

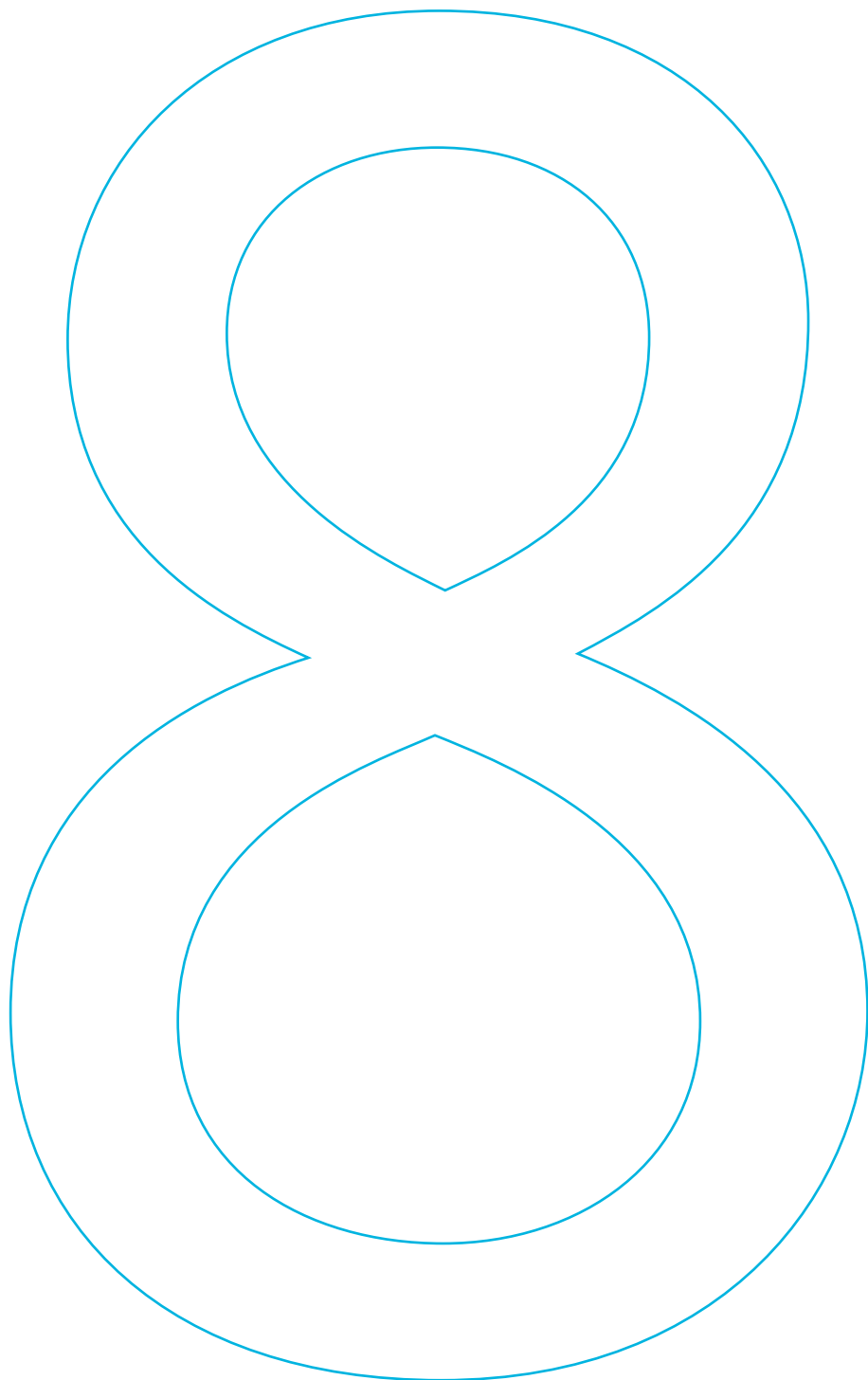
Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio
Octavo básico
Ministerio de Educación



Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio
Octavo básico
Ministerio de Educación



Ministerio de Educación de Chile

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Programa de Estudio

Octavo básico

Primera edición: julio de 2016

Decreto Exento Mineduc N° 628/2016

Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación de Chile

Avenida Bernardo O'Higgins 1371

Santiago de Chile

ISBN 978-956-292-580-8

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

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

Estimadas y estimados miembros de la Comunidad Educativa:

En el marco de la agenda de calidad y las transformaciones que impulsa la Reforma Educacional en marcha, estamos entregando a ustedes los Programas de Estudio para 7° y 8° básico. Estos Programas han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo a las definiciones establecidas en las Bases Curriculares de 2013 y 2015 (Decreto Supremo N° 614 y N° 369, respectivamente), y han sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación para entrar en vigencia a partir de 2016.

Estos programas corresponden a las asignaturas de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua y Literatura, Matemática, Música, Orientación y Tecnología.

Los Programas de Estudio –en tanto instrumentos curriculares– son una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales. Desde esta perspectiva, se fomenta el trabajo docente, para la articulación y generación de experiencias de aprendizajes pertinentes, relevantes y significativas para sus estudiantes, en el contexto de las definiciones realizadas por las Bases Curriculares que han entrado en vigencia para estos cursos en el año 2016. Estos Programas otorgan ese espacio a los y las docentes, y pueden trabajarse a partir de las necesidades y potencialidades de su contexto, porque la Educación tiene como principio el ofrecer espacios de aprendizaje integrales.

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

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

Cordialmente,



ADRIANA DELPIANO PUELMA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Índice

Presentación	8
Nociones básicas	10
Orientaciones para implementar el Programa	14
Orientaciones para planificar el aprendizaje	21
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	24
Estructura del Programa	28
Referencias bibliográficas	34
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
36	Introducción
36	Énfasis de la propuesta
40	Organización curricular
47	Orientaciones didácticas
57	Referencias bibliográficas
Propuesta de organización curricular anual	
64	Objetivos de Aprendizaje de 8° básico
70	Visión global de Objetivos de Aprendizaje del año
75	Visión global de actitudes del año

Primer semestre

-
- | | |
|-----|---|
| 80 | Unidad 1. Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos |
| 197 | Unidad 2. Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial |
-

Segundo semestre

-
- | | |
|-----|---|
| 284 | Unidad 3. Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia |
| 360 | Unidad 4. Sociedad y territorio: la región en Chile y América |
-

Bibliografía

429

Anexos

-
- | | |
|-----|--|
| 450 | Anexo 1. Progresión de contenidos y habilidades |
| 454 | Anexo 2. Síntesis de los sentidos y propósitos de los Programas de Estudio de las Bases Curriculares |
-

Presentación

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

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

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

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

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

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

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

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

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

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

CONOCIMIENTOS

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

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

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

HABILIDADES

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

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

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

ACTITUDES

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

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

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

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

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

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)

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

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

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

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

Orientaciones para implementar el Programa

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

ETAPA DEL DESARROLLO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

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

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

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

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

Asimismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía puede llevar a las y los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que experimentan, y a elegir la que les parece más atractiva.

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

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

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

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

INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE PROFUNDO

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

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

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

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

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

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

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

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

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

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

Los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación integran el desarrollo de habilidades de uso de las TIC en todas las asignaturas con los siguientes propósitos:

- › Trabajar con información:
 - Utilizar estrategias de búsqueda para recoger información precisa.
 - Seleccionar información examinando críticamente su calidad, relevancia y confiabilidad.
 - Ingresar, guardar y ordenar información de acuerdo a criterios propios o predefinidos.
- › Crear y compartir información:
 - Desarrollar y presentar información usando herramientas y aplicaciones de imagen o audiovisuales, procesadores de texto, presentaciones digitalizadas y gráficos, entre otros medios.
 - Usar herramientas de comunicación en línea para colaborar e intercambiar opiniones en forma respetuosa con pares, miembros de una comunidad y expertos (correos electrónicos, blogs, redes sociales, chats, foros de discusión, conferencias web, diarios digitales, etc.).
- › Profundizar aprendizajes:
 - Usar *software* y programas específicos para aprender y complementar los conceptos trabajados en las diferentes asignaturas.
 - Usar procesadores de texto, *software* de presentación y planillas de cálculo para organizar, crear y presentar información, gráficos o modelos.

- › Actuar responsablemente:
 - Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TIC.
 - Señalar las fuentes de las cuales se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad.
 - Identificar ejemplos de plagio y discutir las posibles consecuencias de reproducir el trabajo de otras personas.

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

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

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

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

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

Mientras más experiencia y conocimientos tengan las profesoras y los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos y alumnas. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de Evaluación, observaciones a la o el docente, ejemplos de actividades y de evaluación, entre

otros elementos, para apoyar la gestión curricular y pedagógica. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de las y los docentes como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos alumnos y dichas alumnas contribuirán a que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades.

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

- › Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- › Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de las y los estudiantes y a sus intereses. Es importante que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo y que motive a las alumnas y los alumnos a comprenderla y valorarla.
- › Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos y todas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.
- › Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos y las alumnas puedan participar por igual en todas las actividades y evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, a características físicas o a cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.

Orientaciones para planificar el aprendizaje

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

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

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

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

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

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

- › Explicitar y organizar temporalmente los Objetivos de Aprendizaje respondiendo preguntas como: ¿Qué queremos que aprendan las y los estudiantes durante el año?, ¿para qué queremos que lo aprendan? ¿Cuál es la mejor secuencia para organizar los objetivos de acuerdo a esta realidad escolar?¹
- › Definir o seleccionar cómo se evidenciará el logro de cada Objetivo de Aprendizaje. Los Indicadores de Evaluación pueden ser iluminadores en el momento de evaluar el logro de los Objetivos de Aprendizaje y pueden dar señales para diseñar situaciones evaluativas que den espacio a las alumnas y los alumnos para mostrar sus aprendizajes². Con este propósito se deben responder preguntas como: ¿Qué debieran ser capaces de realizar las y los estudiantes que han logrado un determinado Objetivo de Aprendizaje? ¿Cómo se pueden levantar evidencias para constatar que se han logrado los aprendizajes?
- › Definir el propósito de las evaluaciones que se realizarán, tanto formativas como sumativas, e integrar instancias de retroalimentación que enriquezcan el aprendizaje.
- › Determinar qué oportunidades o experiencias de aprendizaje facilitarían el logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de todos y todas las y los estudiantes.
- › Promover escenarios de metacognición en que las y los estudiantes identifiquen sus fortalezas y desafíos de aprendizaje, e identifiquen estrategias que les permitan fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes en la asignatura.
- › Procurar escenarios de andamiaje cognitivo, individuales y colaborativos, en los cuales se establezcan permanentemente conexiones con los aprendizajes previos de las y los estudiantes.
- › Releva relaciones entre la asignatura y otras áreas del currículo para suscitar una integración interdisciplinar que favorezca la construcción de un aprendizaje más sólido y profundo.

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

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

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

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

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

	PLANIFICACIÓN ANUAL	PLANIFICACIÓN DE UNIDAD	PLANIFICACIÓN DE CLASES
OBJETIVO	› Formular la estructura curricular del año de manera realista y ajustada al tiempo disponible.	› Establecer una propuesta de trabajo de cada unidad, incluyendo evidencia evaluativa y experiencias de aprendizaje, que organice su desarrollo en el tiempo definido (de ser necesario, se sugiere subdividir la propuesta por mes o semana).	› Definir las actividades a desarrollar (pueden ser las sugeridas en el Programa de Estudio u otras generadas por las y los docentes), resguardando el logro de los Objetivos de Aprendizaje.
ESTRATEGIAS SUGERIDAS	› Verificar los días del año y las horas de clase por semana para estimar el tiempo total disponible. › Elaborar una propuesta de organización de los Objetivos de Aprendizaje para el año completo, considerando los días efectivos de trabajo escolar. › Identificar, en términos generales, el tipo de actividades y evaluaciones que se requerirán para fortalecer el logro de los aprendizajes. › Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas, de acuerdo a las necesidades de las y los estudiantes y los posibles imprevistos suscitados.	› Organizar los Objetivos de Aprendizaje por periodo (por ejemplo, puede ser semanal o quincenal). › Proponer una estrategia de diagnóstico de conocimientos previos. › Establecer las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo para que las y los estudiantes logren los aprendizajes. › Generar un sistema de evaluaciones sumativas y formativas, y las instancias de retroalimentación.	› Desglosar los Objetivos de Aprendizaje en aprendizajes específicos a trabajar. › Definir las situaciones pedagógicas o actividades necesarias para lograr esos aprendizajes y las evidencias que se levantarán para evaluar el logro de estos, además de preguntas o problemas desafiantes para las y los estudiantes. › Integrar recursos y estrategias pedagógicas variadas. › Considerar la diversidad de estudiantes en el aula, proponiendo oportunidades de aprendizaje flexibles y variadas. › Considerar un tiempo para que las y los estudiantes compartan una reflexión final sobre lo aprendido, su aplicación, relevancia y su proyección a situaciones nuevas.

Orientaciones para evaluar los aprendizajes

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

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

¿CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA EVALUACIÓN?

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

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

- › Considerar la diversidad de formas de aprender de las y los estudiantes, por lo que se sugiere incluir estímulos y recursos de distinto tipo, tales como visuales, auditivos u otros.
- › Utilizar diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo a evaluar y el propósito de la evaluación. Para esto se sugiere utilizar una variedad de medios y evidencias, como actividades de aplicación/desempeño, portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación (grupales e individuales), informes, presentaciones y pruebas (orales y escritas), entre otros.

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

¿CÓMO DISEÑAR E IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN?

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

1. Identificar el(los) Objetivo(s) de Aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los Indicadores de Evaluación correspondientes. Estos ayudarán a visualizar los desempeños que demuestran que las y los estudiantes han logrado dicho(s) Objetivo(s).

2. Reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera, es decir, qué desempeños o actividades permitirán a las y los estudiantes aplicar lo aprendido en problemas, situaciones o contextos nuevos, manifestando, así, un aprendizaje profundo. A partir de esta reflexión, es importante establecer la actividad de evaluación principal, que servirá de “ancla” o “meta” de la unidad, y los criterios de evaluación que se utilizarán para juzgarla, junto con las pautas de corrección o rúbricas correspondientes. Las evaluaciones señalan a las y los estudiantes lo que es relevante de ser aprendido en la unidad y modelan lo que se espera de ellos y ellas. Por esto, es importante que las actividades evaluativas centrales de las unidades requieran que las y los estudiantes pongan en acción lo aprendido en un contexto complejo, idealmente de la vida real, de modo de fomentar el desarrollo de la capacidad de transferir los aprendizajes a situaciones auténticas que visibilicen su relevancia y aplicabilidad para la vida, más allá de la escuela o liceo.
3. Definir actividades de evaluación complementarias (por ejemplo, análisis de casos cortos, ensayos breves, pruebas, controles, etc.) que permitan ir evaluando el logro de ciertos aprendizajes más específicos o concretos que son precondition para lograr un desempeño más complejo a partir de ellos (el que se evidenciaría en la actividad de evaluación principal).
4. Al momento de generar el plan de experiencias de aprendizaje de la unidad, definir las actividades de evaluación diagnóstica que permitan evidenciar las concepciones, creencias, experiencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes que las y los estudiantes tienen respecto de lo que se trabajará en dicho periodo, y así brindar información para ajustar las actividades de aprendizaje planificadas.
5. Identificar los momentos o hitos en el transcurso de las actividades de aprendizaje planeadas en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa, más o menos formales, con el objeto de monitorear de forma permanente el avance en el aprendizaje de todos y todas. La información que estas generen permitirá retroalimentar, por una parte, a las y los estudiantes sobre sus aprendizajes y cómo seguir avanzando y, por otra, a la o el docente respecto de cuán efectivas han sido las oportunidades de aprendizaje que ha diseñado, de modo de hacer ajustes a lo planificado según las evidencias entregadas por estas evaluaciones. Para que las actividades de evaluación formativa sean realmente útiles desde un punto de vista pedagógico, deben considerar instancias posteriores de aprendizaje para que las y los estudiantes puedan seguir trabajando, afinando y avanzando en lo que fue evaluado. Finalmente, es necesario procurar que las actividades de aprendizaje realizadas en clases sean coherentes con el objetivo y la forma de evidenciar su logro o evaluación.

6. Informar con precisión a las alumnas y los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para evidenciar el logro de los Objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo. Para asegurar que las y los estudiantes realmente comprenden qué es lo que se espera de ellos y ellas, se puede trabajar basándose en ejemplos o modelos de los niveles deseados de rendimiento, y comparar modelos o ejemplos de alta calidad con otros de menor calidad.
7. Planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a las y los estudiantes. Esta instancia debe realizarse en un clima adecuado para estimularlos a identificar sus errores y/o debilidades, y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje.

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

Estructura del Programa

PÁGINA RESUMEN

UNIDAD 2

FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD AMERICANA Y DE LOS PRINCIPALES RASGOS DEL CHILE COLONIAL

Propósito:

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

Palabras clave:

Vocabulario esencial que la o el estudiante debe aprender en la unidad.

Conocimientos previos:

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

PROPÓSITO

Esta unidad busca que las y los estudiantes comprendan el largo proceso de formación de la sociedad colonial americana a partir de elementos fundamentales, como los conceptos de imperio, colonia, evangelización, esclavitud, encomienda, transculturación, mestizaje y sociedad de castas, entre otros. En este contexto, cobran relevancia las distintas formas de convivencia y de conflicto que surgen entre españoles, mestizos e indígenas, y las formas en que se van configurando nuevas expresiones culturales, económicas, laborales y artísticas, que son evidencia de una nascente sociedad que sentará las bases de la vida republicana. [...]

PALABRAS CLAVE

Sociedad colonial americana, evangelización, esclavitud, mestizaje, encomienda, ciudad colonial, territorio, Imperio español, Barroco, comercio atlántico, elites, criollos, hacienda, inquilinos, españoles, mapuche, sociedad de frontera.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Pueblos indígenas americanos, descubrimiento y conquista de América, expansión europea, catástrofe demográfica, sincretismo cultural, mercantilismo, ampliación del mundo conocido, desarrollo de la modernidad.

CONOCIMIENTOS

- › Proceso de formación de la sociedad colonial americana: evangelización, esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado, transculturación, mestizaje y sociedad de castas.
- › La ciudad colonial y la administración del territorio del Imperio español: instituciones que concentraba, relación con la metrópoli, monopolio del comercio y consolidación del poder local de las elites criollas. [...]

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- › Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio. **(OA b)**
- › Representar la ubicación y características de los lugares e información geográfica. **(OA c)**
- › Interpretar datos e información geográfica para explicar relaciones. **(OA d)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información según confiabilidad, relación con el tema y el tipo de información. **(OA e)** [...]

ACTITUDES

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. [...]

Conocimientos, habilidades y actitudes:

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE E INDICADORES DE EVALUACIÓN

Objetivos de Aprendizaje:

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

Indicadores de Evaluación:

Los Indicadores de Evaluación detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) de la o el estudiante en relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados. Son de carácter sugerido, por lo que el o la docente puede modificarlos o complementarlos.

Cada Objetivo de Aprendizaje cuenta con varios Indicadores, dado que existen múltiples desempeños que pueden demostrar que un aprendizaje ha sido desarrollado.

UNIDAD 2: Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 11 Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.	› Identifican, mediante ejemplos concretos, la colonia y el imperio como formas de organización política en una perspectiva de continuidad y cambio. › Explican, utilizando información seleccionada en diversas fuentes, los principios que caracterizan la sociedad de castas imperante en la época colonial americana. › Explican los conceptos de mestizaje y transculturación a partir de algunos rasgos presentes en la sociedad colonial, estableciendo elementos de continuidad y cambio respecto de los periodos históricos anteriores. › Problematizan, a partir de información obtenida en diversas fuentes, las formas de trabajo esclavistas y forzadas propias de la sociedad colonial. › Analizan información de diversas fuentes sobre la efectividad o resistencia a los procesos evangelizadores en América.
OA 8 Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.	› Identifican, a partir del uso de cartografía y otras fuentes de información geográfica, los cambios en las divisiones político-administrativas del continente propuestos por el Imperio español para administrar sus colonias. › Explican, con base en información seleccionada en diversas fuentes, las motivaciones y mecanismos del Imperio español para promover la fundación de ciudades en territorio americano. › Diferencian, de acuerdo a información geográfica de distintas fuentes, ciudades coloniales y prehispánicas de América. › Relacionan, apoyándose en variadas fuentes, la distribución de las ciudades coloniales y de los puertos en América con el desarrollo del monopolio comercial instaurado por el Imperio español. › Asocian la consolidación del poder local de las elites criollas con la vida urbana en América, considerando actividades como comercio, política y administración, entre otras.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

OA

Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. **(OA 2)**

5. En grupos pequeños y con la guía de la o el docente, una parte del curso investiga en enciclopedias tecnológicas diferentes innovaciones inventadas o introducidas en Europa durante la Edad Moderna, como la pólvora, la brújula, el reloj, los anteojos o el telescopio, mientras que otra parte del curso indaga en los descubrimientos científicos de la época en las áreas de anatomía, química, física y astronomía.

Los distintos grupos generan una dinámica activa en que ponen en común los resultados de la investigación (por ejemplo, simulación de una conferencia de prensa o panel informativo; entrevista ficticia a un científico de la época sobre sus hallazgos; elaboración de un video) y discuten sobre la importancia que han tenido hasta hoy los avances científico-técnicos de la Época Moderna y sobre cómo cambiaron la imagen que se tenía del mundo o del ser humano. El o la docente guía una conversación sobre el valor del conocimiento científico para la comprensión de la realidad, vinculándola con algunos temas actuales en el desarrollo de la ciencia y que resulten de interés para el curso.

® Ciencias Naturales OA I de 8°.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es importante que guíe a las y los estudiantes en el desarrollo de la investigación. Trabaje con ellos en el levantamiento de una pregunta o problema simple que oriente la indagación, en la selección de fuentes confiables y en la formulación de conclusiones a partir del análisis de la información seleccionada. Ayúdelos también en el uso de mecanismos para citar la información textual que utilicen, explicándoles el sentido e importancia de las citas y motivándolos a demostrar una conducta honesta en el tratamiento de las fuentes.

A partir del caso de algunos científicos como Giordano Bruno, Galileo Galilei o Miguel Servet, pueden discutir las tensiones entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional, así como las implicancias de la Reforma y la Contrarreforma en el desarrollo de la ciencia.

Para el estudio de las innovaciones tecnológicas, puede consultar enciclopedias de ciencia y tecnología disponibles en la biblioteca de su establecimiento, por ejemplo 100 cosas que debes saber sobre inventos de D. Brewer, Atlas básico de tecnología de N. Navarrete, Historia de los inventos de L. Spilisbury, Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos de I. Asimov, y Ciencia de A. Hart Davis. Todos estos textos están disponibles en la biblioteca CRA.

