_10769.pdf

FUENTE 13:

El clima de impunidad que favoreció las graves violaciones de derechos humanos bajo escrutinio de esta Comisión, encontró asidero en la concentración de poderes; en el amparo de una legislación restrictiva y abusiva; en la inacción, cuando no en la activa complicidad, de relevantes y numerosos miembros del Poder Judicial, así como de ciertos miembros civiles del régimen; en la prohibición de toda expresión ciudadana o actividad política; en el total control de los medios de comunicación e, inclusive, en el activo apoyo por parte de diversos medios escritos y de televisión a la acción del gobierno militar.

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2003.

FUENTE 14:

Si hay un símbolo de los años de plomo de la dictadura chilena es la DINA (Dirección de Inteligencia Nacional), una criatura perversa y despiadada creada por el general Augusto Pinochet en noviembre de 1973, a sólo dos meses del golpe de Estado contra Salvador Allende, cuando el Estadio Nacional y los cuarteles se llenaban de prisioneros políticos.

Al frente puso a un general, Manuel Contreras, a quien conocía desde 1944, desde su inicio como soldado chileno en la Escuela Militar, y de quien fue su instructor.

En sólo cuatro años, la Dirección de Inteligencia Nacional fue responsable por el asesinato de 2.279 personas y la desaparición forzada de otras 957.

Esa maquinaria encontró su razón de ser en las palabras de Contreras cuando puso en funciones a sus primeros miembros.

"Ustedes han sido elegidos entre miles y miles de hombres de las fuerzas armadas para cubrir un lugar de privilegio en la lucha destinada al exterminio total del marxismo", dijo el general, acaso con el pecho inflado por la emoción.

"En ese ejercicio -agregó- tendrán carta blanca para cumplir todas las órdenes que se les impartan".

Con 1000 hombres entrenados para matar, la DINA no sólo sembró el terror en Chile sino que además extendió su poder más allá de sus fronteras. En coordinación con los servicios de inteligencia de la Argentina, Brasil y Uruguay planificó, financió y ejecutó los crímenes más sonados de esta parte del continente.

Para financiar este proyecto, Contreras, hoy en prisión por muchos de los asesinatos cometidos por la DINA, contaba con fondos estatales, pero además con dinero de algunas compañías que creó para ese fin.

Y en el marco de la denominada "Operación Cóndor", un acuerdo supranacional destinado a "combatir el marxismo en todo el mundo", sumó a la SIDE y la Triple A de la Argentina, al MNC de los cubanos anticastristas, a los ultraderechistas del italiano Stefano Delle Chiaie y a los terroristas del coronel croata Vlado Sescen.

Con esa red montada, la DINA ejecutó los asesinatos del general Carlos Prats en Buenos Aires, en la primavera de 1974, y de Orlando Letelier -quien había sido cadete militar a las órdenes de Contreras- en Washington, en 1976.

El atentado contra Bernardo Leighton en Roma, en 1975, también figura entre los penosos antecedentes de la DINA.

Pero además de un perfeccionado método de tortura, la DINA se enfrascó también en la elaboración del gas sarín, fabricado en un laboratorio montado en la residencia del agente de la CIA Michael Townley, responsable por el asesinato de Letelier y estrecho colaborador de Contreras.

El escándalo internacional por el asesinato de Letelier, nada menos que en los Estados Unidos, firmó el certificado de defunción del organismo de inteligencia, que fue disuelto y sustituido por la Central Nacional de Informaciones (CNI) en 1977.

Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) Clarín Digital. En: <https://memoriaviva.com/nuevaweb/organizaciones/dina/>

FUENTE 15:

La Central Nacional de Informaciones (CNI) fue creada el 13 de agosto de 1977 por el Decreto Ley 1878. Este organismo continuó la labor represiva de la DINA y durante su existencia se transformó en el servicio de inteligencia más importante del Estado.

El DL 1878 le otorgó a la CNI las facultades de:

Reunir y procesar toda la información a nivel nacional, proveniente de los diferentes campos de acción, que el Supremo Gobierno requiera para la formulación de políticas, planes y programas... (y)... la adopción de medidas necesarias de resguardo de la seguridad nacional y el normal desenvolvimiento de las actividades nacionales y mantención de la institucionalidad establecida.

El nuevo decreto, además, otorgó a la CNI una calidad de "organismo militar, integrante de la Defensa Nacional", vinculada con el gobierno a través del Ministerio del Interior. Es decir, la CNI dependía del presidente de la República.

El D.L. 1.878 señalaba que el director nacional de la CNI podría requerir informes y antecedentes necesarios para su labor represiva de "cualquier servicio del Estado, municipalidades, personas jurídicas creadas por ley o de las empresas o sociedades en que el Estado o sus empresas tengan aportes de capital, representación o participación".

La ley estableció que la CNI contaba con personal de las Fuerzas Armadas y personal civil para realizar sus labores.

La CNI contaba con atribuciones para detener en relación con la Ley de Armas, pero al contrario de la DINA, sólo en virtud de una orden judicial. Sin embargo, la CNI hizo uso del Artículo 1 del DL 1009, que otorgaba a este organismo la facultad de "detener preventivamente" bajo estados de sitio o de emergencia. Así, la CNI realizó miles de detenciones de opositores al régimen militar. En la mayoría de los casos, éstos eran llevados a los recintos secretos de la CNI, donde normalmente eran torturados.

La gran infraestructura de la CNI incluía recintos secretos de detención, interrogación y tortura, entre ellos, los cuarteles de calle República y de Borgoño, y vehículos.

La CNI mantenía recintos a lo largo del país en todas las grandes ciudades. A nivel nacional, la infraestructura de la CNI fue mucho más amplia que la de la DINA.

La CNI fue disuelta por la ley 18.943 el 22 de febrero de 1990, días antes del traspaso del mando militar al gobierno democrático de la Concertación. Gran parte de su personal civil fue incorporado a la planta del Ejército, al cual también pasaron sus activos y pasivos.

Nombres claves dentro de la CNI:

ODLANIER MENA; general

HUMBERTO GORDON RUBIO; general

HUGO SALAS WENZEL; general

JULIO CORVALÁN, alias Álvaro Valenzuela; jefe de Operaciones del organismo.

MARCOS DERPIC; coronel, nombrado subdirector de la **CNI** en 1989.

Central Nacional de Información (CNI). Clave: Charlie. Fuentes de Información: Derechos Chile; CiperChile. En: <https://www.memoriaviva.com/criminales/organizaciones/CNI.htm>

FUENTE 16:

Una de las primeras medidas adoptadas por el gobierno de las Fuerzas Armadas fue establecer el control absoluto de los medios de comunicación, los que fueron o clausurados y desarticulados o sometidos a una estricta censura previa [...] En general, los pocos medios de prensa que sobrevivieron, adherían al nuevo régimen, por lo que, sobre todo al comienzo, publicaron y difundieron la información que el gobierno les solicitaba [...] sin preocuparse de averiguar la verdad de esta información [...] La desinformación de la opinión pública en estas materias contribuyó sin duda a la mantención de las violaciones a los derechos humanos en el país.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, Tomo I, (1996 [1991]).

FUENTE 17:

La tortura operó como una herramienta de control político mediante el sufrimiento (...) la tortura fue un recurso del poder durante todo el período del régimen militar. Buscaba amedrentar, someter, obtener información, destruir su capacidad de resistencia moral, física, psicológica y política para oponerse al régimen gobernante. Para ablandar a las personas -según la jerga de los torturadores-, se recurrió a distintos métodos de tortura. [...] Al socavar sus recursos morales, psicológicos y físicos, al agredir su cuerpo en un ambiente aislado y en la más total indefensión, se pretendía forzar al prisionero a hablar y delatar, configurando una confesión.

Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura, 2003

Fuentes digitales

FUENTE 21:

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos:

<https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/>

https://web.museodelamemoria.cl/wpcontent/files_mf/15816842382017SecretosdeEstado.pdf

<https://conectadosconlamemoria.cl/>

FUENTE 22:

Discurso de Patricio Aylwin sobre el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación:

https://www.youtube.com/watch?v=iik-boL7WVE&ab_channel=Canal13

Video sobre la defensa, promoción y denuncia. Organismos de DD. HH. en Chile 1973–1990:

https://www.youtube.com/watch?v=aCmHQrjycWo&ab_channel=MuseodelaMemoriayDDHH

Videos sobre el rol de la Vicaría de Solidaridad:

https://www.youtube.com/watch?v=BAk91V8-qkY&ab_channel=MarcaChile

https://www.youtube.com/watch?v=KnEB53-QEcE&ab_channel=MarcoBaudelaire

Visión panorámica

Gran idea

Nuestra identidad colectiva se construye a partir de aportes de distintos pueblos y comunidades y puede cambiar en el tiempo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico)**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**

Conocimientos esenciales

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
 - Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

Propósito

En este módulo de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Nivel 1 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *Nuestra identidad colectiva se construye a partir de aportes de distintos pueblos y comunidades, y puede cambiar en el tiempo*. A partir de esto, se busca que logren desarrollar una visión general sobre los conflictos internos en Chile, en la segunda mitad del siglo XX, así como del multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial que nos caracteriza.


Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las habilidades que permiten a los estudiantes analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar, evaluar los fenómenos estudiados considerando

la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos y elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de pensar y Maneras de Vivir el Mundo, promoviendo el pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, de manera que valoren las disciplinas de la asignatura como una oportunidad para informarse e investigar, además de comprender los fenómenos con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones.

Ruta de Aprendizaje

¿De qué manera nuestra identidad colectiva se construye permanentemente gracias al aporte de distintos pueblos y comunidades?



Actividad de desempeño 1	Analiza elementos de continuidad y cambio entre conflictos internos en Chile, en la segunda mitad del siglo XX.
Actividad de desempeño 2	Evalúa, considerando la multicausalidad, distintos conflictos internos en Chile, en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la dictadura militar, la transición política y los derechos humanos.
Actividad de desempeño 3	Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad sobre la importancia y los cambios en el multiculturalismo, las identidades y el patrimonio material e inmaterial en Chile.
Actividad de desempeño 4	Analiza elementos de continuidad y cambio en relación con el multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.

Sobre el diagnóstico del módulo

Se sugiere prestar atención a la situación experiencial y la construcción de conocimiento para detectar a tiempo el grado de familiaridad o los conocimientos previos de los estudiantes.

Se recomienda dedicar al menos una sesión para la concreción del diagnóstico, al comienzo de este módulo. Además, toda acción y evaluación formativa de cada actividad de desempeño puede ser utilizada como un insumo para ir monitoreando de modo permanente todo el proceso. Ello permitirá ir realizando las adaptaciones necesarias en las semanas restantes, pensando en aquellos aspectos que ameritan mejora y refuerzo, y también valorando las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, si es necesario, se podrán ajustar algunas de las actividades, de preferencia las primeras que se formulan en este apartado.

Se sugiere el trabajo de diagnosis con mapas mentales para las nociones claves de multiculturalidad, identidad y patrimonio. Para dar mayor flexibilidad y que permita conocer lo que los estudiantes manejan, en las instrucciones de elaboración, insistir en que conecten los conceptos nucleares con ideas, imágenes, asociaciones, sin preocuparse de un orden jerárquico, pudiendo contener ejemplos vividos o referenciados. Esto permitirá activar los conocimientos previos y visualizar relaciones iniciales. El docente obtendrá, como insumo para comenzar el módulo, aspectos experienciales, conexiones entre elementos, podrá constatar si hay vínculos con lo local o no, entre otras informaciones. Por otro lado, y dado el manejo y conocimiento adquirido en los módulos anteriores, la elaboración de un mapa conceptual para las nociones de continuidad y cambio, multicausalidad y multidimensionalidad, podría revelar las relaciones lógicas y el modo en que los estudiantes se han ido apropiando de dichas nociones.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes analicen elementos de continuidad y cambio respecto de algunas de las demandas sociales en Chile en la segunda mitad del siglo XX.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial)**

Conocimientos esenciales

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.

Tiempo estimado: 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para situar a los estudiantes en el cambio y continuidad de conflictos internos de Chile en la segunda mitad del siglo XX, se propone promover el intercambio de experiencias, ideas y conocimientos a partir de fuentes primarias. En este caso se sugieren fotografías que den cuenta de dichos conflictos en la dimensión social, por ejemplo, una población “callampa” de la década de los 60-70; un campamento actual o una toma de terreno por parte de pobladores de la década de los 70-80, y una actual (**Ver Anexo 1**), a partir de las cuales los estudiantes desarrollan, en parejas, la rutina “veo, pienso, me pregunto”, apoyados por la tabla que se presenta a continuación:

Veo	Pienso	Me pregunto
Refiere a descripción de la fuente, sin juicios de valor.	Interpretación de la problemática detectada	Cuestionamiento o interrogante que surge tras la interpretación.

Luego, para propiciar la interpretación de las fuentes (fotografías), los estudiantes podrían elaborar un pie de foto para cada una en ellas.

El docente puede mostrar un ejemplo y entregar algunas orientaciones acerca de lo que son y el propósito que cumplen los pies de foto:

Son textos, habitualmente de extensión reducida, que aportan información sobre la imagen o ilustración a la que acompañan. Las palabras deben aclarar algún aspecto relevante. Así, con esta información adicional es posible especificar dónde ocurrieron los hechos, cuándo tuvieron lugar o quiénes son las personas que aparecen en la imagen. La idea es que, a partir de esta breve aclaración, el lector comprenda mejor la imagen fotográfica que está percibiendo.

Para organizar el trabajo, los estudiantes pueden completar un cuadro como el que sugerimos a continuación:

Pie de foto fotografía n°1	Pie de foto fotografía n°2
¿Qué les hace decir eso?	¿Qué les hace decir eso?

Los estudiantes pueden compartir sus pies de foto y las razones que tuvieron para redactarlos. El docente puede motivar la participación con preguntas como:

- ▶ ¿Qué tema representan las fotografías?
- ▶ ¿Qué tienen en común? ¿Qué las diferencia?
- ▶ ¿Qué elementos específicos los llevó a crear su pie de foto?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para profundizar en los conflictos multidimensionales de Chile durante la segunda mitad del siglo XX, se sugiere guiar la lectura de distintas fuentes (**ver Anexo de fuentes 2**), a partir de algunas preguntas orientadoras, y completar en conjunto la siguiente tabla:

	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4	Fuente 5
¿Cuáles son los procesos abordados en las fuentes?				
¿Cuáles son los principales cambios de los que dan cuenta las fuentes?				
¿Cuáles son las continuidades que presentan las fuentes?				
¿Por qué los procesos abordados por las fuentes pueden ser también conflictos propios de la segunda mitad del siglo XX?				
¿Hasta qué punto los procesos y conflictos abordados se observan hasta el presente?				
¿Cómo se manifiestan algunos de los conflictos abordados?				

Para relacionar la actividad de la situación experiencial con la nueva información, se propone que el docente presente la información que corresponde a cada fotografía, para que los estudiantes la contrasten con aquella creada por ellos y la contextualicen con la información recogida en las fuentes:

- ▶ ¿Qué nuevas ideas surgen a partir de los pies de foto?
- ▶ ¿Qué elementos de continuidad y cambio se pueden distinguir entre las dos fotos?
- ▶ ¿Qué nueva información acerca de este tema les gustaría conocer?

PRÁCTICA GUIADA

Los estudiantes reciben fuentes que describen la situación de la vivienda en Chile en tres momentos de la segunda década del siglo XX (**Ver Anexo 3**).

Para orientar el análisis, los estudiantes pueden completar una ficha como la siguiente:

Nombre de la fuente:	
Autor:	Año:
¿A qué período de nuestra historia se refiere la fuente?	
¿Qué información acerca del problema de la vivienda aporta?	
¿Qué razones y evidencias respaldan sus ideas?	
¿Qué preguntas me surgen a partir de la lectura?	

A la luz del análisis realizado para cada una de las fuentes, los estudiantes vuelven a responder la pregunta:

- ▶ **¿Qué elementos de continuidad y cambio se pueden distinguir entre cada uno de los períodos a los que se refieren las fuentes?**

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y comunicación
OA 5 Nivel 1 EM

Los estudiantes seleccionan alguno de los períodos que abordan las fuentes para investigar y profundizar respecto de la demanda social de vivienda. Como resultado del proceso de investigación, podrían construir un relato ficticio poniéndose en el lugar de un poblador del período que entra en diálogo con ellos mismos en la actualidad. Para guiar el relato, se sugiere entregar algunos lineamientos, tales como:

- Características personales y familiares del protagonista.
- Circunstancias que no le han permitido acceder a una vivienda.
- Acciones legales y/o ilegales realizadas para acceder a la vivienda.
- Sueños y aspiraciones para el futuro.

Los estudiantes comparten sus relatos y conclusiones respecto de esta demanda social en la segunda mitad del siglo XX. El docente puede guiar este proceso con preguntas como:

- ▶ **¿Qué evidencias pueden indicar respecto de la vigencia de estas demandas en la actualidad?**
- ▶ **¿Qué cambios pueden visualizar desde mediados del siglo XX a la actualidad?**
- ▶ **¿Qué repercusiones tiene esta demanda social en otras dimensiones, como la política o la económica?**

INTEGRACIÓN Como ticket de salida, los estudiantes responden las siguientes preguntas de metacognición:

PREGUNTAS DE METACOGNICIÓN			
Uso tácito:	Uso consciente:	Uso estratégico:	Uso reflexivo:
¿Qué he aprendido?	¿Qué pasos he seguido?	¿Para qué me ha servido?	¿En qué otras situaciones puedo utilizarlo?

Una actividad de integración complementaria y que permite relevar la creatividad y la síntesis, es diseñar un boceto de un mural en donde se resuman algunas de las demandas sociales en Chile a mediados del siglo XX, revisadas en el contexto de las clases y el desarrollo de actividades investigativas. Se trata de un trabajo colectivo o grupal. Se deberá escoger un título apropiado, repertorio de imágenes y símbolos que permitan leerlas como un relato iconográfico (el docente puede mostrar ejemplos de muralistas reconocidos, como Memoria visual de una nación -fragmento- de Mario Toral o murales de poblaciones, liceos, entre otros), que conecte dichas demandas con el tiempo presente. Asimismo, debe contar con una frase o consigna que condense las ideas-fuerza. El grupo deberá exhibir su boceto explicando el proceso representado. Si se cuenta con el espacio y permisos del centro educativo, podría seleccionarse el mejor boceto para su materialización en un muro, considerando criterios como síntesis histórica, creatividad y lenguaje visual, conexión pasado-presente, según puedan convenir democráticamente el docente y su curso.

Orientaciones al docente

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga, para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

El docente podría seleccionar otras demandas sociales del período (por ejemplo, el derecho a la salud, la educación, entre otras), adaptando las actividades según el contexto, intereses o incluso la vinculación con problemáticas locales de larga duración, potenciando con ello aprendizajes más significativos.

En la distinción entre los cambios y continuidades, es clave guiar a los y las estudiantes hacia la comprensión de que ambos procesos pueden coexistir. Por ejemplo, en el caso de las demandas por vivienda, si bien hoy existen políticas habitacionales y se han producido cambios en las condiciones materiales, el problema del déficit habitacional prevalece en el tiempo.

Por otro lado, para la construcción de los relatos de ficción histórica, se recomienda presentar algunos ejemplos escritos en primera persona (**Ver recursos**), tales como cartas, diarios de vida, testimonios, que permitan a los estudiantes comprender empáticamente las experiencias de sujetos históricos tradicionalmente excluidos o invisibilizados.

ACTITUDES Para el trabajo de investigación, se sugiere que el docente oriente a los estudiantes en el uso de Internet como una alternativa valiosa, entregándoles algunos criterios de selección de fuentes confiables, tales como:

- Autor: persona u organización
- Fecha de actualización
- Pertinencia con el tema

El actual acceso a motores de Inteligencia Artificial (IA) debe explicitarse, para evitar que el trabajo se sostenga sobre la simplificación de tareas, limitando con ello el desarrollo de habilidades y las conductas antiéticas (por ejemplo, hacer pasar como propio un ejercicio llevado a cabo por la IA. Dados las limitantes temporales, acudir a la IA podría implicar una doble tarea para el estudiantado, ya que hay que revisar las fuentes que cita, muchas de ellas inventadas, pues estos sistemas “alucinan”, es decir, proporcionan datos inexistentes.

EVALUACIÓN FORMATIVA Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Aplican criterios para analizar fuentes primarias y secundarias.
- Analizan elementos de continuidad y cambio en relación con procesos históricos estudiados.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Aplica criterios para analizar fuentes primarias y secundarias				
Analiza elementos de continuidad y cambio en relación con procesos históricos estudiados.				

Otra alternativa de evaluación formativa es usar el procedimiento QQQ: qué veo, qué no veo y qué infiero del proceso, fenómeno o hecho. Para el caso de las demandas sociales en la segunda mitad del siglo XX en Chile, este procedimiento implica autoevaluarse y, por tanto, acceder conscientemente a cómo se ha estado aprendiendo, sobre la base de tres preguntas:

- ▶ **¿Qué veo?:** es a lo que el estudiante accede en el proceso estudiado. En este caso, **¿reconozco y analizo los elementos de continuidad y cambio?**
- ▶ **¿Qué no veo?:** alude a aquello relacionado con el tema, que no se encuentra comprendido, analizado.
- ▶ **¿Qué infiero del proceso?:** refiere a lo que el estudiante puede interpretar o derivar de un proceso histórico, basándose en evidencias. Implica relacionar o conectar las pistas que las propias fuentes ofrecen, contextualizar y concluir, yendo más allá de la mera descripción.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para apoyar la construcción de los relatos ficticios, puede extraer testimonios reales y registros visuales de:

Constructores de Ciudad. Nueve historias del Primer Concurso “Historia de las Poblaciones”.

<http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9571>

Venid, benditas de mi padre: las pobladoras, sus rutinas y sus sueños. Valdés, T.

<http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9580>

Fotografías sobre el poblamiento en Santiago (1930-2006),

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-46865.html>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

CORREA, SOFÍA ET AL. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago: Sudamericana.

GARCÉS, MARIO (2011). El despertar de la sociedad: Los movimientos sociales de América Latina y Chile. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

LAVRIN, ASUNCIÓN (1998). Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940. Nebraska: University of Nebraska Press.

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.