También puede revisar algunos recursos disponibles en línea, como los siguientes:

- › <http://www.librosmaravillosos.com/inventos/pdf/Historia%20de%20los%20Inventos%20-%20Sucesos%20N%2012.pdf>
- › http://www.educativo.utalca.cl/medios/educativo/profesores/media/recursos/inventos_descubrimientos.pdf

Objetivos de Aprendizaje:

Son los OA especificados en las Bases Curriculares. En ocasiones, un OA puede ser abordado por un conjunto de actividades, así como una actividad puede corresponder a más de un OA.

Actividades:

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

® Relación con otras asignaturas:

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

Observaciones a la o el docente:

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

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Sugerencias de evaluación:

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

Objetivos de Aprendizaje:

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

Indicadores de Evaluación:

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

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.). **(OA 20)**

Indicadores de Evaluación

- › Representan la ubicación y caracterizan, a partir de fuentes, aspectos como clima, vegetación, paisaje, lengua, historia, religión, raza y costumbres de distintos lugares de Chile y de América.
- › Reconocen, apoyándose en fuentes y herramientas geográficas y tecnológicas, patrones físicos y humanos entre distintos lugares de Chile y de América, y los clasifican.
- › Argumentan cómo los aspectos comunes entre lugares configuran distintas regiones (culturales, geográficas, económicas, humanas, etc.) y que estas se superponen, y dan ejemplos concretos.
- › Analizan patrones humanos y físicos del territorio chileno y americano, identifican regiones y cómo estas se superponen.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes, organizados en cinco grupos correspondientes a las regiones naturales de Chile (norte grande, norte chico, zona central, zona sur y zona austral), elaboran un juego de trivia o tarjetas con descripciones de la región, relacionadas con los siguientes elementos: › Cantidad de habitantes. › Distribución urbana/rural. › Pueblos originarios. › Clima. › Hidrografía. › Vegetación. › Relieve. › Recursos económicos. › Exportaciones. › Costumbres folclóricas. › Comida. › Vestimenta. › Fiestas religiosas. › Problemas medioambientales. › Riesgos naturales. El juego se desarrolla de manera que el grupo que elaboró la trivia hace preguntas al resto del curso y deben identificar a qué región natural corresponden las respuestas.	Al evaluar se sugiere considerar los siguientes criterios: › Formulan preguntas relevantes de forma creativa. › Utilizan conceptos y de contenidos disciplinares de forma clara, rigurosa y precisa. › Construyen preguntas que dan cuenta de los diversos ámbitos que componen las regiones naturales de Chile (habitantes, clima, relieve, recursos económicos, costumbres, etc.). › Evidencian capacidad de sintetizar, relacionar y analizar información relevante al momento de elaborar el juego propuesto en la actividad.

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

INTRODUCCIÓN

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

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

Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones

propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.

ÉNFASIS DE LA PROPUESTA

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

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

PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Estas Bases Curriculares promueven un diálogo transversal y continuo entre las distintas disciplinas que confluyen en la asignatura. Esto se fundamenta en la idea de que comparten un tipo de conocimiento racional que el ser humano ha creado para darle sentido al mundo que habita y a la cultura a la cual pertenece. Las disciplinas de las Ciencias Sociales comparten un objeto de estudio –las sociedades humanas en el tiempo y en el espacio– y un método de análisis e interpretación basado en la evidencia y que propone explicaciones fundadas; no obstante, es abierto, diverso y pluralista, ya que no propone leyes universales.

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

PENSAMIENTO HISTÓRICO

En relación con lo anterior, para que el o la estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, es esencial que comprenda su pasado y la relación que este tiene con su vida diaria, con su identidad y con su entorno. De ahí que resulta fundamental que las y los estudiantes logren desarrollar el

pensamiento histórico; es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo y que, en tanto seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia.

La construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que las y los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo. La formación de un pensamiento histórico busca que las y los estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica.

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

Parte fundamental de desarrollar un pensamiento histórico consiste en que las y los estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de

continuidad y de cambio a través del tiempo, y los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad, y que comprendan que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio.

En consecuencia, se espera que las y los estudiantes sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo. Asimismo, que puedan generar una valoración positiva del conocimiento que entrega la disciplina histórica para desenvolverse en el mundo que les toca vivir.

PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

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

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

DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS

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

En particular, en el ciclo de 7° básico a 2° medio se busca que las y los estudiantes conozcan el desarrollo histórico de los fundamentos sobre los que se sustenta la democracia representativa actual, y reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos. Se espera que comprendan que la democracia es un sistema

político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional. En este sentido, interesa que comprendan que la democracia se construye a diario y que, así como es perfectible, está expuesta a diversas situaciones que la ponen en riesgo.

Junto a esto, se espera que las y los estudiantes conozcan los derechos humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho. Asimismo, que puedan reconocer que Chile se rige por un Estado de Derecho que permite velar por el respeto y resguardo de los derechos humanos. En esta misma línea, se espera que las y los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre las instituciones que conforman nuestra organización política y social, que conozcan las distintas formas que tienen de participar en ellas y que aprecien su importancia para el desarrollo de una sociedad democrática. Por otra parte, es fundamental el desarrollo de valores y de habilidades cívicas, de modo de promover la formación de estudiantes comprometidos con el bien común, con el sistema democrático y con el respeto de los derechos humanos y la diversidad, capaces de solucionar pacífica y constructivamente los conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas.

EL CARÁCTER INTERPRETATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

distintos criterios que buscan evitar el relativismo y promover una opinión rigurosa e informada.

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

LA HISTORIA DE CHILE Y DEL MUNDO BAJO UNA MIRADA DIALÓGICA

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

En las presentes Bases Curriculares, se optó por una visión de la historia nacional como una construcción en constante interacción con fenómenos universales, planteando un relato dialogante entre ambos. Se trata de establecer un diálogo constante entre la historia de Chile y la historia mundial, para enriquecer la comprensión

de procesos íntimamente relacionados y bajo la convicción de que este enfoque permite reconocer las dinámicas de un mundo globalizado. Esta perspectiva busca específicamente evitar una visión de la historia nacional como un compartimiento aparte y aislado, permitiendo su comprensión desde un marco espacial y temporal más amplio que el propio Estado-nación.

LAS CIENCIAS SOCIALES: PERSPECTIVA POLÍTICA Y ECONÓMICA

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

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

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

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

ORGANIZADORES TEMÁTICOS

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

Los Programas de Estudio ofrecen una propuesta didáctica para desarrollar estos organizadores temáticos y sus respectivos Objetivos de Aprendizaje, estructurando el año escolar en 4 unidades que los integran.

Secuencia

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

En **8° básico** se ha puesto el acento en los procesos históricos que sientan las bases de la modernidad y que concluyen en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX. En concreto, interesa reflexionar sobre cómo el humanismo comenzó a transformar los modos de comprender el mundo y reconoció al ser humano como el principal agente de estas transformaciones y cómo la Reforma implicó un quiebre en la unidad de la cristiandad occidental. En este contexto, se estudia la formación de los Estados modernos, el desarrollo de la economía mercantilista y los cambios en la ciencia y la difusión del conocimiento. El siguiente organizador temático aborda la expansión europea y el impacto de la Conquista de América tanto en la crisis de las sociedades indígenas, como en los debates sobre la legitimidad de la Conquista. En este contexto se estudia, en un tercer organizador temático, el proceso de formación de la sociedad colonial americana, sus dinámicas espaciales, políticas, sociales, económicas y culturales, y los principales rasgos del Chile colonial. Luego, se espera que los estudiantes comprendan cómo el surgimiento de una nueva concepción política surgida de la Ilustración incidió en los procesos revolucionarios y en las independencias americanas de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, situando la Independencia de Chile en el marco de un proceso de alcance continental.

Ligado a lo anterior, el organizador temático de Formación Ciudadana está dedicado al estudio de la nueva concepción de los Derechos individuales como fundamento de la política moderna. En este sentido, se busca comprender cómo los debates sobre la legitimidad de la conquista y la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano incidieron en nuestra concepción actual de los derechos humanos.

Finalmente, respecto a geografía, se desarrolla un organizador temático centrado en la región como categoría de análisis espacial, el que se centra en la comprensión de este concepto a partir de la diversidad de variables que nos permiten identificar regiones en América y Chile. Interesa especialmente la identificación de los criterios relacionados a la regionalización político-administrativa en Chile y la consideración de características y procesos espaciales que dinamizan el espacio regional nacional, problematizando dinámicas como la conectividad, aislamiento, indicadores demográficos y desarrollo en diferentes perspectivas, logrando vincular su impacto en con la vida cotidiana de las personas y con las dinámicas político-regionales del país.

HABILIDADES

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

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

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

En este contexto, los Programas de Estudio proponen diversas actividades de aprendizaje especialmente diseñadas para desarrollar estas habilidades. Con ello se espera que los estudiantes logren

aprendizajes profundos, los que se adquieren cuando el conocimiento es usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas y para pensar críticamente, entre otros.

Pensamiento temporal y espacial

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

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

Respecto al desarrollo del pensamiento espacial, se espera que los estudiantes puedan interpretar diversas fuentes que dan a conocer procesos espaciales, tanto a través de la lectura cartográfica como a partir de la identificación de aspectos espaciales en otras fuentes como textos escritos, imágenes, datos estadísticos, entre otros. Las y los estudiantes aprenderán a reconocer dinámicas espaciales que han ido configurando el espacio nacional como por ejemplo las formas de administración del territorio, las divisiones políticas y el rol que la organización del espacio tuvo en los distintos procesos históricos que son trabajados. Por último, se profundiza en la comprensión de la categoría analítica de región, en la perspectiva de relacionar los aspectos cotidianos de la vida de las personas con las

formas en que se organiza y administra el territorio nacional.

Análisis y trabajo con fuentes de información

La utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central de esta propuesta, pues a partir de ellas las y los estudiantes pueden acceder a una comprensión más global de los fenómenos sociales estudiados en el nivel. El trabajo con fuentes de información supone desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa, que permita analizarlas y así obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas.

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

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

Pensamiento crítico

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

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

Comunicación

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

En este ciclo de formación general, se espera que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de argumentar activamente, en conversaciones grupales y debates, proponiendo soluciones, estableciendo acuerdos y formulando nuevas preguntas para profundizar la discusión. Asimismo, se espera que sean capaces de desarrollar la habilidad de escuchar los planteamientos de otros, procesarlos y contra argumentar en la medida que sea necesario, con una actitud respetuosa y tolerante.

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

ACTITUDES

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

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

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

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

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

Dimensión sociocultural y ciudadana	OA F Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
Dimensión sociocultural y ciudadana	OA G Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

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

El objetivo central de los Programas es orientar a las y los docentes y constituir un apoyo concreto para la implementación de las Bases Curriculares en el aula. Con este fin, los Programas buscan aportar un conjunto significativo de recursos y actividades orientados al logro de los Objetivos de Aprendizaje, así como proporcionar distintos modelos de actividades que permitan desarrollar las habilidades propias de cada nivel. En este marco, se busca que las y los docentes puedan seleccionar aquellos recursos que mejor se adecúan a las necesidades y desafíos que enfrentan, modificarlos considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y adaptarlos a la realidad de cada establecimiento. Es fundamental tener en cuenta que, respetando la diversidad de contextos (geográficos, sociales, culturales, etc.) y de estilos y ritmos de aprendizaje, el o la docente debe procurar que todos las y los estudiantes logren los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a cada nivel.

En relación con los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), sus distintas dimensiones son trabajadas en las asignaturas, así como en otros espacios educativos (recreo, biblioteca, ceremonias, práctica pedagógica, iniciativas de los estudiantes, entre otras) e instrumentos de gestión del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno en lo relativo a Convivencia Escolar, Plan Integral de Seguridad Escolar, entre otros) permitiendo así la Formación Integral de los estudiantes.

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

Entre otros, puede encontrar los siguientes contenidos:

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

En relación con los Objetivos de Aprendizaje (OA), estos se desarrollan de acuerdo a los siguientes criterios:

INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Un aspecto fundamental a considerar al momento de implementar las Bases Curriculares es la necesidad de abordar los Objetivos de Aprendizaje de los distintos organizadores temáticos de manera integrada entre sí, y con las habilidades y actitudes propias de la asignatura, el fin de realizar mayores y mejores conexiones entre los aprendizajes del nivel. De este modo, el presente programa organiza integradamente los Objetivos de Aprendizaje en cuatro unidades didácticas, que apuntan hacia temáticas similares o complementarias.

A continuación, se presenta un ejemplo, extraído del programa, que explicita la forma en que las sugerencias de actividades de aprendizaje integran organizadores temáticos, habilidades y actitudes, lo cual permitirá realizar una mejor lectura de los sentidos de la propuesta curricular, resguardando los principios de coherencia, articulación y contextualización de cada una de ellas.

EJEMPLO		
OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)	→ OA asociado. Cabe señalar que la actividad cubre algunos aspectos del OA y está asociada directamente a un Indicador de Evaluación específico.
IE	Describen a partir de la información de fuentes, los principios y características de la economía mercantilista, relacionándolas con su contexto histórico.	→ Indicador de Evaluación. Puede ser uno o varios asociados.
HABILIDAD	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.	→ Habilidades sugeridas. Se pueden vincular otras si estima pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.	→ Actitudes sugeridas. Se pueden vincular otras. Es importante visibilizar los OAT por medio de las actitudes de la asignatura.
Tipo de actividad	Análisis de diversas fuentes.	→ Establece el tipo genérico de actividad.
Duración aproximada	Parte de una sesión.	→ La duración es aproximada, por lo que podría adaptarse la actividad y así reducir o ampliar los tiempos asociados a ella de acuerdo a cada contexto.

5. El o la docente motiva al curso a discutir sobre el impacto del comercio en la vida cotidiana de los europeos en la Época Moderna. Las siguientes fuentes pueden ayudarle a abrir o profundizar la discusión:



Sugerencia de actividad:
Introducción



Fuentes o recursos asociados

Imagen 1 (fuente primaria)



Marinus van Reymerswaele (1539), *El cambista y su mujer*. Óleo, Museo El Prado, Madrid.



Referencia



Fuentes o recursos asociados

Texto 1 (fuente primaria)

“Madre, yo al oro me humillo,
él es mi amante y mi amado,
pues de puro enamorado
de continuo anda amarillo;
que pues, doblón o sencillo [moneda de uso frecuente],
hace todo cuanto quiero,
poderoso caballero
es don Dinero.
Nace en las Indias honrado
donde el mundo le acompaña;
viene a morir en España
y es en Génova enterrado;
y pues quien le trae al lado
es hermoso aunque sea fiero,
poderoso caballero
es don Dinero. [...]”

Francisco de Quevedo (1580-1645), Poderoso caballero es don Dinero, En: *Antología de los mejores poetas castellanos*, Londres: T. Nelson, 1912, recuperado de <http://users.ipfw.edu/jehle/poesia/dondiner.htm> en marzo de 2015.



Referencia

Texto 2



Texto

“Ahora se crea una primera unidad del mundo: las técnicas circulan velozmente; los productos y los tipos de alimentación se difunden; la cocina española, el trigo, el carnero, los bovinos se introducen en América; a más o menos largo plazo, el maíz, la patata, el chocolate, los pavos llegan a Europa. En los Balcanes, las pesadas confituras turcas van penetrando lentamente; las bebidas turcas —o la manera turca de prepararlas— se consolidan. Por todas partes, los paisajes cambian: los templos de las religiones de la América precolombina son sustituidos por iglesias católicas, y en las encrucijadas de los caminos de América se levantan ahora cruces; en los Balcanes, los alminares se alzan al lado de las iglesias ortodoxas. Intercambios de técnicas, de culturas, de civilizaciones, de formas artísticas: la rueda —desconocida en América— se introduce en el nuevo mundo; los pintores italianos llegan a las cortes de los sultanes (así, Gentile Bellini termina, en 1480, el finísimo retrato de Mohamed el Conquistador). Una vasta economía mundial extiende sus hilos alrededor del globo: el camino de las monedas del imperio español, los famosos «reales de a ocho», acuñadas en las casas de moneda americanas, se hace cada vez más largo y, tras el viaje trasatlántico, llegan en pequeñas o grandes etapas hasta el Extremo Oriente, para ser cambiadas por especias, sedas, porcelanas, perlas... [...].

La modernidad de esta época, en torno a la cual generaciones enteras de historiadores han discutido para captar su presencia en mil aspectos, en mil ideas, se afirma, precisamente, en esta primera unidad del mundo. Pero esta es aún demasiado frágil: si las líneas de navegación enlazan ya con gran regularidad los distintos continentes, la piratería o las dificultades técnicas de la navegación rompen aquella regularidad; si los sueños imperiales —y unificadores— de un Carlos V parecen, por momentos, hacerse realidad a la luz de las victorias, se desvanecen muy fácilmente en la tristeza de las derrotas... y en las grades escisiones internas que aparecen en Europa en el plano religioso, o en los gérmenes de aquel fenómeno que luego será tan importante, la conciencia nacional, que ahora empieza a desarrollarse. Mientras el Imperium de Carlos V parece abarcar el mundo, algunas palabras —*frontière, frontiera, frontera, Mark, frontier, boundary*— empiezan a cargarse de sentidos nuevos, en contradicción, precisamente, con aquella unidad que había venido afirmándose, y representando también los límites contra los que más adelante estaba destinada a romperse la unidad, la unidad política, al menos”.

Romano R. & Tenenti. A. (1989). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. España: Siglo XXI Editores.



Referencia

Orientar una sistematización (de manera grupal o en duplas) en la que las y los estudiantes señalen sus conclusiones (de forma oral o escrita) sobre el rol del comercio en el mundo moderno, su impacto en las transformaciones sociales, en el consumo o en las relaciones entre Estados. Puede vincular esta reflexión a la dinámica económica actual. Adicionalmente, puede hacer referencia a los países con los que Chile tiene tratados de libre comercio y su importancia en la economía nacional, discutiendo sobre la presencia de productos de diferentes partes del mundo en la vida cotidiana.

Observaciones a la o el docente

Estas actividades permiten comprender que algunas dinámicas económicas que hoy nos resultan familiares comienzan a estructurarse en los procesos de mundialización de la economía de la Época Moderna. Este aspecto puede profundizarlo con el Texto 2, que da cuenta de las múltiples implicancias de los cambios económicos de la época. Por su parte, las fuentes primarias permiten discutir el papel que juega el dinero en la sociedad moderna, especialmente en el fortalecimiento de la burguesía financiera y comercial.

Aproveche la actividad para reforzar la importancia de las ciencias sociales, en la comprensión de la realidad humana, valorando las diversas fuentes y metodologías que estas proveen para el logro de este objetivo (OA G)

Para fortalecer el trabajo de análisis de imágenes, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

<http://historia1imagen.cl/didactica-historia/> -

<http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>

http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm



Orientaciones para el desarrollo de la actividad. Incluye aspectos propios de las habilidades y actitudes a desarrollar, en coherencia con el Indicador de Evaluación, con el fin de asegurar la articulación e integración de los OA, así como de fuentes y recursos para ello.

Del mismo modo, las orientaciones pueden sugerir también estrategias para contextualizar y/o adaptar las actividades de acuerdo al contexto y las características de las y los estudiantes.

DESARROLLO DE HABILIDADES

Uno de los aspectos fundamentales del Programa es orientar el proceso de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades, con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y de calidad. Las habilidades se presentan en cuatro grupos que progresan de 7° y 8° básico hacia los niveles de 1° y 2° medio, y se trabajan de manera conjunta con los OA temáticos a lo largo del Programa.

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

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TEMPORAL

La noción de tiempo histórico y el desarrollo de conceptos y habilidades temporales son fundamentales en la Historia y las Ciencias Sociales, ya que permiten situar los procesos estudiados y desarrollar una perspectiva de análisis que permita el desarrollo del pensamiento histórico. La comprensión de la temporalidad supone reconocer que las sociedades no son estáticas, sino que están insertas en el devenir del tiempo, lo que genera una sucesión de cambios –acontecimientos, coyunturas–, pero también la existencia de ciertas estructuras que permanecen por largos períodos (por ejemplo: la estructura social, la organización política, el canon cultural, etc.). Asimismo, requiere entender que existen

procesos que se desarrollan de forma simultánea con otros o que algunos tienen una duración mayor, o bien que las periodizaciones responden a construcciones analíticas y que no necesariamente dan cuenta de rupturas abruptas con otros momentos de la historia anteriores o posteriores.

En el presente Programa, las habilidades y conceptos asociados al tiempo se plantean de forma progresiva entre los niveles 7° y 8° básico y 1° y 2° medio. En este nivel de 8° básico las y los estudiantes interpretan periodizaciones históricas, utilizan líneas de tiempo paralelas y reconocen distintos dimensiones de la temporalidad como la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos, además de analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos tanto entre dos momentos del pasado como con el presente.

Los aprendizajes de 8° básico se refieren a procesos de Chile, América y Europa que se dan en un marco temporal similar, la Edad Moderna y los inicios del mundo contemporáneo, lo que permite un trabajo sistemático con la sucesión y la simultaneidad. Así por ejemplo, en la Unidad 3 de 8° titulada “Nuevos principios que configuran el mundo occidental”, el logro de los aprendizajes requiere de una constante referencia temporal, que permita, a través de líneas de tiempo u otro recurso gráfico, situar procesos y acontecimientos como la Ilustración, la Revolución Francesa, la Independencia de Estados Unidos, las independencias de las colonias españolas en América y la Independencia de Chile, de modo de establecer relaciones de simultaneidad, por ejemplo entre las independencias americanas y la chilena, de sucesión, por ejemplo, entre las ideas ilustradas y la Independencia de Estados Unidos, de continuidad y cambio, por ejemplo, entre la organización del Chile republicano de comienzos del siglo XIX y el actual.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL

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

En el primer caso, se busca que las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades de localización, orientación espacial, lectura y uso de herramientas geográficas de la educación básica, y que progresivamente desarrollen la capacidad de representar estos y otros tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a distintas escalas y el uso de herramientas geográficas. Asimismo, se espera que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica para identificar formas de organización y distribución espacial y reconozcan la dimensión espacial de los procesos sociales.

Complementariamente, se busca que desarrollen un pensamiento crítico respecto de las dinámicas espaciales que configuran el espacio nacional y regional y que reconozcan la dimensión cotidiana de la geografía y de como ella es útil para comprender las relaciones que la sociedad establece con el entorno.

Los aprendizajes de este nivel permiten desarrollar el pensamiento espacial al abordar, por ejemplo, la expresión espacial de diversas civilizaciones y grupos humanos y la manera en que ellos se han relacionado con el entorno, modificándolo y organizándolo. Esta idea es llevada a cabo por el Programa en actividades que promueven el trabajo

con diversas fuentes de información espacial como mapas, planos, imágenes, textos, documentos, experiencias de vida y otras herramientas que permiten extraer información geográfica.