VV. AA. (2015). Chile. Mirando hacia dentro. Tomo 4 (1930-1960) España: Taurus.

Anexo de fuentes 1



- ▶ 6/6/2015: Cerca de 12.000 personas vivirían actualmente en campamentos y tomas de terreno en Antofagasta. El más grande ubicado en el sector de la Feria de las Pulgas. En: <https://www.soychile.cl/Antofagasta/Sociedad/2015/06/06/326753/Cerca-de-12-mil-personas-vivirian-actualmente-en-los-campamentos-y-tomas-de-terreno-en-Antofagasta.aspx>



- ▶ Población “callampa” Corvi. 1960. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-79132017000100005



- ▶ Carabineros lleva adelante desalojo de la toma de terrenos en el Cerro Renca. 10/3/2021. En: <https://www.theclinic.cl/2021/03/10/carabineros-lleva-adelante-desalojo-de-la-toma-de-terrenos-en-el-cerro-renca/>



- ▶ Campamento Juan Pablo II, 1987. Carabineros invaden toma de terreno. <https://www.mhn.gob.cl/galeria/miradas-y-lugares-de-resistencia-poblaciones-retratos-tomas>

Anexo de fuentes 2

FUENTE 1:

Durante el siglo XX, la población chilena tuvo un fuerte crecimiento en comparación al siglo anterior, pasando de 3.231.022 habitantes en 1907, a 15.116.435 en el año 2002. Los cambios demográficos influyeron profundamente en la estructura social chilena, y fueron acompañados por un acelerado proceso de urbanización y redistribución territorial, que transformó a una sociedad de marcado carácter rural en una predominantemente urbana.

En la primera mitad del siglo XX el ritmo de incremento de la población chilena fue lento, pero siempre en ascenso. A pesar de que las tasas de natalidad se mantenían en niveles relativamente altos, las tasas de mortalidad continuaron siendo elevadas, particularmente en los niños menores de 5 años. Aunque desde las primeras décadas del siglo se realizó un importante esfuerzo en materia de higiene y sanidad, recién en la década de 1940 se inició una etapa de expansión y consolidación del sistema público de salud, el que comenzó a tener efectos en la baja de las tasas de mortalidad infantil. Esto contribuyó a aumentar el ritmo de crecimiento de la población, que pasó de un 1,4 por ciento en el decenio 1920-1930 a 2,7 por ciento en el decenio 1950-1960. Este fenómeno, conocido como el "boom demográfico", alcanzó su máxima expresión en la década de 1960, para luego decaer en las décadas siguientes.

Desde mediados de la década de 1960 se produjo una importante transformación sociodemográfica, caracterizada por la reducción del número de hijos por mujer. La extensión de los niveles de escolaridad, la acelerada urbanización, los cambios en la estructura productiva y la creciente integración de la mujer al mundo laboral trajeron consigo un descenso de la tasa de fecundidad, fenómeno al que también contribuyeron la aparición de nuevos métodos anticonceptivos y la difusión de éstos a través de programas públicos de salud. La baja en la tasa de fecundidad y el sostenido descenso de la mortalidad atenuaron el ritmo de crecimiento de la población y transformaron la estructura etaria de la población.

A mediados de la década de 1980, la población chilena tenía una estructura caracterizada por un alto porcentaje de niños y adolescentes, aunque éste ya había comenzado a disminuir en relación a las décadas anteriores. A partir de entonces, el país entró en una etapa avanzada de la transición demográfica, caracterizada por un paulatino envejecimiento de la población. La proporción de adultos mayores de 60 años ha aumentado a un ritmo mucho mayor al resto de la población total, llegando al 11,3 por ciento en el censo del 2002, porcentaje que se seguirá incrementando en los años siguientes. Ello trae consigo fuertes repercusiones en la estructura familiar y social del país, y constituye un enorme desafío para los sistemas de seguridad social, tanto en el ámbito de la salud como en el de la previsión.

Con el avance de la transición demográfica se han ido generando nuevos problemas, como la alta tasa de embarazo adolescente. Este fenómeno es un reflejo de los altos niveles de desigualdad social que caracterizan a la sociedad chilena, así como las debilidades de los programas de educación y de salud sexual y reproductiva. Asimismo, hay sectores como los grupos indígenas, que mantienen tasas de fecundidad mucho mayores al promedio de la población chilena, asociadas a altos índices de pobreza y marginalidad.

Memoria Chilena, Desarrollo y dinámica de la población en el siglo XX, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3351.html>

FUENTE 2:

Una de las transformaciones más significativas experimentadas por la sociedad chilena entre 1924 y 1973, fue el proceso de expansión de la influencia del Estado sobre las condiciones de vida de la población.

A partir del diagnóstico de los graves problemas representados por la cuestión social y la ausencia de garantías para el desenvolvimiento vital de los grupos más pobres de la sociedad, se inició, desde la década de 1920, el diseño e implementación de una serie de instituciones que buscaron cubrir las necesidades sanitarias, educativas, de vivienda y protección social de las clases trabajadoras de Chile. Este aumento de facultades del Estado se tradujo tanto en una expansión del gasto social, como en la articulación de organismos gubernamentales que darían origen al Estado de Bienestar.

A las mutuales y organizaciones de socorros mutuos, y a la legislación social promulgada entre inicios del siglo XX y el gobierno de Arturo Alessandri Palma, se sumarán a partir del primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, una serie de instituciones que buscaban responder de modo específico a las necesidades de protección social de los habitantes más pobres del país. De esa forma, en 1927 se constituyó el Ministerio de Bienestar Social, que tenía dentro de sus atribuciones el desarrollo de medidas de higiene, educación, protección del trabajo y previsión social. Esta última se vio reforzada con la creación de instituciones como la Caja del Seguro Obrero Obligatorio y la Caja de Previsión de Empleados Particulares.

Sin embargo, la gran crisis mundial de 1929 detuvo muchas de estas iniciativas, las cuales sólo quedaron reflejadas en el diseño institucional, sin financiamiento ni personal capacitado para llevarlas a cabo.

Así, el conjunto de desafíos de asistencia social quedó pendiente hasta la década de 1940, período en el que los distintos gobiernos se concentraron en la expansión de la cobertura de las distintas áreas del bienestar social, ampliando, en particular desde 1960, los servicios de educación, salud, previsión y vivienda de forma sustantiva. Ejemplos de lo anterior son la organización del Servicio Nacional de Salud (SNS) en 1952, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en 1964 y la creación del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo en 1965.

En los treinta años comprendidos entre 1940 y 1970, el común de los habitantes de Chile pudo acceder a una mejor salud y previsión, una mayor cobertura educacional y planes de vivienda, todo acompañado de un marcado descenso de la mortalidad infantil. Sin embargo, el crecimiento de la población -que pasó de cuatro millones de habitantes a nueve millones entre 1940 y 1973-, el acelerado proceso de migración campo-ciudad y las dificultades económicas del período, en particular la inflación y la insuficiencia de los ingresos estatales, se tradujeron en que una parte no menor de los chilenos se mantuvieran como sectores excluidos de los beneficios del Estado. Esta situación se vio agravada a partir de 1973 y la implantación de la dictadura militar, que causó cambios radicales en la orientación de las políticas sociales y puso fin al Estado de Bienestar.

Memoria Chilena. El Estado de Bienestar Social (1924-1973), <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3411.html>

FUENTE 3:

Las reformas neoliberales implementadas en Chile durante las décadas de 1970 y 1980, significaron en términos económicos y sociales la proyección de una nueva manera de afrontar el desarrollo de la sociedad, constituyéndose en una revisión radical de la política económica del país durante los últimos tres cuartos del siglo XX. Atrás quedó el control que en dichas materias ejerció el Estado, situación que se agudizó aún más durante el

mandato de Salvador Allende Gossens. Finalmente, el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 conllevó la puesta en marcha de una nueva política económica, hasta el momento no aplicada en el país.

Las bases teóricas de la política económica implementada desde 1974 por la dictadura, encabezada por Augusto Pinochet Ugarte, se pueden encontrar en El ladrillo. Este documento fue elaborado, desde agosto de 1972, por los economistas Andrés Sanfuentes, Juan Villarzú y José Luis Zabala Ponce; su propósito fue elaborar un programa económico alternativo al implementado por la Unidad Popular entre 1970 y 1973. Como consecuencia del pesimista diagnóstico que realizaron de la economía nacional, llegaron a la conclusión de la necesidad de liberalizar la hasta entonces cerrada economía chilena, que adolecía de una férrea regulación del Estado, actuando éste como empresario, promotor de la inversión y la industrialización, y anulando la participación de agentes privados en dichas áreas. Además, durante este período se produjo un desequilibrio en la balanza de pagos y una hiperinflación que por mucho tiempo se ubicó en tres dígitos, situación que persistió por algunos años y que se convirtió en uno de los principales objetivos a regularizar por este nuevo modelo económico.

La primera etapa del modelo neoliberal chileno, que comprendió los años 1974 a 1982, se caracterizó por una férrea ortodoxia de los postulados liberales suscritos por los Chicago boys. Esto se tradujo en una extrema liberalización de las importaciones, sello distintivo de las principales áreas estratégicas: la política antiinflacionaria, las reformas del sistema financiero y la apertura comercial hacia el exterior. Como respuesta a las políticas contractivas adoptadas durante esos años, se experimentó un elevado índice del desempleo, disminución de los salarios, numerosas quiebras de empresas y desaliento en la formación de capital de inversión, principal motor de crecimiento y progreso.

La crisis cambiaria de 1982-1983, originada por la devaluación del tipo de cambio real, por la duplicación de la deuda externa y por un retroceso de las exportaciones, significó un giro en las decisiones económicas adoptadas hasta ese momento por Pinochet y su equipo asesor. A partir de 1985, con la incorporación de Hernán Büchi como ministro de Hacienda, se inició una etapa de flexibilización de las políticas económicas, más elástica y pragmática. De este modo se aceleró e intensificó la privatización de las empresas estatales y de los servicios sociales con el objetivo de reactivar la alicaída economía nacional. Asimismo, se redefinieron algunas funciones del Estado, con atribuciones subsidiarias y fiscalizadoras de los desequilibrios macroeconómicos. Esto, sumado a un notable mejoramiento de los términos de intercambio como consecuencia del precio favorable del cobre y de la reestructuración sustancial realizada en la política fiscal, en las reformas comerciales y financieras y en las reformas sociales, conformaron la totalidad del conjunto de transformaciones económicas propiciadas por el régimen militar y por los gobiernos de la Concertación durante los últimos treinta años.

El modelo neoliberal de la década de 1990 se mantuvo consolidado durante las administraciones de los presidentes Patricio Aylwin Azócar, Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Ricardo Lagos Escobar. En sus gobiernos se puso énfasis en el gasto público social, privilegiando el crecimiento con equidad, dirigido a reducir la pobreza, disminuir la cesantía y, por sobre todo, resguardar la estabilidad macroeconómica. A pesar de ser éste uno de los períodos de mayor crecimiento económico que ha experimentado Chile durante el siglo XX, el país es considerado todavía como uno de los peores del mundo en términos de distribución del ingreso, factor que se ha constituido en el mayor desafío a combatir. La desaceleración que sufrió Chile en 1998 a causa de la crisis asiática que penetró en toda América Latina y de la exacerbada política monetaria contractiva que ejerció el Banco Central ese año, puso freno a un período de enorme prosperidad económica desarrollada por estos gobiernos democráticos. La aprobación del Tratado de Libre Comercio (TLC), firmado entre Chile y Estados Unidos, constituye un importante avance para robustecer la inversión extranjera en el país.

Memoria Chilena, La transformación económica chilena entre 1973-2003, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-719.html>

FUENTE 4:

Las intensas migraciones hacia Santiago impulsaron la formación de innumerables poblaciones que, construidas sobre la base de desechos como latas, cartones y maderos viejos, brotaron con tal rapidez y magnitud que fueron denominadas poblaciones callampas. Por esta razón durante el siglo XX una de las principales preocupaciones del Estado fue buscar una solución al apremiante asunto de la habitación popular que padecía de problemas tales como el barro, el hacinamiento, el frío, la falta de agua, luz, alcantarillado, equipamiento comercial, educacional, salud y recreación.

En este contexto, en 1954 se estableció la Corporación de la Vivienda (Corvi), que logró construir la población San Gregorio en La Granja y la José María Caro en San Miguel. Posteriormente, el gobierno de Eduardo Frei Montalva implementó la denominada "operación sitio", mediante la cual los pobladores tomaban créditos para adquirir terrenos dotados de urbanización básica, es decir: letrinas, calles ripiadas, soleras, pilones de agua potable y tendido eléctrico. No obstante, por la lentitud del proceso de construcción de viviendas y el aumento explosivo de las necesidades habitacionales, estas iniciativas no lograron contener las siempre crecientes ocupaciones de terreno de los pobladores sin casa. De todas estas tomas, la más conocida y famosa es la ocurrida el 30 de octubre de 1957. Las familias que realizaron esta acción provenían de un conjunto de poblaciones callampas instaladas a orillas del Zanjón de la Aguada, tradicional lugar de miseria desde los tiempos del intendente Benjamín Vicuña Mackenna. Allí vivían, hacinadas en una franja de cinco kilómetros de largo y 125 metros de ancho, unas 35.000 personas que formaban diez poblaciones, las cuales habían realizado innumerables gestiones para adquirir un sitio. Dos incendios gigantescos ocurridos en octubre de 1957 precipitaron la ocupación de la chacra La Feria. La reacción de las autoridades fue ordenar el desalojo, pero la intervención del arzobispo José María Caro permitió la permanencia definitiva de los ocupantes que bautizaron la población con el nombre de La Victoria.

El proceso de tomas de terreno se agudizó diez años más tarde cuando el fracaso de las políticas sociales dio paso a la acción de los movimientos más radicalizados. Así, en marzo de 1967 el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) impulsó la toma de la Herminda de la Victoria. En 1968 hubo más ocupaciones y en 1969 éstas aumentaron a 35, y en 1971 a 172 totalizando 416 tomas en esos cuatro años. En este período, unas 54 familias, el diez por ciento de toda la población de Santiago, logró un terreno por este medio. Los primeros pobladores llegaban como un susurro que luego se transformaba en un murmullo provocado por una masa incontenible de seres humanos que venían de todas partes en sigilosas hileras, con carretones y carretas. Parecían extraños seres con mochilas improvisadas arrastrando bolsos, desechos, cartones, frazadas, niños apurados caminando de la mano de su madre, llenos de esperanza. En pocos minutos nacían poblaciones de más 4000 habitantes que durante las horas y días siguientes debían resistir las acciones de la policía y consolidar la ocupación.

A partir de la década del setenta, el crecimiento demográfico de Santiago se ha producido por el crecimiento vegetativo, número de nacimientos menos número de defunciones, de sus habitantes. Entre 1970 y 1982, sólo un 19,5 por ciento del crecimiento intercensal de la población de Santiago se debió a migraciones desde las zonas rurales. El movimiento migratorio ha sido, entonces, remplazado por desplazamientos al interior de la ciudad motivados por acciones derivadas de las políticas de Estado. Estos movimientos fueron legalizados con la promulgación del decreto N.º 2552 de febrero de 1979, denominado "Programa de viviendas básicas de erradicación de campamentos", que entre ese año y 1985 radicó y erradicó dentro de la ciudad 28.703 familias, cantidad que equivale aproximadamente a la población de la ciudad de Talca en 1985. Del total de las familias erradicadas, un 77,3 por ciento fue desplazado a sólo cinco comunas del área sur de Santiago: La Pintana, Puente Alto, La Granja, San Bernardo y Peñalolén. Además del problema de la segregación espacial, las familias desplazadas sufrieron el desarraigo de su entorno habitual y familiar. Las comunas receptoras, generalmente

pobres en infraestructura y equipamiento, debieron soportar la llegada de los pobladores formando bolsones de pobreza y marginalidad social. En cambio, a buena parte de las comunas "dadoras" de población este proceso las benefició con una rápida valorización de los terrenos abandonados por los campamentos. Como consecuencia de estos movimientos de poblaciones se desarrolló una mayor homogeneidad social en las comunas.

Memoria Chilena, Poblamiento, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93813.html>

FUENTE 5:

La sociedad chilena ha vivido profundas transformaciones en su historia reciente, con experiencias críticas de alta movilización y conflicto social y político (1967-1973), así como de represión y disciplinamiento desde el Estado, en especial bajo la dictadura militar (1973-1990). Diversos estudios y una abundante literatura se han ocupado del proceso político chileno, con un visible énfasis en los partidos políticos, las ideologías, las instituciones y sus efectos sobre el Estado. En muchos sentidos, la crisis chilena de los años setenta ha sido definida y calificada como una crisis en el Estado, en el sentido que los proyectos políticos de carácter global o totalizantes habrían tensado al máximo los equilibrios y transacciones en el sistema político, hasta llevar al quiebre de la democracia, en un país donde ésta gozaba de tradiciones y de prestigio entre los países latinoamericanos.(...)

En los años sesenta, la movilización social comprometió a diversos grupos sociales populares, en especial al movimiento obrero de larga tradición nacional y también al movimiento estudiantil, que en muchas coyunturas actuó como aliado de las luchas obreras. Sin embargo, la tónica de los sesenta estuvo también marcada por el ingreso de nuevos grupos sociales populares a las luchas sociales y políticas: los campesinos que se vieron estimulados a ponerse en el movimiento, como producto de la reforma agraria y los pobres de la ciudad –los pobladores– que expandieron sus propias capacidades de organización y movilización en un contexto más favorable desde el punto de vista del “clima político”, así como del desarrollo de una institucionalidad más abierta o permeable a las demandas de los pobladores, especialmente por viviendas. (...)

Entre 1957 y 1973, las luchas por la vivienda comprometieron tanto el desarrollo de las políticas públicas de distintos gobiernos como diversos ciclos de movilización popular. Luego del relativo fracaso de los planes de vivienda de Ibáñez y de los límites de la Corvi, la administración Alessandri (1958-1964) dio lugar a nuevos planes de vivienda, más masivos y de menor costo, conocidos como “soluciones habitacionales”, erradicaciones de poblaciones callampas, con traslados masivos como el que llevó a la formación, en 1959, de la población San Gregorio, para unos 20 mil habitantes. Le siguió un plan aún mayor, que combinó diversos tipos de vivienda –con mayor y menor inversión– que dio origen a la población José María Caro, donde se distribuyeron 9 mil sitios para unas 60 mil personas. (...)

Prácticamente desde los inicios de la dictadura, para la clase popular y los movimientos sociales, a la represión política se sumaba la incertidumbre económica –el riesgo de perder el empleo– así como la disminución del poder adquisitivo de sus ingresos, todo lo cual redundaría en situaciones de progresivo empobrecimiento. Estas tendencias iniciales se volvieron permanentes a partir de 1975, cuando las disputas en el poder se resolvieron a favor de los grupos neoliberales, quienes debutaron en abril de ese año aplicando una impactante política de shock o ajuste estructural (conocido como el Plan Cauas). Contracción del gasto y del empleo; privatización de empresas y servicios públicos. (...)

En realidad, la protesta social fue siempre más amplia y masiva en las poblaciones, en especial cuando los jóvenes descubrieron que podían establecer mayor control sobre sus acciones o enfrentar en mejores condiciones a la policía y los militares en sus propios territorios. La “protesta” en las poblaciones no era sólo “caceroleo”, o toque de bocinas de los automóviles como en los barrios de la clase media, sino también marchas, fogatas, barricadas, cortes de luz, paralización del transporte público, en algunos casos, saqueo al comercio local, pero sobre todo, enfrentamientos con la policía, y eventualmente con el ejército. La represión se fue incrementando a medida que la protesta crecía, en especial durante 1983, de tal modo que si ya en la primera protesta hubo dos muertos, 50 heridos y sobre 300 detenidos, en el punto más alto de la represión, en agosto de 1983, cuando Pinochet dispuso que 18 mil uniformados patrullaran la ciudad de Santiago y toque de queda a las 18 horas, los ataques y allanamientos a poblaciones produjeron 29 muertos, un centenar de heridos y un millar de detenidos. La protesta social contra los militares chilenos en el poder era expresiva del descontento y del rechazo que provocaba la dictadura, pero al mismo tiempo de los estragos sociales que provocaban las medidas neoliberales, que se hacían más agudas en medio de una crisis que se inició en el segundo semestre de 1982, cuando el sistema bancario se volvió insolvente, al punto que el Estado más liberal, creado por los economistas de Chicago, debió ir en su auxilio; las empresas que habían sobrevivido a las políticas de ajuste quebraron, la moneda fue devaluada y el desempleo alcanzó 21 % de la fuerza de trabajo. La crisis comprometía entonces a diversos sectores de la sociedad, la clase media incluida, pero sus efectos eran por cierto más críticos en el campo popular. En los barrios pobres de Santiago, es decir, en las poblaciones, el desempleo podía alcanzar al 50 % y más de los pobladores, se multiplicaban las formas de trabajo informal y la disminución del gasto social del Estado neoliberal se había traducido en deterioro del sistema de salud pública, de la educación y de las obras de desarrollo urbano en los barrios más pobres de la ciudad. (...)

Sin embargo, estos nuevos actores, ahora movilizados en las jornadas de protesta, no lograron resolver favorablemente su relación con los partidos políticos, los que revivieron con las propias protestas, sino tampoco influir en “las propuestas políticas” que fueron emergiendo al calor de las movilizaciones. Por una parte, el proceso de reorganización de los partidos y sus respectivas alianzas se realizaba con evidente distancia de las organizaciones sociales, lo que generaba desconfianza en estas últimas, y, por otra parte, las propuestas enfatizaban más en los dilemas estratégicos –como terminar con la dictadura– que en los contenidos y las tareas de una futura democratización de la sociedad. El cuadro político de los años ochenta tendió a estructurarse en dos grandes bloques, uno articulado en torno de los partidos del centro político, que dio origen a la denominada Alianza Democrática (AD), y otro, articulado principalmente en torno del Partido Comunista, que dio origen al Movimiento Democrático Popular (MDP). Una tercera agrupación muy débil, que en algunos casos buscó acercarse a estos polos, se denominó Bloque Socialista (en realidad, los socialistas se hallaban tan divididos que tenían representación en todas las alianzas). La constitución de la AD y el MDP dieron cuenta de dos orientaciones estratégicas para la movilización popular, postulando la primera la necesidad de abrir diálogos y algún tipo de negociación entre los militares y el pueblo en las calles, y la segunda, radicalizar la movilización hasta dar paso a una “rebelión popular de masas”, que derribara a la dictadura.

Cuando la Alianza Democrática aceptó transitar por el camino propuesto por la propia dictadura, su mayor operación política consistió en transformar la movilización social en movilización electoral. Esto quería decir, subordinar francamente a los movimientos sociales a un papel de apoyo a una estrategia de recuperación de democracia, la que, en el largo plazo, debía ocuparse de las demandas de los movimientos sociales. La transición a la democracia se inició en 1990, con una débil consideración de los movimientos sociales que resistieron a la dictadura, así como también débiles espacios para la participación social y política, todo lo cual produjo estabilidad política y crecimiento económico, pero, al mismo tiempo, desigualdad y malestar social, cuando las promesas democratizadoras se moderaron y el mercado comenzó a inundar el conjunto de las relaciones sociales de los chilenos. En este nuevo contexto, las demandas de los movimientos sociales relativas

a la “verdad y la justicia” en el campo de los Derechos Humanos se atendieron sólo parcialmente, entre otras razones, porque no se derogó la Ley de Amnistía dictada por Pinochet en 1978; tampoco se logró modificar sustantivamente la Constitución de 1980 –elaborada y promulgada en dictadura y vigente hasta hoy en Chile–, y finalmente, se optó por la continuidad del modelo económico neoliberal, que civiles y militares habían puesto en marcha, desde fines de los años setenta.