Ejemplos de ello son las actividades que buscan la identificación circuitos y relaciones espaciales entre diversos territorios (actividades OA 3, OA 4, OA 5, OA 6, unidad 1, OA 8, OA 10, unidad 2, actividades OA 21, unidad 4) representar la extensión de un territorio y los mecanismos para su administración (actividades OA 3, OA 6, OA 7, unidad 1, OA 8, OA 12, OA 13 unidad 2, OA 16, unidad 3) comprender y aplicar conceptos geográficos (actividades OA 20 y 22, unidad 4) trabajar en torno a la problemáticas espaciales (actividades OA 6, unidad 1, OA 10, OA 12 unidad 2, OA 21, OA 22, unidad 4) Es especialmente importante que las y los estudiantes se familiaricen con diversas fuentes que les permitan identificar dinámicas en el espacio que se vinculen con la vida cotidiana de las personas y en relación con el entorno espacial local.

El desarrollo de temas históricos que consideren la dimensión espacial de dichos procesos tiene importantes efectos en el desarrollo del pensamiento espacial, ya que permite visualizar el carácter de construcción histórica del espacio geográfico. Para lograr este tipo de razonamiento, resulta indispensable el trabajo con conceptualizaciones asociadas a la ciencia geográfica que sirvan de herramientas analizadoras de dichas temáticas.

La revisión de la historia de Chile y de América en diálogo con la historia universal, tiene también importantes efectos en el desarrollo del pensamiento espacial, ya que permite complejizar el estudio de los fenómenos estudiados pudiendo ampliar la mirada hacia distintos escenarios y distintas escalas. Además, promueve habilidades del pensamiento crítico, como la comparación, el contraste y la elaboración de conclusiones, entre otros.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

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

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

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

ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES DE INFORMACIÓN

Un foco fundamental de la asignatura es el trabajo de las y los estudiantes con distintos tipos de

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

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

- › Elaborar glosarios o adaptar las fuentes escritas a un lenguaje pertinente a la edad de las y los estudiantes es una buena herramienta para que logren un acercamiento significativo a ellas. En la Unidad 1, actividad 3 del OA 1 se entregan algunos criterios para adaptar y analizar las fuentes, que el o la docente puede transferir a otras actividades sugeridas posteriormente en el programa.
- › Las fuentes siempre deben llevar referencias, ya que ello permite evaluar su origen y confiabilidad, además de contextualizar la información. Por ejemplo, en documentos escritos, pueden resultar útiles preguntas como ¿quién escribió el documento? ¿Cuándo lo escribió? ¿Cuál es el tema principal? ¿Con qué intención fue escrito? ¿Por qué?, etc.

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

los estudiantes con el procedimiento. Puede trabajar constantemente con:

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

COMUNICACIÓN

La comunicación de los aprendizajes es un componente fundamental del proceso de construcción de los mismos, pues implica dar una estructura formal a lo que se aprende, explicarlo y fundamentarlo para otros y registrarlo de acuerdo a normas de escritura, de comunicación verbal o de expresión gráfica. En este sentido, es importante realizar actividades en que las y los estudiantes deban comunicar los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones a través de diferentes formas de expresión oral y escrita, con rigurosidad y basándose en evidencia. Asimismo, es relevante reforzar el desarrollo de estrategias que les permitan comunicar sus ideas de manera efectiva, y que se familiaricen con el uso y el manejo de diversos recursos y TIC. Por último, es importante promover en las y los estudiantes la disposición al diálogo y a recibir y escuchar opiniones diferentes a las propias.

Las actividades propuestas en este Programa de Estudio ofrecen oportunidades para que las y los estudiantes comuniquen sus pensamientos y conclusiones, a través de metodologías como la conversación grupal guiada por el docente; el trabajo en parejas o grupos para la resolución de problemas, para el análisis o para la investigación; la realización de debates para exponer distintas posturas; la elaboración de textos escritos (argumentativos, expositivos, narrativos, etc.); la elaboración de mapas temáticos; entre otras.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Chartier, R. (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII: los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona: Gedisa.

Chaux, E., Lleras, J. y Velázquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

Collier, S. (2003). *Chile: the making of a republic, 1830-1865: politics and ideas*. New York: Cambridge University Press.

Correa, S. (2005). *Con las Riendas del Poder. La Derecha Chilena en el Siglo XX*. Santiago: Ed. Sudamericana.

Corvalán, L. (2012). *La secreta obscenidad de la historia de Chile contemporáneo: lo que dicen los documentos norteamericanos y otras fuentes documentales. 1962-1976*. Santiago: Ceibo Ediciones.

Domínguez, M. C. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.

Donoso, R. (1952). *Alessandri, agitador y demolidor. Cincuenta años de historia política de Chile*, 2 tomos. México: FCE.

Donovan, S. y Brasford, J. (2005). *How students learn: History in the classroom*. Washington: The National Academies Press.

Drake, F. y Drake, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 36 (4), pp. 480-487.

Drobik, T. y Sumberová, M. (eds.) (2009). *Chapters of Modern Human Geographical Thought*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Duby, G. (1976). *Economía rural y vida campesina en el occidente medieval*. México: Siglo veintiuno.

Duby, G. (2008). *La época de las catedrales: Arte y sociedad, 980-1420*. Madrid: Cátedra.

Duby, G. (2010). *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse.

Duby, G. (1988). *El año mil. Una interpretación diferente del milenarismo*. Barcelona: Gedisa.

Duby, G. y Monreal, T. L. (2007). *Europa en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.

Eisenstein, E. (2010). *La imprenta como agente de cambio: comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana*. México: FCE.

Engelhardt, T. (1997). *El fin de la cultura de la victoria: Estados Unidos, la guerra fría y el desencanto de una generación*. Barcelona: Paidós.

Evans, J., Nugent, C. y Brooke, L. (1988). *Historia de las civilizaciones. La Baja Edad Media; El florecimiento de la Europa medieval*. Vol. 6. Madrid: Alianza.

Fernandois, J. (1992). *Cobre, guerra e industrialización en Chile, 1939-1945*. Santiago: Comisión Chilena del Cobre.

Fevre, L. Erasmo (1970). *La contrarreforma y el espíritu moderno*. Barcelona: Eds. Martínez Roca.

Flori, J. (2004). *Guerra Santa, yihad y cruzada: violencia y religión en el cristianismo y el islam*. Granada: Universidad de Granada.

Fontaine Aldunate, A. (2001). *La tierra y el poder: reforma agraria en Chile (1964-1973)*. Santiago: Zig-Zag.

Ffrench-Davis, R. (2007). *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: reformas y políticas económicas desde 1973*. Santiago: J. C. Sáez ed.

Garretón, M. A. (1987). *1986-1987 entre la frustración y la esperanza: balance y perspectivas de la transición a la democracia en Chile*. Santiago: Instituto para el Nuevo Chile.

Góngora, M. (1970). *Encomenderos y estancieros: estudios acerca de la constitución social aristocrática de Chile después de la conquista 1580-1660*. Santiago: Universidad de Chile.

González, M. (2011). *De empresarios a empleados: clase media y Estado docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: LOM.

Gruzinski, S. (2010). *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización*. México: FCE.

Guerra, F. X. (1993). *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: FCE.

Guerra, F. X. y Annino, A. (2003). *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guizot, F. (1968). *Historia de la civilización en Europa*. Madrid: Alianza.

Heise, J. (1974). *Historia de Chile: el periodo parlamentario 1861-1925*. Santiago: Andrés Bello.

Hernández Cardona, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Ed. Graó.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. J. (1971). *Las revoluciones burguesas: Europa 1789-1848*. Madrid: Ediciones Guadarrama.

Hobsbawm, E. J. (1982). *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. España: Ed. Siglo XXI.

Huntington, S. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Hutchinson, E. (1991). *El Movimiento de Derechos Humanos en Chile, 1973- 1990*. Santiago: Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar.

Jaksic, I. (2011). *Liberalismo y poder: Latinoamérica en el siglo XIX*. Santiago: FCE.

Jobet, J. C. (1955). *Luis Emilio Recabarren: los orígenes del movimiento obrero y del sindicalismo chileno*. Santiago: PLA.

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El peso de la noche: nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago: Planeta, Ariel.

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo: del avanzar sin transar, al transar sin parar*. Santiago: Planeta.

Judge, E. H. y Langdon, J. W. (2011). *The Cold War: a global history with documents*. Upper Saddle River, Harlow: Pearson Education.

Kennedy, D. (2005). *Entre el miedo y la libertad: los EE.UU.: de la Gran Depresión al fin de la Segunda Guerra Mundial (1929-1945)*. Barcelona: Edhasa.

Klooster W. (2009). *Revolutions in the Atlantic world: a comparative history*. Nueva York: New York University Press.

Kohn, H. (1966). *El nacionalismo: su significado y su historia*. Buenos Aires: Paidós.

Lee, P. (2004). 'Walking backwards into tomorrow'. Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 34-47.

Lipovetsky, G. (2011). *El occidente globalizado: un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.

Lubbeck, J. (1987). *Los orígenes de la civilización y la condición primitiva del hombre*. Barcelona: Alta Fulla.

Lucena, M. (2006). *A los cuatro vientos: las ciudades de la América hispánica*. Madrid: Fundación Carolina, Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos.

McEvoy, C. (2011). *Guerreros civilizadores: política, sociedad y cultura en Chile durante la Guerra del Pacífico*. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.

Meller, P. (1996). *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Barcelona: Andrés Bello.

Micheli, M. (1999). *Las Vanguardias Artísticas del Siglo XX*. Madrid: Alianza.

Mommsen, T. (1965). *Historia de Roma*. Madrid: Aguilar.

Mommsen, W. J. (1918). *La época del imperialismo 1885-1918*. México: Ed. Siglo XXI.

Moulián, T., Pinto, J., et al., (2005). *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM.

Paul, R.W. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a Free Society. *Educational Leadership*, v.42, n.1, 4-14.

Perrot, M. y Duby, G. (1993). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.

Pinto, J. (2003). *La formación del estado y la nación, y el pueblo Mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Powaski, R. (1998). *The Cold War: the United States and the Soviet Union, 1917-1991*. New York: Oxford University Press.

Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Editorial Graó.

Riquelme, Alfredo. (1998). *Rojo atardecer: el comunismo chileno entre dictadura y democracia*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Ruggiero, R. (1971). *Los fundamentos del mundo moderno: Edad Media tardía, Renacimiento*. México: Siglo Veintiuno.

Sagredo, R. (coord.) (2010). *Ensayos Ciencia-mundo: orden republicano, arte y nación en América*. Santiago: Ed. Universitaria, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar.

Salazar, G. y Pinto J. (1999). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM.

Scully, T. (1992). *Rethinking the center: party politics in nineteenth-and twentieth- century Chile.* Stanford: Stanford University Press.

Serrano, S. (2008). *Qué hacer con Dios en la República: política y secularización en Chile: (1845-1885).* Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010).* Santiago: Taurus.

Silva Galdames, O. (1992). *Civilizaciones prehispánicas de América.* Santiago: Universitaria.

Skinner, Q. (1986). *Los fundamentos del pensamiento político moderno.* México: FCE.

Subercaseaux, B. (1981). *Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX. Lastarria, ideología y literatura.* Santiago: Aconcagua.

Tenenti, A. (2000). *La edad moderna: siglos XVI-XVIII.* Barcelona: Crítica.

Todorov, T. (2008). *La conquista de América: el problema del otro.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Touchard, Jean (2001). *Historia de las ideas políticas.* Madrid: Tecnos.

Trepat, C. A., Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona: Graó.

Vial Correa, G. (1996). *Historia de Chile (1891-1973).* Santiago: Zig-Zag.

Vial Correa, G. (2005). *Salvador Allende: el fracaso de una ilusión.* Santiago: Eds. Universidad Finis Terrae, Centro de Estudios Bicentenario.

Weinberg, G. (1998). *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930.* México, Chile: Fondo de Cultura Económica.

Wright, T. C. (1991). *Latin America in the era of the Cuban Revolution.* Nueva York: Praeger.

Zimmermann, R. (2010). *Derecho romano, derecho contemporáneo, derecho europeo: la tradición del derecho civil en la actualidad.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Propuesta de organización curricular anual³

³ Esta propuesta es opcional, por lo que las instituciones pueden generar una organización curricular diferente, acorde a sus contextos escolares.

Objetivos de Aprendizaje

8° básico

Este es el listado de Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° básico prescrito en las Bases Curriculares correspondientes. El presente Programa de Estudio organiza y desarrolla estos mismos Objetivos por medio de una propuesta de Indicadores de Evaluación, actividades y evaluaciones. Cada institución puede adaptar y/o complementar la propuesta atendiendo a su propio contexto escolar, siempre que se resguarde el cumplimiento de los OA respectivos.

HABILIDADES

PENSAMIENTO TEMPORAL Y ESPACIAL

- a.** Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.
- b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
- c.** Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
- d.** Interpretar datos e información geográfica, utilizando tecnología apropiada para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.

ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES DE INFORMACIÓN

- e.** Seleccionar fuentes de información, considerando:
 - › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención).
 - › La relación con el tema.
 - › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan.
- f.** Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.
- g.** Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
 - › Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
 - › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes.
 - › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida.
 - › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales.
 - › Comunicación de los resultados de la investigación.
 - › Utilización de TIC y de otras herramientas.

PENSAMIENTO CRÍTICO

- h.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:
 - › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
 - › Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel.
 - › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia.
 - › Comparar críticamente distintos puntos de vista.
 - › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema.
 - › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
 - › Evaluar rigurosamente información cuantitativa.

Comunicación

- i.** Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
- j.** Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.

ORGANIZADORES TEMÁTICOS

LOS INICIOS DE LA MODERNIDAD: HUMANISMO Y REFORMA (SIGLOS XV-XVII)

- 1.** Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento.
- 2.** Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.
- 3.** Caracterizar el Estado moderno, considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.
- 4.** Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.

EL CHOQUE DE DOS MUNDOS Y LA MUTUA TRANSFORMACIÓN DE AMÉRICA Y EUROPA

5. Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.
6. Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica.
7. Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.

FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD AMERICANA Y DE LOS PRINCIPALES RASGOS DEL CHILE COLONIAL

8. Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.
9. Caracterizar el barroco a partir de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros.
10. Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.
11. Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana, considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.
12. Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuche como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionarlo con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.
13. Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema de inquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX.

NUEVOS PRINCIPIOS QUE CONFIGURAN EL MUNDO OCCIDENTAL: ILUSTRACIÓN, REVOLUCIÓN E INDEPENDENCIA

14. Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.
15. Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.
16. Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de independencia de Chile.

FORMACIÓN CIUDADANA: UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LOS DERECHOS INDIVIDUALES COMO FUNDAMENTO DE LA POLÍTICA MODERNA

17. Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad.
18. Explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.
19. Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad.

SOCIEDAD Y TERRITORIO: LA REGIÓN EN CHILE Y AMÉRICA

20. Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.).
21. Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro periferia, entre otros).
22. Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.

ACTITUDES (para 7° básico a 2° medio)

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

Visión global de los Objetivos de Aprendizaje del año

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

UNIDAD 1

Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos

OA 1

Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento.

OA 2

Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.

OA 3

Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.

OA 4

Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.

OA 5

Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.

UNIDAD 1

Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos

OA 6

Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica.

OA 7

Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.

OA 17

Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad.

Tiempo estimado: 34 horas pedagógicas

UNIDAD 2

Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial

OA 11

Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.

OA 8

Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.

OA 10

Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.

OA 9

Caracterizar el barroco a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros.

OA 12

Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.

OA 13

Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema deinquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX.

Tiempo estimado: 34 horas pedagógicas

UNIDAD 3

Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia

OA 14

Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.

OA 15

Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.

OA 16

Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.

OA 18

Explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.

OA 19

Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad.

Tiempo estimado: 34 horas pedagógicas

UNIDAD 4

Sociedad y territorio: la región en Chile y América

OA 20

Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.).

OA 21

Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros).

OA 22

Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.

Tiempo estimado: 27 horas pedagógicas

Visión global de actitudes del año

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establecen un conjunto de Objetivos de Aprendizaje y de actitudes por desarrollar a lo largo del nivel. El o la docente debe aprovechar todas las instancias y oportunidades de aprendizaje de la asignatura para ejercitar estas actitudes y evaluar su nivel de logro. Este Programa las propone y organiza de tal manera que en cada unidad se pueda dar especial énfasis a algunas de ellas, según se muestra en la siguiente tabla.

UNIDAD 1

OA A

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

OA B

Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.

OA C

Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

OA D

Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.

OA G

Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).

UNIDAD 2

OA A

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

OA B

Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.

UNIDAD 3

OA A

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

OA C

Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

OA D

Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.

OA E

Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.

OA F

Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, una participación ciudadana responsable, la valoración de la diversidad en todas sus manifestaciones, y el respeto a la igualdad de hombres y mujeres.

OA G

Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).

UNIDAD 4

OA I

Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso con el bien común.

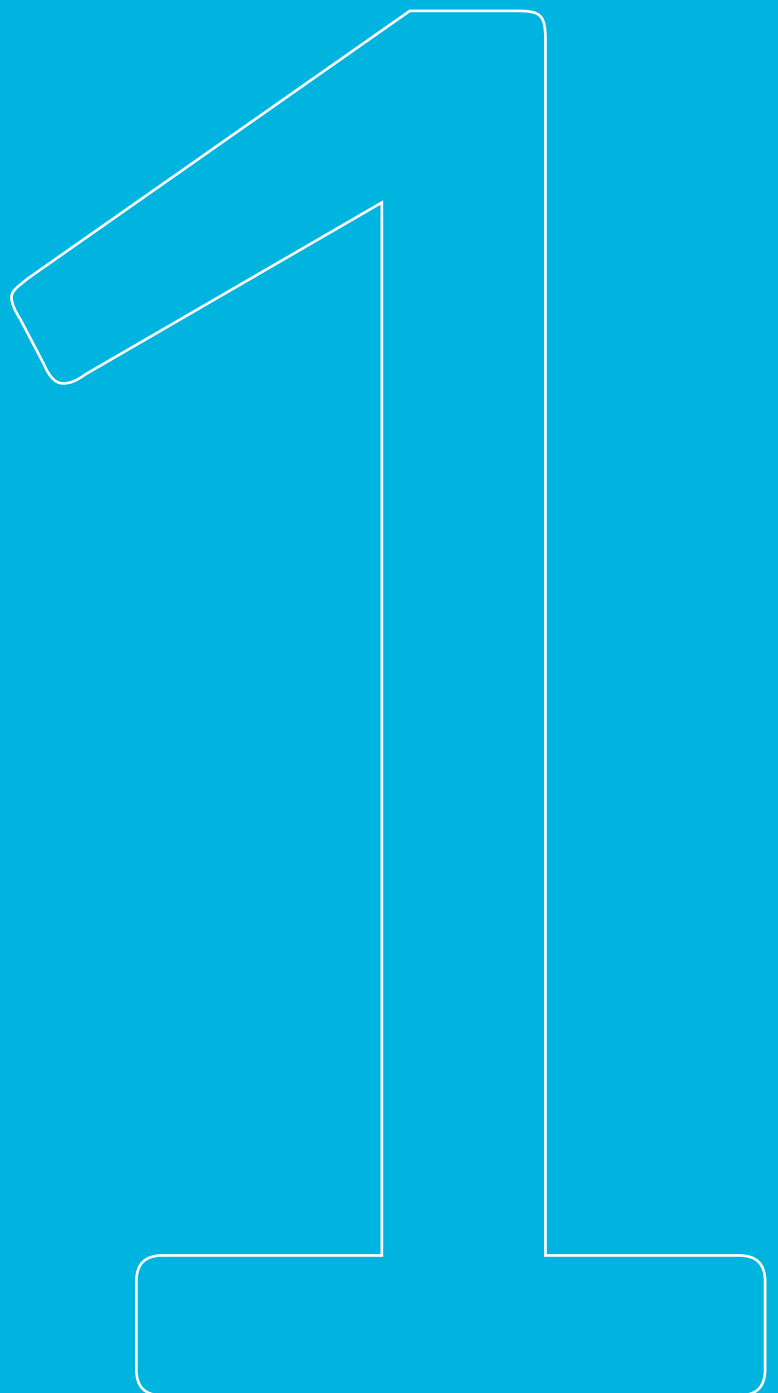
OA H

Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

OA J

Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

Semestre



UNIDAD 1

LOS INICIOS DE LA MODERNIDAD: HUMANISMO, REFORMA Y EL CHOQUE DE DOS MUNDOS

PROPÓSITO

Esta unidad aborda el estudio de las transformaciones que ocurren en Europa occidental entre los siglos XV y XVIII. Se espera que las y los estudiantes comprendan que en la Época Moderna se configura una nueva visión del ser humano y se produce una ruptura de la unidad espiritual que había caracterizado al mundo europeo occidental durante siglos. También se busca que analicen cómo cambia la imagen del mundo a partir del desarrollo de la ciencia, la difusión del conocimiento y los viajes de exploración, así como que establezcan relaciones entre estos procesos y la formación del Estado moderno y el afianzamiento de una economía que logra la mundialización del comercio. Se pretende que, al estudiar estas temáticas, las y los estudiantes visualicen cómo cada uno de estos procesos configura el mundo moderno, y puedan reconocer en ellos las raíces de muchas particularidades de la actualidad. Finalmente, esta unidad problematiza las características y consecuencias de la Conquista de América. En este contexto, se espera que las y los estudiantes reflexionen sobre el impacto de la llegada de los europeos en las sociedades indígenas; sobre las implicancias de enfrentarse a un otro totalmente desconocido, y sobre los debates que generó en España la conquista y el trato a los pueblos originarios.

En esta unidad se requiere ubicar temporal y espacialmente los periodos y procesos estudiados, así como establecer relaciones de continuidad y cambio entre la Edad Media y la Edad Moderna y entre esta última y el presente. También se precisa analizar diversas fuentes para responder preguntas problematizadoras que activen el aprendizaje activo y significativo de los temas abordados. Junto con ello, es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades comunicativas, tanto en la discusión y construcción de conceptos clave de la unidad como en la formulación –por parte de las y los estudiantes– de preguntas, inferencias y opiniones fundadas. Se espera que de este modo puedan argumentar una postura propia sobre los temas estudiados y situarse críticamente en sus problemáticas, tanto del pasado como del presente.

PALABRAS CLAVE

Edad Media, Edad Moderna, humanismo, Renacimiento, Estado moderno, unidad religiosa, crisis, revolución científica, mercantilismo, expansión europea, conquista de América, otredad, desestructuración, legitimidad de la conquista.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Sociedad medieval, desconcentración del poder, cristianismo y unidad religiosa de Europa occidental, comercio e incipiente capitalismo, civilizaciones americanas.

CONOCIMIENTOS

- › Transformaciones del mundo moderno: humanismo, ruptura de la unidad religiosa de Europa, surgimiento del Estado centralizado, impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, revolución científica y nacimiento de la ciencia moderna.
- › El Estado moderno: concentración del poder, desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, expansión del territorio, creación de ejércitos profesionales.
- › Economía mercantilista del siglo XVI, ampliación de rutas comerciales y expansión mundial de la economía europea.
- › Llegada de los europeos a América, imaginario sobre América, las visiones sobre el otro (indígena y europeo).
- › Conquista de América, consecuencias de la Conquista para las culturas y civilizaciones americanas, consecuencias de la Conquista para Europa, debate sobre la legitimidad de la conquista y de la guerra a los pueblos originarios.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- › Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio. **(OA b)**
- › Representar la ubicación y características de los lugares e información geográfica. **(OA c)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información según confiabilidad, relación con el tema y tipo de información. **(OA e)**
- › Analizar información y utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas. **(OA f)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando diversos criterios. **(OA g)**

Pensamiento crítico:

- › Formular preguntas significativas e inferencias, fundamentar opiniones, comparar puntos de vista, evaluar alternativas de solución, establecer relaciones de multicausalidad, evaluar información. **(OA h)**

Comunicación:

- › Participar en conversaciones grupales y debates. **(OA i)**
- › Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios. **(OA j)**

ACTITUDES

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA C)**
- › Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- › Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**

UNIDAD 1: Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 1 Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento.	› Sitúan el humanismo y el Renacimiento en su contexto espacial y temporal, argumentando sobre el carácter interpretativo de las periodizaciones. › Caracterizan mediante el análisis de diferentes fuentes el humanismo y el Renacimiento como corrientes culturales centradas en el ser humano, estableciendo elementos de continuidad y cambio con otros momentos de la historia. › Analizan, ilustrando con diversas obras de la época, la centralidad del ser humano, el interés por la naturaleza y otras inquietudes de los intelectuales y artistas del humanismo renacentista.
OA 2 Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.	› Explican apoyándose en distintas fuentes el proceso de ruptura de la unidad religiosa y su impacto sobre ámbitos como la política, la vida cotidiana, la economía o el arte, evaluando la importancia actual del respeto a la diversidad de creencias. › Discuten el impacto de la imprenta en la difusión de las ideas y del conocimiento (por ejemplo, la simultaneidad y rapidez de la información, la propagación del libro, la alfabetización, entre otros), evaluando críticamente las limitaciones en el acceso a la cultura letrada. › Investigan sobre las características de la revolución científica y sus relaciones con el contexto social y cultural de la época, valorando el rol de la ciencia en la comprensión del mundo. › Analizan elementos de continuidad y cambio entre la sociedad medieval y la sociedad moderna, reconociendo que la historia se construye con permanencias y rupturas.

UNIDAD 1: Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 3 Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.	› Explican algunos factores que permitieron el surgimiento de monarquías nacionales en la Edad Moderna (por ejemplo, la concentración del poder en la figura del rey, la consolidación de la burocracia administrativa, la existencia de un sistema fiscal centralizado, la formación de iglesias nacionales, entre otros), argumentando a partir del uso de fuentes primarias y secundarias. › Relacionan el fortalecimiento del Estado moderno en Europa con los procesos de expansión territorial y centralización comercial, utilizando herramientas geográficas y fuentes históricas. › Comparan, por medio del análisis de casos, características relevantes del desarrollo de algunas monarquías (por ejemplo, Francia, Inglaterra, reinos ibéricos), comprendiendo aspectos comunes y disímiles en los diferentes procesos de consolidación del Estado moderno. › Argumentan sobre los cambios y continuidades en la organización política europea medieval y moderna, fundamentando sus conclusiones en el análisis de fuentes.
OA 4 Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.	› Describen, a partir de la información de fuentes, los principios y características de la economía mercantilista, relacionándolas con su contexto histórico. › Explican la importancia del comercio y de la acumulación de metales preciosos en las transformaciones y problemas económicos de la Época Moderna, estableciendo elementos de continuidad y cambio. › Argumentan, a partir de información histórica y geográfica, sobre cómo la expansión territorial transformó al comercio en el motor de la economía europea, evaluando sus proyecciones al presente.

UNIDAD 1: Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 5 Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.	› Sitúan los viajes de exploración que trajeron a los europeos a América en el contexto del fortalecimiento de los Estados y del desarrollo del comercio, comprendiendo la simultaneidad de procesos históricos. › Argumentan sobre la visión que se construyó del otro –indígena o europeo– y de la naturaleza americana a partir de diferentes fuentes de los siglos XV y XVI, reflexionando críticamente en la forma en que se construye una mirada sobre las culturas o espacios diferentes a los propios. › Evalúan el impacto de la conquista europea en la cultura de los pueblos indígenas americanos, fundamentando una postura propia sobre el proceso de conquista de América.
OA 6 Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica.	› Representan mediante herramientas geográficas el proceso de conquista del continente americano, identificando la lógica seguida por los conquistadores para ocupar el territorio. › Ejemplifican las motivaciones de los conquistadores para viajar a América, relacionándolas con su papel en el avance de la conquista en el continente. › Explican a partir del análisis de diversas fuentes las razones de la derrota de los imperios americanos, utilizando una perspectiva multicausal. › Argumentan, a partir de la selección de distintas fuentes, sobre el impacto demográfico de la Conquista de América, reflexionando respecto de la importancia de respetar y defender los derechos de los pueblos.
OA 7 Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.	› Ejemplifican, a partir de mapas y otros recursos, los procesos de exploración y conquista que ampliaron el mundo conocido por los europeos, reconociendo el impacto que esto tuvo en ámbitos como la política, la economía, la ciencia o la imagen del mundo. › Analizan la visión que los europeos tuvieron de los indígenas y la relacionan con el debate moral sobre su condición humana, reflexionando sobre el valor de la dignidad del ser humano. › Debaten sobre el impacto que tuvo el Descubrimiento y la Conquista de América en la cultura europea, fundamentando sus conclusiones en variadas fuentes.

UNIDAD 1: Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 17 Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad.	› Confrontan, a partir de fuentes, las ideas sobre la naturaleza humana y la legitimidad de la guerra expuestas en los debates jurídicos españoles del siglo XVI, reflexionando sobre el valor de ese debate para la comprensión de la Conquista de América. › Analizan en diversas fuentes cuáles fueron los argumentos que, para Europa, sustentaban la legitimidad de la Conquista de América, evaluándolos críticamente a la luz de los derechos humanos. › Debaten, a partir de ejemplos actuales, sobre el valor de la libertad, la igualdad y el respeto a la dignidad humana para el desarrollo de una convivencia pacífica en sociedad.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES⁴

OA	Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. (OA 1)
IE	Sitúan el humanismo y el Renacimiento en su contexto espacial y temporal, argumentando sobre el carácter interpretativo de las periodizaciones.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
ACTITUD	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Una sesión.

1. El profesor o la profesora presenta un eje cronológico con la periodización tradicional de la historia occidental y sitúa en él hitos y procesos relevantes de la Edad Media y la Época Moderna; entre ellos, algunas obras artísticas y literarias de importancia. Las y los estudiantes indagan sobre algunos de estos hitos, traen ejemplos de las obras artísticas y literarias (imágenes y fragmentos), presentan sus características y establecen, con la mediación del o la docente, elementos de continuidad y cambio entre el mundo medieval y el moderno.

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

Observaciones a la o el docente

Para las actividades 1 y 4, el sitio Art Project creado por Google presenta un gran banco de imágenes de expresiones artísticas de todos los periodos, en <http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>.

También puede consultar algunos sitios con información sobre arte y literatura, como los siguientes:

- › <http://www.arteguias.com/culturamedieval.htm>
- › http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/media/sigloxi_xv_03_00.html
- › http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/moderna/renacimiento_01_00.html

Al abordar el trabajo con la línea de tiempo en la actividad 1, recuerde potenciar los conceptos de hito, proceso y periodo histórico. Estos son relevantes para que las y los estudiantes comprendan y apliquen otras categorías temporales, como cambio y continuidad, y para que reflexionen sobre el carácter interpretativo de las periodizaciones en historia. Esta última idea puede fortalecerse a partir del análisis del fragmento de Peter Burke (texto 2, actividad 2).

En la presente actividad, aproveche de incentivar en sus estudiantes la valoración del pasado y el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia **(OA G)**.

OA	Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. (OA 1)
IE	Caracterizan mediante el análisis de diferentes fuentes el humanismo y el Renacimiento como corrientes culturales centradas en el ser humano, estableciendo elementos de continuidad y cambio con otros momentos de la historia.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Tipo de actividad	Construcción colectiva de conceptos.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. Las y los estudiantes comentan sobre las ideas que asocian al concepto de Renacimiento. El o la docente formula preguntas que sitúen la discusión en el contexto de los siglos XIV y XV, problematizando, por ejemplo, ¿qué renacería?, o ¿respecto de qué? A continuación, presenta los siguientes textos:

Texto 1

“¿Qué significa Renacimiento? Su significado sigue siendo ambiguo, ya que el término aparece en el siglo XIX, fruto de la visión romántica. En síntesis se puede considerar el redescubrimiento del hombre, dándose una revalorización de la cultura clásica frente al «tenebrismo» que se pudo dar durante la Edad Media. Especialmente el concepto se suele centrar en la península italiana [...]. Esta revalorización del hombre, es decir, el antropocentrismo, significó una ruptura inicial con la mentalidad medieval, que giraba en torno a Dios como causa de todo (teocentrismo). Todas estas ideas fueron recogidas a lo largo de los siglos XV y XVI por autores como Vasari, dándose un resurgimiento de la literatura y de las demás artes. Italia se benefició del éxodo de sabios e intelectuales tras la toma de Constantinopla por los turcos otomanos en 1453. Junto a esto, los soberanos italianos se convirtieron en grandes

mecenas de artistas para propaganda de su poder, siendo el caso más paradigmático el de los Médicis en Florencia. Sin embargo, y a pesar de esta teórica ruptura con la Edad Media, hay autores que hablan de un continuismo que se dio en Europa, aunque Italia seguiría siendo el principal foco de importancia por su vinculación al mundo clásico [y sus] restos materiales. El Renacimiento solo llegó a una minoría muy activa culturalmente, de carácter urbano, por lo que tuvo poco alcance entre la inmensa mayoría de la población. Tampoco se dio lo que Kristaller definió como una filosofía compartida por todos los renacentistas, a pesar de que hubiera una serie de lugares comunes compartidos por todos ellos”.

Pérez Blázquez, A. (2010). El cambio de mentalidad colectiva: renacimiento, humanismo, reforma y contrarreforma.

Proyecto Clío, 36. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

Texto 2

“El historiador holandés Johan Huizinga escribió que «la palabra Renacimiento evoca en el soñador la imagen de un pasado de belleza, de púrpura y oro». O para ser exactos, lo que ven reflejado en su mente es *El nacimiento de Venus* de Botticelli, el *David* de Miguel Ángel, la *Mona Lisa* de Leonardo, Erasmo, los castillos del Loira y la *Reina de las hadas*, todos mezclados en una imagen de una edad de oro de la creatividad y la cultura.

Esta imagen del Renacimiento —con R mayúscula— se remonta hasta mediados del siglo XIX, al historiador francés Jules Michelet (que estaba fascinado por ella), al crítico John Ruskin (que la desaprobaba) y, sobre todo, al erudito suizo Jacob Burckhardt, cuyo famoso texto *La cultura del Renacimiento en Italia* (1860) describía este periodo utilizando dos conceptos, el de «individualismo» y el de «modernidad». Según Burckhardt, «en la Edad Media, la conciencia humana permanecía, como cubierta por un velo, soñando o en estado de duermevela... y el hombre solo se reconocía a sí mismo como miembro de una raza, de un pueblo, partido, familia u otra forma cualquiera de lo colectivo». Fue en Italia, en el Renacimiento, «donde se desvaneció en el aire ese velo por primera vez... el hombre se convirtió en un individuo espiritual y se reconoció como tal».

[...] Esta idea del Renacimiento es un mito. [...] En el caso de la descripción que Burckhardt hace del Renacimiento, los historiadores ponen en tela de juicio, por exagerados, los espectaculares contrastes que el autor señala entre el Renacimiento y la Edad Media, y entre Italia y el resto de Europa, ya que tales contrastes se producen por no haber tenido en cuenta las diversas innovaciones que se realizaron

durante la Edad Media [...].

Como todas las autovaloraciones, las de los intelectuales y artistas del Renacimiento resultan reveladoras y a la vez inducen a error. Como otros hijos que se rebelan contra la generación de sus padres, esos hombres tenían contraída una gran deuda con la Edad Media, que tan a menudo denostaban. Acentuaban su distancia con respecto al pasado reciente y al propio tiempo, minimizaban la que les separaba del pasado remoto, la Antigüedad que tanto admiraban. [...] El error de Burckhardt consistió en creer al pie de la letra la versión de los artistas e intelectuales del periodo, haciendo suya de manera literal esa concepción de Renacimiento y reelaborándola en su libro”.

Burke, P. (1999). *El Renacimiento*. Madrid: Crítica.

Mediante una discusión guiada, reconstruyen el concepto de Renacimiento, problematizando su origen histórico y la idea de ruptura total con la Edad Media. Asimismo, reflexionan sobre cómo los historiadores e investigadores construyen sus miradas sobre el pasado y cómo estas se cuestionan a la luz de evidencias. A continuación sistematizan sus conclusiones.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es fundamental que las y los estudiantes debatan sobre el carácter interpretativo de las periodizaciones, entendiendo que los conceptos que tradicionalmente usamos para ordenar la historia se construyeron en un contexto determinado. En este caso, la idea de Renacimiento responde a una mirada sobre una “edad media” oscura; no obstante, esa idea invisibiliza las continuidades con el mundo medieval del pensamiento y el arte. Esta problematización de las categorías de análisis de la historia responde a los propósitos formativos de Historia y Ciencias Sociales, por lo que resulta esencial que el o la docente intencione este aspecto en forma constante.

Promueva en la presente actividad el ejercicio de actitudes orientadas a demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.) **(OA 6)**. Para ello, considere criterios pertinentes que le permitan monitorear el nivel de desarrollo de la actitud en sus estudiantes.

OA	Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. (OA 1)
IE	Analizan, ilustrando con diversas obras de la época, la centralidad del ser humano, el interés por la naturaleza y otras inquietudes de los intelectuales y artistas del humanismo renacentista.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Tipo de actividad	Lectura comprensiva.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

3. Las y los estudiantes leen el siguiente texto:

Texto 1 (fuente primaria)

“[...] De donde acogiendo al hombre como obra de naturaleza indefinida, y colocándolo en el corazón del mundo, hablóle así: «no un lugar fijo ni un aspecto propio, ni un don que te sea particular te he dado, oh Adán, porque aquel lugar, aquel aspecto y aquel don que tú desearas, todo ello según tu voluntad y tu consejo obtengas y conserves. La naturaleza de los demás está contenida en las leyes prescritas por mí. Tú te la fijarás sin verte constreñido por ninguna traba, según tu libre arbitrio, a cuya potestad te confié. Te situé en mitad del mundo, para que desde allí vieras mejor cuanto en él se contiene. No te hice celeste ni terrenal, ni mortal ni inmortal, para que por ti mismo, como libre y soberano artífice te plasmes y fijes en la forma que tú determines. Podrás degenerar al modo de las cosas inferiores, que son los brutos, o podrás, según tu voluntad, regenerarte al modo de las superiores, que son las divinas».

¡Oh, liberalidad suprema de Dios Padre! ¡Oh, suprema y admirable felicidad del hombre, a quien fue concedido obtener lo que desea, ser lo que quiere! [...] En el hombre naciente depositó el Padre simiente de toda especie y germen de toda vida, y según cada cual las cultivare, crecerán y darán en sí sus frutos. Si fuesen vegetales será planta; si sensibles, bruto; si racionales será animal celeste; si intelectuales, alcanzará a ser ángel e hijo de Dios. Pero si, no contento con la suerte de ninguna criatura, se recoge en el centro de su unidad, hecho un solo espíritu con Dios en la solitaria caligine del Padre, aquel que sobre todas las cosas fue colocado, estará por cima de todas ellas. ¿Quién dejará de admirar este ser, nuestro camaleón? O más bien, ¿quién admirará otra cosa mayormente?”.

Giovanni Pico Della Mirandola, *De hominis dignitate*, 1486.

Caracterizan la visión del ser humano contenida en el texto, ejemplificando con fragmentos de él. Luego analizan la relación entre el ser humano y la naturaleza que el documento propone. A partir de las respuestas de las y los estudiantes, el o la docente presenta la idea de antropocentrismo, y anima al curso a debatir sobre la centralidad que adquiere el ser humano en el pensamiento humanista y sus proyecciones al presente.

Observaciones a la o el docente

Las fuentes son un recurso fundamental tanto en la investigación historiográfica como en la enseñanza de la historia. Por ello, en las diferentes actividades del Programa encontrará una variedad de fuentes de diverso tipo, que puede seleccionar o complementar con otras para trabajar con las y los estudiantes. Las fuentes se presentan, a menos que se indique lo contrario, sin adaptaciones, de modo que el o la docente pueda realizar, en función de las características de su curso y de los objetivos de su clase, adecuaciones de los documentos escritos, tanto en extensión como en complejidad, especialmente en el caso de las fuentes primarias.

Los investigadores Avishag Reisman y Sam Wineburg (2012) sugieren simplificar los textos lo suficiente como para permitir a las y los estudiantes involucrarse con el contexto histórico del documento. Para ello, proponen que la aproximación al texto se dé a partir de una pregunta o problema que permita problematizar o evaluar algo desde la evidencia, de modo de hacer el documento visual y cognitivamente accesible. Esto último implica simplificar el vocabulario, actualizar la ortografía y la puntuación o reordenar la gramática de las oraciones, preservando el lenguaje y tono originales del documento.

Un ejemplo de esta adaptación se ilustra con la fuente asociada a esta actividad:

“[...] Dios acogió al hombre como obra de naturaleza indefinida, lo colocó en el corazón del mundo y le dijo: « Oh, Adán, no te he dado un lugar, ni un aspecto, ni un don fijos, para que obtengas y conserves el lugar, aspecto y don que escojas según tu voluntad. La naturaleza de los otros seres vivos está fijada por leyes prescritas por mí. Tú, en cambio, fijarás tu propia naturaleza, según tu libre arbitrio, a cuya autoridad te confié. Te situé en el centro del mundo para que desde allí veas mejor lo que hay en él. No te hice celestial ni terrenal, ni mortal ni inmortal, para que como artífice de ti mismo, te plasmes en la forma que tú determines. Podrás degenerar en las cosas inferiores, que son las bestias o, según tu voluntad, regenerarte en las superiores, que son las divinas».

¡Oh, suprema libertad de Dios Padre! ¡Oh, suprema y admirable felicidad del hombre, a quien se le concedió obtener lo que desea, ser lo que quiere! [...] El Padre confió al hombre la semilla de toda especie y de toda vida, y según como las cultive, crecerán y darán sus frutos. Si fuesen vegetales, será planta; si sensibles, bestia; si fuesen racionales será animal celeste; si intelectuales, alcanzará a ser ángel e hijo de Dios. Pero si, no contento con la suerte de ninguna criatura, el hombre se recoge en sí mismo, hecho un solo espíritu con Dios, él, que fue colocado sobre todas las cosas, las sobrepasará. ¿Quién no admirará nuestro ser cambiante? O, más bien, ¿quién admirará otra cosa más que al hombre?”.

Giovanni Pico Della Mirandola, *De hominis dignitate*, 1486.
Humanista italiano.

Al abordar el humanismo, destaque sus raíces en el pensamiento medieval, de modo que se comprenda que el antropocentrismo mantiene un fuerte componente religioso. Esta idea es relevante para cuestionar preconcepciones, basados en enfoques tradicionales de la historia, y problematizar que el humanismo renacentista tiene tanto elementos laicos como cristianos.

Analizar el humanismo y la visión de mundo antropocéntrica puede ayudar a las y los estudiantes a reflexionar sobre la cosmovisión de nuestra propia sociedad, reconociendo algunas de sus raíces en la mentalidad humanista. Esto les permitirá conocer el pasado y valorar ese conocimiento como una forma de comprender el presente.

Promueva en esta actividad el ejercicio de actitudes orientadas a demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.) **(OA G)**. Para ello, considere criterios pertinentes que le permitan monitorear el nivel de desarrollo de la actitud en sus estudiantes.

OA	Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. (OA 1)
IE	Caracterizan mediante el análisis de diferentes fuentes el humanismo y el Renacimiento como corrientes culturales centradas en el ser humano, estableciendo elementos de continuidad y cambio con otros momentos de la historia.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
ACTITUD	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Una sesión.

4. El o la docente muestra una serie de imágenes de pinturas, esculturas y edificios del Renacimiento. En grupos, las y los estudiantes eligen dos de ellas y las analizan, considerando aspectos como los que se presentan a continuación:
- › Autor (nombre y elementos relevantes de su biografía, como dónde vivió, qué estudios siguió, con qué otros artistas o pensadores tuvo contacto, cómo financiaba su trabajo, qué otras áreas del conocimiento o las artes desarrolló) y fecha de creación de la obra.
 - › Finalidad de la obra (por ejemplo, la encargó alguien, conmemora algún evento, es un lugar público).
 - › Temática de la obra.
 - › Análisis de la obra. Puede orientar a sus estudiantes con preguntas que considere significativas, como ¿Qué influencias de la Antigüedad clásica tiene la obra? ¿Qué información entrega la obra sobre la noción del ser humano? ¿Qué información entrega sobre la representación de la naturaleza y la realidad?, entre otras.

Cada grupo escribe un texto breve en el cual relaciona las obras analizadas con las principales inquietudes que reconocen en los artistas del Renacimiento. También pueden representar en un mapa los núcleos de desarrollo y expansión del arte renacentista, para luego discutir sobre las dimensiones espaciales de este proceso.

Observaciones a la o el docente

En todas las actividades sugeridas, y en esta en particular, es importante destacar las coordenadas espaciales del humanismo y del Renacimiento, destacando la importancia de las repúblicas italianas y de las ciudades europeas. En ese sentido, las y los estudiantes deben comprender que se trata de un fenómeno mayoritariamente urbano y occidental, lo que permite circunscribir mejor su alcance al momento de describir su influencia sobre la mentalidad del común de la población.

En la presente actividad, aproveche de incentivar la valoración en sus estudiantes acerca del pasado y el conocimiento histórico como forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia **(OA G)**.

OA	Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. (OA 1)
IE	Caracterizan mediante el análisis de diferentes fuentes el humanismo y el Renacimiento como corrientes culturales centradas en el ser humano, estableciendo elementos de continuidad y cambio con otros momentos de la historia.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
ACTITUD	G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

5. Con la mediación del o la docente, el curso construye colectivamente una tabla de síntesis que permita comparar las características de la mentalidad del Renacimiento y del humanismo con las de la mentalidad medieval. A continuación, analizan el significado de un cambio en la historia, entendiendo que siempre hay continuidades con el pasado.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad puede ser una oportunidad para potenciar las características del humanismo y del Renacimiento, y destacar que no se trata de momentos de ruptura profunda con el mundo medieval. Destacar esta idea contribuye a que las y los estudiantes enriquezcan su trabajo con el tiempo histórico, visualizando con mayor claridad las continuidades y, por tanto, el carácter analítico y arbitrario de la periodización.