Garcés Durán, Mario. Las luchas urbanas en Chile en el último tercio del siglo XX Trashumante. Revista Americana de Historia Social, núm. 1, 2013, pp. 74-95 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa Distrito Federal, México.

Anexo de fuentes 3

FUENTE 6:

(...) Desde la década de 1940, el parque relativamente estable de viviendas existentes en Santiago debió enfrentar una demanda abultada, producto del proceso de migración campesina. En estas condiciones la escasez de habitación, y la consecuente carestía de los arriendos, la única solución para los sectores populares fue la ocupación de terrenos en forma de callampas, modo de acceso a la vivienda que desplazó progresivamente al conventillo.

(...) Las ocupaciones ilegales de terrenos no involucraban una concertación mayor previa a la instalación, aunque sí se daban formas de organización bastante desarrolladas en lugares ya asentados. (...) la instalación de una callampa constituía una operación ilegal, la cual generalmente se realizaba al amparo de la noche. Una o más familias, habiendo elegido o encontrado un terreno, se trasladaban a él con sus enseres y armaban su mejora o “rancho”. En días sucesivos, a veces a lo largo de varios años, otras familias se iban agregando al asentamiento, creciendo con extrema rapidez, abundancia, y sin que nadie lo advirtiera ni lo hubiera planificado. En otras palabras, crecían como callampas. (...) Y siendo la callampa una de las principales formas que tenían los pobladores para resolver su acceso a una solución habitacional, esta situación se iría transformando en un conflicto latente de mucha explosividad que, pese a las promesas y a las iniciativas parciales, terminaría expresándose fuera de los mecanismos establecidos de solución habitacional.

Familias en poblaciones callampas		
Comuna	1952	1959
Santiago	3.250	7.642
Conchalí	1.600	2.683
Providencia	452	-
Ñuñoa	2.169	2.405
San Miguel	4.001	8.203
Quinta Normal	1.119	4.316
Renca	591	1.820
Barrancas	323	-
La Cisterna	1.106	87
Las Condes	1.296	3.926
La Florida	169	55
Puente Alto	426	1.180
Total	16.502	32.307

Citado por Teresa Valdés. El problema de la vivienda. Políticas estatales y movilización popular. Documento de trabajo. Flacso, noviembre de 1983.

Espinoza, V. Para una historia de los pobres. Ed. Sur. 1988. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0033320.p>

FUENTE 7:

(...) es importante señalar que existe relativo consenso entre los entendidos en materia habitacional, de que el problema de la falta de viviendas se agravó notoriamente en el período 1974-87. De acuerdo a los antecedentes disponibles, el gobierno militar habría heredado un déficit de 563.000 viviendas, afectando al 28 % del total de familias existentes en 1973. Una estimación disponible para fines de 1985, basada en los datos provenientes del Censo de Población y Vivienda de 1982, y tomando en consideración tanto el terremoto de marzo de 1985 como los antecedentes sobre construcción habitacional y evolución del número de familias desde la fecha en que fue levantado el Censo (abril 1982) hasta diciembre de 1985, señala que el déficit habitacional habría llegado en esta última fecha a 1.116.000 viviendas; este valor indicaría según esta autora que alrededor del 47% de las familias del país no contarían con una vivienda adecuada.

(...) Las carencias habitacionales se han acentuado notablemente durante el gobierno militar, afectando a todos los grupos socioeconómicos de la población, con la sola excepción de las familias de ingresos más elevados; no obstante, han sido los sectores populares los más perjudicados, tanto en términos absolutos como relativos. La pobreza en vivienda es hoy en día mucho más extendida que hace dos décadas, a lo cual se ha venido a sumar un problema desconocido en la realidad chilena: miles de familias de ingresos bajos y medios que viven bajo la amenaza de perder sus casas por incapacidad de pago de los compromisos hipotecarlos contraídos tanto con el Estado como con el Sistema Bancario Privado. A ello se agregan otros tantos miles de hogares populares que no pueden ni siquiera cancelar sus cuentas de luz y/o agua. Aun cuando las autoridades económicas

han intentado diversas modalidades de solución a estos problemas, y han hecho un esfuerzo mayor a partir de 1981, de entregarle una solución habitacional a los más pobres, la herencia negativa del primer septenio de la dictadura y la crisis económica que se desató desde mediados de 1981 y sus secuelas, nos muestran un cuadro general de marcado deterioro, por no decir dramático, tanto en términos de déficit habitacional como en materia de endeudamiento hipotecario y de servicios de utilidad pública. Frente a esta realidad, un segmento de la población ha ido paulatinamente respondiendo en forma organizada. Especialmente a partir de los años 1983-85, al calor de las movilizaciones impulsadas tanto por partidos políticos como por las organizaciones sindicales y poblacionales. Aunque, sin duda la problemática de la vivienda y el hábitat poseen sus especificidades, es innegable que el surgimiento y desarrollo de las OPV (Organizaciones para la Vivienda) se ha visto facilitado por el acontecer político nacional. En la medida que la oposición ha ido tras grandes esfuerzos y sacrificios ganando espacios democráticos, las OPV han tenido un mayor espacio de legitimidad para impulsar sus propias iniciativas. También contribuyó a ello el desastre telúrico de marzo de 1985, que dio lugar a un importante número de iniciativas de reconstrucción y autoconstrucción. El fenómeno de la formación y desarrollo de las OPV es, por tanto, el resultado de un conjunto de factores que se han encadenado y potenciado, dándole un perfil distintivo a estas organizaciones dependiendo de las necesidades que se intenta satisfacer y de los objetivos a alcanzar.

Scherman, J. Techo y abrigo. Las organizaciones populares de vivienda: Chile 1974-1988. Enero 1990. Colección experiencias populares N.º 7. En: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9585.html>

FUENTE 8:

Evolución histórica de campamentos

El Catastro Nacional de Campamentos 2020-2021 refleja que la cantidad de familias viviendo en estos asentamientos presenta un máximo histórico desde el año 1996. A la fecha de levantamiento de los datos, nuestros registros consideran la existencia de 81.643 familias que habitan 969 campamentos a lo largo de Chile. Si consideramos que el Catastro Minvu 2019 reportaba 47.050 familias en 802 campamentos, encontramos un aumento de un 73,52 % en la cantidad de familias, y de un 20,32 % en el número de asentamientos. Lo que observamos es que este tremendo flujo neto hacia los campamentos se dio a través del margen intensivo: los campamentos que hoy en día observamos son más grandes en términos de familias que los que vimos en el último levantamiento de datos realizado por el Minvu. Si bien el avance de la campamentación es un fenómeno que se viene produciendo al menos desde 2011 en adelante, el salto observado entre 2019 y fines de 2020 representa un quiebre estructural en la tendencia al alza que se había observado en años anteriores, acelerando el proceso de manera muy pronunciada. Esto puede atribuirse a los eventos que ocurrieron entre ambas mediciones y que tuvieron un impacto significativo sobre los ingresos de las familias: el Estallido Social de octubre del año 2018 y la pandemia COVID-19. Si bien el estrés financiero que supone acceder a una vivienda en Chile, tanto en propiedad como en la modalidad de arriendo, es algo que viene observándose hace un buen tiempo como consecuencia de un aumento sostenido en el nivel de precios, es plausible que el súbito impacto que tuvieron tanto la pandemia como el estallido social sobre los ingresos de las familias explique gran parte del aumento en la cantidad de familias que llegaron a vivir a campamentos.

Catastro Nacional de Campamentos 2020-2021. Informe Ejecutivo. Techo-Chile, Fundación Vivienda, Centro de Estudios Socio-territoriales (CES). En: https://ceschile.org/wp-content/uploads/2020/11/Informe%20Ejecutivo_Catastro%20Campamentos%202020-2021.pdf

Actividad de desempeño

2

Propósito de la actividad

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes evalúen, considerando la multicausalidad, el período de la transición a la democracia.

Objetivos de aprendizaje

OA4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico).**

Conocimiento esencial

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.

Tiempo estimado 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para situar a los estudiantes en algunos conflictos internos en Chile durante la segunda mitad del siglo XX, se sugiere la estrategia de imaginación histórica “ponerse en el lugar”, en este caso, de alguien que haya vivido la dictadura militar, específicamente la década de 1980, y respondan, en un breve texto, a la siguiente pregunta:

- ▶ ¿Cuál es el país con el que sueñas en el futuro?

Para apoyar esta estrategia, se sugiere algunas fuentes visuales y musicales (**ver Anexo de fuentes 1**).

Las respuestas dadas por los estudiantes podrían ser compartidas y categorizadas. El docente podría promover la reflexión con preguntas como:

- ▶ ¿Qué ideas se repitieron?
- ▶ ¿Qué categorías se distinguen?
- ▶ ¿Qué categorías reúnen una mayor cantidad de ideas?
- ▶ ¿Por qué piensan que se han dado estos patrones?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para definir y contextualizar el período de transición a la democracia, el docente podría desarrollar una lectura guiada de las fuentes (ver Anexo de fuentes 2) para en conjunto responder la siguiente pregunta:

Pregunta	Respuestas	Justificación
¿Con qué hechos se relaciona el período de transición a la democracia?		

Se ponen en común sus respuestas y, junto al docente, contextualizan el proceso delimitando el tiempo, los hechos que lo constituyen y el significado histórico que los autores le atribuyen.

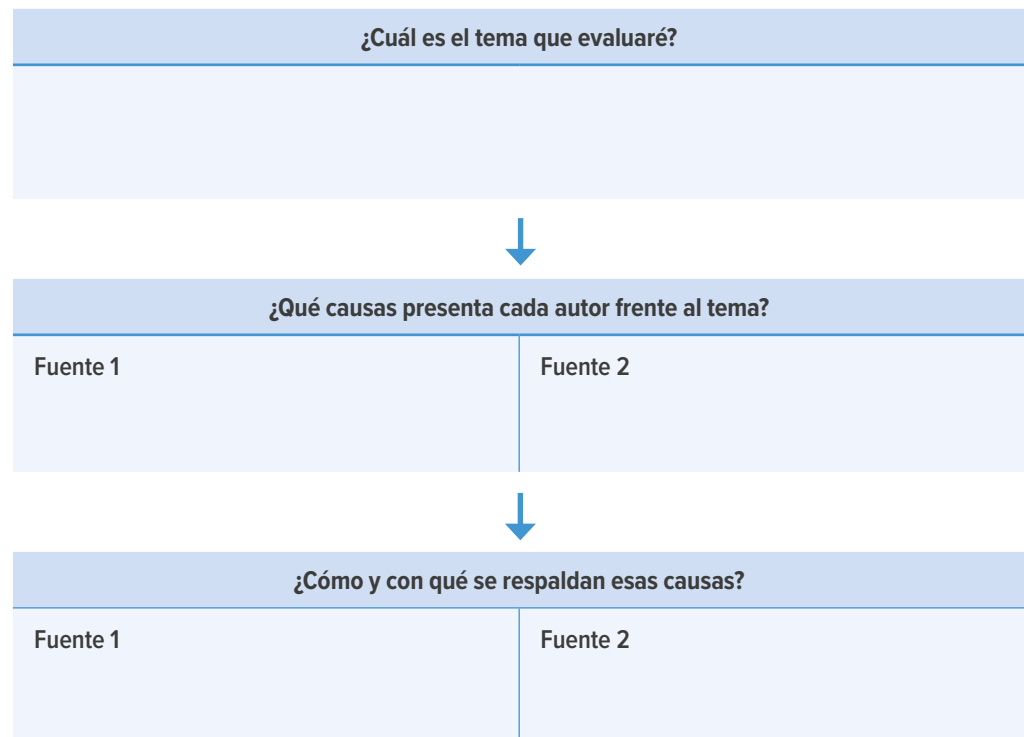
PRÁCTICA GUIADA

Para evaluar la multicausalidad en el proceso, que da paso al período de transición a la democracia, se sugiere que retomen la lectura de las fuentes del Anexo de fuentes 2 señalando las causas que se identifican, tanto como para dar inicio al proceso como para desencadenar sus transformaciones.

El docente guía el procedimiento a partir de las siguientes preguntas.

- ▶ **¿Cuál es el tema que evaluaré?**
Ej.: La multicausalidad de la transición a la democracia
- ▶ **¿Qué causas presenta cada autor frente al tema?**
- ▶ **¿Cómo y con qué se respaldan esas causas?**

Se sugiere organizar el trabajo siguiendo el organizador gráfico propuesto a continuación:



PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Los estudiantes pueden complementar la práctica guiada con otras fuentes del Anexo de fuentes 3 y realizar el mismo procedimiento propuesto en el organizador gráfico anterior.

Los estudiantes podrían construir un texto sobre qué pasa durante la transición a la democracia, por qué pasa y una posición personal con respecto a cuál de las fuentes fundamenta de mejor manera las causas que explican que este período llamado “transición a la democracia”.

INTEGRACIÓN Los estudiantes podrían realizar un proceso de autoevaluación y coevaluación de los textos argumentativos, aplicando una pauta y entregando una retroalimentación. A continuación, sugerimos un modelo para esta tarea:

Criterios	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
En la introducción, el tema y su contexto se comprenden con claridad.			
En el desarrollo, los fundamentos entregados son suficientes.			
En el desarrollo, los fundamentos entregados son consistentes.			
La conclusión está articulada con los fundamentos expuestos.			
Sugerencias			
¿Cuáles son las fortalezas del texto?			
¿Qué aspectos podrían mejorarse?			
¿Cómo podría mejorar el texto?			

Para potenciar la integración de lo aprendido, sobre la base de la auto y coevaluación emprendidas, el docente puede elaborar un ordenador gráfico en la pizarra, que permita ordenar, jerarquizar las causas detectadas (directas, indirectas), conforme al ejercicio previo y socialización de sus resultados, ordenar las causas según su naturaleza (política, económica, social, etc.). En una puesta en común, debiesen arribar a que la transición a la democracia es un proceso multicausal.

Orientaciones al docente

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga, para ser aplicadas según la realidad de cada docente.

Dada la heterogeneidad etaria de los y las estudiantes de EPJA, es posible que participe, aun cuando pueda ser una minoría, algún alumno o alumna que haya vivido el advenimiento de la transición a la democracia, lo que podría representar una oportunidad pedagógica para potenciar lo experiencial del proceso y las relaciones y/o comprensiones empáticas del resto del curso. La exposición o comunicación de la vivencia debe ser consensuada previamente y garantizar a la o las voces un escenario respetuoso, de escucha atenta y de diálogo productivo. El docente puede promover la gestación de una entrevista abierta, incentivando la generación de preguntas entre compañeros y cautelando que las interrogantes no sean intrusivas, es decir, que el entrevistado no se sienta presionado, expuesto innecesariamente o vulnerado emocionalmente. Esta oportunidad pedagógica, siempre que se dé el o los casos y la aceptación de darlo a conocer, puede implicar reformular la situación experiencial de inicio.

Para la actividad guiada, se presenta una amplia variedad de fuentes. Se sugiere al docente seleccionar 2 o 3 que presenten diferentes perspectivas y cuyo lenguaje sea adecuado a los estudiantes y su contexto.

Para la actividad de integración, se sugiere al docente dar especial atención al proceso de retroalimentación que los estudiantes realicen para sus pares. Una buena forma de comunicar cómo se realiza este proceso, es entregarles la siguiente pauta de cotejo:

Pauta de cotejo para revisar la retroalimentación	Sí	No
La retroalimentación explica fortalezas del texto		
La retroalimentación identifica aspectos por mejorar		
La retroalimentación entrega formas para mejorar el texto		
La retroalimentación usa un lenguaje comprensible		
La retroalimentación se centra en el texto		

ACTITUDES

Durante el proceso de análisis de fuentes y al momento de evaluarlas, el docente podría explicitar que este es un ejercicio que favorece la apertura a distintas perspectivas y contextos y, por lo mismo, ayuda en el desarrollo del pensamiento crítico. Se sugiere hacerles ver que antes de realizar reflexiones rápidas, es conveniente escoger un tema para analizar en un grado de profundidad más elevado.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Analizan la multicausalidad de procesos históricos estudiados.
- Evalúan procesos históricos estudiados considerando su multicausalidad.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Analiza la multicausalidad de procesos históricos estudiados.				
Evalúa procesos históricos estudiados considerando su multicausalidad.				

Con todo, el trabajo de análisis y evaluación sobre causas, variables o factores intervinientes queda incompleto, toda vez que no se intencionan las proyecciones, consecuencias e impactos que tuvo y tiene hasta hoy el proceso de transición a la democracia. Se puede, en este caso, aplicar un ordenador gráfico para trabajar de modo individual, en parejas o grupal, como el árbol de relaciones de causas y efectos, explicado ya en un módulo anterior.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Para complementar las fuentes escritas, también puede ofrecer a los estudiantes algunas fuentes audiovisuales:

El momento de la transición a la democracia. Yo amo los 90. Capítulo 1.

https://www.youtube.com/watch?v=J2cBdh9JBbc&ab_channel=Canal13

Vuelve la democracia a Chile. Yo amo los 90. Capítulo 1

https://www.youtube.com/watch?v=BXGheuAleAA&ab_channel=Canal13

**BIBLIOGRAFÍA DE
REFERENCIA PARA
EL DOCENTE**

CANDINA POLOMER, AZUN (2018). “Transición e instalación democrática en Chile contemporáneo”. En Revista Anales, Séptima serie. N.º 15/2018, pp. 37-51.

CORREA, SOFÍA ET AL. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago: Sudamericana.

DURÁN MIGLIARDI, CARLOS (2006). “Transición y consolidación democrática. Aspectos generales.” En Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 213-240. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020014657/7PICseis.pdf>

SALAZAR, G. Y PINTO J. (1999). Historia contemporánea de Chile. Santiago: LOM.

SANTOS PÉREZ, ANTONIA (2015). “Reflexiones en torno a la transición chilena”. En Studia

Anexo de fuentes 1

FUENTES VISUALES



- ▶ Movimiento feminista frente a la Biblioteca Nacional de Santiago, 1983.



- ▶ Navarro Vega, Luis Eduardo (1988). Celebración ciudadana en Santiago por el triunfo del No, 1988. Archivo Fotográfico y Digital; DCA-1098.



- ▶ Exilio 1986-1978 / Rosario Domínguez... [et al.; edición preparada por] Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas. Santiago: Amerinda, 1986. 273 páginas.



- ▶ Opción por el Sí, 1988. Plebiscito Chile, 1988, Obras Ilustradas. Año: 1988. Colección: Biblioteca Nacional de Chile

FUENTES MUSICALES

Nos fuimos quedando en silencio (1983)

Schwenke y Nilo

Álbum: Schwenke y Nilo, vol. 1

Video:

<https://www.youtube.com/watch?v=opofa9zdw0c>

Letra:

Nos fuimos quedando en silencio
nos fuimos acostumbrando a aceptar
lo que dijeron
nos fuimos perdiendo en el tumulto
se nos fue pegando la avaricia
y con ella también la injusticia
nos gustó los artefactos que ofrecían
las vitrinas,

Y se fue apagando nuestro canto
nos soltamos de las manos
dejamos de ser hermanos
levantamos nuestros cercos
con ladrillos y cemento.

Se nos fue olvidando de mirar atrás
se nos fue olvidando de escuchar la paz
cambiamos de monedas por la libertad
en cajas de vidrio escondimos la igualdad.

La televisión nos fue diciendo
haga esto, lo otro o aquello
la radio nos fue mintiendo
mientras escondían muertos
nos fuimos quedando en silencio.

El paisaje se llenó de dueños
crecieron los cercos y el desierto
mientras en las poblaciones
los obreros comen vientos
nos fuimos quedando con lo nuestro
nos callamos en la hora de decir
nuestras verdades
porque era conveniente salvar
nuestra propiedad.