Para el análisis de fuentes, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://www.curriculumlineameduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>
- › <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>
- › <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Explican apoyándose en distintas fuentes el proceso de ruptura de la unidad religiosa y su impacto sobre ámbitos como la política, la vida cotidiana, la economía o el arte, evaluando la importancia actual del respeto a la diversidad de creencias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. El o la docente presenta información del censo con las cifras de europeos que profesan distintas religiones. Luego problematiza la información señalando que la unidad de la cristiandad fue un aspecto que definió la cultura y la política de la Europa occidental medieval, e invita a las y los estudiantes a proponer hipótesis sobre el origen de esas diferentes religiones.

Seguidamente, sitúa la discusión a fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI, y junto al curso revisa distintas fuentes sobre la situación de la Iglesia y la percepción que se tenía de ella en esa época. Se sugiere trabajar con fuentes iconográficas, como las siguientes pinturas de Hieronymus Bosch, conocido como El Bosco (1450-1516). En ellas el artista sugiere una mirada sobre la sociedad de su época y los vicios que la afectan, incluyendo a la Iglesia. En la primera, el carro de heno simbolizaría el mundo y sus placeres, de los cuales los miembros del clero también intentan obtener su parte. En la segunda, los integrantes de la iglesia participan activamente de la locura del mundo.

Imagen 1 (fuente primaria)



El Bosco, *El carro de heno*, 1516? Óleo sobre tabla. Museo del Prado, Madrid.

Imagen 2 (fuente primaria)



El Bosco, *La nave de los locos*, fines del siglo XV. Óleo sobre tabla. Museo del Louvre, París.

Para la lectura de la imagen, puede formular preguntas como las siguientes:

- › ¿De qué trata cada pintura? ¿Qué espacios y personajes aparecen en ellas?
- › ¿Qué hacen los personajes? ¿Qué actitudes tienen?
- › ¿El pintor habrá representado una realidad concreta o la pintura tendrá un sentido simbólico?, ¿por qué?
- › ¿Qué preguntas sobre la sociedad de la época se podrían responder a partir de estas pinturas?

Para complementar el análisis de las pinturas, puede considerar el siguiente texto:

Texto 1

“No cabe duda que la cristiandad occidental acariciaba desde hacía tiempo el proyecto de reformar la Iglesia y la práctica religiosa. La exigencia de dicha reforma se dejó sentir, por lo menos, a partir del siglo XI, y fue más o menos satisfecha de manera periódica, pero nunca por entero. La idea había germinado apenas el funcionamiento de la organización eclesiástica se hizo tan decepcionante —al menos para algunos de sus miembros— que evidenciaba la distancia que existía entre el tipo de vida atribuido a los primeros cristianos y el que todo el mundo podía contemplar alrededor”.

Tenenti, A. (1989). *La formación del mundo moderno. Siglos XIV-XVII*. Barcelona: Crítica.

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad puede situar la Reforma en el marco de los movimientos que se dieron antes, en la Baja Edad Media: aludir a las críticas de reformadores como John Wycliffe o Jan Hus (condenados como herejes por sus planteamientos sobre la jerarquía eclesiástica) o a movimientos canalizados en el seno de la propia Iglesia, que derivaron en la formación de las órdenes mendicantes.

Al analizar las pinturas, puede comenzar con preguntas que permitan problematizar el origen de la fuente (autores como Frederick Drake y Sarah Drake [2003] sugieren indagar qué creen las y los estudiantes respecto de cuándo se pintó, cuáles fueron las motivaciones del pintor y cuál sería la audiencia a la que iba dirigida). Posteriormente, puede situar el contexto histórico de la obra y orientar el trabajo de lectura de la imagen. En esta etapa, puede considerar los personajes y elementos del paisaje, el uso del color, la perspectiva, la composición y los planos (primer plano y planos secundarios) o la presencia de un lenguaje simbólico. Posteriormente, relacione la pintura y el análisis con otras fuentes (como el texto 1), como parte de la corroboración del análisis realizado.

Dado que esta actividad aborda como tema de fondo las creencias religiosas, representa una óptima oportunidad para promover el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios **(OA B)**.

Para el análisis de imágenes, se sugiere revisar:

- › <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
- › http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Explican apoyándose en distintas fuentes el proceso de ruptura de la unidad religiosa y su impacto sobre ámbitos como la política, la vida cotidiana, la economía o el arte, evaluando la importancia actual del respeto a la diversidad de creencias
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › la confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención), › la relación con el tema, › el uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Problematizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. El o la docente retoma la discusión anterior y formula una pregunta problematizadora que las y los estudiantes deben resolver a partir del análisis de evidencia. Por ejemplo: si la Iglesia católica había logrado mantener la unidad religiosa de Europa occidental por siglos, pese a las críticas que había enfrentado, ¿por qué en el siglo XVI se produjo una ruptura tan profunda que derivó en la formación de otras religiones cristianas? Reunidos en grupos, las y los estudiantes analizan la información de su texto de estudio y de diversas fuentes proporcionadas por el o la docente para responder la pregunta, y, con su mediación, reconocen los orígenes de la Reforma en el proceso liderado por Martín Lutero, identifican las críticas que planteó a la Iglesia católica, sus propuestas religiosas y el contexto político en que se sitúa la ruptura con la Iglesia. Para discutir sobre estos puntos, pueden trabajar fuentes como las que se proponen a continuación:

Texto 1

“[Lutero] es, ante todo, el portavoz de las exigencias de reforma de su tiempo, y también el que ha vivido y elaborado la formulación teológica más adecuada para catalizar y galvanizar las fuerzas morales de la nueva sensibilidad religiosa. [...] Nunca se insiste bastante en que el éxito del protestantismo dependió menos de la acción de los propios reformadores que de la ya madura predisposición de la sociedad laica y del apoyo de sus más altos representantes. [...]

[Todas] las nuevas Iglesias que se opusieron a la vieja Iglesia de Roma lo hicieron a la luz de [las] afirmaciones del reformador alemán, aunque se separaron del luteranismo o acaso trataron de combatirlo por sus compromisos. El pacto de cada creyente con Dios constituyó la clave de la renovada experiencia cristiana de la Europa del noroeste. Este compromiso era entendido como predominantemente religioso, teniendo todavía por objeto una «revelación», y la promesa divina no sería mantenida en este mundo, sino en el más allá. Sin embargo, al apoyar sobre este principio la fe cristiana, Lutero la anclaba en la energía ética individual y hacía de cada creyente el responsable autónomo y directo de su propia salvación. [...] Por la fe, el hombre merece la remisión de sus pecados. En esta renovada perspectiva, que destruía la base de la piedad corriente, los fieles podían abandonar, verdaderamente, sus prácticas exteriores, renunciar a los votos y a las ceremonias superfluas, al culto de los santos y a las indulgencias, al purgatorio”.

Romano, R. & Tenenti, A. (1989). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. España: Siglo XXI Editores.

Texto 2 (fuente primaria)

“1. Es necesario saber que no hay buenas obras sino las ordenadas por Dios, como tampoco hay pecados excepto los prohibidos por él. Por ello, quien quiera conocer buenas obras y realizarlas, solo necesita conocer los mandamientos de Dios. [...]

2. La primera y suprema de todas las buenas obras más nobles es la fe en Cristo. El mismo dice (Juan 6) cuando los judíos preguntaban: «¿Qué haremos para poner en práctica las buenas obras divinas?» —«Esta es la buena obra divina, que creáis en el que Él ha enviado»”.

Martin Lutero. *Las buenas obras*. 1520.

A continuación, las y los estudiantes revisan los diversos movimientos protestantes que se originaron en Europa en el siglo XVI, considerando sus líderes, sus principales doctrinas, los contextos políticos y zonas geográficas en la que ejercieron mayor influencia. Pueden utilizar fuentes como las que se indican a continuación:

Texto 3 (fuente primaria)

“Nadie que quiera ser tenido por hombre de bien y temeroso de Dios se atreverá a negar simplemente la predestinación, por la cual Dios ha adoptado a los unos para salvación, y ha destinado a los otros a la muerte eterna [...]. Llamamos predestinación al eterno decreto de Dios, por el que ha determinado lo que quiere hacer de cada uno de los hombres. Porque Él no los crea a todos con la misma condición, sino que ordena a unos para la vida eterna, y a otros para condenación perpetua”.

Juan Calvino. *Institución de la Religión Christiana*. 1536.

Texto 4 (fuente primaria)

“1. Yerran y ofenden a Dios todos los que dicen que nada vale el Evangelio si no es confirmado por la Iglesia.

2. He aquí resumido el Evangelio: Nuestro Señor Cristo Jesús, el verdadero Hijo de Dios, nos ha dado a conocer la voluntad de su Padre celestial y con su muerte inocente nos ha redimido y reconciliado con Dios.

3. Por eso es Cristo el único camino de salvación para todos los hombres que fueron, son y serán.

[...] 16. En el Evangelio y del Evangelio se aprende que las doctrinas y los preceptos humanos no ayudan en absoluto para [la] salvación”.

Texto 5 (fuente primaria)

"[...]el Rey, nuestro señor soberano, sus herederos y sucesores reyes de este reino, serán tomados, aceptados y reputados como la única cabeza suprema en la Tierra de la Iglesia de Inglaterra, llamada Anglicana Ecclesia, y deberá tener y disfrutar anexa y unida a la corona imperial de este reino el título y el estilo de la misma, todos los honores, dignidades, preeminencias, jurisdicciones, privilegios, autoridades, inmunidades, beneficios y productos [asociados] a la mencionada dignidad de jefe supremo que pertenecen y son propios de la misma Iglesia".

Acta de Supremacía de 1534,

Adaptada de: <http://www.britainexpress.com/History/tudor/supremacy-henry-text.htm>

A partir del análisis realizado, cada grupo propone una respuesta tentativa a la pregunta inicial y la comparte con el curso. Con la mediación del o la docente, discuten sus conclusiones y reorientan o completan los aspectos que sean necesarios para proponer una respuesta definitiva común. Asimismo, reflexionan sobre cómo cada grupo utilizó la evidencia y construyó respuestas diferentes a las de los demás.

A continuación, el o la docente invita al curso a pensar en cuál habrá sido la respuesta de la Iglesia católica ante lo que estaba sucediendo, e introduce el movimiento de Contrarreforma o Reforma Católica, analizando sus principales hitos, las resoluciones adoptadas por la Iglesia y las consecuencias de este proceso. Pueden trabajar las siguientes fuentes para evaluar algunas de las consecuencias del Concilio de Trento:

Texto 6

"La clave principal de la hazaña espiritual de la Contrarreforma reside en el Concilio de Trento (1545-1563). Allí los debates que finalmente habían de desembocar en los decretos sobre la justificación (1547) dieron amplias pruebas de la divergencia de actitudes teológicas entre los padres de la Iglesia. [...] El Concilio definió, pues, la justificación en un sentido no pasivo, sino activo. No se lograba con una mera aceptación de la gracia que Dios concedía: había que ganarla activamente, a través de la participación en su cuerpo místico, la Iglesia. En cierto modo, esta sería la tónica de toda la espiritualidad de la Contrarreforma".

Texto 7

“Si en la Edad de Oro del Renacimiento el arte religioso era sereno como el arte antiguo, en el siglo XVII lucha contra la herejía; si expresaba la confianza en la fe, traduce ahora el impulso de todo ser hacia Dios; si huía de la expresión de dolor, lo que ahora representa es el martirio con todo su horror; si ocultaba la imagen de la muerte, en lo sucesivo se atreve a esculpir esqueletos en las tumbas. [...] Esta Iglesia de la Contrarreforma, ardiente y apasionada, que conoció la angustia, la lucha y el martirio, esta Iglesia de los grandes santos en éxtasis, hizo el arte a su imagen”.

Mâle, E. (2001). *El arte religioso de la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Cada grupo completa su trabajo agregando uno o dos párrafos que señalen los efectos de la Reforma sobre la Iglesia católica, de modo de tener una visión de conjunto del proceso; da una revisión final a su escrito y crea un blog u otro medio digital para compartir sus respuestas con el curso u otros cursos del nivel y comentar la experiencia de trabajar directamente con fuentes en la resolución de un problema del pasado. Puede sugerirles una estructura de texto como la siguiente:

- › Pregunta problematizadora: ¿Por qué se produjo la ruptura de la unidad religiosa en Europa occidental durante el siglo XVI?
- › Fuentes utilizadas para construir la respuesta.
- › ¿Qué aprendió el grupo con este trabajo?
- › ¿Qué dificultades tuvo el grupo para elaborarlo? ¿Cómo las resolvió?

Si lo estima pertinente, el o la docente puede sistematizar esta actividad construyendo con el curso un esquema con las principales características de la Reforma, a partir de criterios que consideren relevantes para organizar la información (por ejemplo, causas, principales movimientos reformistas y sus principios, espacios donde se originó y difundió la Reforma, respuesta de la Iglesia católica, entre otros).

Observaciones a la o el docente

El desarrollo de la actividad supone un monitoreo permanente del o la docente, tanto en la entrega de criterios para trabajar la información de manera de responder la pregunta problema, como en la supervisión de los grupos para que no se produzcan errores de interpretación de la evidencia y se eviten juicios de valor o miradas presentistas. Como primer ejercicio de este tipo en el año, es importante planificar muy bien cada etapa del proceso, especialmente si el curso no está familiarizado con el trabajo directo con las fuentes para responder preguntas del pasado. Si este es el caso, puede hacer una breve inducción sobre qué son las fuentes y cuál es su valor para el conocimiento histórico.

La actividad permite al curso reflexionar sobre qué hacen las y los historiadores al construir interpretaciones históricas, cómo usan la evidencia, qué papel dan a los personajes o a las condiciones del contexto, cómo determinan la importancia de los hechos, entre otros aspectos. Del mismo modo, ofrece un espacio privilegiado para trabajar las actitudes que se sugiere asociar a ella, específicamente la valoración de la diversidad **(OA B)**.

Para ampliar la selección de documentos con las conclusiones del Concilio de Trento puede consultar el siguiente sitio web con las actas completas en línea:

› http://www.intratext.com/IXT/ESL0057/_INDEX.HTM#fonte

Para profundizar en el ambiente de la época y el inicio de la Reforma, puede revisar un fragmento del documental de History Channel disponible en línea.

Para el trabajo con imágenes, en tanto, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>

› http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Explican apoyándose en distintas fuentes el proceso de ruptura de la unidad religiosa y su impacto sobre ámbitos como la política, la vida cotidiana, la economía o el arte, evaluando la importancia actual del respeto a la diversidad de creencias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

3. El o la docente guía una conversación en la que las y los estudiantes reflexionan sobre el impacto de la Reforma y la Contrarreforma en la vida política, la sociedad, la cultura y la economía de Europa; en la conformación de regiones político-religiosas de Europa y en los conflictos de la época.

Puede utilizar los siguientes documentos para planificar los puntos de la conversación guiada, o bien trabajar algunas de las fuentes directamente con el curso, adaptándolas si lo considera necesario:

Mapa 1

Divisiones religiosas en Europa a fines del siglo XVI



Kamen, H. (1986). *La sociedad europea 1500-1700*. Madrid: Alianza.

Texto 1

“La vieja pretensión de la supremacía de la esfera espiritual es sostenida aún por las distintas Iglesias, pero estas saben muy bien que no pueden defenderla más que de un modo totalmente limitado. La época de las luchas entre el poder político y el religioso está superada; ahora se inicia la del acuerdo y de la alianza, que no será menos fructuosa para el segundo. Al abrazar la causa de las diferentes razones de Estado, las Iglesias se convierten en sostén del orden constituido aun con mayor intensidad que antes. La unión del trono y del altar, en el sentido moderno de la expresión, data de este momento. Frente a la abdicación, que no parece muy sensible, a la absoluta supremacía ética, se produce una beneficiosa inserción del clero en la vida de las nuevas clases dirigentes. Los poderes políticos y las sociedades europeas aún tenían necesidad de él. Las iglesias —católicas en los países católicos, protestantes en los demás— ofrecían, todas,

magníficos instrumentos de gobierno: desde la beneficencia a la instrucción, desde la predicación a la diplomacia. Así, no tarda en producirse una extraordinaria coincidencia de intereses religiosos y políticos en el seno de determinadas áreas, y un orgánico, amplísimo y recíproco intercambio de servicios, así como un enorme entrelazamiento de funciones”.

Romano, R. & Tenenti, A. (1989). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. España: Siglo XXI Editores.

Texto 2 (fuente primaria)

“Se decide además que a todos los seguidores de la *Confesión de Augsburgo* súbditos de católicos, como también a los católicos que lo sean de Estados de aquella confesión que no han gozado todavía, desde 1624, de la práctica pública o privada de su religión, o que, después de la publicación de la tregua, profesaron o abrazaron una religión diferente de la profesada por el señor de la tierra donde vivían, se les permitirá con entera libertad frecuentar privadamente los lugares de su culto, sin estar sujetos a pesquisas ni molestias, y no se les impedirá participar en la profesión pública de su religión en su vecindario, cuantas veces lo deseen, o de enviar a sus hijos a la escuela perteneciente a su religión o de tener preceptores privados en sus casas.

Por consenso unánime de su Majestad Imperial y de todos los Estados del Imperio, se considera oportuno que por el mismo derecho o privilegio que todas las otras constituciones imperiales, la paz religiosa, el presente tratado público y la resolución de las quejas en ellos contenidas, otorgados a los Estados católicos, a sus súbditos y a los de la *Confesión de Augsburgo*, se concedan también a los llamados reformados, dejando a salvo siempre los pactos, privilegios, declaraciones y otros acuerdos que los Estados denominados protestantes han acordado entre ellos mismos y sus súbditos, mediante los que se han establecido, hasta ahora, los reglamentos referentes a la religión, su práctica y cualquier cosa relacionada con ella, por los Estados y los súbditos de cualquier lugar, y dejando a salvo también la libertad de conciencia de cada uno”.

Paz de Westfalia. 1648.

Para cerrar, reflexionan sobre cómo puede apreciarse el impacto de la Reforma en el presente y cómo se evidencia más allá de las fronteras

europeas, en el Chile actual y en su propio entorno. Sistematizan la discusión y reflexionan sobre el mérito que tiene para la sociedad el que existan y se respeten diferentes creencias, reconociendo el valor de la tolerancia religiosa.

Observaciones a la o el docente

Aunque la crisis de la unidad religiosa derivó en una serie de conflictos y guerras, con el tiempo se logró establecer una tolerancia religiosa, tanto entre Estados como al interior de los mismos. Este valor constituye un importante legado del mundo moderno que puede comentar con el curso.

Si entre sus estudiantes los hay de diferentes religiones, puede organizar un panel en el que algunos de ellos o ellas expongan sus creencias a sus compañeros y compañeras. Esta actividad debe ser voluntaria y se debe enfocar hacia la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, a las ideas y creencias distintas de las propias, promoviendo siempre un ambiente de diálogo entre las y los estudiantes.

Esta puede ser una excelente oportunidad para trabajar la actitud sugerida de respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios **(OA B)**. Se sugiere incluir criterios evaluativos para monitorear su aprendizaje.

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Discuten el impacto de la imprenta en la difusión de las ideas y del conocimiento (por ejemplo, la simultaneidad y rapidez de la información, la propagación del libro, la alfabetización, entre otros), evaluando críticamente las limitaciones en el acceso a la cultura letrada.
HABILIDADES	Análisis temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Más de una sesión.

4. En parejas, investigan las formas de producción de libros durante la Edad Media y el desarrollo de la imprenta moderna por Johannes Gutenberg; sus antecedentes, su funcionamiento y su impacto en la producción y distribución de libros. En un cuadro comparativo, organizan la información reunida y contrastan las formas de publicación de libros durante la Edad Media y los siglos XVI y XVII, considerando:
- › Tiempo promedio de reproducción de una obra.
 - › Costos estimados de la elaboración de un libro.
 - › Quién o quiénes ejercían el control de las obras que se reproducían.

Luego discuten sobre el papel de la imprenta en la difusión de las ideas y del conocimiento, valorando la rapidez y simultaneidad en la reproducción de libros y la ampliación en el acceso a distintas obras. También problematizan el alcance de esta innovación, tomando en cuenta aspectos como el bajo porcentaje de la población que leía y escribía o la importancia que mantuvo la tradición oral en la comunicación. Para este ejercicio, pueden utilizar como base las siguientes fuentes:

Texto 1

“Hacia 1500, las imprentas se habían establecido en más de doscientos cincuenta lugares de Europa (ochenta en Italia, cincuenta y dos en Alemania y cuarenta y tres en Francia). Los impresores llegaron a Basilea en 1466; a Roma, en 1467; a París y Pilsen, en 1468; a Venecia, en 1469; a Lovaina, Cracovia y Buda, en 1473; a Westminster (que no debe confundirse con la ciudad de Londres), en 1476, y a Praga, en 1477. En total, hacia 1500 estas imprentas produjeron alrededor de 27.000 ediciones, lo que significa —suponiendo una tirada media de quinientos ejemplares por edición— que en una Europa de unos cien millones de habitantes circulaban en esos días alrededor de trece millones de libros. De esos libros, aproximadamente dos millones se produjeron solo en Venecia; otro importante centro editor era París, que en 1500 contaba con ciento ochenta y un talleres. [...] Ya en 1550 un escritor italiano se quejaba de que había «tantos libros que ni siquiera tenemos tiempo de leer los títulos». Los libros eran un bosque en el que, de acuerdo con el reformista Juan Calvino (1509-1564), los lectores podían perderse. Eran un océano en el que los lectores tenían que navegar, o una corriente de materia escrita en la que resultaba difícil no ahogarse”.

Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

Texto 2

“Varios investigadores permitieron establecer el número de alfabetizados (lectura y escritura), a finales del siglo XVI, en un 15 por 100 para Escocia, un 16 por 100 para Francia y un 25 por 100 para Inglaterra. Esta formidable revolución de la lectura crea un nuevo público y provoca el nacimiento de diferentes medios culturales. En la base aparece la cultura rural de tradición oral, consuetudinaria y tradicional que utiliza lenguas o dialectos diferentes a los empleados en el Estado territorial. Estas culturas se ven sometidas a procesos culturizadores relacionados con el libro, en función de las relaciones culturales que desempeña la Iglesia por medio del clero, el Estado mediante el funcionario público o la institución notarial, defensora del patrimonio, o mediante la figura del notario. Y por encima de estos,

antes en las ciudades o burgos que en el campo, «aparece el círculo de la cultura escrita», formada por los que tienen acceso a la nueva cultura libresca, generalmente comerciantes y hombres de negocios, manufactureros y artesanos. Todos se aprovechan de la diversidad que conlleva el uso del libro, encontrando en él una enseñanza o una distracción en lengua vernácula. En un grado superior encontramos a los diplomados universitarios: sacerdotes, médicos, juristas, que utilizan el latín para comunicarse o incluso para distraerse. En lo alto de la pirámide están los creadores de ideas, imágenes o ficciones cuya influencia en la formación de estas culturas no deja de crecer gracias al efecto multiplicador y difusor que tiene el libro”.

Peronnet, M. (1990). *El siglo XVI: de los grandes descubrimientos a la Contrarreforma (1492-1620)*. Madrid: Akal.

Para concluir la actividad, las y los estudiantes discuten sobre el rol del libro impreso hoy, a partir de sus experiencias y el impacto de internet y las redes sociales en la difusión del conocimiento.

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad, puede recomendar a sus estudiantes consultar enciclopedias con que cuente la biblioteca de su establecimiento, o bien algunos sitios de internet que abordan la historia de los libros en general o el tránsito del libro medieval al moderno:

- › http://www.proyectosalohogar.com/el_porque_de_las_cosas/historia_del_libro.htm
- › <http://www.me.gov.ar/efeme/15dejunio/historia.html>
- › <http://ec.aciprensa.com/wiki/Manuscritos>
- › <http://lafabricadelibros.com/pdf/Historia.pdf>

También puede trabajar el siguiente video, que muestra imágenes de manuscritos medievales y la complejidad de su elaboración:

- › <https://www.youtube.com/watch?v=0d6xYUJau2o>

Finalmente, puede sugerir los textos *Los libros no fueron siempre así* de G. Glasman e I. Lotersztain y *Una historia de la lectura* de A. Manguel, disponibles en la biblioteca CRA.

Para orientar a sus estudiantes en la investigación, considerando criterios de rigor en su ejercicio, se sugiere consultar:

- › <http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>
- › <http://www.uma.es/ficha.php?id=74604>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064>

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Investigan sobre las características de la revolución científica y sus relaciones con el contexto social y cultural de la época, valorando el rol de la ciencia en la comprensión del mundo.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

5. En grupos pequeños y con la guía de la o el docente, una parte del curso investiga en enciclopedias tecnológicas diferentes innovaciones inventadas o introducidas en Europa durante la Edad Moderna, como la pólvora, la brújula, el reloj, los anteojos o el telescopio, mientras que otra parte del curso indaga en los descubrimientos científicos de la época en las áreas de anatomía, química, física y astronomía.

Los distintos grupos generan una dinámica activa en que ponen en común los resultados de la investigación (por ejemplo, simulación de una conferencia de prensa o panel informativo; entrevista ficticia a un científico de la época sobre sus hallazgos; elaboración de un video) y discuten sobre la importancia que han tenido hasta hoy los avances científico-técnicos de la Época Moderna y sobre cómo cambiaron la imagen que se tenía del mundo o del ser humano.

El o la docente guía una conversación sobre el valor del conocimiento científico para la comprensión de la realidad, vinculándola con algunos temas actuales en el desarrollo de la ciencia y que resulten de interés para el curso.

® **Ciencias Naturales OA I de 8°.**

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es importante que guíe a las y los estudiantes en el desarrollo de la investigación. Trabaje con ellos en el levantamiento de una pregunta o problema simple que oriente la indagación, en la selección de fuentes confiables y en la formulación de conclusiones a partir del análisis de la información seleccionada. Ayúdelos también en el uso de mecanismos para citar la información textual que utilicen, explicándoles el sentido e importancia de las citas y motivándolos a demostrar una conducta honesta en el tratamiento de las fuentes.

A partir del caso de algunos científicos como Giordano Bruno, Galileo Galilei o Miguel Servet, pueden discutir las tensiones entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional, así como las implicancias de la Reforma y la Contrarreforma en el desarrollo de la ciencia.

Para el estudio de las innovaciones tecnológicas, puede consultar enciclopedias de ciencia y tecnología disponibles en la biblioteca de su establecimiento, por ejemplo *100 cosas que debes saber sobre inventos* de D. Brewer, *Atlas básico de tecnología* de N. Navarrete, *Historia de los inventos* de L. Spilsbury, *Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos* de I. Asimov, y *Ciencia* de A. Hart Davis. Todos estos textos están disponibles en la biblioteca CRA.

También puede revisar algunos recursos disponibles en línea, como los siguientes:

- › <http://www.librosmaravillosos.com/inventos/pdf/Historia%20de%20los%20Inventos%20-%20Sucesos%20N%2012.pdf>
- › http://www.educativo.utralca.cl/medios/educativo/profesores/media/recursos/inventos_descubrimientos.pdf

Para problematizar cambios en el conocimiento de hoy, puede proponer los siguientes artículos:

- › <http://www.lavanguardia.com/ciencia/20130312/54368262604/diez-descubrimientos-cientificos-mas-importantes-este-siglo.html>
- › <http://www.lanasa.net/>

Para orientar a las y los estudiantes en los procesos de búsqueda de información en internet, y con el fin de asegurar la confiabilidad, rigor y pertinencia de las fuentes, se le sugiere revisar antes los siguientes enlaces:

- › <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137294>
- › <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/226/282>
- › http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec.htm
- › http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/producciones/doc/informacion_internet.pdf

OA	Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. (OA 2)
IE	Analizan elementos de continuidad y cambio entre la sociedad medieval y la sociedad moderna, reconociendo que la historia se construye con permanencias y rupturas.
HABILIDADES	Análisis temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
ACTITUD	B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

6. Sistematizan rasgos relevantes del mundo moderno, debatiendo sobre las rupturas con el mundo medieval. El o la docente orienta la discusión hacia el reconocimiento de aspectos de continuidad, destacando que las permanencias tienen un rol relevante en la historia.

Observaciones a la o el docente

Para guiar esta actividad, puede sugerir un trabajo de construcción colectiva del concepto “mundo moderno”, recogiendo los aprendizajes logrados por las y los estudiantes. Considere que para ellos es más evidente el cambio que la continuidad, por lo que requiere intencionar el trabajo con estos elementos. Por ejemplo, al abordar el ámbito religioso, resulta más evidente visualizar la ruptura de la unidad religiosa, pero también puede hacer notar que se mantiene una matriz de base cristiana que puede reconocerse hasta la actualidad.

Para orientar la construcción de conceptos en forma colaborativa, se sugiere revisar el siguiente enlace:

› <http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html>

Esta puede ser una excelente oportunidad para el desarrollo de actitudes vinculadas a la asignatura, en particular el respeto por la diversidad cultural, religiosa y étnica **(OA B)**.

OA	Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. (OA 3)
IE	Explican algunos factores que permitieron el surgimiento de monarquías nacionales en la Edad Moderna (por ejemplo, la concentración del poder en la figura del rey, la consolidación de la burocracia administrativa, la existencia de un sistema fiscal centralizado, la formación de iglesias nacionales, entre otros), argumentando a partir del uso de fuentes primarias y secundarias.
HABILIDADES	Análisis temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Las y los estudiantes revisan mapas con la evolución territorial de Europa. Pueden ser mapas como los siguientes:

Europa en el año 1000



Europa en el año 1000 (s.f.). [Mapa Histórico] Recuperado de <http://leccionesdehistoria.com/>

Europa en el siglo XIV



Europa en el siglo XIV (s.f.) [Mapa histórico]. Recuperado de <http://www.catedralesgoticas.es/>

Europa en el siglo XVII



Europa en el siglo XVII (s.f.) [Mapa histórico]. Recuperado de <http://lacrisisdelsigloxvii.blogspot.com>

Analizan los cambios y continuidades que se observan en la configuración territorial de los reinos europeos, en especial respecto de la península ibérica, Inglaterra, Francia y Europa central. El o la docente indaga conocimientos previos con preguntas como: ¿Quiénes gobernaban estos territorios?, ¿cómo llegaban al poder?, ¿qué habrán necesitado para gobernar sus territorios?, entre otras, y orienta el debate hacia las ideas contrastadas de fragmentación del poder en torno al año 1000 y creciente concentración del poder a partir de la Baja Edad Media. El curso formula posibles explicaciones para los cambios que se evidencian en el mapa europeo del siglo XVII.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad destaque las continuidades territoriales y culturales que definirán los Estados modernos en Francia, España o Inglaterra. Para el análisis de los mapas, sitúe a las y los estudiantes en el mapamundi, localizando Europa y, si lo estima pertinente como referencia, el actual territorio chileno. Oriente el trabajo a la identificación de las coordenadas temporales de cada mapa y al análisis tanto global del espacio representado, como de zonas específicas que ayuden a visualizar sus cambios y continuidades.

Durante el desarrollo de la actividad, potencie en forma permanente actitudes deseables, en particular la sugerida de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

Para el análisis de mapas, se sugiere revisar el siguiente enlace:

› <https://sites.google.com/site/vamosahacer cosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

OA	Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. (OA 3)
IE	Explican algunos factores que permitieron el surgimiento de monarquías nacionales en la Edad Moderna (por ejemplo, la concentración del poder en la figura del rey, la consolidación de la burocracia administrativa, la existencia de un sistema fiscal centralizado, la formación de iglesias nacionales, entre otros), argumentando a partir del uso de fuentes primarias y secundarias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Problematización de periodizaciones. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Una sesión.

2. El o la docente sistematiza las hipótesis propuestas por las y los estudiantes en la actividad anterior y las orienta hacia la problematización del origen de los Estados monárquicos modernos. Para ello, puede proponer un problema de discusión o una pregunta que guíe el trabajo de las y los estudiantes. A continuación, presenta diferentes fuentes para que el curso pueda analizarlas y construir una respuesta a la pregunta o problema planteado. Se sugieren algunas fuentes como las siguientes:

Texto 1

“Los Estados fueron dirigiéndose lentamente a partir del siglo XV a lo que será llamado el *Ancien Régime* [Antiguo Régimen]. Este se caracterizó por la decadencia de las grandes fuerzas que en la Edad Media habían representado el Imperio y el papado, el feudalismo y las corporaciones ciudadanas. Mientras que estas últimas resultaron en conjunto incapaces de imponerse políticamente, los feudatarios fueron sustituidos a gran escala por los nuevos estratos superiores (cuya fortuna

se fundaba sobre todo en la propiedad inmobiliaria). En suma, mientras el viejo feudalismo estaba en decadencia, en toda Europa se erigía un nuevo orden laico privilegiado, aunque en ocasiones complejo: el de los nobles. Pero estos —a su pesar y no ciertamente en todo el continente— estaban pasando a convertirse de vasallos en súbditos. Frente a ellos se hallaba ahora el príncipe con su corte y su burocracia, un poder central que estaba articulándose de modo cada vez más eficaz. [...] Un hecho general estaba surgiendo con claridad: el príncipe y su corte constituían la suprema instancia decisoria, que se iba potenciando progresiva e irresistiblemente”.

Tenenti, A. (2003). *La Edad Moderna, siglos XVI-XVIII*. Barcelona: Crítica.

Texto 2

“La nueva tecnología militar requirió entrenamientos más largos y ejércitos más grandes, lo que significaba que esas fuerzas de campo vieron la necesidad de mantener al menos el núcleo de un ejército permanente de un conflicto a otro. Los ejércitos permanentes fueron un factor clave en el crecimiento de los Estados-nación. Hacia el 1500, las naciones europeas occidentales tenían ejércitos permanentes, generalmente llamados ejército real o ejército del rey. Parte de los soldados estaban directamente bajo el control del Estado, mientras que otros estaban organizados bajo una extensa red de contratistas militares. La combinación de nuevas armas, nuevas tácticas y ejércitos mucho más grandes ha sido vista por muchos historiadores como una «revolución militar», aunque otros destacan que estos cambios tomaron siglos. Los ejércitos permanentes jugaron un rol central en la consolidación del poder real, y el gasto militar generalmente conformaba la mayor parte del presupuesto estatal. El suplir esos ejércitos dependía de extraer los recursos de la sociedad de manera efectiva y eficiente, lo que a su vez dependía de asegurar la capacidad de reclamar esos recursos. Este proceso comenzó siglos antes de 1450 y en todas partes implicó el establecimiento de códigos legales, tribunales de justicia, burocracias y sistemas fiscales. Después de 1450, el tamaño y la finalidad de las instituciones centrales y las actividades de gobierno se incrementaron de manera dramática en muchos lugares de Europa. Los monarcas emitieron nuevas leyes con mayor frecuencia, y los Estados en diversas regiones ganaron poder sobre las iglesias y sus personas, impuestos y cortes”.

Wiesner-Hanks, M. E. (2013). *Early Modern Europe, 1450-1780*. Cambridge: Cambridge University Press. [Adaptación]

Texto 3

“En la cima de la jerarquía gubernamental, el rey era supremo, tanto en la teoría como en la práctica. Reinaba a través de su consejo y grandes funcionarios del Estado; hacia la mitad del siglo XVI el consejo era un instrumento de gobierno absoluto que dependía solo del rey. Su composición estaba enteramente en sus manos. Los reyes se estaban volviendo notoriamente poderosos, precisamente porque sus funcionarios se estaban volviendo más numerosos y más poderosos. Los agentes del rey ya no estaban excluidos de los feudos de los vasallos poderosos. La justicia real tocaba directamente, si no exclusivamente, a cada uno de los súbditos del rey. Por primera vez, el poder político efectivo estaba largamente concentrado en las manos del rey y en sus funcionarios, en lugar de estar fragmentado entre una multitud de señores espirituales y temporales. Además, los monarcas europeos tenían una fuente definitiva de ingresos: los impuestos. Los impuestos eran un monopolio del gobierno, una prerrogativa particular del Estado”.

Rice, E. F. & Grafton, A. (1994). *The Foundations of Early Modern Europe, 1460-1559*. New York: W.W. Norton & Company. [Adaptación]

Con la orientación del o la docente, las y los estudiantes analizan las fuentes y sistematizan la información relevante, apuntando al establecimiento de causas que permitan explicar la formación de los Estados monárquicos modernos. Puede utilizar un esquema de análisis como el siguiente:

- › Fuente 1.
- › (Autor, año) Ideas centrales del texto.
- › ¿Qué causas señala para la formación del Estado moderno?

A continuación, proponen respuestas a la pregunta o problema, argumentando a partir de la evidencia y rescatando la idea de multicausalidad. Puede cerrar la actividad con la construcción de una síntesis colectiva con las principales ideas y argumentos expuestos en la sesión.

Observaciones a la o el docente

Apoye a las y los estudiantes en el análisis de la evidencia, procurando que se familiaricen con su uso para resolver preguntas y problemas. Por ello, es deseable que el problema o pregunta propuesto en la actividad logre generar un quiebre cognitivo, ya sea tensionando una idea previa presente en el discurso de las y los estudiantes, o bien planteando una contradicción aparente que motive la necesidad de formular una explicación. Al analizar la evidencia, es importante tener a la vista la pregunta o problema, de modo de orientar el trabajo con las fuentes.

Esta es una oportunidad para la ejercitación y desarrollo de actitudes deseables, en especial la sugerida en esta actividad, que enfatiza la valoración del aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

Considere en las actividades que impliquen el trabajo con fuentes, sobre todo de internet, algunos criterios orientadores para seleccionarlás. En este marco, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137294>
- › <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/226/282>
- › http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec.htm
- › http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/producciones/doc/informacion_internet.pdf

OA	Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. (OA 3)
IE	Comparan, por medio del análisis de casos, características relevantes del desarrollo de algunas monarquías (por ejemplo, Francia, Inglaterra, reinos ibéricos), comprendiendo aspectos comunes y disímiles en los diferentes procesos de consolidación del Estado moderno.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Construcción colectiva de conceptos. Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Una sesión.

- Con la mediación del o la docente, el curso discute el concepto de Estado a partir de sus nociones previas y situaciones cotidianas. A continuación, construyen colectivamente una definición y relacionan sus componentes con las características de los Estados monárquicos modernos. El o la docente comenta la historicidad del Estado y propone una línea de tiempo que permita situar las monarquías centralizadas, las absolutas y los sistemas republicanos. A partir de este eje cronológico, introduce luego el estudio de algunos casos, como Francia, Inglaterra o España, y orienta a las y los estudiantes a caracterizar sus sistemas políticos, estableciendo aspectos comunes y diferencias.

Para planificar este trabajo con el curso, el o la docente puede consultar el siguiente texto que sintetiza la trayectoria histórica del Estado moderno y de la construcción del concepto:

Texto 1

“Estado. Forma de asociación política que comenzó a emerger lentamente y sin coherencia interna a partir del siglo XV y que difiere de sus predecesoras —griega, romana y medieval—. La idea y práctica del Estado moderno se fraguó a partir del conflicto en que se vieron envueltos: los parlamentos medievales, que los gobernantes centralizadores trataron de suprimir o subordinar (como en Francia); la Iglesia, en la medida que los gobernantes trataban de conseguir su autoridad y extender así su función moral en relación con sus súbditos (como en la Alemania de la Reforma); y los nobles, quienes o eran atraídos al servicio del príncipe como miembros de la administración real (como en Italia o Suecia), o cedían su influencia ante una burguesía que ascendía en la forma de funcionariado poderoso (como en Francia). El término «Estado» comenzó a ser utilizado poco a poco, pero con escasa precisión o coherencia, reflejando en parte la complejidad de la nueva experiencia [...]. Dos son las contribuciones dignas de mención en la clarificación del carácter de la nueva asociación política: Maquiavelo, que consideró el Estado como un reino autónomo y secular que actúa con arreglo a una moralidad excepcional —«la razón de Estado»—, y Juan Bodino, que resaltó su atributo de soberanía, un poder único y absoluto que implica la capacidad de hacer, aplicar y garantizar la ley. [...] Aún persisten desacuerdos acerca del momento en que el Estado moderno alcanza su madurez. Hay quien propone la Francia del siglo XVII bajo el cardenal Richelieu y, posteriormente, Luis XIV (*L'état c'est moi*); otros piensan en Francia tras la radical eliminación del legado patrimonial y feudal con la revolución de 1789; otros, en Prusia, tras la subida de Federico Guillermo en 1740 y su idea de sí mismo como «el primer servidor del Estado» y su principal burócrata; otros, en fin, con el final del Sacro Imperio Romano en 1806 y la respuesta de los reformadores prusianos a esta crisis. En suma, estas experiencias contribuyeron al surgimiento gradual de la idea de un Estado, abstracto e impersonal, que controla un territorio consolidado y posee un sistema de cargos que se diferencia del de otras organizaciones que operan en el mismo territorio”.

Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (1998). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.

Observaciones a la o el docente

La actividad permite discutir la historicidad de las instituciones y formas de organización social, comprendiendo, por una parte, que nuestra forma de entender el Estado hoy tiene raíces en el mundo moderno, y, por otra, que al hablar de Estado en el siglo XVII o XVIII estamos aludiendo a “otro Estado”. Esta conciencia es de gran relevancia para el desarrollo de la empatía histórica, lo que hace muy necesario trabajar la diferencia de forma explícita con el curso. En el caso del texto 1 que acompaña esta actividad, puede trabajar el fragmento con el curso, o bien adaptarlo si lo considera pertinente.

Para los casos de estudio, se sugieren Francia, Inglaterra y/o España, por las características distintivas de sus desarrollos políticos y por tratarse de casos con bastante bibliografía disponible, aunque puede proponer algún otro que le resulte interesante de trabajar con el curso. Se sugiere que el análisis de los casos no se centre en datos vinculados a la historia política de cada país, sino más bien a comprender los conflictos que enfrentaron las monarquías en su proceso de consolidación del poder, las formas en que los enfrentaron y su concreción en sistemas políticos de corte absolutista o parlamentario.

Potencie la importancia de las actitudes, en particular la que se sugiere asociar a esta actividad: demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis (OA D).

En la presente actividad es fundamental trabajar la fundamentación de opiniones sobre la base de evidencias, para lo cual se sugiere revisar:

- › http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_1/REFIEDU_5_1_5.pdf
- › http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como_200124/

Por otra parte, es importante que refuerce en forma permanente las habilidades de comunicación, tanto en el desarrollo de las actividades como en evaluaciones formativas y sumativas, en las que se incorporen como criterios de evaluación.

OA	Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. (OA 3)
IE	Argumentan sobre los cambios y continuidades en la organización política europea medieval y moderna, fundamentando sus conclusiones en el análisis de fuentes.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. (OA i)
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

4. En grupos, las y los estudiantes definen los dos principales cambios y las dos principales continuidades entre la organización política europea medieval y la moderna. Fundamentan su elección, argumentando a partir de lo estudiado en las clases anteriores. A continuación, organizan un debate, moderado por el o la docente, en que presentan sus argumentos y sistematizan sus conclusiones.

Observaciones a la o el docente

La actividad apunta a la síntesis mediante el rescate de elementos de cambio y continuidad. Dada la mayor familiaridad de las y los estudiantes con esta forma de análisis, se sugiere que el énfasis de la mediación docente se dé sobre los argumentos que fundamenten sus propuestas. Oriente a las y los estudiantes a construir argumentos a partir de evidencia, evitando sostener sus posturas en generalizaciones o afirmaciones de sentido común.

Esta actividad se asocia a demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)
IE	Argumentan, a partir de información histórica y geográfica, sobre cómo la expansión territorial transformó al comercio en el motor de la economía europea, evaluando sus proyecciones al presente.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel (OA b). Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel (OA f).
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Comentan con el o la docente las características que tiene el sistema económico actual, recogiendo experiencias sobre aspectos como las actividades económicas chilenas, los recursos que el país vende y compra, el rol del Estado y del mercado en la economía, entre otros puntos. Puede activar la discusión a partir de una noticia o columna de opinión de alguna situación de actualidad o de análisis general sobre el crecimiento económico; por ejemplo:

Texto 1

“Existe un consenso generalizado respecto de la identificación de numerosos factores explicativos del progreso económico. Pero si queremos presentar una lista abreviada debemos mencionar por lo menos ocho cuestiones importantes: 1. Solidez macroeconómica, es decir, financiamiento genuino del gasto público [...]. La política tributaria, al mismo tiempo, tiende a mejorar la distribución del ingreso. 2. Alto nivel de ahorro, pero volcado a la inversión productiva interna en el propio país [...]. 3. Buenas regulaciones estatales que permitan funcionar a mercados eficientes [...]. Estas regulaciones tienen que evitar la consolidación de monopolios y ser claras y estables,

fuera del alcance de la manipulación discrecional. Los órganos regulatorios son conducidos por personas profesionalmente competentes. 4. Gobiernos estables, capaces, creíbles y con una visión estratégica [...]. 5. Existencia de una burocracia pública profesionalmente competente y estable, es decir, no sujeta a los vaivenes electorales. 6. Apoyo al desarrollo científico y tecnológico vinculado a la producción, sobre todo a través del sistema educacional. 7. Educación generalizada e inclusiva de todos los grupos sociales, pero exigente y de alta calidad [...] 8. El último requisito se refiere a saber aprovechar las oportunidades del mundo globalizado, lo cual exige tener una fuerte vocación «ofensiva», es decir exportadora, más que vocación «defensiva», es decir proteccionista y de cierre del comercio exterior”.

Guadagni. A. (2014). Por qué algunos países crecen y otros no. En *El Imparcial*. Recuperado de: <http://www.elimparcial.es/noticia/29389/opinion/Por-que-algunos-paises-crecen-y-otros-no.html> en marzo de 2015

A continuación, las y los estudiantes pueden analizar el siguiente texto conocido como “Las nueve reglas del mercantilismo”⁵.