Nos olvidamos un día de amar
todo funcionaba en torno del metal
se nos fue olvidando la experiencia
se nos fue pudriendo la conciencia
nos fuimos quedando en silencio
nos fuimos perdiendo en el tiempo

La voz de los 80 (1984)

Los Prisioneros

Álbum: La voz de los 80

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Jyc8lIVOLvo>

Letra:

Algo grande está naciendo
En la década de los ochenta
Ya se siente la atmósfera
Saturada de aburrimiento
Los *hippies* y los *punk* tuvieron la ocasión
De romper el estancamiento
En las garras de la comercialización
Murió toda la buena impresión

Las juventudes cacarearon bastante
Y no convencen ni por solo un instante
Pidieron comprensión, amor y paz
Con frases hechas muchos años atrás

Deja la inercia de los setenta abre los ojos ponte de pie
Escucha el latido sintoniza el sonido
Agudiza tus sentidos date cuenta que estás vivo

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
La voz de los ochenta*

En Roma, Lima y en Santander
La gente de tu edad no sabe qué hacer
Santiago, Asunción y también Buenos Aires
Bueno las cosas no están que arden
Sangre latina necesita el mundo
Roja furiosa y adolescente
Sangre latina necesita el planeta
Adiós barreras, adiós setentas

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
La voz de los ochenta*

En plena edad del plástico
Seremos fuerza seremos cambio
No te conformes con mirar
En los ochenta tu rol es estelar
Tienes la fuerza eres
Actor principal
De las entrañas de nuestras ciudades
Surge la piel que vestirá al mundo

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta*

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
La voz de los ochenta*

Escucha el murmullo, algo se siente venir
Los últimos vientos de los setenta se mueren
Mira nuestra juventud, que alegría más triste y falsa

Deja la inercia de los setenta abre los ojos ponte de pie
Escucha el latido sintoniza el sonido
Agudiza tus sentidos date cuenta que estás vivo

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta*

El baile de los que sobran (1986)

Los Prisioneros

Álbum: Pateando piedras.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=uPJrZFBiy-A>

Letra:

Es otra noche más
De caminar
Es otro fin de mes
Sin novedad

Mis amigos se quedaron
Igual que tú
Este año se les acabaron
Los juegos, los doce juegos

*Únanse al baile de los que sobran
Nadie nos va a echar de más
Nadie nos quiso ayudar de verdad*

Nos dijeron cuando chicos
Jueguen a estudiar
Los hombres son hermanos
Y juntos deben trabajar

Oías los consejos, los ojos en el profesor
Había tanto Sol sobre las cabezas
Y no fue tan verdad, porque esos juegos al final
Terminaron para otros con laureles y futuro
Y dejaron a mis amigos pateando piedras

*Únanse al baile de los que sobran
Nadie nos va a echar jamás
Nadie nos quiso ayudar de verdad*

Hey
Conozco unos cuentos
Sobre el futuro
Hey
El tiempo en que los aprendí
Fue más seguro

Bajo los zapatos
Barro más cemento
El futuro no es ninguno
De los prometidos en los doce juegos

A otros le enseñaron secretos que a ti no
A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación
Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación
Y para qué, para terminar bailando y pateando piedras

*Únanse al baile de los que sobran
Nadie nos va a echar jamás
Nadie nos quiso ayudar de verdad*

Hey
Conozco unos cuentos
Sobre el futuro
Hey
El tiempo en que los aprendí
Fue más seguro

*(Únete al baile) únete al baile
(De los que sobran) de los que sobran
(Nadie nos va a echar jamás) nadie nos va a echar jamás
(Nadie nos quiso ayudar) de verdad*

Vuelvo para vivir (1991)

Illapú

Álbum: Lejos del amor

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=lc852MTrbZU>

Letra:

Vuelvo a casa, vuelvo compañera
Vuelvo mar, montaña, vuelvo puerto
Vuelvo sur, saludo mi desierto
Vuelvo a renacer amado pueblo

*Vuelvo, amor vuelvo
A saciar mi sed de ti
Vuelvo, vida vuelvo
A vivir en mi país*

Traigo en mi equipaje del destierro
Amistad fraterna de otros suelos
Atrás dejo penas y desvelos
Vuelvo por vivir de nuevo entero

Olvidar por júbilo no quiero
El amor de miles que estuvieron
Pido claridad por los misterios
Olvidar es triste desconsuelo

Bajo el rostro nuevo de cemento
Vive el mismo pueblo de hace tiempo
Esperando siguen los hambrientos
Más justicia, menos monumentos

La primera vez (1991)

Los Tres

Álbum: Los Tres

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=A327EWi5qJo>

Letra:

En las calles que te dieron
El poder que ahora te pudre
pediste mil favores
Y dijiste algo más
La cabeza entre las piernas
ya tratabas de agradarles
Estabas preparado
No pediste perdón

*Nunca he deseado mal
A nadie
Esta es mi primera vez*

Nauseabundo de traiciones
Vomitaste en sus caras
Y no pensaste
Que tal vez
Volverían por ti
Esas calles se nublaron
Se perdieron en la sombra
Del remordimiento
Que ahora te hace caer

*Nunca he deseado mal
A nadie
Esta es mi primera vez
Nunca he deseado mal
A nadie
Esta es mi primera vez*

Esas calles se nublaron
Se perdieron en la sombra
Del remordimiento
Que ahora te hace caer

Y yo quiero que te caigas
Y que caigas de rodillas
Te escupan en la cara
Y que sepas morir

*Nunca he deseado mal a nadie
Esta es mi primera vez*

El aval (1993)

Los Tres

Álbum: Se remata el siglo

Video: https://www.youtube.com/watch?v=ZrSzX_tyqn0

Letra:

Mi aval murió en un galpón
Cegado por el ruido de su reloj
Su familia está más bien feliz
Dejó toda su ropa en el jardín

*Tengo un aval que es un ladrón
Un tiro al aire lo mató
Tengo un aval que es un ladrón
Un tiro al aire lo mató*

Fue una sobredosis de plomo
Flamante tesoro
Mataron a mi aval a balazos
A balazos aval, a sablazos aval

Lo vieron en un corredor
Contiguo a ese galpón
Recolectando monedas
Para pagar su merecido funeral

*Tengo un aval que es un ladrón
Su cuerpo nunca apareció
Tengo un aval que es un ladrón
Un tiro al aire lo mató*

Anexo de fuentes 2

FUENTE 1:

¿Qué es la transición a la democracia? La noción de transición es elusiva, difícil de fijar y, además, discutible. Cuando hablamos de la transición chilena en términos sustantivos, nos referimos a un sujeto o identidad social y política que cambia desde una situación autoritaria a una democrática, en un período de tiempo. Este desplazamiento o giro hacia la democracia admite diversas interpretaciones. Por de pronto, la negación. Para algunos, en efecto, o hay democracia o no la hay, se está en democracia o no se está, y entre ambas no hay situaciones intermedias. Y en este sentido, no se entiende una situación transitiva de ‘ir hacia la democracia’ desde el régimen autoritario. Otros, en cambio, afirman que la transición es un proceso que termina en el momento que el gobierno militar entregó el poder a las autoridades civiles elegidas en las elecciones presidenciales y parlamentarias de 1989. Ese acto tiene fecha: 11 de marzo de 1990. Esta última posición exige una reflexión más detenida. Ella está expuesta con gran claridad por Manuel Antonio Garretón. Para él, la transición se precipita con el resultado del plebiscito de 1988. En ese momento, nos dice Garretón, se cancela “definitivamente toda posibilidad de regresión autoritaria pese a las intenciones claramente no democráticas del pinochetismo civil y militar”. Este proceso, breve e intenso, termina con el “ascenso del primer gobierno democrático en marzo de 1990”. No obstante, Garretón hace una importante distinción:

El término de la transición no significó que, junto con gobiernos plenamente democráticos, el régimen político y la sociedad hubieran alcanzado la democracia propiamente tal”. Y agrega: “se trató de una transición incompleta que dio origen a una democracia restringida, llena de enclaves autoritarios y de baja calidad”. De este modo, la tarea posterior no consistía en “continuar con la transición ya terminada, ni consolidar el nuevo régimen posautoritario que ya estaba consolidado en la medida que no había regresión autoritaria posible, sino reformar profundamente ese régimen y generar una auténtica democracia política donde no fueran los poderes fácticos o las minorías políticas las que fijan los límites de la voluntad y soberanía popular.

Godoy A, Oscar. La transición chilena a la democracia pactada. Estudios Públicos, 74 (otoño 1999).
En: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183720/rev74_godoy.pdf

FUENTE 2:

Hasta comienzos de los años ochenta, el gobierno autoritario pudo poner en práctica mediante medidas altamente autoritarias su proyecto neoliberal de transformación social. Sin embargo, en 1982 tanto la crisis de los petrodólares como el consecuente decreto de suspensión de pagos del régimen mexicano, abrieron en Chile un nuevo escenario político. De hecho, aquí puede fijarse el inicio de la transición. Para comprenderlo, quizás haya que hacer una acotación conceptual: desde un punto de vista teórico, la transición es el periodo de cambio a partir de un régimen político autoritario a uno nuevo, el cual normalmente detenta un carácter híbrido. Lo anterior quiere decir que el resultado de una transición no es necesariamente un régimen democrático, sino que también puede, y suele, ser una democracia defectuosa. Para identificar un proceso de transición, es posible diferenciar tres grandes etapas (O'Donnell y Schmitter, 1986; Cohen y Arato, 2001: 70-80): 1) protesta, movilización social y (re)emergencia de la sociedad civil; 2) acercamiento entre posturas políticas antagónicas; y 3) negociación para el cambio del régimen político. Estas tres etapas no necesariamente siguen del todo el orden indicado, pero por lo menos en el caso chileno es plausible mantener tal ordenación lógica.

Las primeras protestas en contra de la dictadura chilena tuvieron antes que nada un carácter simbólico para denunciar la violación sistemática de los derechos humanos y -dada la brutalidad del régimen- fueron sumamente restringidas. No obstante -como ya se indicó antes-, hacia 1982 se modificó esta situación: la crisis económica del país trajo consigo las primeras protestas masivas en contra del régimen militar y así fue como en cierta medida disminuyó el miedo de la población frente a la represión. Ello permitió un gradual refloreamiento de la sociedad civil, la cual presionó tanto por la liberalización como por el término de la dictadura (Garretón, 2001a: 300-302). De especial importancia fue aquí el papel que desempeñó la Iglesia, así como también el de los estudiantes y la población más desposeída, sobre todo cuando todos dichos actores se movilaron en conjunto y lograron una posición de poder significativa.

De manera paralela al proceso de resurgimiento de la sociedad civil, varias posturas políticas del país fueron acercándose, puesto que la mayor parte de ellas perseguía la recuperación de la democracia. Se trató -en todo caso- de un largo y conflictivo transcurso entre comunistas, demócratacristianos y socialistas. En este sentido, la extensa duración de la dictadura fue un factor clave para el acercamiento entre las posturas políticas antagónicas. Basta indicar que mientras Argentina vivió una abrupta y rápida transición producto de la pérdida de la guerra de Las Malvinas, la transición chilena procedió de larga data y, por tanto, hubo tiempo para que fuera gestándose un proceso de aprendizaje social que terminó operando como un cimiento para la consolidación de los posteriores acuerdos inter-élites (Cavarozzi, 1992: 233). Sólo así puede comprenderse que en Chile se haya constituido una gran coalición política entre antiguos rivales, la cual dio vida a actores legitimados socialmente para llevar adelante procesos de negociación con las élites civiles y militares del régimen autoritario. Producto de ello, entre 1986 y 1989 se produjo una serie de encuentros entre los representantes cívico-militares y los actores más relevantes de la coalición contra la dictadura. En estos encuentros fue donde se debatieron, definieron y determinaron los pasos que habría que dar para librar el tránsito de un régimen autoritario a uno nuevo.

Rovira K, Cristóbal. Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. Revista Mexicana de Sociología vol. 69 N.º 2. Ciudad de México abr. /jun. 2007. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000200005

FUENTE 3:

Hasta comienzos de los años ochenta, el gobierno autoritario pudo poner en práctica mediante medidas altamente autoritarias su proyecto neoliberal de transformación social. Sin embargo, en 1982 tanto la crisis de los petrodólares como el consecuente decreto de suspensión de pagos del régimen mexicano, abrieron en Chile un nuevo escenario político. De hecho, aquí puede fijarse el inicio de la transición. Para comprenderlo, quizás haya que hacer una acotación conceptual: desde un punto de vista teórico, la transición es el periodo de cambio a partir de un régimen político autoritario a uno nuevo, el cual normalmente detenta un carácter híbrido. Lo anterior quiere decir que el resultado de una transición no es necesariamente un régimen democrático, sino que también puede, y suele, ser una democracia defectuosa. Para identificar un proceso de transición, es posible diferenciar tres grandes etapas (O'Donnell y Schmitter, 1986; Cohen y Arato, 2001: 70-80): 1) protesta, movilización social y (re)emergencia de la sociedad civil; 2) acercamiento entre posturas políticas antagónicas; y 3) negociación para el cambio del régimen político. Estas tres etapas no necesariamente siguen del todo el orden indicado, pero por lo menos en el caso chileno es plausible mantener tal ordenación lógica.

Las primeras protestas en contra de la dictadura chilena tuvieron antes que nada un carácter simbólico para denunciar la violación sistemática de los derechos humanos y -dada la brutalidad del régimen- fueron sumamente restringidas. No obstante -como ya se indicó antes-, hacia 1982 se modificó esta situación: la crisis económica del país trajo consigo las primeras protestas masivas en contra del régimen militar y así fue como en cierta medida disminuyó el miedo de la población frente a la represión. Ello permitió un gradual refloreamiento de la sociedad civil, la cual presionó tanto por la liberalización como por el término de la dictadura (Garretón, 2001a: 300-302). De especial importancia fue aquí el papel que desempeñó la Iglesia, así como también el de los estudiantes y la población más desposeída, sobre todo cuando todos dichos actores se movilaron en conjunto y lograron una posición de poder significativa.

De manera paralela al proceso de resurgimiento de la sociedad civil, varias posturas políticas del país fueron acercándose, puesto que la mayor parte de ellas perseguía la recuperación de la democracia. Se trató -en todo caso- de un largo y conflictivo transcurso entre comunistas, democratocristianos y socialistas. En este sentido, la extensa duración de la dictadura fue un factor clave para el acercamiento entre las posturas políticas antagónicas. Basta indicar que mientras Argentina vivió una abrupta y rápida transición producto de la pérdida de la guerra de Las Malvinas, la transición chilena procedió de larga data y, por tanto, hubo tiempo para que fuera gestándose un proceso de aprendizaje social que terminó operando como un cimiento para la consolidación de los posteriores acuerdos inter-élites (Cavarozzi, 1992: 233). Sólo así puede comprenderse que en Chile se haya constituido una gran coalición política entre antiguos rivales, la cual dio vida a actores legitimados socialmente para llevar adelante procesos de negociación con las élites civiles y militares del régimen autoritario. Producto de ello, entre 1986 y 1989 se produjo una serie de encuentros entre los representantes cívico-militares y los actores más relevantes de la coalición contra la dictadura. En estos encuentros fue donde se debatieron, definieron y determinaron los pasos que habría que dar para librar el tránsito de un régimen autoritario a uno nuevo.

Rovira K, Cristóbal. Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. *Revista Mexicana de Sociología* vol. 69 N.º 2. Ciudad de México abr. /jun. 2007. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000200005

Anexo de fuentes 3

FUENTE 4:

La primera cuestión, entonces, es ¿cómo fue posible, en medio de un contexto autoritario, el inicio del tránsito democrático en Chile? Sobre esto, el dato básico a partir del cual se genera la reflexión transitológica es que todo régimen autoritario, constitutivamente, se encuentra sumido en un estado de permanente inestabilidad y precariedad. Por ello mismo es que, siendo una de las condiciones básicas para la mantención de un régimen autoritario la generación de prácticas de anulación del espacio público y de la deliberación política, es el mismo régimen autoritario el que, tarde o temprano, reconoce la imposibilidad manifiesta de la mantención eterna de tal condición. Sobre lo dicho, la sociología transitológica ha hurgado en los procesos que se viven al interior de los regímenes autoritarios y que han dado como resultado la generación de instancias de apertura del espacio político. Estos procesos, rotulados bajo el nombre de liberalización, son los que en última instancia se constituyen como la condición necesaria de los procesos de transición. Salvo en aquellas situaciones en las cuales los procesos de democratización son el resultado del colapso del régimen autoritario, la liberalización puede ser entendida como la prehistoria misma de las transiciones. (...) Con la inserción de la categoría de liberalización, la transitología despeja un dilema teórico relevante: si los procesos de transición política a la democracia requieren de la presencia de actores políticos constituidos capaces de establecer vínculos activos con la sociedad civil, estos alcanzan su condición de posibilidad en el marco mismo de un régimen autoritario que, para evitar su colapso, elabora mecanismos de apertura que devienen en la emergencia de espacios autónomos de organización social y política. Los mecanismos de apertura y organización autónoma que emergen como resultado de los procesos de liberalización, en consecuencia, y dándose determinadas condiciones, conducen en un mediano plazo a la consolidación de procesos de transición a la democracia. La estrategia autoritaria de liberalización, obsérvese, debe fracasar. Notable paradoja entonces: aquello que posibilita el inicio de una transición, aporta precisamente en la medida en que fracasen sus objetivos (relativos a la consolidación del orden autoritario). Resta ahora despejar un segundo interrogante: ¿cuál es la disposición estratégica que deben seguir los actores del campo opositor para hacer posible la conversión del proceso de liberalización en proceso de democratización? La respuesta a esto es clara y directa: así como el autoritarismo reconoce la imposibilidad de su perpetuación, la oposición política debe reconocer la inviabilidad de la insurrección como fórmula válida y legítima de superación del autoritarismo. Sobre esta afirmación se debe señalar que, a nivel general, la transitología alude a la existencia de cuatro grandes actores en el escenario político inmediatamente anterior al fin de los regímenes autoritarios. Ellos son: moderados, radicales (ambos pertenecientes al bloque opositor), reformadores e intransigentes (ubicados al interior del bloque autoritario en el poder). En el caso de los actores del bloque opositor, las diferencias giran en torno a sus respectivas definiciones estratégicas: mientras los radicales optan por una estrategia de ruptura plena con el autoritarismo (camino insurreccional), los moderados reconocen la ineludible necesidad de construir puentes de acercamiento con el régimen autoritario para alcanzar el objetivo democratizador. El bloque autoritario, en tanto, define sus diferencias en relación al lugar que sus actores ocupan en el aparato institucional: mientras el sector intransigente corresponde al “núcleo duro” del régimen (miembros de las FF. AA. y los aparatos represivos, por ejemplo), los reformadores se ubican en la periferia que opera como base política y social de apoyo al orden autoritario. (...)

Como es posible observar, la transición democrática será posible en la medida en que moderados y reformadores sean capaces de hegemonizar el proceso político, anulando el protagonismo de radicales e intransigentes. Sólo así, las probabilidades de perpetuación de las formas impolíticas de resolución del dilema

autoritario (insurrección o agudización del orden dictatorial) podrán ceder ante la reconfiguración del escenario político-democrático. Este axioma transitológico permite concluir que todo proceso de democratización, por definición, mide su éxito en la capacidad estratégica y el grado de racionalidad contenidos en los actores que protagonizan esta escena.

Durán Migliardi, Carlos. Transición y consolidación democrática. Aspectos generales. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2006. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101020014657/7PICseis.pdf>

FUENTE 5:

La movilización social ha sido débil, ocasional, fragmentaria. En sus momentos de mayor auge ha estado lejos de producir desgobierno. [La salida política que debe alentar la oposición debe tener], primero, explícita afirmación de que se aspira a una salida negociada con las FF. AA., única forma de representar la voluntad de una transición que no pasa por la derrota política de éstas. Segundo, explícita afirmación de que esa salida no puede encontrarse al margen de las condiciones creadas por la Constitución del 80.

Adaptado de Brunner, José Joaquín (25 de septiembre de 1986). Notas para una discusión sobre la situación actual y su perspectiva. Recuperado de La Segunda, 26/09/1986.

FUENTE 6:

“La principal tarea de hoy es la sustitución del actual régimen por un Gobierno Provisional que encabece un real proceso de democratización del país y dé solución urgente a los más agudos problemas que padecemos. La condición previa intransable, para avanzar en esa dirección, es la salida inmediata de Pinochet. [...] Pinochet y su régimen permanecerán aferrados al poder en tanto no logre la unidad de todas las fuerzas democráticas. El pueblo en la base social está luchando unitariamente y reclama de sus dirigentes políticos y sociales, en esta hora decisiva, deponer las legítimas discrepancias y alcanzar los acuerdos necesarios. [...]

Manifiesto del Movimiento Democrático Popular al pueblo de Chile (septiembre de 1983). En Documentos Constitutivos de los Referentes Políticos (1985). Santiago: Servicio Paz y Justicia.

FUENTE 7:

Los firmantes de este documento y todos los que adhieran a él, acuerdan bajo la fe de su honor: Constituir una alianza democrática que procure en el más breve plazo la recuperación ordenada y pacífica de la Democracia y, para ello, el establecimiento de un Régimen de Transición. La Alianza Democrática [...] hace un ferviente llamado para que toda la comunidad asuma la responsabilidad de devolver la democracia a Chile, en orden y por vías pacíficas, en la cual tengan cabida todos los chilenos sin más compromiso que su respeto a las normas institucionales de la República.

Adaptado de “Bases del diálogo para un gran acuerdo nacional”, 22 de agosto de 1983. En Documentos Constitutivos de los Referentes Políticos (1985). Santiago: Servicio Paz y Justicia.

FUENTE 8:

Los Obispos de Chile, como muchos chilenos, estamos preocupados por los graves momentos que vive el país. [...] Agotadas las gestiones privadas y temiendo que los acontecimientos se precipiten por caminos de violencia, nos urge decir una palabra de alerta y de esperanza. Desde nuestra perspectiva de cristianos y de pastores, queremos ayudar a Chile a encontrar una salida constructiva a la gravísima situación actual. [...] El renacer de Chile exige tres condiciones fundamentales.

a. El respeto por la dignidad humana. Cada chileno es un hijo de Dios, único, irremplazable. Su vida, su libertad, su opinión merecen ser respetadas, aunque no piense como nosotros. [...]

b. El reconocimiento del valor del trabajo. El trabajo es el elemento humano de la economía y el que debiera orientar siempre toda política económica. Que haya trabajo para todos y justicia en los salarios. Que nadie derroche cuando hay hermanos tan necesitados. Que demos ejemplo de sobriedad de vida. Que el Estado busque activamente el bien común y escuche a todos en sus justas aspiraciones y necesidades.

c. El regreso a una plena democracia. Ésta ha sido la tradición de Chile. Gracias a ella hemos vivido en paz durante largos años y hemos sido respetados en el mundo entero. Los abusos que haya habido no justifican una interrupción tan larga en la vida normal de la nación. Esto no es sano y nos ha traído las consecuencias que ahora lamentamos.

Abrir los cauces de participación política es una tarea urgente. Antes que el nivel de las tensiones provoque una posible tragedia. [...] Creemos que la generosidad vence al odio y que la cordura es mejor solución que la violencia.

Adaptado de "El renacer de Chile, Carta a los católicos de Chile" (17 de diciembre de 1982).
Recuperado de <http://documentos.iglesia.cl/documento.php?id=258>.

FUENTE 9:

Advertimos nítidamente que nuestro deber es dar forma a una nueva democracia que sea autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social [...]. Estamos frente a una tarea que, por su naturaleza y envergadura, debe ser gradual. De este modo, nos alejamos por igual de dos extremos: el del estancamiento, que más tarde o más temprano siempre conduce los procesos sociales a rupturas violentas, y el de la precipitación, que traería consigo la rápida destrucción de todo nuestro esfuerzo, el retorno del régimen anterior con sus mismos hombres y vicios y, muy pronto, un caos similar o peor al que vivimos durante el Gobierno marxista. El proceso concebido en forma gradual contempla tres etapas: la de recuperación, la de transición y la de normalidad o consolidación. Dichas etapas se diferencian por el diverso papel que en ellas corresponde a las Fuerzas Armadas y de Orden, por un lado, y a la civilidad, por el otro. En la etapa de recuperación el Poder Político ha debido ser integralmente asumido por las Fuerzas Armadas y de Orden, con colaboración de la civilidad, pero en cambio, más adelante, sus aspectos más contingentes serán compartidos con la civilidad, la cual habrá de pasar así de la colaboración a la participación. Finalmente, entraremos en la etapa de normalidad o consolidación, el Poder será ejercido directa y básicamente por la civilidad, reservándose constitucionalmente a las Fuerzas Armadas y de Orden el papel de contribuir a cautelar las bases esenciales de la institucionalidad, y la seguridad nacional en sus amplias y decisivas proyecciones modernas. Hoy nos encontramos en plena etapa de recuperación, pero estimo que los progresos que en todo orden estamos alcanzando, nos llevan hacia la de transición.

Pinochet, Augusto (1977). Discurso en cerro Chacarillas, con ocasión del Día de la Juventud, el 9 de julio de 1977.

FUENTE 10:

Pese a la creciente unidad, organización y fuerza política de la oposición, el Gobierno militar permaneció en el poder. Hubo una apertura política gradual, en la que el Gobierno permitió una creciente actividad. El cronograma de la Constitución de 1980 se cumplió estrictamente y el general Pinochet se retiró pacíficamente en marzo de 1990, después de perder el plebiscito de 1988. De ese modo, el sendero que finalmente siguió Chile fue de recuperación económica y apertura política [...]. En marzo de 1990, después de 16 años y medio, el Gobierno militar entregó el poder a un Gobierno civil elegido democráticamente y apoyado por una coalición de partidos políticos de la oposición. Ello se efectuó conforme a un cronograma de transición que había sido aprobado diez años antes en un referéndum constitucional. Aunque desde un comienzo el Gobierno militar había manifestado su intención de restaurar las instituciones democráticas, pocos creyeron que dicho compromiso fuera a cumplirse de manera tan cabal y pacífica. [...] El plan político del Gobierno militar funcionó al fin, pero, irónicamente, lo hizo para beneficio de los partidos opositores. Los logros económicos fueron significativos y proporcionaron un clima de progreso económico estable, crucial para una transición política ordenada y pacífica.