Texto 2 (fuente primaria)

- i. “Que cada pulgada del suelo de un país se utilice para la agricultura, la minería o las manufacturas.
- ii. Que todas las primeras materias que se encuentren en un país se utilicen en las manufacturas nacionales, porque los bienes acabados tienen un valor mayor que las materias primas.
- iii. Que se fomente una población grande y trabajadora.
- iv. Que se prohíban todas las exportaciones de oro y plata y que todo el dinero nacional se mantenga en circulación.
- v. Que se obstaculicen tanto cuanto sea posible todas las importaciones de bienes extranjeros.
- vi. Que donde sean indispensables, determinadas importaciones deban obtenerse de primera mano a cambio de otros bienes nacionales, y no de oro y plata.
- vii. Que, en la medida que sea posible, las importaciones se limiten a las primeras materias que puedan acabarse en el país.
- viii. Que se busquen constantemente las oportunidades para vender el excedente de manufacturas a los extranjeros, en la medida necesaria, a cambio de oro y plata.
- ix. Que no se permita ninguna importación si los bienes que se importan existen de modo suficiente y adecuado en el país”.

Ekelund, R. & Hébert, R. (1997). *A History of Economic Theory and Method*. Illinois: Waveland Press.

5 Texto de Phillip von Hornick, funcionario público austríaco partidario del mercantilismo.

Analizan ambas fuentes y señalan las principales diferencias (por ejemplo, el rol del oro y la plata, la mirada sobre el comercio exterior, la importancia de la agricultura o la educación, el rol de la autoridad política). El o la docente orienta el debate hacia la comprensión de estas diferencias en el marco del contexto histórico en que se desarrolla el mercantilismo. Para ello, sitúa hitos y procesos relevantes y los relaciona con otros procesos ya estudiados, como el fortalecimiento de los Estados modernos.

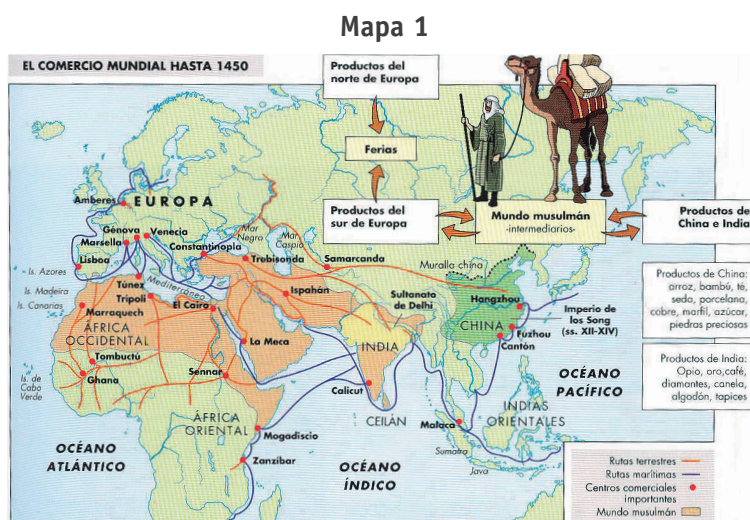
Observaciones a la o el docente

Para profundizar en el mercantilismo, puede consultar el sitio <http://www2.uah.es/econ/hpeweb/HPE981.html> desarrollado para el curso de Historia del Pensamiento Económico de la Universidad de Alcalá.

Potencie la importancia de las actitudes, en particular la sugerida: demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)
IE	Describen, a partir de la información de fuentes, los principios y características de la economía mercantilista, relacionándolas con su contexto histórico.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. El o la docente presenta un mapa con los principales circuitos comerciales que involucraban a Europa durante el siglo XV, por ejemplo:



Comercio Internacional previo a 1450 (s.f.). [Mapa histórico] Recuperado de <http://iesalagon.juntaextremadura.net/>

Mapa 2

RUTAS DEL COMERCIO MARITIMO DURANTE EL SIGLO XVIII



- › Rutas de intercambio terrestres y marítimas más importantes.
- › Principales circuitos de comercio (continentes y ciudades involucradas, mares y océanos).
- › Principales productos intercambiados.
- › Reinos o repúblicas que monopolizaban las rutas.
- › Intercambios entre metrópolis y colonias.

Observaciones a la o el docente

Las y los estudiantes tienen algunos conocimientos previos sobre la expansión europea y el desarrollo a mayor escala del comercio intercontinental. A partir de estos, puede profundizar en el análisis requerido para esta actividad, o bien corregir ideas erradas sobre el comercio o la economía de la época.

En esta actividad también puede reflexionar con el curso sobre los alcances éticos de la trata de esclavos, lucrativo negocio de compraventa de personas que en la época eran consideradas una mercancía.

Uno de los aspectos centrales de la presente actividad es el análisis de fuentes geográficas, para ello se le sugiere revisar el siguiente enlace:

› <https://sites.google.com/site/vamosahacercosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

Destaque la importancia de las actitudes, en particular la sugerida de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)
IE	Explican la importancia del comercio y de la acumulación de metales preciosos en las transformaciones y problemas económicos de la Época Moderna, estableciendo elementos de continuidad y cambio.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

- El o la docente elabora con el curso un esquema que caracterice la economía de la Baja Edad Media, considerando al menos los siguientes criterios: principales actividades económicas, características del comercio, uso de instrumentos financieros, papel de las ciudades, características de la burguesía comercial, rol del rey o del Estado en la actividad económica. A continuación, las y los estudiantes se organizan en grupos y trabajan distintas fuentes que les permitan caracterizar la economía durante la Época Moderna. Para ello pueden analizar textos como los siguientes:

Texto 1

“Algunas ciudades en Alemania y en Italia continuaron siendo ciudades-Estado independientes a lo largo de la Edad Moderna, pero en el resto de Europa los monarcas centralistas afirmaron su poder sobre las ciudades. Los líderes urbanos a menudo reconocieron que la cooperación con los reyes podía darles ventajas, permitiéndoles definir las finanzas y las políticas comerciales, nacional y localmente, e influir en otras decisiones de gobierno. Los gremios de artesanos continuaron organizando la producción y distribución de la mayoría de los productos hasta bien entrado el siglo XVIII o incluso más”.

Wiesner-Hanks, M. (2013). *Early Modern Europe, 1450-1789*. Cambridge: Cambridge University Press.

Texto 2

“¿Qué es lo que había hecho posible la gran expansión de la actividad comercial? En conjunto podemos señalar cuatro causas internas principales: la facilidad de crédito, el desarrollo del seguro, los avances técnicos en la construcción de barcos y la creación de sociedades por acciones. La necesidad de crédito era general, máxime porque sin él había escasas posibilidades de que se desarrollara el gran estimulante, esto es, la voluntad de correr riesgos comerciales. [...] Una ampliación del crédito mientras el capital estaba atado en una operación permitía poner en marcha la siguiente. El uso de la letra de cambio en casos como este aceleraba la movilidad del capital y simplificaba la tarea del mercader. Comparable importancia tuvo el desarrollo del seguro marítimo, porque protegía frente al riesgo. [...]

Ninguno de los factores a que hemos aludido entrañaba una innovación técnica radical. No se puede decir lo mismo de la sociedad por acciones, que marcó un cambio de rumbo decisivo respecto a lo anterior. [...] La sociedad por acciones [se] caracterizaba [...] por la constitución de un fondo permanente de capital, que existía de manera continua y no se disolvía después de cada operación. El mundo limitado de la participación personal y las asociaciones mercantiles privadas dejó paso a un esquema en el que los mercaderes [...] compraban acciones de la sociedad que comerciaba por ellos”.

Kamen, H. (1986). *La sociedad europea 1500-1700*. Madrid: Alianza Editorial.

Texto 3

“En el siglo XVII, algunos gobiernos de grandes Estados europeos actuaron partiendo de la base que entre sus funciones estaba la de disciplinar, según determinadas normas, la actividad económica de los súbditos del país. Uno de los criterios fundamentales consistió en controlar el volumen de las importaciones y desarrollar al máximo las exportaciones. [...] La agresividad económica que llevaba implícita conducía a la guerra propiamente dicha cuando aquella dejaba de ser un asunto de simples hombres de negocios para convertirse en una cuestión de competencia gubernamental. La guerra se reveló entonces como la desembocadura natural de las rivalidades económicas, y el comercio, como su prolongación por otros medios. Esquematizando, se puede decir que a los conflictos de naturaleza dinástica, propios de la situación europea durante los siglos XIV y XV, se habían sumado los de índole confesional en el siglo XVI, y se añadieron los específicamente económicos en el siglo XVII”.

Tenenti, A. (1989). *La formación del mundo moderno. Siglos XIV-XVII*. Barcelona: Crítica.

Cada grupo resalta de la o las fuentes trabajadas características de la economía moderna, considerando los criterios que se utilizaron para caracterizar la economía bajomedieval. El o la docente acompaña a los grupos en su análisis y evalúa con ellos si necesitan levantar algún criterio nuevo a partir de la fuente. Los grupos comparten las conclusiones de su análisis y establecen elementos de cambio y continuidad. Asimismo, destacan aspectos distintivos de la economía moderna.

Observaciones a la o el docente

Es necesario recordar a las y los estudiantes que, pese a la importancia creciente del comercio para la economía europea y mundial, la agricultura se mantenía como una actividad económica clave, de la que se obtenía gran parte del alimento y de la que vivía un porcentaje significativo de la población.

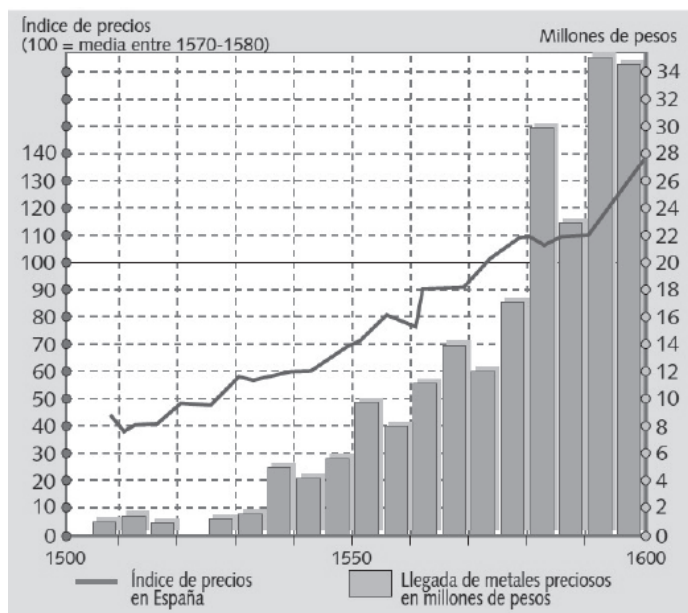
Orienta a las y los estudiantes en el análisis de las fuentes, de modo que puedan proponer criterios pertinentes para caracterizar la economía moderna. Es importante que comprendan que el establecimiento de criterios forma parte del trabajo con fuentes, en cuanto contribuye a seleccionar y organizar información a partir de la problemática que motiva su análisis.

Potencie la importancia de las actitudes, en particular la sugerida de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)
IE	Explican la importancia del comercio y de la acumulación de metales preciosos en las transformaciones y problemas económicos de la Época Moderna, estableciendo elementos de continuidad y cambio.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Evaluar rigurosamente información cuantitativa.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Problematizaciones. Análisis de fuentes cuantitativas.
Duración aproximada	Una sesión.

4. El o la docente vuelve al tema de los flujos comerciales entre Europa y el resto del mundo, y lleva la atención de sus estudiantes a los movimientos de metales preciosos. Problematisa con el curso estos flujos y pide a las y los estudiantes que formulen hipótesis sobre los posibles efectos de la llegada a Europa de grandes remesas de metales preciosos, motivándolos a explicitar el razonamiento que sustenta sus hipótesis. Luego trabaja con el curso información cuantitativa, como la que se muestra en el siguiente gráfico, para analizar algunas relaciones posibles entre las entradas de oro y plata a España y la fluctuación al alza de los precios.

Gráfico 1



Evolución de los precios en España, 1520-1620

Basado en Hamilton, E. (1934). El tesoro americano y la revolución de los precios en España. Recuperado de: <http://losolmoshistoria4.blogspot.cl/>

Las y los estudiantes revisan sus hipótesis y las ajustan con ayuda del o la docente, enmarcando sus razonamientos en la economía mercantilista y el naciente capitalismo comercial propios de la época. A continuación debaten sobre si el alza de precios habrá afectado solo a España o también al resto de Europa, y por qué. Se propone la siguiente fuente para motivar esta discusión:

Texto 1

“Casi todos los componentes del conjunto habitual de artículos de consumo subieron apreciablemente durante el siglo XVI. Entre 1500 y 1600 el precio del trigo, alimento básico para la mayoría de la población, subió en un 425 por 100 en Inglaterra, un 318 por 100 en las Provincias Unidas, un 651 por 100 en Francia, un 271 por 100 en Austria, un 376 por 100 en Castilla y un 403 por 100 en Polonia. En casi todos los casos, como hemos de ver, el alza de los precios fue menor para los bienes manufacturados, pero incluso tomando estos en cuenta y añadiéndolos al precio de otros productos básicos para construir un índice del coste de la vida, el cuadro resultante es claro”.

Kamen, H. (1986). *La sociedad europea 1500-1700*. Madrid: Alianza Editorial.

Con la mediación del o la docente, el curso discute sobre las razones del alza de precios en el resto de Europa, a partir del análisis de los movimientos de la plata americana fuera de España. Para cerrar la actividad, puede proponer una pregunta de integración que considere el comercio intercontinental, los supuestos del mercantilismo y el alza de precios, de modo de favorecer la articulación de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Observaciones a la o el docente

Si lo estima necesario, puede trabajar con el curso en la representación espacial de los movimientos de los metales preciosos, para dimensionar mejor su dinámica, así como las complejas tramas del comercio moderno, tanto legítimo como de contrabando.

Las y los estudiantes ya tienen algunas nociones del monopolio que en teoría tenía España sobre el comercio americano, lo que puede utilizar para promover un diálogo más activo con el curso. De todas formas, en la unidad 3 se volverá sobre la dinámica comercial España-América, por lo que puede optar por profundizar en este aspecto más adelante.

Potencie la importancia de las actitudes, en particular la sugerida de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. (OA 4)
IE	Describen, a partir de la información de fuentes, los principios y características de la economía mercantilista, relacionándolas con su contexto histórico.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de diversas fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

5. El o la docente motiva al curso a discutir sobre el impacto del comercio en la vida cotidiana de los europeos durante la Época Moderna. Las siguientes fuentes pueden ayudarle a abrir o profundizar el debate:

Imagen 1 (fuente primaria)



Marinus van Reymerswaele (1539), *El cambista y su mujer*. Óleo, Museo del Prado, Madrid.

Texto 1 (fuente primaria)

“Madre, yo al oro me humillo,
 él es mi amante y mi amado,
 pues de puro enamorado
 de continuo anda amarillo;
 que pues, doblón o sencillo*,
 hace todo cuanto quiero,
 poderoso caballero
 es don Dinero.
 Nace en las Indias honrado
 donde el mundo le acompaña;
 viene a morir en España
 y es en Génova enterrado;
 y pues quien le trae al lado
 es hermoso aunque sea fiero,
 poderoso caballero
 es don Dinero. [...]”

*Sencillo: moneda de uso frecuente.

Francisco de Quevedo (1580-1645), Poderoso caballero es don Dinero, En: Mesa y López, R. (1912). *Antología de los mejores poetas castellanos*. Londres: T. Nelson.
 Recuperado de <http://users.ipfw.edu/jehle/poesia/dondiner.htm> en marzo de 2015.

Texto 2

“Ahora se crea una primera unidad del mundo: las técnicas circulan velozmente; los productos y los tipos de alimentación se difunden; la cocina española, el trigo, el carnero, los bovinos se introducen en América; a más o menos largo plazo, el maíz, la patata, el chocolate, los pavos llegan a Europa. En los Balcanes, las pesadas confituras turcas van penetrando lentamente; las bebidas turcas —o la manera turca de prepararlas— se consolidan. Por todas partes, los paisajes cambian: los templos de las religiones de la América precolombina son sustituidos por iglesias católicas, y en las encrucijadas de los caminos de América se levantan ahora cruces; en los Balcanes, los alminares se alzan al lado de las iglesias ortodoxas. Intercambios de técnicas, de culturas, de civilizaciones, de formas artísticas: la rueda —desconocida en América— se introduce en el nuevo mundo; los pintores italianos llegan a las cortes de los sultanes (así, Gentile Bellini termina, en 1480, el finísimo retrato de Mohamed el Conquistador). Una vasta economía mundial extiende sus hilos alrededor del globo: el camino de las monedas del Imperio español, los famosos «reales de a ocho», acuñadas en las casas de moneda americanas, se hace cada vez más largo y, tras

el viaje transatlántico, llegan en pequeñas o grandes etapas hasta el Extremo Oriente, para ser cambiadas por especias, sedas, porcelanas, perlas... [...].

La modernidad de esta época, en torno a la cual generaciones enteras de historiadores han discutido para captar su presencia en mil aspectos, en mil ideas, se afirma, precisamente, en esta primera unidad del mundo. Pero esta es aún demasiado frágil: si las líneas de navegación enlazan ya con gran regularidad los distintos continentes, la piratería o las dificultades técnicas de la navegación rompen aquella regularidad; si los sueños imperiales —y unificadores— de un Carlos V parecen, por momentos, hacerse realidad a la luz de las victorias, se desvanecen muy fácilmente en la tristeza de las derrotas... y en las grandes escisiones internas que aparecen en Europa en el plano religioso, o en los gérmenes de aquel fenómeno que luego será tan importante, la conciencia nacional, que ahora empieza a desarrollarse. Mientras el Imperium de Carlos V parece abarcar el mundo, algunas palabras —*frontière, frontiera, frontera, Mark, frontier, boundary*— empiezan a cargarse de sentidos nuevos, en contradicción, precisamente, con aquella unidad que había venido afirmándose, y representando también los límites contra los que más adelante estaba destinada a romperse la unidad, la unidad política, al menos”.

R. Romano & A. Tenenti. (1989). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. España: Siglo XXI Editores.

Oriente una sistematización, de manera grupal o en parejas, en la que las y los estudiantes señalen sus conclusiones en forma oral o por escrito sobre el rol del comercio en el mundo moderno, su impacto en las transformaciones sociales, en el consumo o en las relaciones entre Estados. Puede vincular esta reflexión a la dinámica económica actual. Adicionalmente, puede hacer referencia a los países con los que Chile tiene tratados de libre comercio y a su importancia en la economía nacional, y animar una discusión sobre la presencia de productos de diferentes partes del mundo en la vida cotidiana.

Observaciones a la o el docente

Se espera que las actividades permitan a las y los estudiantes comprender que algunas dinámicas económicas que hoy resultan familiares comienzan a estructurarse en los procesos de mundialización de la economía en la Edad Moderna. Puede profundizar el tema con el Texto 2, que muestra las múltiples implicancias de los cambios económicos de la época. En tanto, las fuentes primarias permiten discutir el papel que juega el dinero en la sociedad moderna, especialmente en el fortalecimiento de la burguesía financiera y comercial.

Aproveche la actividad para destacar la importancia de las ciencias sociales en la comprensión de la realidad humana y valorar las diversas fuentes y metodologías que estas proveen para el logro de ese objetivo **(OA G)**.

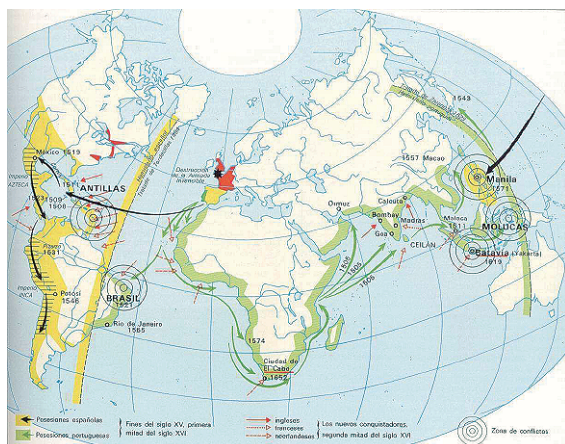
Para fortalecer el trabajo de análisis de imágenes, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://historia1imagen.cl/didactica-historia/>
- › <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
- › http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

OA	Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. (OA 5)
IE	Sitúan los viajes de exploración que trajeron a los europeos a América en el contexto del fortalecimiento de los Estados y del desarrollo del comercio, comprendiendo la simultaneidad de procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas.
Duración aproximada	Una sesión.

1. El o la docente muestra a las y los estudiantes un mapa del mundo que represente las principales expediciones europeas en los siglos XV y XVI, incluyendo las distintas rutas hacia África, Asia y América. Puede utilizar un mapa como el siguiente:

Imagen 1



Historia Moderna. Rutas de exploración (s.f.) [Mapa histórico] Recuperado de <http://tusienciassociales-teodosio.blogspot.cl/>

A continuación, presenta una breve síntesis de aspectos relevantes de la política y la economía de los reinos de la península ibérica, en el contexto de la expansión europea. A partir de esta síntesis pide a las y los estudiantes que identifiquen las expediciones europeas de los siglos XV y XVI y las relacionen con los procesos estudiados hasta el momento, especialmente el humanismo, el fortalecimiento de los Estados centralizados y el desarrollo del comercio. Orienta el debate hacia la comprensión de la simultaneidad de los distintos procesos y al progresivo ordenamiento del espacio mundial desde Europa. Para este fin, puede problematizar la información del mapa y trabajar con el curso con líneas de tiempo paralelas que permitan reconocer las dinámicas temporales y las relaciones entre procesos.

Finalmente, solicita un breve texto argumentativo en el que las y los estudiantes expliquen cómo influyó el contexto político, económico y cultural en los viajes de exploración que permitieron la llegada de los europeos a América.

Observaciones a la o el docente

Está disponible en línea un *software* desarrollado por el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile con una síntesis bastante completa del proceso de expansión, que ofrece además diferentes recursos. Entre los temas, puede consultar “El privilegio ibérico”, que aporta información adecuada para organizar la síntesis propuesta en la actividad. La dirección es:

› http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/expansion/index.html

Para complementar el trabajo de las y los estudiantes, puede solicitarles revisar el texto de Dolors Gassós (2005) *Atlas básico de exploraciones y descubrimientos* (Barcelona: Parramón), disponible en las bibliotecas CRA.

En el desarrollo de la presente actividad, estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**. También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá fortalecer las áreas más débiles en futuras actividades.