Adaptado de Fontaine, Juan Andrés (1993). Transición económica y política en Chile: 1970-1990. Estudios Públicos, 50

FUENTE 11:

“Es indiscutible que el régimen dictatorial pretendía institucionalizar el papel tutelar de las Fuerzas Armadas, y que los sectores que eventualmente entraron a compartir el poder, o, para ser más precisos, cogobernar con estas después de 1989 debieron atenerse estrictamente a los condicionamientos forzados que exigiera el gobierno militar a fin de permitirles, y solo bajo esas restricciones, acceder a la primera línea de autoridad y liderar la siguiente fase. [...] Una serie de indicios corroboran la existencia de un acuerdo tan temprano entre oposición y gobierno militar. [...] Desde luego sabemos que las protestas, a causa de su radicalización progresiva si es que no con ribetes anarquizantes, generaron alarma tanto en el oficialismo como entre los opositores moderados. [...] En un plano aún más espectacular sobresalen dos operaciones cruciales [...] que terminaron por favorecer al régimen: el hallazgo de un arsenal masivo en Carrizal, en el norte del país (agosto de 1986), y el magnicidio frustrado en contra de Pinochet, que sellaría el ocaso de la vía armada. La contrapartida de esta radicalización fue el recrudecimiento de la represión [...]. Es en este contexto cada vez más polar, agravado por una crisis económica que dejaba entrever solo pequeñas muestras de recuperación, que hay que situar una serie de hitos que manifiestan un indesmentible acercamiento hacia el régimen militar por parte del sector moderado de la oposición, vale decir, aquellos que preferían no verse vinculados al PC o al FPMR.

Adaptado de Correa, Sofía et al. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago: Sudamericana.

Actividad de desempeño

3

Propósito de la actividad

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes elaboren explicaciones multicausales y multidimensionales sobre la multiculturalidad en Chile y su relación con la identidad y el patrimonio.

Objetivos de aprendizaje

OA5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación)**.

Conocimientos esenciales

- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.




Tiempo estimado 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Los estudiantes podrían usar la rutina “color-símbolo-imagen” para definir el concepto de “multiculturalidad”. Primero seleccionan un color que represente el concepto. Luego dibujan un símbolo, es decir, un signo que evoque o represente el concepto. Finalmente, una imagen con la cual relacionarlo.

Por ejemplo:

Color	Símbolo	Imagen
		
Blanco porque comprende todas las tonalidades y la multiculturalidad para mí tiene muchos colores.	Manos diferentes que, unidas, crean algo nuevo.	Somos diversos, pero habitamos el mismo mundo.

Los estudiantes comparten su trabajo y van justificando por qué escogieron cada color, símbolo e imagen. En conjunto, construyen el concepto de “multiculturalidad”.

Para profundizar sobre el concepto de multiculturalismo y establecer una definición más enriquecedora para los estudiantes, se sugiere trabajar el concepto con el video “Multiculturalidad e Interculturalidad”, siguiendo el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=LoVrN7buKOC>. Se sugiere desarrollar una definición conjunta guiada por el docente, que sirva de base para el resto de las actividades.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para reflexionar acerca de la multiculturalidad en Chile, los estudiantes podrían responder por escrito las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué evidencias o manifestaciones de la multiculturalidad podemos encontrar en Chile?
- ▶ ¿Ha habido cambios respecto de la multiculturalidad a lo largo del tiempo en nuestro país? ¿Qué elementos evidencian estos cambios?
- ▶ ¿De qué manera piensan que la multiculturalidad constituye parte de nuestra identidad y patrimonio?
- ▶ ¿Cuáles deberían ser nuestras actitudes y acciones frente a personas y comunidades distintas a la nuestra?

Algunas alternativas para poner en común las respuestas:

- Guiar una discusión plenaria.
- Reunir a los estudiantes en grupos pequeños para que compartan sus respuestas y ampliar para guiar la discusión de las conclusiones.
- Reunir a los estudiantes en grupos pequeños para que compartan sus respuestas. Solicitar que uno de ellos exponga las conclusiones del grupo.

Para cerrar la actividad, el docente podría dejar a la vista la pregunta que servirá de guía:

- ▶ **¿De qué forma la multiculturalidad se relaciona con nuestra identidad y patrimonio?**

PRÁCTICA GUIADA

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta guía, los estudiantes podrían conformar grupos de 3 o 4 y revisar algunas fuentes que les permitan ampliar y profundizar en el tema (**Ver Anexo 1**). Para organizar la información que entrega cada una de las fuentes, podrían usar una ficha de síntesis como la que compartimos a continuación:

Tipo de fuente y título:	
Autor, año y lugar:	
¿Qué me permite saber del tema?	¿Qué parte de la pregunta me permite responder?

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Conexión interdisciplinar
Filosofía OA 3 Nivel 1 y 2 EM

Para que los estudiantes elaboren explicaciones multicausales de la multiculturalidad y su relación con la identidad y el patrimonio, cada grupo podría construir un afiche que permita dar respuesta a la pregunta guía:

- ▶ **¿De qué forma la multiculturalidad se relaciona con nuestra identidad y patrimonio?**

Se sugiere que los afiches se exhiban para que todos los estudiantes puedan observarlos. También podría darse el tiempo para que cada grupo explique sus organizadores, justificando las decisiones tomadas en la construcción de ellos.

INTEGRACIÓN

Los estudiantes podrían leer el relato de la clase que se expone a continuación y responder:

- ▶ **¿De qué manera, en este ejemplo, el profesor relaciona la multiculturalidad con nuestra identidad y patrimonio?**

El profesor explica que Miguel Ángel fue considerado un loco al comenzar a trabajar la piedra en la que creó el David, dada su gran dimensión. Pregunta a los estudiantes qué fue lo que vio este artista en ese enorme bloque de piedra. Uno de los alumnos dice 'vio el futuro de la escultura'. Ante ello, el profesor exclama entusiasmado: '¡Correcto!'. Luego, el docente da un giro en su discurso e indica 'pero esto fue en Europa... es lejos' y se dirige al mapa colgado delante de la sala para mostrar la distancia. Luego vuelve a Miguel Ángel y pregunta por el

‘famoso lugar que pintó’. Después de algunos segundos, uno de los estudiantes responde ‘la Capilla Sixtina’. El docente les pide entonces a los estudiantes que imaginen una época diferente, en donde para poder hacer arte se contaba con recursos muy básicos. Va dando algunas pistas y señala: ‘En Francia y España hay unas cuevas y en otros lugares más abajo, en África...’; un estudiante completa la idea y dice ‘pinturas rupestres’. El profesor explica ‘el hombre siempre ha tenido el deseo de ver más allá de lo visible’, aludiendo nuevamente a la idea del bloque de piedra en el que se creó el David. En ese momento despliega un lienzo en una pared lateral a la derecha de la sala de clases, de una dimensión de dos metros de largo y un metro y medio de ancho, aproximadamente. Va explicando que ‘nosotros también tenemos nuestra Capilla Sixtina acá en el norte, aquí cerca’; se alude a la localidad de Taira, agregando que no se le ha dado la importancia que debería tener. El profesor explica que no es la Capilla Sixtina, ni Miguel Ángel, ‘acá son piedras’. Pero explica que allí las figuras se mantienen intactas: ‘no han sido dañadas, mantienen los colores intactos’, y que han sido diseñadas con un estilo único. Comenta que con el curso anterior fueron al lugar a calcar una parte de estas figuras y tienen la reproducción en el comedor del colegio. Agrega, además, que las últimas que se dibujaron fueron hace 500 años y que hay otras más antiguas, ‘dos mil o tres mil años de antigüedad’. El profesor muestra la misma imagen en un libro de fotografías sobre cultura andina que ha traído a la clase. (Registro observación clase de Artes Visuales, Escuela 1, Antofagasta, 11/4/18).

Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, diciembre 2018, Chile. En: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Como actividad de integración alternativa, levantar una reflexión común sobre sus responsabilidades y compromisos colectivos en torno al reconocimiento de la multiculturalidad, el diálogo intercultural, el respeto a las representaciones identitarias y sus dinámicas y la valoración de la riqueza patrimonial como ejes sustantivos para la convivencia democrática

Orientaciones al docente

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo que se posea para ser aplicadas en la realidad de cada docente.

Para esta actividad se sugiere que el docente guíe a los estudiantes para la construcción de los conceptos clave. Las siguientes definiciones entregan un marco para ellos (En: significados.com).

- ▶ **MULTICULTURALIDAD:** Multiculturalidad es la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social. Abarca todas las diferencias que se enmarcan dentro de la cultura, ya sea religiosa, lingüística, racial, étnica o de género. La multiculturalidad es un principio que reconoce la diversidad cultural existente en todos los ámbitos y promueve el derecho a esta diversidad.

Según la sociología o la antropología cultural, la multiculturalidad es la constatación de que coexisten varias culturas en un mismo espacio geográfico o social, pero no implica necesariamente que exista una influencia o intercambio importante entre ellas. Es por ello que la multiculturalidad puede verse en la formación de comunidades aisladas como, por ejemplo, los barrios italianos, chinos o palestinos que existen en algunas grandes ciudades, sin -o con muy poco- contacto con la comunidad local.

Cuando las comunidades logran mantener un intercambio en respeto y tolerancia, los expertos lo llaman **multiculturalismo**.

- ▶ **IDENTIDAD:** Como identidad cultural nos referimos al conjunto de peculiaridades propias de una cultura o grupo que permite a los individuos identificarse como miembros de este grupo, pero también diferenciarse de otros grupos culturales.

La identidad cultural comprende aspectos tan diversos como **la lengua, el sistema de valores y creencias, las tradiciones, los ritos, las costumbres o los comportamientos de una comunidad**. Este conjunto de particularidades, patrimonio y herencia cultural de la colectividad es lo que viene definiendo históricamente la identidad cultural de los pueblos.

La identidad de un grupo cultural es un elemento de carácter inmaterial o anónimo, que ha sido obra de una construcción colectiva; en este sentido, está asociado a la historia y la memoria de los pueblos.

La identidad cultural **sirve como elemento cohesionador dentro de un grupo social**, pues permite que el individuo desarrolle un sentido de pertenencia hacia el grupo con el cual se identifica en función de los rasgos culturales comunes.

No obstante, la identidad cultural no es un concepto fijo, sino dinámico, pues se encuentra en constante evolución, alimentándose y transformándose de manera continua de la influencia exterior y de las nuevas realidades históricas del pueblo en cuestión.

Conviene también recordar que la identidad cultural, pese a que generalmente está ligada a un territorio geográfico particular o a una nación, puede persistir en los grupos o comunidades que se encuentran fuera de su país, como los refugiados, los emigrantes, los desplazados o los exiliados.

- **PATRIMONIO:** El **patrimonio cultural** se refiere al **conjunto de los bienes culturales que históricamente pertenecen a una comunidad, pueblo o nación**, y que está conformado por las tradiciones, creencias, valores, costumbres y expresiones artísticas y folclóricas que constituyen su pasado, su identidad y su singularidad. Como tal, es la **herencia cultural** que un pueblo recibe de sus antepasados y transmite a las generaciones futuras. La **Unesco** (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es el organismo internacional que promueve la protección y preservación del patrimonio cultural en todo el mundo, debido a su enorme valor para la humanidad. Como **patrimonio natural** se conoce aquel que está constituido por un **conjunto de monumentos, paisajes, formaciones y lugares de origen natural** que forman parte de un territorio o nación, y que, en virtud de ello, tienen un enorme valor medioambiental, científico y estético para el ser humano.

Los docentes podrían estimular a los estudiantes para usar herramientas digitales en la construcción de organizadores gráficos (**Ver Recursos**). Además, si quieren profundizar en el uso de diagramas para la enseñanza de la multicausalidad histórica, recomendamos consultar una fuente (**Ver Recursos**).

Como sugerencia docente, se debe considerar la caracterización del curso, pues ese puede ser el mejor escenario experiencial considerando las diversidades culturales presentes (pueblos originarios, extranjeros, etc.). A modo de diagnóstico de las propias vivencias para conectar con los conceptos de multiculturalismo, identidad y patrimonio, se debe tener presente como actividad la elaboración de un “mapa de nuestra diversidad”. Se puede utilizar papel kraft o realizarse en la pizarra. Hay que disponer de post-it de colores para que los estudiantes vayan aportando a estas columnas: lo que valoro de mi cultura, tradiciones y patrimonio, lo que aprendí de otras culturas. Luego realizan una puesta en común en que se valoran los aportes y el intercambio cultural, la preservación de los saberes y del patrimonio, y cómo influye en la persona y en su identidad colectiva.

También los estudiantes podrían explorar evidencias de la multiculturalidad y de la relación con la identidad y el patrimonio en sus contextos locales, confrontando, complementando o enlistando sus hallazgos. También se hace necesario que puedan determinar los factores (políticos, históricos, sociales, por ejemplo) y la multiplicidad de causas que explican la multiculturalidad del Chile actual y las múltiples consecuencias para la vida en comunidad, considerando su propia experiencia y la de los compañeros, mediada por trabajo con fuentes relevantes.

ACTITUDES Para promover el actuar con apertura ante la diversidad de perspectivas y contextos, se sugiere explicitar las diferentes explicaciones que surgen en cada uno de los grupos y que están representadas en los organizadores gráficos; y promover la riqueza que esto permite valorando el acceso al conocimiento desde múltiples interpretaciones.

EVALUACIÓN FORMATIVA Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugieren los siguientes criterios, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Elaboran explicaciones en relación con procesos y fenómenos estudiados, desde la multicausalidad y la multidimensionalidad.
- Comunican sus argumentaciones de manera clara y precisa, usando vocabulario y conceptos adecuados.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Maneja con propiedad los conceptos claves de multiculturalidad, identidad y patrimonio.				
Reconoce la relación entre multiculturalidad, identidad y patrimonio				
Argumenta y reflexiona en torno a la relación multiculturalidad, identidad y patrimonio, desde lo multicausal y lo multidimensional				

Se puede esgrimir como evaluación formativa la generación de una pequeña propuesta informada sobre un tema controversial vinculado con la multiculturalidad en Chile, como la xenofobia y el racismo. Los criterios tendrán que ver con la identificación de problemas derivados de la situación controversial, uso de fuentes de respaldo, la generación de una hipótesis que plantee una solución probable y una conclusión reflexiva sobre el potencial negativo de no solucionarse, y el potencial positivo para la convivencia y el diálogo entre culturas si el problema se intenciona para su superación.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Fuente para profundizar:

Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. Manuel Montanero, Manuel Lucero y José M. Méndez. Universidad de Extremadura.
<https://docplayer.es/53662664-Ensenanza-de-contenidos-historicos-mediante-diagramas-multicausales.html>

Para la construcción de organizadores gráficos:

Herramientas digitales para construir organizadores gráficos:
www.miro.com
www.lucidchart.com

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA EL DOCENTE

ARAUJO, K. Y MARTUCCELLI, D. (2012). Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. LOM Ediciones. Tomos I y II.

TIJOUX, M. E. (2016). Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración. Editorial Universitaria.

Anexo de fuentes 1

FUENTE 1:

Las estrategias que se han utilizado para hacer frente a la diversidad cultural dentro de los límites de un Estado Nación se pueden clasificar en 3 enfoques: de la asimilación, de la diferenciación (*differentiated or guest-worker system*), y el multicultural (Saukkonen; 2013, pp. 180-181). El enfoque de la asimilación, principalmente utilizado en Francia, consiste en que sujetos pertenecientes a una cultura que se considera subalterna, ya sean inmigrantes o minorías étnicas, renuncian a sus aspectos distintivos a nivel lingüístico, cultural y/o social, llegando a ser indistinguibles de la población mayoritaria. En particular, sólo en el último tiempo se ha reconocido en Francia la existencia de lenguas minoritarias. En segundo lugar, encontramos el enfoque de la diferenciación, en el cual los derechos económicos y sociales de los extranjeros están casi al mismo nivel del de los ciudadanos, pero la mantención de la lengua, cultura e identidad étnica es considerada positiva toda vez que es un incentivo para que estas personas volvieran a sus países o territorios de origen en algún momento. En tercer lugar, se encuentra el enfoque del multiculturalismo, que va más allá del mero reconocimiento de la diversidad en una sociedad, sino que también implica al menos tres cosas:

- a. Una positiva o al menos neutral actitud de los gobiernos hacia la diversidad cultural.
- b. Apoyo público para mantener y desarrollar prácticas e identidades culturales.
- c. Esfuerzo público para superar las inequidades basadas sobre dimensiones culturales.

(...) Sin embargo, Kymlicka (2012, pp. 4-5) distingue entre el modelo multiculturalista de marcas o símbolos culturales (cultural markers) que se basa en una visión pseudofolklorica de la diversidad cultural versus otro definido como posmulticultural, que avanza en aspectos más profundos relacionados con lo cultural.

(...) Este modelo [festivo] se centra principalmente en la vestimenta, cocina y música, la cual se enseña en escuelas, se presenta en festivales o se muestra en medios de comunicación y museos, persiguiendo que estas sean los tipos de prácticas sociales y no otras a preservar por sus miembros étnicos.

(...) Entonces, lo que postula esta noción más comprensiva de multiculturalismo consiste en reconocer y develar dichas fallas, propiciando la transición de una forma de multiculturalismo festivo o conmemorativo hacia otra que ponga énfasis en nuevos modelos de ciudadanía, y que considere:

- a. Participación política y oportunidades económicas sobre la política simbólica de reconocimiento cultural.
- b. Derechos humanos y libertad individual sobre el respeto a las tradiciones culturales.
- c. Construcción de identidades nacionales inclusivas sobre el reconocimiento de identidades culturales ancestrales.
- d. Cambio cultural y mezcla cultural sobre la cosificación de diferencias culturales estáticas.

Poblete, M. Políticas de inclusión multicultural. Índice de política multicultural para pueblos indígenas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). En: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26662/1/BCN_poblete_comparado_politicas_inclusion_multicultural_final.pdf

FUENTE 2:

Desde hace unas cuatro décadas, el multiculturalismo se ha convertido en un fenómeno que plantea nuevos desafíos a la convivencia en las sociedades democráticas avanzadas, siendo uno de los temas decisivos de nuestro tiempo. Como señala Etxeberria (2004) “el hecho de la multiculturalidad es innegable. Hay unos 5000 grupos culturales diferenciados, de los cuales, unos 2000 pueden ser considerados naciones, que están en unos Estados que no llegan a 200”. La multiculturalidad se refiere a la existencia en el espacio social de culturas e identidades diversas. Esta diversidad se da en las sociedades actuales y es posible que se acreciente en las futuras, como consecuencia de los procesos de globalización, de la revitalización de movimientos de minorías nacionales, así como de los procesos de movilidad de poblaciones a partir del fenómeno de la inmigración (Vallescar Palanca, 2000). Pero, con frecuencia, la multiculturalidad puede plantear conflictos surgidos de factores como la desconfianza entre los distintos grupos culturales, el desconocimiento que lleva a estereotipos, la falta de información sobre las diferentes culturas o la escasa participación de los grupos minoritarios en la vida pública. Estos problemas y otros clásicos (de asimilación, colonización, rechazo, marginación, segregación, etc.) implican desafíos para la convivencia, el respeto y el reconocimiento.

(...) Esta situación ha llevado a que muchos Estados deban buscar nuevas políticas y estrategias orientadas a responder a las exigencias de este multiculturalismo, especialmente por las diferencias existentes entre las culturas dominantes y las culturas dominadas, las que se traducen en carencias de tipo económico, social, político y/o cultural, entre otros.

Figueroa, V. El multiculturalismo en Chile: algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche. Agenda pública. Enero 2018. En: <http://www.agendapublica.uchile.cl/n11/VeronicaFigueroa.pdf>

FUENTE 3:

El 20 de octubre de 2005, en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), fue aprobada la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Este instrumento reconoció la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, la cual debe ser valorada y preservada en beneficio de los pueblos y naciones, y planteó la necesidad de que los Estados integren la dimensión cultural en sus políticas públicas para alcanzar un desarrollo sostenible. Para ello, las políticas y medidas culturales deben favorecer la plena participación y el compromiso de todos los integrantes de la sociedad que contribuyen a la diversidad de expresiones culturales, en particular de las personas pertenecientes a minorías, mujeres, jóvenes y pueblos originarios.

(...) Entre los logros relevantes para el periodo 2011-2015, es importante subrayar los avances del Estado de Chile en la generación de espacios de participación ciudadana, tanto en los procesos de diseño de políticas culturales como en la creación de la futura institucionalidad cultural del país. Respecto de las cuestiones transversales, el Estado de Chile quiere destacar el reconocimiento de los pueblos indígenas como actores en la promoción y protección de la diversidad cultural, a partir de la Consulta Previa a los pueblos indígenas. Esta fue realizada en el marco de la elaboración y posterior presentación de la indicación sustitutiva al proyecto de ley que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y se tradujo en la decisión de establecer el Departamento de Pueblos Originarios en la actual estructura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Segundo Informe Cuatrienal del Estado de Chile ante Unesco: medidas para la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 2016. En: <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/375/1/Informe%20Cuatrienal%20Estado%20de%20Chile%20ante%20UNESCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FUENTE 4:

Qué es multiculturalidad:

Multiculturalidad es la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social. Abarca todas las diferencias que se enmarcan en la cultura, ya sea religiosa, lingüística, racial, étnica o de género. La multiculturalidad es un principio que reconoce la diversidad cultural existente en todos los ámbitos y promueve el derecho a esta diversidad.

Según la sociología o la antropología cultural, la multiculturalidad es la constatación de que coexisten varias culturas en un mismo espacio geográfico o social, pero no implica necesariamente que exista una influencia o intercambio importante entre ellas.

Es por ello que la multiculturalidad puede verse en la formación de comunidades aisladas como, por ejemplo, los barrios italianos, chinos o palestinos que existen en algunas grandes ciudades, sin o con muy poco contacto con la comunidad local.

Cuando las comunidades logran mantener un intercambio en respeto y tolerancia los expertos lo llaman **multiculturalismo**.

Significado de Multiculturalidad. En: <https://www.significados.com/multiculturalidad/>

FUENTE 5:

Las migraciones y la globalización han supuesto la incorporación a nuestro país de elementos culturales enriquecedores que no siempre son justamente valorados. Por otra parte, en Chile ha existido desde siempre una diversidad cultural que ha sido invisibilizada, pero que en los últimos años las políticas públicas se han propuesto distinguir y valorar. Ejemplos de ello son los recientemente aprobados Programas de enseñanza de las lenguas indígenas que impulsa el Mineduc, la experiencia del Programa Acciona que integra portadores de tradición en la escuela para transmitir sus saberes a estudiantes y la creación del Programa Migración e Interculturalidad del CNCA en 2015.

(...) El patrimonio cultural es la herencia recibida de nuestros antepasados y representa el testimonio de su existencia, de su visión de mundo y de sus formas de vida. Asimismo, son aquellos bienes que, sin estar vinculados a un tiempo pasado, influyen directamente en nuestro modo de vida y configuran nuestra identidad cultural. De alguna manera, el patrimonio cultural es el sello que nos distingue a unos/as de otros/as; es el resultado de la experiencia de cada cultura. La enseñanza y el conocimiento del patrimonio cultural promueven la valoración y el respeto por los bienes y prácticas culturales propias y de las demás personas. Muchas veces, los bienes patrimoniales son el resultado de la superposición de una cultura sobre otra y de actos de violencia propios de la historia de los pueblos y civilizaciones.

Educación artística y diversidad cultural. Caja de herramientas de Educación Artística. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 2016. En: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno5_web.pdf

FUENTE 6:

Multiculturalismo

Es la acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación. Esta acción da origen a políticas y programas educativos, de salud, de participación ciudadana, de asistencia jurídica, trabajo social y otras, con el fin de responder a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman la nación, en un marco de democracia multicultural. El multiculturalismo se apoya en valores como la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a la diferencia étnica y cultural, y se manifiesta a través del ejercicio de reconocimiento, respeto y promoción de la identidad cultural y lingüística. Sus aportes positivos son: a) la promoción de un mayor respeto de las culturas y los pueblos; b) impulso a reformas del sistema educativo; c) lucha contra el racismo y la discriminación; d) regionalización cultural del currículum educacional, fortaleciendo a la vez un currículum básico nacional, de manera que propicie la unidad en la diversidad.

Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). 2009. En: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalidad-2009.pdf

FUENTE 7:



En: <https://www.ine.cl/prensa/2020/05/21/d%C3%ADa-mundial-de-la-diversidad-cultural-c%C3%B3mo-son-y-d%C3%B3nde-viven-los-migrantes-internacionales-en-chile>

Actividad de desempeño 4

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes analicen elementos de continuidad y cambio en relación con el patrimonio material e inmaterial en Chile.

Objetivo de aprendizaje

OA1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. (**Pensamiento temporal y espacial**).

Conocimientos esenciales

- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.

Tiempo estimado 6 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente podría mostrar fotografías o mencionar ejemplos de patrimonio material o inmaterial de la Región y preguntar a los estudiantes:

- ▶ ¿Qué otro ejemplo de patrimonio material o inmaterial conocen ustedes en la Región o en otros lugares del país?
- ▶ ¿Qué hace que algo sea considerado patrimonio?
- ▶ ¿Qué relación existe entre el patrimonio y la construcción de la identidad local y nacional?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para construir el concepto de “patrimonio material e inmaterial” el docente podría trabajar con la rutina 10 x 2 pidiendo 10 palabras o frases que se relacionen con el concepto. A partir de estas, los estudiantes amplían a 10 más. Con las palabras y frases se construye, junto a los estudiantes, una definición. Se sugiere guiar esta construcción para que incluya los conceptos clave que consideran la Unesco y el Servicio Nacional de Patrimonio Cultural (Ver Anexo 1).

PRÁCTICA GUIADA

Para lograr el análisis de elementos de continuidad y cambio, en relación con el patrimonio material, los estudiantes podrían recibir algunas fotografías de un sitio emblemático de la región o comuna en diferentes momentos de la historia, y una reseña acerca de este lugar público.

En parejas, analizan para determinar elementos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo en este patrimonio cultural material. Para apoyar el trabajo de análisis, podrían utilizar un organizador como el siguiente:

Patrimonio:				
	Fotografía 1	Fotografía 2	Fotografía 3	Fotografía 4
Descripción				
Elementos de cambio (hay quiebre entre los elementos observados)				
Elementos de continuidad (hay algo que permanece entre los elementos observados)				
¿Por qué constituye patrimonio cultural?				
¿De qué forma este ejemplo de patrimonio ha sido resignificado a lo largo de los años?				
¿Por qué debiéramos conservarlo como patrimonio?				

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

En grupos de 3 o 4 estudiantes, seleccionan algún patrimonio material o inmaterial que sea significativo para ellos y realizan un ejercicio similar al precedente antecedente:

Buscan fotografías u otro tipo de muestras del patrimonio seleccionado a lo largo del tiempo.

Analizan elementos de continuidad y cambio.

Responden a las preguntas:

- ▶ **¿Por qué constituye patrimonio?**
- ▶ **¿De qué forma este ejemplo de patrimonio ha sido resignificado a lo largo de los años?**
- ▶ **¿Por qué debiéramos conservarlo como patrimonio?**

Podrían preparar el material gráfico y escrito para compartir los ejemplos de patrimonio seleccionados en una muestra, con otros integrantes de la comunidad escolar.

INTEGRACIÓN

Como experiencia de integración, los estudiantes podrían elaborar una infografía sobre el concepto de patrimonio y responder ¿qué factores explican que el patrimonio presente elementos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo?

Se sugiere también elaborar un díptico o folleto grupal que destaque un patrimonio específico de la localidad. Incluir en la portada una imagen representativa del patrimonio en cuestión; en el interior, una descripción breve, un apartado sobre la importancia de su protección y divulgación, referencias para ubicarlo, visitarlo y eventuales opciones de visitas guiadas. Finalmente, exponer el trabajo frente al curso, invitando a conocer y difundir este aporte a la identidad y las culturas locales.

Orientaciones al docente

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Es relevante destacar que las actividades propuestas en este módulo pueden ser adaptadas en orden y dificultad, ya que es necesario adecuar al contexto educativo donde estas se apliquen. También el tiempo de aplicación puede variar, es decir, algunas actividades pueden ser ajustadas al tiempo del que se disponga para ser aplicadas en la realidad de cada docente.

Conexión interdisciplinar
Lenguaje y Comunicación
OA 3 Nivel 1 EM

Para la selección de los ejemplos de patrimonio en la actividad inicial, así como para la práctica guiada, se sugiere considerar los conocimientos previos de los estudiantes. Por ejemplo, escoger algunos que sean parte de su localidad o de la cultura regional. En contextos muy diversos y/o de encierro se sugiere atender a la diversidad de realidades, con especial atención a los orígenes de los estudiantes, de modo de establecer una base común o reunir grupos afines, según su procedencia, para el desarrollo de las actividades. También se puede aprovechar el patrimonio escolar del centro o liceo EPJA, o del barrio en donde se encuentra la institución, lo que permite mayor significatividad dada la proximidad y experiencia con dichas evidencias materiales o inmateriales.

La actividad de exposición final es una buena oportunidad de difundir el patrimonio y favorecer el vínculo con la identidad de la comunidad. Para ello se sugiere buscar un espacio y tiempo que permita que los estudiantes difundan sus procesos de indagación acerca del patrimonio seleccionado.

Para elaborar la infografía, se sugiere compartir con los estudiantes una pauta de cotejo como la siguiente, para revisar su propio trabajo o usarla para realizar una coevaluación.

Pauta de cotejo para evaluar la infografía	Sí	No
El título y/o subtítulo es claro y consistente con el tema.		
Los textos son breves y explicativos del tema.		
Las imágenes (fotos, esquemas, diagramas, gráficas, ilustraciones, entre otros) representan las ideas o hechos centrales del tema.		
Hay equilibrio entre el texto y las imágenes.		
Uso del espacio: posee una estructura clara que permite distribuir adecuadamente los textos e imágenes en el espacio gráfico.		
Color: el uso del color contribuye a asociar y/o enfatizar las ideas o hechos centrales del tema.		
Agrega las fuentes de la información entregada.		

De contar con la infraestructura adecuada, la actividad permite que los estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización digital por medio de la elaboración de presentaciones en formato digital. Para esto, pueden usar plataformas interactivas como las que se presentan en la sección de recursos. De no ser así, la elaboración de papelógrafos, trípticos, volantes informativos, diarios murales, etc., constituyen de igual forma una estrategia comunicativa relevante para mostrar los resultados de aprendizaje.

ACTITUDES La decisión del formato de exhibición y la preparación de los materiales gráficos y escritos es una buena oportunidad para indagar en diversas herramientas digitales de diseño que ofrece la Web. El docente podría proponer algunas dependiendo del estilo que definan entre los estudiantes (**Ver Recursos**).

EVALUACIÓN FORMATIVA Para orientar la evaluación formativa de esta actividad, se sugiere el siguiente criterio, que el profesor puede modificar o reemplazar por otros que considere más pertinentes a su contexto:

- Analizan a partir de la aplicación de criterios, elementos de continuidad y cambio en relación con el patrimonio material e inmaterial en Chile.

Se propone una pauta de apreciación para recoger información sobre los desempeños de los estudiantes y facilitar la retroalimentación.

Niveles de desempeño			
Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Se desempeña clara y consistentemente según el criterio, cumpliendo con su logro y en ciertos momentos superando los alcances de este.	Se desempeña según el criterio, cumpliendo con su logro.	Se desempeña manifestando parcialmente el logro del criterio.	No se desempeña según lo que establece el criterio o no se observa un desempeño relacionado con el criterio.

Criterios	Destacado	Competente	Básico	Debe mejorar
Analiza, a partir de la aplicación de criterios, elementos de continuidad y cambio en relación con el patrimonio material e inmaterial en Chile.				

RECURSOS Y SITIOS WEB **Bibliografía de referencia para el docente**

GARCÍA CUETOS, MARÍA PILAR (2011). El patrimonio cultural: conceptos básicos. Zaragoza: Prensas Universitarias, Universidad de Zaragoza.

MINISTERIO COORDINADOR DE PATRIMONIO (2012). Introducción al Patrimonio Cultural, Ministerio de Cultura Municipio de Cuenca. Unesco–Ecuador.

SEGUEL GUTIÉRREZ, PABLO (2019). Derechos humanos y patrimonio. Historias/Memorias de la represión (para)estatal en Chile. Santiago: Ediciones del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (2009). El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación. Cuadernos de Historia de la Educación N.º 6. España: Autor.

Anexo de fuentes

FUENTE 1:

El patrimonio es el legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras. (...) el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural.

Patrimonio cultural. UNESCO. En: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

FUENTE 2:

El patrimonio cultural es un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que se les atribuyen valores a ser transmitidos, y luego resignificados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes. Así, un objeto se transforma en patrimonio o bien cultural, o deja de serlo mediante un proceso y/o cuando alguien -individuo o colectividad- afirma su nueva condición.

Dibam, Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Documento, Santiago, 2005. En: <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/que-entendemos-por-patrimonio-cultural>

FUENTE 3:

La Unesco distingue los siguientes tipos de patrimonio: el cultural, el natural y bienes mixtos:

PATRIMONIO CULTURAL

Patrimonio Cultural Material

Monumentos: bien sean edificios (casas, palacios, fortificaciones, lugares de culto, antiguas fábricas) o esculturas, pinturas rupestres, sitios arqueológicos, etc.

Conjuntos como ciudades, poblados, barrios.

Obras elaboradas únicamente por el hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, como paisajes urbanos, rurales...

Patrimonio Cultural Inmaterial

Son el conjunto de manifestaciones culturales, tradiciones que se transmiten de generación en generación. Forman parte del patrimonio inmaterial las lenguas, los relatos y cuentos populares, la música y la danza, las artes marciales, las fiestas, las artes culinarias, la artesanía... Este tipo de patrimonio fue incluido en la Lista de Patrimonio Mundial de la Unesco en el año 1989 y fue en el año 2001 cuando se proclamaron por primera vez 19 obras maestras del patrimonio inmaterial y oral. Para salvar el patrimonio inmaterial, La Unesco intenta fijarlo mediante soportes físicos (sonido e imagen) y darle difusión para transmitirlo a generaciones futuras. Con el objeto de evitar la desvalorización de las culturas tradicionales, lanzó el programa Tesoros humanos vivos. Se trata, por una parte, de reconocer a artesanos/as a partir de una distinción que destaca su maestría y, por otra, de contar con ellos/as para transmitir el conocimiento de su oficio a generaciones futuras.

Patrimonio Natural

Se refiere a:

Formaciones físicas y biológicas, como glaciares, islas, cuevas, bosques, montañas...

Hábitat de especies animales y vegetales en peligro de extinción, como arrecifes coralinos, bosques tropicales, humedales, etc.

Zonas naturales estrictamente delimitadas, como parques nacionales. La Unesco contempla asimismo los "paisajes culturales". Se trata de paisajes representativos de la fusión armoniosa entre la naturaleza y el hombre. Son el resultado de una larga relación entre las poblaciones y su medio y dan testimonio de la creatividad humana. Los arrozales en terrazas de las cordilleras filipinas constituyen un buen ejemplo: desde hace 2000 años la población ha cultivado el arroz en terrazas sobre las laderas de las montañas.

Bienes mixtos

Son lugares que tienen un valor excepcional por combinar patrimonio natural y patrimonio cultural. Un claro ejemplo de un bien mixto es el Santuario Machu Picchu en Perú. Situado a 2430 metros de altitud, en un lugar montañoso en medio del bosque tropical, fue la creación humana más espectacular del Imperio inca. Contiene murallas, terrazas y rampas gigantescas esculpidas en la roca, que parecen ser su prolongación natural.

La Unesco y el patrimonio mundial. Unesco Etxea. 2004. En: <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf>

Módulos Electivos de la Asignatura

Módulo Electivo 1 Aprendizaje Basado en Proyectos

Módulo Electivo 2 Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas¹³

¹³ Módulo elaborado en colaboración con equipo ARPA (Activando la Resolución de Problemas en el Aula), Universidad de Chile.

Visión panorámica

Gran idea

Conocer distintas perspectivas sobre un fenómeno nos permite enriquecer nuestra visión de mundo, hacernos nuevas preguntas y comprender nuestro presente.

Objetivos de aprendizaje

OA 3

Analizar distintas fuentes sobre un tema, trabajando con empatía y respeto. **(Análisis y Trabajo con fuentes).**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico).**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación).**

Conocimientos esenciales

- Visión general sobre el desarrollo político, económico, social y medioambiental en Chile durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, incluyendo la perspectiva de los pueblos indígenas y las mujeres. (perspectivas desde distintas dimensiones y desde distintos actores).
 - Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

Título

Contra la creencia de una "Historia Única"

PROBLEMA CENTRAL

En la actualidad, a pesar de la creciente valoración y reconocimiento de la diversidad de la sociedad, preocupa el éxito de relatos únicos, que muchas veces se disfrazan de verdad y certeza en la voz de personajes públicos o en mensajes e informaciones que circulan en las redes sociales. El docuficción "El dilema de las redes sociales", dirigida por Jeff Orlowski y estrenado el 2020, alerta sobre la minería o exploración de datos, campo de las ciencias de la computación referido a descubrir patrones en grandes volúmenes de datos, lo que haría que el consumo de información que realizamos en internet y en medios de comunicación social, responda a nuestros intereses. En otras palabras, vemos, leemos y escuchamos lo que está en mayor correspondencia con lo que nos gusta, lo que creemos y lo que seguimos.

Sin duda, esto podría verse como una paradoja de la sociedad de la información, ya que, a pesar de la aceleración en la producción de conocimiento, lo que podría conllevar más miradas y así más riqueza en el entendiendo de la complejidad de la realidad, no necesariamente ha generado acceder a esa variedad ni menos considerarla para tomar decisiones o asumir posturas. Cobra entonces mayor urgencia desarrollar pensamiento crítico ante lo que leemos e intensificar la búsqueda y comprensión de otras interpretaciones y perspectiva frente a los fenómenos y procesos.

Desde el punto de vista de la Historia y las Ciencias Sociales, la situación antes descrita se expresa, por una parte, en la creencia de que una interpretación podría ser suficiente para explicar los fenómenos y los procesos sociales, asumiéndola como verdadera y desconociéndola como resultante de una perspectiva. En la vereda opuesta, pero parte del mismo fenómeno, hay quienes suponen que deben respetarse y aceptarse todas las visiones, más allá de la validez y veracidad de sus argumentos y la ética de sus planteamientos.

Aprender historia nos ayuda a enfrentar este problema, ya que para comprender el pasado se requiere abordar múltiples perspectivas e interpretaciones analizando fuentes. No basta solo una de ellas para entender lo que pasó, ni tampoco para entender lo que pasa. La historia nos invita a buscar, a escudriñar distintas fuentes para hacernos una imagen mejor y más precisa de lo que constituye nuestro pasado y también nuestro presente. La historia nos muestra que ante un hecho y un proceso conviven múltiples interpretaciones y múltiples perspectivas, las que validan sus posturas con evidencias. Entonces, ejercitar la incorporación de esta multiplicidad nos ayudará a enfrentar mejor la falacia de lo unívoco y a hacernos preguntas para complejizar nuestro entendimiento de la realidad.

PROPÓSITO

El propósito de este proyecto es que los estudiantes puedan, a partir de un proceso o hecho histórico reciente de su interés, conocer y recopilar diversas perspectivas para comprenderlo en toda su riqueza y complejidad. El desarrollo del pensamiento crítico, orientado a la comprensión y evaluación de alternativas, se encuentra en el centro de este proyecto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Lengua y Literatura OA 1

Evaluar textos no literarios analizando la veracidad y consistencia de la información, los propósitos explícitos e implícitos, los recursos lingüísticos y no lingüísticos y estrategias de persuasión. **(Lectura)**

OA 3

Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) aplicando procesos de planificación y redacción para crear textos coherentes y cohesionados para una variedad de propósitos y audiencias. **(Escritura)**

Artes visuales OA 3

Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras visuales y audiovisuales propios, empleando diversidad de medios o TIC de acuerdo con los principios de la ética. **(Comunicar y Difundir)**

PREGUNTAS

- ▶ ¿Qué riesgos presenta quedarse con una sola visión de los procesos o hechos históricos?
- ▶ ¿Cuáles son las ventajas de conocer diversas perspectivas respecto de los procesos o hechos históricos?
- ▶ ¿Qué cambios se pueden experimentar al conocer nuevas perspectivas de un proceso o hecho histórico?
- ▶ ¿En qué medida ampliar la perspectiva frente a un proceso o hecho histórico colabora con el desarrollo del pensamiento crítico?

TIPO DE PROYECTO

Aprendizaje Basado en Proyectos **(Interdisciplinario)**.

PRODUCTO

Muestra audiovisual para la comunidad escolar, que promueva, a partir de temas de nuestra historia reciente, la importancia de comprender los hechos y procesos históricos considerando diferentes perspectivas.

HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

Maneras de pensar: Creatividad e Innovación; Pensamiento Crítico.

Manera de trabajar: Comunicación; Colaboración.

Etapas

ETAPA 1 Identificación del problema

El docente podría presentar la charla Ted de Chimamanda Ngozi Adichie “El peligro de la historia única”, para motivar un diálogo entre los estudiantes a partir de las preguntas sugeridas (si no se cuenta con disponibilidad de acceso a internet, se sugiere el fragmento seleccionado en Anexo de fuentes):

- ▶ ¿Qué riesgos presenta quedarse con una sola visión de los procesos o hechos históricos?
- ▶ ¿Cuáles son las ventajas de conocer diversas perspectivas respecto de los procesos o hechos históricos?
- ▶ ¿Qué cambios se pueden experimentar al conocer nuevas perspectivas de un proceso o hecho histórico?
- ▶ ¿En qué medida ampliar la perspectiva frente a un proceso o hecho histórico colabora con el desarrollo del pensamiento crítico?

Una vez identificado el problema que constituye el explicar los procesos o hechos históricos desde una sola perspectiva, el docente invita a los estudiantes a conformar grupos de 3 o 4 y seleccionar algún tema de nuestra historia reciente de su interés, y responder:

De acuerdo con nuestros actuales conocimientos, ¿cómo podemos explicar el tema seleccionado?

Algunos temas posibles podrían ser:

En septiembre de 2015, se aprueba la **Ley del 20 % de la música chilena**, la cual establece que Las radios del país deberán transmitir al menos un 20 % de música chilena en relación con el total de canciones que emitan en sus programaciones.

El rechazo del Gobierno de Chile a firmar el **Tratado de Escazú** en septiembre de 2020, el cual tiene como objetivo garantizar la implementación plena y efectiva en América Latina y el Caribe de los derechos de acceso a la información ambiental.

El 25 de octubre de 2020, los ciudadanos chilenos definieron mediante un plebiscito, la redacción de una **nueva Constitución**.

ETAPA 2 Recopilación de información

Los estudiantes inician la indagación y recopilación de las diferentes perspectivas acerca del tema seleccionado. Para ello podrían completar una **Bitácora** que permitiera integrar **las voces y miradas** de quienes puedan manifestar una postura respecto del tema. Por ejemplo, para los temas propuestos:

	Voces y miradas	Voces y miradas	Voces y miradas
LEY DE MÚSICA CHILENA	Músicos chilenos	Prensa Nacional	Prensa Nacional/ Internacional
	Trabajadores de radio	Prensa Internacional	Candidato/ electo convencional
	Abogado	Abogado	Adulto joven (18 a 35 años)
	Prensa Nacional	Adulto joven (18 a 35 años)	Adulto (36 a 59 años)
	Adulto joven (18 a 35 años)	Adulto (36 a 59 años)	Adulto mayor (60 o más)
	Adulto (36 a 59 años)	Adulto mayor (60 o más)	Integrante o simpatizante de los partidos de derecha
	Adulto mayor (60 o más)	Integrante o simpatizante de organización medioambiental	Integrante o simpatizante de los partidos de centroizquierda
	TRATADO DE ESCAZÚ		NUEVA CONSTITUCIÓN

La recopilación de esta información puede hacerse de forma escrita y también audiovisual. La idea es reunir material diverso que pueda ser usado para la construcción del producto final. Para ayudar en la organización de la información, los estudiantes podrían completar plantillas como las siguientes:

Tipo de fuente y título:		
Autor:	Año:	Lugar de publicación:
¿Qué postura sostiene?		Conceptos o ideas claves

Tipo de fuente y título:	
¿Cómo la fundamenta?	
Nombre del entrevistado:	
Ocupación o relación con el tema:	Edad:
¿Qué postura sostiene?	¿Cuáles son las ideas que respaldan su postura?
¿Cómo la fundamenta?	

ETAPA 3: Análisis de la información

Los estudiantes analizan la información recopilada en la **Bitácora Voces y Miradas**, para responder:

- ▶ “De acuerdo con la información recopilada, ¿cómo podemos explicar ahora el tema seleccionado?”

Comparten sus respuestas de forma plenaria.

ETAPA 4: Construcción del producto final

En forma colaborativa, los grupos definen una forma audiovisual para difundir sus trabajos en la comunidad escolar, teniendo como propósito central persuadir sobre la importancia de considerar diversas perspectivas de los hechos y procesos históricos para su mejor comprensión y para el desarrollo del pensamiento crítico.

EVALUACIÓN

Se sugiere una primera evaluación de la “Bitácora Voces y Mirada” de cada grupo. Se podría utilizar una pauta que considere algunos criterios como los siguientes:

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Relación entre el tema seleccionado y la información recopilada	Las fuentes y/o entrevistados aportan con una postura frente al tema seleccionado y pueden respaldar sus ideas.
Perspectivas del tema	Las fuentes y entrevistados aportan suficientes perspectivas para comprender el tema seleccionado.
Organización de la información	La bitácora presenta algún formato de organización de la información, que facilita su revisión.

También se sugiere evaluar el producto final, es decir, la muestra audiovisual para la comunidad escolar, lo cual podría hacerse mediante una encuesta a los participantes, que incluya la pregunta que guía el proyecto:

- ▶ ¿Cuáles son las ventajas de conocer diversas perspectivas respecto de los procesos o hechos históricos?

DISFUSIÓN

Los estudiantes presentan su proyecto en formato audiovisual a la comunidad escolar. Pueden hacerlo de forma presencial o digital.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Charla Ted de Chimamanda Ngozi Adichie.

En: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-3681

Acuerdo de Escazú para Jóvenes. Unicef.

En: <https://www.unicef.org/lac/media/18766/file/acuerdo-escazu-para-jovenes.pdf>

Ley del 20 % de la música chilena. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

En: <https://www.cultura.gob.cl/institucional/ley-del-20-de-la-musica-chilena-fue-finalmente-aprobada-por-el-congreso-nacional/>

El proceso Constituyente.

En: <https://www.gob.cl/procesoconstituyente/>

Anexo de fuentes

FUENTE 1:

Vengo de una familia nigeriana convencional, de clase media. Mi padre era profesor. Mi madre, administrativa. Y por tanto disponíamos, como era costumbre, de servicio doméstico, a menudo procedente de aldeas rurales cercanas. Cuando cumplí ocho años, un chico nuevo llegó a mi casa. Se llamaba Fide. Lo único que mi madre nos contó de él fue que su familia era muy pobre. Mi madre les mandaba ñame y arroz y ropa que ya no nos poníamos. Y cuando no me acababa la cena, solía decirme: «¡Acábate la comida! ¿Es que no sabes que hay gente, como la familia de Fide, que no tiene nada?». Así que yo sentía muchísima pena por la familia de Fide.

Entonces, un sábado, fuimos de visita a su pueblo y su madre nos enseñó una preciosa cesta de rafia estampada que había confeccionado el hermano de Fide. Me quedé impresionada. No se me había ocurrido que alguien de su familia supiera hacer algo. Lo único que oía de ellos era lo pobres que eran, de modo que me resultaba imposible verlos como algo más que pobres. Su pobreza era mi relato único sobre ellos.

Años después, pensé en ello cuando dejé Nigeria para estudiar en la universidad en Estados Unidos. Tenía diecinueve años. Y dejé impresionada a mi compañera de habitación, estadounidense. La chica me preguntó dónde había aprendido a hablar inglés tan bien, y le desconcertó descubrir que el idioma oficial de Nigeria es el inglés. Me pidió escuchar lo que llamó mi «música tribal», y se llevó una gran decepción cuando saqué mi cinta de Mariah Carey. Además, mi compañera de cuarto daba por hecho que yo no sabría utilizar la cocina.

Su actitud por defecto hacia mí, en tanto que africana, era una especie de lástima bienintencionada y paternalista. Mi compañera de habitación conocía una única historia sobre África, un relato único de catástrofes. En esa historia no cabía la posibilidad de que los africanos se le parecieran en nada, no había lugar para sentimientos más complejos que la pena ni posibilidad de conexión entre iguales. Debo decir que hasta que viajé a Estados Unidos no me identifiqué conscientemente como africana. Pero en Estados Unidos, cada vez que se mencionaba África, la gente se giraba hacia mí. Tanto daba que yo no supiera nada de lugares como Namibia. Pero terminé adoptando esta nueva identidad y, en muchos sentidos, ahora pienso en mí como en una africana. Aunque todavía me irrita que se refieran a África como si fuera un país (...)

Así que, después de unos años como africana en Estados Unidos, empecé a comprender la actitud de mi compañera. Si no me hubiese criado en Nigeria, y lo único que supiese de África proviniese de las imágenes populares, yo también pensaría que es un lugar de bellos paisajes, magníficos animales y gentes incomprendibles enfrascadas en guerras sin sentido, víctimas de la pobreza y el sida, incapaces de hablar por sí mismos y que viven a la espera de ser salvados por un extranjero blanco y bueno. Vería a los africanos igual que, de niña, veía a la familia de Fide. La historia única de África en última instancia proviene, pienso yo, de la literatura occidental. He aquí una cita de los escritos de un mercader londinense llamado John Lok, que navegó al África occidental en 1561 y escribió un fascinante relato del viaje. Después de llamar a los africanos negros «bestias sin hogar», escribe: «También hay gente sin cabeza, con la boca y los ojos en el pecho». Bueno, me río cada vez que lo leo. Y hay que admirar la imaginación de John Lok. Pero lo importante de lo que escribe es que representa el comienzo de una tradición de contar cuentos africanos en Occidente: una tradición del África subsahariana como un lugar de negativos, diferencias, oscuridades, de gente que, en palabras del maravilloso poeta Rudyard Kipling, son «mitad demonio, mitad niño». Y, por consiguiente, empecé a comprender que a lo largo de su vida mi compañera de habitación estadounidense había visto y escuchado diferentes versiones de

esa historia única, igual que un profesor que una vez me dijo que mi novela no era «auténticamente africana». Yo estaba dispuesta a aceptar que la novela tenía toda una serie de errores, que había fracasado en diversos puntos, pero no se me había ocurrido pensar que no había conseguido alcanzar algo llamado «autenticidad africana». De hecho, no sabía lo que era la autenticidad africana. El profesor me explicó que mis personajes se parecían demasiado a él, un hombre de clase media y buena educación. Mis personajes conducían automóviles. No se morían de hambre. Por tanto, no eran auténticos africanos. Debería apresurarme a añadir que, en lo tocante al relato único, soy igual de culpable. Hace unos años visité México. En ese momento en Estados Unidos reinaba un climapolítico tenso y se discutía mucho sobre inmigración. Y, como suele ocurrir en Estados Unidos, inmigración se convirtió en sinónimo de mexicanos. Se contaban historias sin fin sobre mexicanos que saqueaban el sistema sanitario, se colaban por la frontera y eran arrestados, ese tipo de cosas. Recuerdo salir a dar una vuelta mi primer día en Guadalajara, ver a la gente que iba a trabajar, preparaba tortillas en el mercado, fumaba, reía. Recuerdo una ligera sorpresa inicial. Y luego, una vergüenza abrumadora. Comprendí que estaba tan inmersa en la cobertura mediática de los mexicanos que, en mi cabeza, se habían convertido en una sola cosa: el abyecto inmigrante. Había aceptado el relato único sobre los mexicanos, y no podía sentirme más avergonzada. Así es como se crea una historia única, se muestra a un pueblo solo como una cosa, una única cosa, una y otra vez, y al final lo conviertes en eso. Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. Existe una palabra, una palabra igbo, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: nkali. Es un nombre que podría traducirse por «ser más grande que otro». Igual que en el mundo político y económico, las historias también se definen por el principio de nkali: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuenta, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder.

Ngozi Adichie, Chimamanda. (2018). El peligro de la historia única. Literatura Random House. España. P. 6 – 8. (fragmento).

Visión Panorámica

Gran idea

Nuestra identidad colectiva se construye a partir de distintos aportes de distintos pueblos y comunidades y puede cambiar en el tiempo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar. **(Pensamiento temporal y espacial).**

OA 4

Evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, pensando con apertura a distintas perspectivas y contextos. **(Pensamiento crítico).**

OA 5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones. **(Comunicación).**

Conocimientos esenciales

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
 - Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (24 horas)

¹³ Módulo elaborado en colaboración con equipo ARPA (Activando la Resolución de Problemas en el Aula), Universidad de Chile.

Propósito

En este módulo de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Nivel 1 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *Nuestra identidad colectiva se construye a partir de distintos aportes de distintos pueblos y comunidades y puede cambiar en el tiempo*. A partir de esto, se busca que desarrollen conocimientos relacionados con conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la dictadura militar, la transición política y los derechos humanos y el multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile. Con el fin de profundizar en lo anterior, se problematizan las consecuencias del dinamismo propio de la construcción identitaria y la diversidad de símbolos identitarios en el presente, y se proponen soluciones con base en el conocimiento y razonamiento histórico para comprender nuestra sociedad actual.

Los Objetivos de Aprendizaje de este módulo desarrollan las habilidades que permiten a los estudiantes analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, y evaluar los fenómenos estudiados considerando la multicausalidad, de manera que comprendan en

profundidad los procesos históricos recientes abordados para la resolución de los problemas contemplados en el módulo.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de pensar y trabajar, promoviendo la creatividad con la que abrirse a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. Asimismo, busca contribuir al desarrollo del pensamiento crítico por medio de la selección de informaciones, la distinción de declaraciones o argumentos y la evaluación de su contenido y pertinencia. Por medio de la resolución de problemas se busca que los estudiantes desarrollen pensamiento sistémico, el razonamiento orientado a la solución de un problema y la colaboración ante un objetivo común. Finalmente, se promueve el actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología, y el pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, de manera que se acerquen a la complejidad de la realidad que las disciplinas de la asignatura estudian con una mirada inclusiva y respetuosa por la diversidad.

Título

Banderita chilena

PROPÓSITO El problema busca que, por medio de una situación cotidiana, los estudiantes analicen elementos de cambio y continuidad relacionados con la identidad y el dinamismo y diversidad que conlleva su construcción. Para lograr esto, abordan un problema derivado de la identificación de diferencias y tensiones presentes en distintas fuentes (testimonio del abuelo e imágenes de internet), sobre el uso que tiene y ha tenido la bandera de Chile en la historia. Para resolver el problema, se requiere que los estudiantes interpreten fuentes sobre el uso de este emblema en diferentes contextos históricos y con diferentes propósitos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE **OA1**
Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos, valorando las TIC como una oportunidad para informarse e investigar.

CONOCIMIENTOS ESENCIALES

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile

PREPARACIÓN Para que los estudiantes se ubiquen en la situación que se planteará y se familiaricen con la resolución de problemas y su sistema de trabajo, intercambian ideas y experiencias sobre el diálogo intergeneracional, y sobre los cambios que ocurren en nuestra sociedad. Se espera que, por medio de esto, se comprometan con la resolución del problema. Algunas preguntas que podrían orientar esta etapa son:

- ▶ **¿Cómo resuelven las diferencias de opinión con sus abuelos o con personas mayores?**
- ▶ **¿Hasta qué punto las personas reaccionan de forma diferente ante los cambios según sus edades y experiencias personales?**

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Para presentar el problema, se sugiere que el docente entregue una copia del mismo y, por medio de algunas estrategias de escucha activa y lectura comprensiva, promueva el registro de detalles sobre la situación, personajes, tiempo, espacio, entre otros. Leer el problema al menos 2 veces, en voz alta y colectiva, podría ayudar a comprender mejor el problema y despertar el compromiso por su resolución.

¿Qué sé del problema?	¿Qué necesito saber para resolverlo?	¿Qué ideas, conceptos y procesos o fenómenos históricos y/o geográficos se relacionan con el problema?
▶	▶	▶

POSIBLES SOLUCIONES

Esta fase busca que los estudiantes inicien la resolución del problema a partir de la pregunta guía:

▶ ¿Cómo resolvemos el problema?

Se les puede pedir, además, que expliquen el problema con sus palabras e identifiquen, a partir de las posibles soluciones, condiciones conflictivas que deberán superar para solucionar el problema.

Algunas preguntas que pueden motivar un intercambio de ideas para sensibilizar este análisis histórico podrían ser:

- ▶ ¿Cómo quedarían las imágenes si las ordeno cronológicamente?
- ▶ ¿Qué tienen en común las imágenes? ¿en qué se diferencian?
- ▶ ¿Por qué usarán la bandera en ese contexto?
- ▶ ¿Qué simboliza la bandera en cada uno de los contextos?
- ▶ ¿Qué nombre le darías a esta forma de usar la bandera?
- ▶ ¿Habrá otros y otras que no se identifiquen con esa forma de usar la bandera? ¿En qué casos y por qué?
- ▶ ¿Qué usos de la bandera se han mantenido en el tiempo?
- ▶ ¿Qué usos han cambiado? ¿Desde cuándo? ¿Cómo se explican este cambio?

Se espera que las respuestas a estas preguntas se elaboren a partir de los conocimientos que los estudiantes tienen y que han ido construyendo a lo largo de su propia experiencia y los aprendizajes desarrollados en los distintos niveles. Se puede apoyar este proceso con preguntas que permitan recuperar información de sus memorias.

ORIENTACIONES

En esta fase, los estudiantes buscan, seleccionan y comparten información para resolver el problema, generan posibles opciones y determinan las mejores soluciones. Esto implica considerar las soluciones provisionales de la etapa anterior, la elección de una posible solución y un proceso de recogida, análisis y evaluación de la información para respaldar su propuesta definitiva.

La pregunta orientadora es:

- ▶ **¿Qué información necesito saber para determinar los pros y contras de las posibles soluciones y de las posibles consecuencias de estas soluciones?**

Esta fase podría implicar descartar la posible solución a la luz de la evidencia y considerar otras soluciones antes desechadas. Se espera que durante este proceso se fortalezcan las instancias de intercambio y trabajo colaborativo.

A partir de la información obtenida en las fuentes, los estudiantes elaboran su explicación sobre el cambio y la continuidad con la cual se puede dar solución al problema.

Se sugieren algunas preguntas como las siguientes para guiar este proceso:

- ▶ **¿Cómo le explicarás al abuelo lo que encontraste?**
- ▶ **¿En qué imágenes te apoyas para decir esto?**
- ▶ **¿De qué manera se da cuenta del cambio y continuidad en el uso de la bandera en Chile?**

Para profundizar en su explicación, los estudiantes pueden responder algunas preguntas, como:

- ▶ **¿De qué manera tu explicación responde a lo que dijo el abuelo Ramón?**
- ▶ **¿Cómo tu explicación aborda el “antes” del que habla el abuelo?**
- ▶ **¿Cómo tu explicación aborda el “ahora” del que habla el abuelo?**
- ▶ **¿Qué podría responder el abuelo Ramón ante tu explicación?**

Es importante considerar que este problema busca elaborar soluciones a partir del razonamiento histórico sobre el cambio y continuidad. Se recomienda, entonces, relacionar las imágenes con el tiempo histórico y analizarlas como fuentes históricas. Para esto, se sugiere:

- ▶ **Ordenen las imágenes desde las más antigua hasta la más reciente.**
- ▶ **Identifiquen los hitos y los periodos históricos con los que se relacionan y los sujetos históricos involucrados.**
- ▶ **Identifiquen para qué temas podrían ser fuentes históricas estas imágenes.**
- ▶ **Extraigan información de las fuentes sobre los contextos en los que es usada la bandera y la posible intencionalidad en su uso.**

EVALUACIÓN DE LA SOLUCIÓN

Para que los estudiantes socialicen las respuestas y se hagan conexiones entre ellas, se sugiere promover un diálogo a partir de las soluciones propuestas. Es importante que se pueda promover la valoración de las diferentes estrategias y puntos de vista que puedan surgir durante la resolución. Esto implica poner en común lo que saben, cómo lo saben, para qué lo saben/para quién lo saben y valorar la contribución de ese saber a la solución o al conocimiento.

La pregunta que orienta esta etapa es:

- ▶ **¿Cómo saber si la solución es la más adecuada?**

Se sugiere ordenar el conocimiento para evaluar las soluciones en una tabla como la siguiente:

¿Cómo le responderé al abuelo?				
¿Qué sé?	¿Cómo lo sé?	¿Para qué lo sé?	¿A quién ayudo con este saber?	¿De qué manera contribuye este conocimiento a la solución del problema?
▶	▶	▶	▶	▶

Algunas preguntas que pueden guiar el intercambio de propuestas y evaluar las soluciones pueden ser:

- ▶ **¿Cómo le respondieron al abuelo Ramón?**
- ▶ **¿En qué se centra esta explicación? ¿Qué grupos tuvieron la misma idea o foco?**
- ▶ **¿Qué elementos de cambio o continuidad están presentes en las explicaciones de sus compañeros?**
- ▶ **¿Por qué se habrá producido esta diferencia en las resoluciones?**
- ▶ **¿Cuáles de las explicaciones son las más convincentes y mejor respaldadas?**

COMUNICACIÓN DE LAS SOLUCIONES

Para que los estudiantes comuniquen la solución del problema, se sugiere compartir ideas a partir de la pregunta orientadora:

- ▶ **¿Cómo comunicamos la solución del problema?**

Esta fase busca que los estudiantes definan posibles receptores de la solución y medios adecuados para difundirla. Al mismo tiempo, reflexionen sobre lo aprendido y cómo lo aprendieron, promoviendo así la comprensión de la resolución de problemas.

En este caso, se sugiere acompañar la divulgación de la solución argumentando sobre:

- ▶ **¿Cómo los cambios en los símbolos y las representaciones dan cuenta del dinamismo y la diversidad en la construcción de la identidad?**

Orientaciones al docente

Para acompañar la resolución del problema

La resolución de este problema requiere el apoyo del docente en cada una de sus fases. Sugerimos que los docentes acompañen con preguntas, más que con instrucciones o información suplementaria, para que los estudiantes trabajen de manera creativa y aprovechen los conocimientos que puedan tener para ir resolviendo el problema; y busquen, seleccionen y analicen nueva información, para mejorar sus soluciones preliminares. La plenaria es un buen momento para socializar resoluciones y conceptualizar.

Para trabajar las habilidades disciplinares en la resolución de este problema

La habilidad de analizar continuidad y cambio da cuenta de una forma de comprensión del tiempo histórico que se distancia de una comprensión del tiempo cortado o interrumpido tajantemente por el cambio, que, de paso, conlleva la suposición de épocas sucesivas opuestas. Por el contrario, el cambio y continuidad se abre a comprender ese cambio en conjunto con la continuidad, como categorías irremediamente unidas. Así, la categoría cambio/continuidad se propone como dos caras del hecho, del hito y del proceso.

Esta categoría se vincula con la comprensión de la duración y con la categorización de la realidad en dimensiones en las que es posible reconocer cambio/continuidad. Así, por ejemplo, ante cambios aparentemente revolucionarios en lo político subyacen continuidades políticas que nutren el cambio y se proyectan más allá de ese cambio y también gracias al mismo.

Abordar el tiempo desde el cambio y continuidad supone también atribuir cualidades al cambio como son: la amplitud de cambio o su intensidad, valoraciones relacionadas con su cuantificación e incidencia y atribuciones al proceso como tendencias positivas y negativas.

Es fundamental tener especial cuidado en no recurrir a las similitudes y diferencias entre época y época para analizar el cambio/continuidad, ya que esta comparación impide comprender el cambio/continuidad como forma de entender el tiempo y lo reduce a elementos inconexos y aislados. De esta manera, la continuidad no es la similitud, ni la diferencia el cambio. La continuidad se observa en el presente conectando a este con el pasado, y no viceversa, y dando cuenta de procesos de distinta duración. El cambio, por su parte, se manifiesta en hitos que no necesariamente se reducen a un momento, pero que requieren ser valorados.

Para darle continuidad a la resolución

Si este problema es resuelto con facilidad por sus estudiantes o usted quisiera darle continuidad, puede considerar algunas preguntas que pudieron haber quedado sin responder, y pedirles a los estudiantes que formulen nuevas preguntas o investigar sobre cambios y continuidades en otros temas vinculados a la identidad. Se proponen algunas preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Qué otros símbolos identitarios han sufrido cambios en nuestro país?
- ▶ ¿En qué otros contextos (tiempos o lugares) se observan cambios como el del uso de las banderas?

Para usar los recursos durante la resolución del problema

Al inicio del problema se presentan las imágenes juntas y sin información de su procedencia o contenido. Luego, se presenta el detalle de cada una de ellas, ampliada y referenciada. Sugerimos que las y los estudiantes tengan acceso a las fuentes detalladas, de manera individual o grupal, para que puedan manipularlas, ordenarlas y compararlas.

Para acordar criterios de selección de las fuentes

Para la resolución del problema podrían elegirse otras fuentes que se considere pertinentes. Para iluminar la selección de fuentes alternativas, explicitamos los criterios que guiaron la elección de las fuentes presentadas:

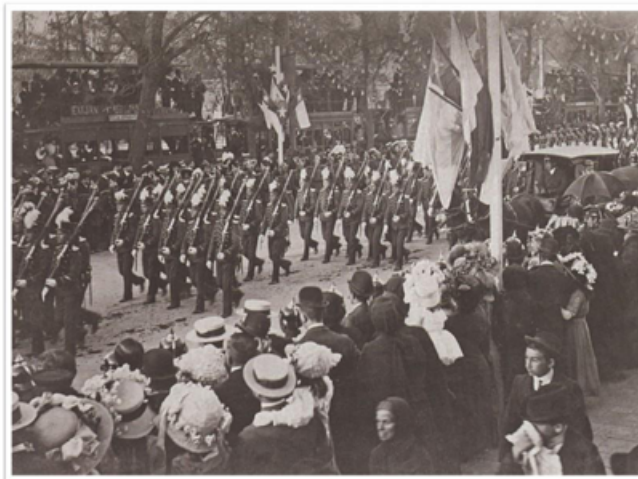
- Que las fuentes sean fotografías, cuadros, afiches, o cualquier tipo de fuente iconográfica.
- Que las imágenes correspondan a diferentes contextos históricos (desde el proceso de Independencia en que surge la bandera, hasta el presente).
- Que las imágenes representen diferentes usos de la bandera.
- Que la imagen contenga explícitamente la bandera chilena, y que esta se vea claramente.

Anexo de fuentes

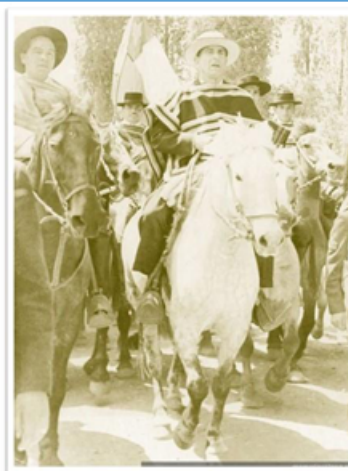
DETALLE DE LAS IMÁGENES



El día después del terremoto de febrero 2010, en Peluhue, un hombre encuentra esta bandera. La imagen se hizo viral pocos días después. Fotografía de Roberto Candia. Tomada de www.t13.cl



Desfile militar por la conmemoración del Centenario de la Independencia de Chile, en 1910. Imagen del Museo Histórico Nacional. Tomada de www.enterrreno.com



Presidente Eduardo Frei Montalva en el sur de Chile, hacia 1960. En esta época se estaba llevando a cabo la Reforma Agraria. Imagen tomada de www.memoriachilena.cl



La ceremonia de jura de la Independencia de Chile se realizó en 1818. Este cuadro fue pintado en 1945 por Pedro Subercaseaux.



Toma de terreno en Valparaíso, 2020
Imagen tomada de www.epicentrochile.cl



Concentración de obreros del salitre en Iquique, 1907. Días después se produce la masacre de la Escuela Santa María. Imagen tomada de www.memoriachilena.cl



Autoadhesivo utilizado en la campaña del plebiscito de 1980. En esta elección se consultó a la ciudadanía si aprobaban la promulgación de la nueva constitución. Tomada de www.museodelamemoria.cl



El 25 de octubre de 2019 se realizó una manifestación en la que participaron miles de personas. Fue llamada "la marcha del millón". Tomada de www.radioagricultura.cl



Afiche convocando a una concentración de cierre de la campaña del NO, 1989. Tomada de www.bcn.cl

Título

Banderas con "s"

PROPÓSITO

El siguiente problema busca que los estudiantes comprendan el dinamismo de los procesos de construcción de la identidad por medio de la multiplicidad de símbolos utilizados en distintas situaciones de la vida cotidiana. Para lograr lo anterior, el problema pone al estudiante en la situación de una madre que debe explicar a su hija de 8 años por qué las personas, denominadas por la televisión como "chilenas", utilizan diferentes banderas como símbolos de expresión de identidad. La complejidad radica en la tensión entre el fenómeno y la simpleza con la que se debe proponer una explicación a esta niña. Para poder elaborar su explicación, se espera que los estudiantes propongan soluciones sobre por qué ocurre este fenómeno, considerando el significado de los símbolos utilizados, los pueblos y comunidades representadas y posibles causas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA5

Elaborar y comunicar explicaciones, aplicando la multicausalidad y la multidimensionalidad, para comprender los fenómenos estudiados, con honestidad y responsabilidad por las propias acciones y decisiones.

CONOCIMIENTOS ESENCIALES

- Conflictos internos en Chile en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo el quiebre de la democracia y la Dictadura militar, la transición política y los Derechos Humanos.
- Multiculturalismo, identidades y patrimonio material e inmaterial en Chile

PREPARACIÓN

Para que los estudiantes se ubiquen en la situación que se planteará y se familiaricen con la resolución de problemas y su sistema de trabajo, intercambian ideas y experiencias sobre cómo se expresa la diversidad en la sociedad chilena actual. Se sugiere incluir en el diálogo conceptos como diversidad sexual, interculturalidad, reconocimiento e inclusión, a partir de preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿En qué aspectos de la vida se expresa la diversidad de nuestra sociedad?
- ▶ ¿Qué consecuencias podría tener el no reconocer la diversidad en una sociedad?

Presentación del problema

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Para presentar el problema, se sugiere que el docente entregue una copia del mismo y, por medio de algunas estrategias de escucha activa y lectura comprensiva, promueva el registro en detalle sobre la situación, personajes, tiempo, espacio, entre otros. Leer el problema al menos 2 veces, en voz alta y colectiva, podría ayudar a comprender mejor el problema y despertar el compromiso por su resolución.

Problema

El 4 de agosto de 2021 se conmemoró 1 mes de iniciada la Convención Constitucional. La noticia del acto se comunicó en distintos medios de comunicación. Mi hija vio algunas de esas noticias en las que se mostraban imágenes como la siguiente:



Crédito: Vía Twitter @AlvinSaldaaMuo1



Fuente: Agencia Uno.

Mi hija Claudia, de 8 años, estaba justo mirando. Después de observar y pensar un poco me preguntó: “Pero mamá, si estamos en Chile y la Constitución se supone que va a ser para este país, ¿por qué usan esas otras banderas?”

¿Cómo le puedo responder a Claudia?

CONSIDERACIONES

Para guiar la comprensión del problema, se sugiere formular preguntas para clarificar la situación problemática, las distintas posiciones que se ven tensionadas y la demanda del problema. Para promover la cooperación, en esta etapa se recomienda abrir espacios de diálogo, incluso, en conjunto formular nuevas preguntas sobre el problema y así enriquecer el intercambio de ideas sobre cómo comenzar a resolverlo.

Algunas preguntas podrían ser:

- ▶ **¿Qué es lo que Claudia no comprende?**
- ▶ **¿Por qué Claudia está confundida? ¿En qué cosas se está fijando?**
- ▶ **¿De dónde puede venir la confusión de Claudia?**
- ▶ **¿Qué le tengo que explicar a Claudia?**

POSIBLES SOLUCIONES

Esta fase busca que los estudiantes inicien la resolución del problema a partir de la pregunta guía:

- ▶ **¿Cómo resolvemos el problema?**

Es importante considerar que este problema busca elaborar soluciones a partir de la elaboración y comunicación de explicaciones históricas. Se recomienda, entonces, identificar los hechos históricos presentes en la situación descrita, ordenarlos cronológicamente, identificar y jerarquizar causas y consecuencias, reconocer las dimensiones de la realidad con las que se relaciona y relacionarlo con otros hechos de la historia reciente de Chile y del mundo que conozcan.

Algunas preguntas que pueden motivar un intercambio de ideas podrían ser:

- ▶ **¿Qué banderas aparecen en las imágenes?**
- ▶ **¿Cuál es el origen de esas banderas?**
- ▶ **¿Qué representa esa bandera? ¿Quiénes la usan?**
- ▶ **¿Por qué algunas personas deciden salir a manifestarse con esas banderas?**
- ▶ **¿Por qué la bandera chilena no es la única que se usa en las manifestaciones?**

INVESTIGACIÓN

En esta fase, los estudiantes buscan, seleccionan y comparten información para resolver el problema, generan posibles opciones y determinan las mejores soluciones. Esto implica considerar las soluciones provisionales de la etapa anterior, la elección de una posible solución y un proceso de recogida, análisis y evaluación de la información para respaldar su propuesta definitiva.

La pregunta orientadora es:

- ▶ **¿Qué información necesito saber para determinar los pros y contras de las posibles soluciones y de las posibles consecuencias de esas soluciones?**

A partir de la información recogida y del intercambio de ideas y hallazgos, los estudiantes podrían responder preguntas como las siguientes:

- ▶ **¿Qué causa que algunas personas decidan no usar la bandera chilena en la manifestación?**
- ▶ **¿Qué vino primero, la emergencia de otras banderas o el desuso de la bandera chilena?**
- ▶ **¿Qué te hace pensar eso?**
- ▶ **¿Existen otras causas posibles para este fenómeno?**
- ▶ **¿Qué aspectos políticos influyen en este fenómeno?**
- ▶ **¿Qué aspectos económicos influyen en este fenómeno?**

Los estudiantes elaboran una propuesta para dar solución al problema guiados por preguntas como:

- ▶ **¿Cómo se le podría responder a Claudia?**
- ▶ **¿En qué te apoyas para decir eso?**
- ▶ **¿Qué recursos puedes utilizar para apoyar tu explicación?**

EVALUACIÓN DE SOLUCIONES

Para que los estudiantes socialicen las respuestas y se hagan conexiones entre ellas, se sugiere promover un diálogo a partir de las soluciones propuestas. Es importante que se pueda promover la valoración de las diferentes estrategias y puntos de vista que puedan surgir durante la resolución. Esto implica poner en común lo que saben, cómo lo saben, para qué lo saben, para quién lo saben y valorar la contribución de ese saber a la solución o al conocimiento.

La pregunta que orienta esta etapa es:

- ▶ **¿Cómo saber si la solución es la más adecuada?**

Algunas preguntas que pueden guiar el intercambio de propuestas y evaluar las soluciones pueden ser:

- ▶ **¿Qué explicación le dieron a Claudia?**
- ▶ **¿Qué causas enfatizaron en su explicación?**
- ▶ **¿Qué otro grupo tuvo la misma idea? ¿Qué grupo hizo énfasis en una causa diferente?**
- ▶ **¿A qué dimensión le dieron más relevancia en su respuesta? (Política, económica).**
- ▶ **¿Por qué se habrá producido esta diferencia en las resoluciones?**

COMUNICACIÓN DE LAS SOLUCIONES

Para que los estudiantes comuniquen la solución del problema, se sugiere compartir ideas a partir de la pregunta orientadora:

- ▶ **¿Cómo comunicamos la solución del problema?**

Esta fase busca que los estudiantes definan posibles receptores de la solución y medios adecuados para difundirla. Al mismo tiempo, reflexionen sobre lo aprendido y cómo lo aprendieron, promoviendo así la comprensión de la resolución de problemas.

En este caso, guiados por el profesor, se retoma el problema inicial para identificar el valor y pertinencia del tema en la actualidad. Se espera que reflexionen sobre la causalidad de los procesos históricos, la complejidad de la realidad y la riqueza de la diversidad en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La pregunta orientadora podría ser aquella propuesta en el módulo: ¿Cómo los cambios en los símbolos y las representaciones dan cuenta del dinamismo y la diversidad en la construcción de la identidad? Y complementarla con:

- ▶ ¿Existe una bandera que represente lo que significa un país?
- ▶ ¿Qué aspectos políticos y económicos influyen en la conformación de la identidad nacional?

Orientaciones al docente

Para acompañar la resolución

La resolución de este problema requiere el apoyo del docente en cada una de sus etapas. Sugerimos que los docentes acompañen con preguntas y no den instrucciones ni información suplementaria, sino que permitan a sus estudiantes trabajar de manera autónoma mientras resuelven. La plenaria es el momento para socializar resoluciones y conceptualizar.

Para trabajar las habilidades disciplinares en la resolución de este problema

Para la elaboración de las explicaciones multicausales se sugiere presentar posibles formulaciones de oraciones, de modo de facilitar la construcción lógica. Algunos conectores sugeridos son:

para indicar causas	para añadir ideas	para concluir
<ul style="list-style-type: none">▶ Porque▶ Ya que▶ Debido a▶ A causa de	<ul style="list-style-type: none">▶ Además▶ Asimismo▶ También▶ Por otra parte▶ Otro aspecto	<ul style="list-style-type: none">▶ En conclusión▶ Para terminar▶ Para finalizar▶ Para concluir▶ En resumen▶ En síntesis

Se recomienda promover la escritura en complemento con la expresión oral de las ideas resultantes del razonamiento histórico, para lo cual se sugiere el modelamiento de dichas expresiones incorporando los conectores antes sugeridos. Se pueden presentar textos o bien apoyar la redacción de las explicaciones, sobre todo en las etapas de situación experiencial, construcción del conocimiento y práctica guiada.

Para fortalecer esta habilidad en los estudiantes, se formulan preguntas como las siguientes, adaptándolas a la situación de aprendizaje específica:

- ▶ ¿Qué factores influyen en este fenómeno?
- ▶ ¿Qué actores tienen incidencia en este fenómeno?
- ▶ ¿Cuáles podrían ser las causas de este fenómeno?
- ▶ ¿Cuál será la causa más determinante de este fenómeno?
- ▶ ¿Qué otros factores están en juego? ¿Cómo opera cada uno?
- ▶ ¿Qué vino primero, esto o lo otro?

Para promover el aprendizaje desde la diversidad de perspectivas y contextos, se sugiere destacar las diferencias en las explicaciones, en particular en las instancias de puesta en común de las explicaciones causales. Por ejemplo, incluyendo preguntas como:

- ▶ ¿En qué se funda la diferencia entre tu explicación histórica y la de tus compañeros?
- ▶ ¿Hasta qué punto reevaluar las evidencias ante las explicaciones de tus compañeros enriquece tu visión sobre la causalidad del proceso?
- ▶ ¿De qué manera las distintas experiencias personales, intereses y posturas ante la vida inciden en el reconocimiento y jerarquización de las causas o en la valoración de ellas cuando explicamos los procesos? ¿En qué sentido esto se refleja en tu explicación?

Estas preguntas sugeridas son fundamentales para comprender los procesos de razonamiento que otros sujetos hacen, y valorar los procesos de diálogo e intercambio de puntos de vista. Asimismo, por medio de estas preguntas, se busca hacer visible la comprensión de que la realidad social solo se puede entender considerando múltiples interpretaciones y abordando distintas perspectivas.

Otra posibilidad para incluir estos aprendizajes en el aula es la incorporación de criterios de evaluación que cautelen la apertura a la diversidad de perspectivas y contextos. Esto significa promover en las evaluaciones y retroalimentaciones la valoración de la diversidad en las respuestas de los estudiantes, la escucha activa en las instancias de diálogo y la incorporación de mejoras a las propias propuestas después de las sesiones de intercambio, por ejemplo, luego del plenario, de manera de practicar dicha apertura de forma concreta.

Concebir lo anterior como parte del aprendizaje busca fortalecer experiencias de aprendizaje en que los relatos únicos, las visiones etnocentristas y la negación de la experiencia y postura de los otros no tienen cabida en el conocimiento científico de la realidad social, ni tampoco en las maneras de vivir en el mundo.

Para darle continuidad a la resolución

Si este problema es resuelto con facilidad por sus estudiantes, o usted quisiera darle continuidad a la resolución a partir de una nueva resolución, se puede presentar la siguiente extensión.

Banderas con S (Extensión)

La Constitución de 1980 establece en su artículo 2° que la bandera chilena es el emblema nacional. Sin embargo, se ha visto que algunas municipalidades han decidido izar otras banderas de manera oficial. Por ejemplo, la municipalidad de Penco izó, en junio de 2021, la bandera mapuche, y la municipalidad de Alto Hospicio reconoce desde 2017 la bandera Whipala como uno de sus símbolos oficiales.



- ▶ ¿Por qué estas municipalidades habrán decidido comenzar a usar de manera complementaria otras banderas que no son reconocidas como emblemas por la Constitución?

Si el problema dejó preguntas sin responder o abrió caminos hacia otros temas vinculados, se puede facilitar el desarrollo de actividades de indagación, orientadas por preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Cómo han resuelto el problema de la bandera los países que se reconocen como multinacionales?

Bibliografía

- ABELLO, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Revista Investigación y Desarrollo*, 17(1). Disponible en [http:// www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf)
- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- 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](http://www.miradamalva.com/mujeres/ponencias/allende.html)
- ALONSO, T. (1990). *La economía de entreguerras: la Gran Depresión*. Madrid: Akal.
- ARENDE, H. (2007). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- AROSTEGUI, J. (1994). *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives.
- ARTOLA, R. (1995). *La II Guerra Mundial. De Varsovia a Berlín*. Madrid: Alianza.
- BAEZA, A., ESTEFANE, A., OSSA, J. L., FERNÁNDEZ, J., GARCÍA-HUIDOBRO, C., OCARANZA, N. Y MOSCOSO, P. (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.
- BETHELL, L. (Ed.). (2009). *Chile desde la Independencia*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez y Cambridge University Press.
- BRAVO LIRA, B. (1988). *Régimen de gobierno y democracia en Chile: 1924-1973*. Santiago: Instituto de Ciencia Política, Universidad de Chile.
- BENGOA, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Lom.
- BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. Y PASQUINO, G. (1994). *Diccionario de política (8ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- BRAMSTED, E. Y MELHUIH, K. (Eds.). (1982). *El liberalismo en Occidente: historia en documentos*. Madrid: Unión Editorial.
- CARIOLA, C. Y SUNKEL, O. (1982). *Un siglo de historia económica de Chile: 1830-1930: dos ensayos y una bibliografía*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación.
- CARR, E. (2002). *La revolución rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. Madrid: Alianza.

- CARRETERO, M. (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: Amorroutu Editores.
- CASTILLO INFANTE, F. (1998). Diccionario histórico y biográfico de Chile. Santiago: Zig-Zag.
- CARTIER, R. (1968). La Segunda Guerra Mundial. Barcelona: Planeta.
- CHARTIER, R. (1995). Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII: los orígenes culturales de la Revolución Francesa. Barcelona: Gedisa.
- CID, G. Y SAN FRANCISCO, A. (EDS). (2009). Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX. 2 volúmenes. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Bicentenario.
- COLLIER, S. Y SATER, W. (1999). Historia de Chile. 1808-1994. Madrid: Cambridge University Press.
- COLLIER, S. (2003). Chile: the making of a republic, 1830-1865: politics and ideas. New York: Cambridge University Press.
- CORREA, S. (2005). Con las Rendas del Poder. La Derecha Chilena en el Siglo XX. Santiago: Ed. Sudamericana.
- CORREA, S., FIGUEROA, C., JOCELYN-HOLT, A., ROLLE, C. Y VICUÑA, M. (2001). Documentos del siglo XX chileno. Santiago: Ed. Sudamericana Chilena.
- _____ (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago: Sudamericana Chilena.
- CRUZ, N. Y WHIPPLE, P. (1996). Nueva Historia de Chile. Santiago: Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile; Zig-Zag.
- DE RAMÓN, A. (2001). América Latina. Búsqueda de un nuevo orden. Santiago: Andrés Bello.
- _____ (2003). Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000). Santiago: Ed. Catalonia.
- DEVÉS, E. (1997). Los que van a morir te saludan: historia de una masacre. Escuela Santa María de Iquique, 1907. Santiago: Lom.
- DOMÍNGUEZ, M. C. (2008). Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Pearson.
- DONOVAN, S. Y BRASFORD, J. (2005). How students learn: History in the classroom. Washington: The National Academies Press.
- DRAKE, P. (1992). Socialismo y populismo. Chile 1936-1973. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- ERRÁZURIZ, J. (2005). Discursos en torno al sufragio femenino en Chile. 1865- 1949. En Historia, n. 38, vol. 2, pp. 257-286.
- FONTAINE ALDUNATE, A. (2001). La tierra y el poder: reforma agraria en Chile (1964-1973). Santiago: Zig-Zag.
- FFRENCH-DAVIS, R. (2007). Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: reformas y políticas económicas desde 1973. Santiago: J.C. Sáez ed.
- FRÍAS, M. (1995). Las democracias parlamentarias en el período de entreguerras. Madrid: Akal.
- GALAZ, G. Y IVELIC, M. (1988). Chile, arte actual. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- GARCÉS, M. (2012). El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile. Santiago: Lom.
- 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.
- GAZMURI, C. (2012). Historia de Chile 1891-1994. Santiago: Ril.
- GODOY, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. Santiago: CEP.
- GÓNGORA, M. (1981). Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile. Santiago: La Ciudad.
- GÓNGORA, Á., ARANCIBIA, P., VIAL, G. Y YÁVAR, A. (2000). Chile (1541-2000). Una interpretación de su historia política. Santiago: Santillana.
- GREZ TOSO, S. (1995). La “cuestión social” en Chile: ideas y debates precursores (1804-1902). Recopilación y estudio crítico. Santiago: Archivos y Museos.
- 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.
- GUILLAUDAT, P. Y MOUTERDE, P. (1998). Los movimientos sociales en Chile.1973-1993. Santiago: Lom.
- GUIZOT, F. (1968). Historia de la civilización en Europa. Madrid: Alianza.

- HEISE, J. (1974). Historia de Chile: el periodo parlamentario 1861-1925. Santiago: Andrés Bello.
- HERMET, G. (1991) [1984]. Totalitarismos. México: FCE.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Ed. Grao.
- HOBSBAWM, E. J. (1982). En torno a los orígenes de la revolución industrial. España, Ed. Siglo XXI.
- _____ (1995). Historia del siglo XX: 1914-1991. Barcelona: Crítica.
- _____ (1998). La era de la revolución. 1789-1848. Barcelona: Crítica.
- _____ (1998). La era del capital 1848-1875. Barcelona: Crítica.
- _____ (1998). La era del Imperio 1875-1914. Barcelona: Crítica.
- _____ (1971). Las revoluciones burguesas: Europa 1789-1848. Madrid, Ediciones Guadarrama.
- _____ (1991). Naciones y nacionalismos desde 1780. Barcelona: Crítica.
- 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
- HUNTINGTON, S. (1997). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. Barcelona: Paidós.
- 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.
- JAKSIC, I. (2011). Liberalismo y poder: Latinoamérica en el siglo XIX. Santiago: FCE.
- JOCELYN-HOLT, A. (1992). La independencia de Chile. Tradición, modernización y mito. Madrid: Mapfre.
- JORDAN, D. Y WIEST, A. (2005). Atlas de la II Guerra Mundial. Madrid: Libsa.
- JUDGE, E. H. Y LANGDON, J. W. (2011). The Cold War: a global history with documents. Upper Saddle River, Harlow: Pearson Education.
- KINDLEBERGER, CH. (1985). Historia económica mundial del siglo XX. La crisis económica 1929-1939. Barcelona: Crítica. Krebs, Ricardo. (2006). Breve Historia Universal. 24 ed. Santiago: Ed. Universitaria.

- KOHN, H. (1966). El nacionalismo: su significado y su historia. Buenos Aires, Ed Paidós.
- MALTÉS, J. Y CORTI, L. (2002). Diccionario histórico de Chile. Santiago: Bibliográfica Internacional.
- 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.
- 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.
- MILLALÉN, J., MARIMÁN, P., LEVIL, R. Y CANIUQUEO, S. (2006). Escucha winka: cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Lom: Chile.
- MINISTERIO DE VIVIENDA Y URBANISMO. (2004). Chile: un siglo de políticas en vivienda y barrio, Capítulo 2: "Chile: momentos urbanos y demográficos del siglo veinte". Santiago: Pehuén.
- PALACIOS, M. (DIR.) Y WEINBERG, G. (COORD.). (2008). Historia general de América Latina: América Latina desde 1930. España: Unesco, Trotta, vol. VIII.
- 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.
- PINTO, J. Y VALDIVIA, V. (2009). ¿Chilenos todos? La construcción social de la nación. 1810-1840. Santiago: Lom.
- 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.
- _____ (1996). Historia del mundo contemporáneo. Madrid: Anaya.
- QUEZADA, A. (2004). Diccionario de conceptos históricos y geográficos de Chile. Santiago: Ril.
- SAGREDO, R. Y GAZMURI, C. (2006). Historia de la vida privada en Chile. Tomo 2: Chile Moderno 1840 a 1925. Santiago: Taurus.
- REYES, R. (ED.). Diccionario crítico de Ciencias Sociales [en línea]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de 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](http://paginas.ufm.edu/SABINO/ingles/book/diccionario.pdf)

- 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.
- SAMUELSON, P. Y NORDHAUS, W. (1999). Economía. México: Ed. Mc Graw Hill.
- 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.
- SKINNER, Q. (1986). Los fundamentos del pensamiento político moderno. México: FCE.
- STONE, N. (2008). Breve historia de la I Guerra Mundial. Madrid: Ariel.
- STRACHAN, H. (2004). La Primera Guerra Mundial. Barcelona: Crítica.
- SUBERCASEAUX, B. (1981). Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX. Lastarria, ideología y literatura. Santiago: Aconcagua.
- _____ (1997). Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Santiago: Universitaria.
- TALMON, J. (1956). Los orígenes de la democracia totalitaria. México: Aguilar.
- TREPAT, C. A. Y 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.
- VILLALOBOS, S. (2006-2009). HISTORIA DE LOS CHILENOS. SANTIAGO: TAURUS.
- WOOD, M. H. (PRODUCTORA) Y WOOD, A. ET AL. (DIRECTOR). (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](http://www.awood.cl/esp/trabajos2.php?TIPO=80&AREA=TELEVISION&NOMBRE=NUESTRO%20SIGLO)