Para el trabajo con mapas y líneas temporales se sugiere revisar:

› <https://sites.google.com/site/vamosahacer cosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

› <http://www.profesorfrancisco.es/2013/07/como-hacer-una-linea-del-tiempo.html>

› http://www.univ-montp3.fr/boeglin/cours/c_civi_docs/docs/eje.pdf

OA	Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. (OA 5)
IE	Argumentan sobre la visión que se construyó del otro –indígena o europeo– y de la naturaleza americana a partir de diferentes fuentes de los siglos XV y XVI, reflexionando críticamente en la forma en que se construye una mirada sobre las culturas o espacios diferentes a los propios.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Problematizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. A partir de fuentes iconográficas y de relatos de los primeros exploradores y conquistadores en el Nuevo Continente, las y los estudiantes analizan las representaciones que los europeos hicieron de los paisajes, la flora y la fauna que encontraron en América. Puede utilizar el material siguiente, y adaptar los textos si lo considera necesario:

› Fuentes sobre la flora y fauna de América:

Texto 1 (fuente primaria)

“En esta isla había tanta espesura de arboledas que era maravilla, é tanta diferencia de árboles no conocidos a nadie que era para espantar, dellos con fruto, dellos con flor, así que todo era verde. Allí hallamos un árbol, cuya hoja tenía el más fino olor de clavos que nunca vi, y era como laurel, salvo que no era así grande; yo así pienso que era Laurel su especia. Allí había frutas salvaginas de diferentes maneras, de las cuales algunos no muy sabios probaban, y del gusto solamente tocándoles con las lenguas se les hinchaban las caras, y les venía tan grande ardor y dolor que parecía que rabiaban, los cuales se remediaban con cosas frías”.

Carta del doctor Diego Álvarez Chanca⁶. 1493.

Texto 2 (fuente primaria)

“Hay unas plantas salvajes que se nacen en los campos, y yo no he visto sino en la isla Española, aunque en otras islas y partes de las Indias las hay. Llámense tunas, y nacen de unos cardos muy espinosos, y echan esa fruta que llaman tunas, que parecen brevas o higos de largos, y tienen unas coronillas como las níscolas, y dentro son muy coloradas y tienen granillos de la manera de los higos [...] y después que se comen tres o cuatro de ellas (y mejor comiendo más cantidad), si el que las ha comido se para a orinar, echa la orina ni más ni menos que verdadera sangre, y en tal manera que a mí me ha acaecido la primera vez que las comí [...] que como vi el color de la orina, me puso en tanta sospecha de mi salud, que quedé como atónito y espantado, pensando que de otra causa intrínseca o nueva dolencia me hubiese recrecido; y sin duda mi imaginación me pudiera causar mucha pena, sino que fui avisado de los que conmigo iban y me dijeron la causa, porque eran personas más experimentadas y antiguas en la tierra”.

Gonzalo Fernández de Oviedo⁷, *Historia General y Natural de las Indias*. 1535.

6 Acompañó a Colón en su segundo viaje.

7 Gonzalo Fernández de Oviedo fue un militar, cronista y funcionario público que viajó a América en 1513.

Texto 3 (fuente primaria)

“Este es una serpiente o dragón, o tal animal terrestre (o de agua), que para quien no le conoce, es de fea y espantosa vista, extraño lagarto, grande, de cuatro pies; mas es muy mayor que los lagartos de España, porque la cabeza es mayor que el puño o mano cerrada de un hombre, el pescuezo corto, el cuerpo de más de dos palmos, y otros dos en redondo, y la cola de tres y cuatro palmos luenga. Estas medidas se han de entender en los mayores animales de estos; [...] tienen por medio del espinazo, levantado, un cerro encrestado a manera de sierra o espinas, y parece en sí sola muy fiera. Tiene agudos dientes y un papo (papada) luengo y ancho que le va y cuelga desde la barba al pecho, como al buey. Y es tan callado animal, que ni grita, ni gime, ni suena y está atado a doquier que le pongan, sin hacer mal alguno ni ruido, diez o veinte días y más, sin comer y beber cosa alguna, mas si se lo dan, también come un poco de casabí o hierba o cosa semejante, según dicen algunos. Pero yo he tenido algunos de estos animales atados en mi casa algunas veces, y nunca los vi comer, y los he hecho guardar y velar. [...] Los brazos, pies, manos, y las uñas, todo esto es como de lagarto, y luengas las uñas, pero flacas y no de presas”.

Gonzalo Fernández de Oviedo, *Historia General y Natural de las Indias*. 1535.

› Fuentes para trabajar la imagen mítica de América:

Imagen 1 (fuente primaria)



Cristóbal Colón. Theodor de Bry⁸. Lámina VI. *Americae Pars Quarta*, 1594.

8 Theodor de Bry fue un grabador y editor que ilustró diferentes relatos de viaje a América.

Imagen 2 (fuente primaria)



Serpiente marina. Hermanos de Bry⁹. Lámina VII, *Americae Pars VIII*. 1599.

Imagen 3 (fuente primaria)



Gigantes y conquistadores. Johann Theodor de Bry¹⁰. Lámina VI, *Americae Pars Decima*. 1619.

9 Los Hermanos de Bry fueron grabadores y editores, hijos de Theodor de Bry. Ilustraron crónicas de viajeros, continuando con la serie publicada por su padre.

10 Johann Theodor de Bry fue un grabador y editor, hijo de Theodor de Bry.

Imagen 4 (fuente primaria)



Animales y seres míticos en un mapa de América Hermanos de Bry, Mapa, *Americae Pars VII*, 1599.

Imagen 5 (fuente primaria)



Amazonas Levinus Hulsius¹¹. Brevis & admiranda descriptio Regni Guianae, auri abundantissimi, in America. 1599.

A partir del análisis de las fuentes, las y los estudiantes dialogan sobre los elementos fantásticos presentes en las descripciones de América, tanto escritas como ilustradas, y sobre las dificultades que tuvieron los europeos para comprender y describir la naturaleza americana, y proponen ideas para explicar por qué se produce una representación mágica de América.

11 Levin Hulsius fue un grabador y editor que ilustró libros de relatos viajeros.

Para cerrar la actividad, seleccionan una de las imágenes y, basándose en ella, escriben un breve relato que describa América, simulando el estilo de una crónica. Luego comparten sus textos con el curso, y comentan cómo se habrían imaginado América a partir de lo que mostraban los grabados.

Observaciones a la o el docente

En el análisis de estas fuentes considere el uso del lenguaje, tanto escrito como iconográfico.

Respecto de las fuentes escritas, puede resaltar dos aspectos: el uso de comparaciones con elementos que formaban parte del mundo conocido por los europeos (por ejemplo, los higos o los lagartos de España), y el uso de adjetivos y de aumentativos para describir la nueva realidad a la que se enfrentan (por ejemplo, "era maravilla", "era espantoso", "era muy grande"). Subraye la dificultad que presenta el cronista para describir a una iguana (texto 3), pues le son completamente desconocidas. También puede rescatar lo que ocurre con los europeos al entrar en contacto con la flora americana y cómo se forma un conocimiento desde la experiencia, que se comunica a los recién llegados a América.

En las fuentes iconográficas, destaque los personajes y seres fantásticos que aparecen (monstruos marinos, seres sin cabeza, gigantes, amazonas) y el rol central que ocupan en las ilustraciones. Considere también que se trata de recreaciones elaboradas por el artista a partir de lo que escriben los autores de los libros de viajes que está ilustrando. La actividad de cierre permite comprender este ejercicio, aunque en sentido inverso, pasando del lenguaje gráfico al escrito.

Puede relacionar la diversidad de grabados y de crónicas sobre América para retomar la reflexión sobre la imprenta y el rol de los libros en la difusión de una imagen de lo americano en Europa.

En el desarrollo de esta actividad, estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**. También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá fortalecer las áreas más débiles en futuras actividades.

Para fortalecer el análisis de fuentes iconográficas se sugiere revisar:

- › <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>
- › http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

OA	Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. (OA 5)
IE	Evalúan el impacto de la conquista europea en la cultura de los pueblos indígenas americanos, fundamentando una postura propia sobre el proceso de conquista de América.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Problematizaciones. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Una sesión.

3. El o la docente sitúa la llegada de los europeos a América como un acontecimiento único en la historia humana: dos grupos de personas que no saben siquiera de la existencia del otro entran en contacto. Las y los estudiantes formulan hipótesis sobre cómo verían al otro, europeo o americano, la primera vez que lo vieran: ¿qué les llamaría la atención?, ¿qué preguntas les despertaría ese otro?, ¿qué información usarían para intentar responder esas preguntas? Con sus hipótesis en mente, analizan testimonios de las primeras impresiones que tuvieron españoles e indígenas, y luego sistematizan sus conclusiones.

Texto 1 (fuente primaria)

“Sábado, 13 de octubre de 1492.

Luego que amaneció, vinieron a la playa muchos de estos hombres, todos mancebos, como dicho tengo, y todos de buena estatura, gente muy hermosa; los cabellos no crespos, sino corredíos [lisos] y gruesos como sedas de caballo, y todos de la frente y cabeza muy ancha, más que otra generación que hasta aquí haya visto; y los ojos muy hermosos y no pequeños; y ellos ninguno prieto [negro], sino del color de los canarios [...]. Las piernas muy derechas, todos a una mano, y no barriga, sino muy bien hecha. Ellos vinieron a la nao con almadías [canoas], que son hechas del pie de un árbol como un barco largo y todo de un pedazo...”.

Cristóbal Colón. El primer viaje a las Indias. En Anzoátegui, I. (Ed.). (1977). *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*. Madrid: Espasa Calpe.

Texto 2 (fuente primaria)

“La mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo crio, es el descubrimiento de Indias; y así las llaman Nuevo Mundo. Y no tanto te dicen nuevo por ser nuevamente hallado, cuanto por ser grandísimo y casi tan grande como el viejo, que contiene a Europa, África y Asia. También se puede llamar nuevo por ser todas sus cosas diferentísimas de las del nuestro. Los animales en general, aunque son pocos en especie, son de otra manera; los peces del agua, las aves del aire, los árboles, frutas, hierbas y grano de la tierra, que no es pequeña consideración del Criador, siendo los elementos una misma cosa allá y acá. Empero los hombres son como nosotros, fuera del color, que de otra manera bestias y monstruos serían y no vendrían, como vienen de Adán. Mas no tienen letras, ni moneda, ni bestias de carga; cosas principalísimas para la policía y vivienda del hombre; que ir desnudos, siendo la tierra caliente y falta de lana y lino, no es novedad. Y como no conocen al verdadero Dios y Señor, están en grandísimos pecados [...]”.

Francisco López de Gomara, *Historia General de las Indias*. 1504.

Texto 3 (fuente primaria)

“A pocos días vino un macehual (hombre del pueblo), de Mictlancuauhtla, que nadie lo envió, ni principal ninguno, sino solo de su autoridad. Luego que llegó a México, se fue derecho al palacio de Motecuhzoma y díjole: señor y rey nuestro, perdóname mi atrevimiento. Yo soy natural de Mictlancuauhtla; llegué a las orillas de la mar grande, y vide andar en medio de la mar una sierra o cerro grande, que andaba de una parte a

otra y no llega a las orillas, y esto jamás lo hemos visto. [...] [Motecuhzoma (Moctezuma)] hizo llamar a un teuctlamacazqui (sacerdote) y díjole: id a Cuetlaxtlan, y decidle al que guarda el pueblo, que si es verdad que andan por la gran mar no sé qué, ni lo que es que lo vayan a ver, y que qué es lo que guarda o encierra la mar del cielo, y esto sea con toda brevedad y presteza [...].

Llegados [de vuelta] a México, fuéronse derechos al palacio de Motecuhzoma, a quien hablaron con la reverencia y humildad debida. Dijéronle: señor y rey nuestro, es verdad que han venido no sé qué gentes, y han llegado a las orillas de la gran mar, las cuales andaban pescando con cañas y otros con una red que echaban. Hasta ya tarde estuvieron pescando, y luego entraron en una canoa pequeña y llegaron hasta las dos torres muy grandes y subían dentro, y las gentes serían como quince personas, con unos como sacos colorados, otros de azul, otros de pardo y de verde, y una color mugrienta como nuestro ychtimatle [capa de fibra vegetal] tan feo; otros encarnado, y en las cabezas traían puestos unos paños colorados, y eran bonetes de grana, otros muy grandes y redondos a manera de comales pequeños, que deben de ser guardasol (que son sombreros) y las carnes de ellos muy blancas, más que nuestras carnes, excepto que todos los más tienen barba larga y el cabello hasta la oreja les da”.

Hernando de Alvarado Tezozómoc. *Crónica Mexicana*. 1598? En León Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*, México: UNAM.

Texto 4 (fuente primaria)

“Decían que habían visto llegar a su tierra ciertas personas muy diferentes de nuestro hábito y traje, que parecían viracochas, que es el nombre con el cual nosotros nombrábamos antiguamente al creador de todas las cosas, diciendo Tecsi Huiracochan, que quiere decir principio y hacedor de todos; y nombraban de esta manera a aquellas personas que habían visto, lo uno porque diferenciaban mucho nuestro traje y semblante, y lo otro porque veían que andaban en unas animalías muy grandes, las cuales tenían los pies de plata; y esto decían por el relumbrar de las herraduras.

Y también los llamaban así, porque les habían visto hablar a solas en unos paños blancos como una persona hablaba con la otra, y esto por el leer de los libros y cartas; y aún les llamaban Huiracochas por la excelencia y parecer de sus personas y mucha diferencia entre unos y otros, porque unos

eran de barbas negras y otras bermejas, y porque les veían comer en plata; y también porque tenían yllapas, nombre que nosotros tenemos para los truenos, y esto decían por los arcabuces, porque pensaban que eran truenos del cielo”.

Titu Cusi Yupanqui. *Relación de cómo los españoles entraron en Perú y el subceso que tuvo Mango Inca en el tiempo que entre ellos vivió*. 1570. En León Portilla, M. (1964). *El reverso de la Conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*. México: Editorial Joaquín Mortiz.

A continuación, el o la docente analiza con el curso la visión de algunos investigadores sobre este tema. Puede seleccionar una o varias de las siguientes fuentes, adaptándolas si lo considera pertinente.

Texto 5

“La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podría distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios [como] idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás, o bien parte de la diferencia, pero esta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega a la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo; en la convicción de que el mundo es uno”.

Todorov, T. (1991). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.

Texto 6

“Inmediatamente, tanto en México como en Perú los documentos indígenas exhalan una atmósfera de terror religioso ante la llegada de los españoles. Aunque estas eran interpretaciones retrospectivas, tales descripciones testimonian el trauma experimentado por los nativos americanos: profecías y portentos vaticinaban el fin de los tiempos; luego, de repente, aparecieron unos monstruos de cuatro patas montados por criaturas blancas de aspecto humano. [...]

La intrusión de los europeos fue para las sociedades indígenas un hecho sin precedentes que interrumpió el curso normal de su existencia. Enfrentados con la llegada de lo desconocido, la

visión que los indios tenían del mundo comportaba al menos la posibilidad de que los hombres blancos fueran dioses. Pero la respuesta a esta cuestión sería positiva o negativa, según el lugar y las circunstancias. La prueba de esto se demuestra en un acontecimiento notable. En las cercanías del Cuzco, los soldados de Pizarro capturaron unos mensajeros enviados por Callcuchima a Quizquiz [generales indígenas]; eran portadores de noticias importantes sobre la naturaleza de los invasores. «Callcuchima les había enviado para informar a Quizquiz que ellos [los españoles] eran seres mortales»”.

Wachtel, N. (1990). Los indios y la conquista española. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la Conquista*. Barcelona: Crítica.

Tras el análisis de las fuentes seleccionadas, el o la docente orienta una reflexión con el curso sobre cómo las diferencias culturales afectaron a indígenas y españoles al momento de entrar en contacto. También evalúan en conjunto los factores que aportaron a la construcción de una mirada sobre el otro y cómo ello puede haber influido en la dinámica de la Conquista de América, especialmente en la relación de los conquistadores con los indígenas.

Para cerrar la actividad, el o la docente problematiza qué ocurre en la actualidad cuando nos encontramos con personas que vemos como diferentes (por ejemplo, inmigrantes, personas con discapacidad, personas en situación de calle), planteando preguntas como: ¿las reconocemos como personas? ¿Nuestras miradas y juicios influyen sobre la forma en que vemos a los otros? Las y los estudiantes anotan sus reflexiones en textos breves que pueden publicarse en el diario mural del curso.

Observaciones a la o el docente

La actividad requiere que las y los estudiantes se pongan en la situación de enfrentar una realidad desconocida, de modo de empatizar con la reacción de europeos e indígenas frente al otro, su asombro y la dificultad para dar sentido a la experiencia, lo que se refleja en las fuentes primarias. El análisis de las fuentes secundarias permite problematizar cómo esta mirada del otro fue significativa durante todo el proceso de conquista, el que se abordará más adelante.

En esta actividad puede trabajar el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la igualdad de los seres humanos como valores fundamentales de la convivencia social en la actualidad (**OA A y OA B**). Puede revisar también algunos criterios para evaluar el proceso de análisis y discusión de las fuentes y el trabajo de reflexión final.

OA	Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. (OA 6)
IE	Representan mediante herramientas geográficas el proceso de conquista del continente americano, identificando la lógica seguida por los conquistadores para ocupar el territorio.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Más de una sesión.

1. Las y los estudiantes dibujan un mapa de la Conquista de América en el que identifican los principales núcleos e hitos del avance español sobre el continente. El mapa debería considerar los que se señalan en la siguiente imagen:

Imagen 1



Elaboración propia.

Basándose en el mapa, las y los estudiantes analizan la dinámica espacial y temporal de la conquista y reconocen que esta fue un proceso que tuvo etapas y que se estructuró a partir de núcleos, desde los que avanzó sobre diversas zonas del continente. El o la docente señala en el mapa la localización de algunos pueblos originarios, para mostrar que la conquista se ejecutó sobre los territorios de diferentes comunidades, y ejemplifica la resistencia que estas presentaron al conquistador. Para apoyar el análisis, puede considerar preguntas guía como las siguientes:

- › ¿Dónde se inició la Conquista de América? ¿Entre qué años?
- › ¿Hacia qué lugar de América se orientó luego la acción de los conquistadores? ¿Qué pueblos originarios vivían en ese espacio?
- › ¿Cómo se extendió el proceso de conquista por América del Sur? ¿Qué ocurrió con el Imperio inca en este proceso?
- › ¿Por qué la conquista española no avanzó más al sur del continente?
- › ¿Qué rol desempeñaron las ciudades en la expansión de la conquista?

Para sintetizar, las y los estudiantes discuten en grupos y formulan conclusiones sobre el proceso de la conquista española, atendiendo a sus dinámicas espaciales y de conflicto.

Observaciones a la o el docente

Es importante que las y los estudiantes comprendan que el primer núcleo de ocupación fueron las Antillas, que pasaron de ser un tipo de factoría bajo la administración de los Colón a constituir una colonia en la primera década del siglo XVI. Desde Cuba se inició un primer flujo de colonización, que cubrió la meseta central mexicana (1519-1522); el sur de ella, los actuales Guatemala y El Salvador (hacia 1524); el norte de México, que se llamó Nueva Galicia (1529-1536) y el sudeste de América del Norte (1540). Otro flujo se desplazó desde Panamá hacia Nicaragua (1523-1524) y América del Sur, con la conquista del Tahuantinsuyu (1531-1533); desde Perú hacia Quito (1534) y Bogotá (1536); desde Quito hacia el Amazonas (1541), y desde Cusco hacia el sur, es decir Chile (1536;1540-1541). Un tercer eje se inició desde Europa hacia el Río de la Plata (1535-1536). Esta dinámica es relevante, en cuanto permite comprender los cambios en los estilos de ocupación del territorio y su impacto sobre la población originaria. En este punto puede señalar las fatales consecuencias del asentamiento en las Antillas sobre la población taína.

Para ampliar este tema, puede consultar el *software* desarrollado por el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile *América y la irrupción española*, con información y recursos para las distintas zonas americanas. La dirección es:

› http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/index.html

En el desarrollo de esta actividad estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**. También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá potenciar las áreas más débiles en futuras actividades.

OA	Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. (OA 6)
IE	Ejemplifican las motivaciones de los conquistadores para viajar a América, relacionándolas con su papel en el avance de la conquista en el continente.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

2. Divididos en grupos, las y los estudiantes buscan en diccionarios, enciclopedias o fuentes confiables de internet las biografías de conquistadores, misioneros y mujeres que participaron en la Conquista (por ejemplo, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Diego de Almagro, Lope de Aguirre, Pedro de Valdivia, Inés de Suárez, Mencía de los Nidos, Fray Diego de Landa o Fray Bernardino de Sahagún, entre otros). Deben reunir información como la siguiente:
- › Principales datos biográficos (lugar de nacimiento, origen social, estado civil, actividad).
 - › Motivaciones para venir a América.
 - › Papel que desempeñaron en la Conquista.
 - › Dificultades que encontraron en América.

Con base en la información obtenida, cada grupo elabora un perfil del personaje investigado y compara con otros grupos aspectos como las características de los conquistadores, sus objetivos y motivaciones, su participación en distintas etapas de la Conquista de América.

Observaciones a la o el docente

Las biografías ofrecen la oportunidad de trabajar la empatía histórica porque sitúan a los sujetos en su contexto, con sus vivencias y motivaciones, al momento de estudiar los procesos en los que participaron. La empatía es un componente del pensamiento histórico difícil de ejercitar, pues la tendencia natural es mirar el pasado con la mentalidad del presente. Por ello es importante que enfrente a las y los estudiantes con los conflictos de los sujetos del pasado y las decisiones que entonces tomaron, procurando comprender desde su contexto por qué actuaron de determinada forma.

Al trabajar el rol de la mujer en la Conquista, considere que la investigación histórica tiene muchas lagunas al respecto y que los cronistas invisibilizaron la presencia de la mujer. Para relevar el rol de las mujeres, puede trabajar el siguiente video, en el que la investigadora Eloísa Gómez-Lucena presenta su ensayo histórico sobre las españolas en la Conquista:

› <http://www.casamerica.es/sociedad/el-verdadero-papel-de-las-mujeres-en-la-conquista-de-america>

En el sitio Artehistoria, por otra parte, encuentra una buena síntesis que puede ayudar a las y los estudiantes que trabajen con biografías de mujeres a situar su trabajo:

› <http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12829.htm>

En el desarrollo de esta actividad estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias (OA B). También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá potenciar las áreas más débiles en futuras actividades.

Con el fin de entregar a las y los estudiantes mejores indicaciones sobre la búsqueda de fuentes en internet, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137294>

› <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/226/282>

› http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec.htm

› http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/producciones/doc/informacion_internet.pdf

OA	Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. (OA 6)
IE	Explican a partir del análisis de diversas fuentes las razones de la derrota de los imperios americanos, utilizando una perspectiva multicausal.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Aprendizaje basado en problemas.
Duración aproximada	Una sesión.

- El o la docente formula un problema para que lo resuelvan las y los estudiantes a partir del análisis de evidencia. Para ello, caracteriza brevemente a las civilizaciones azteca e inca (gobierno, población, desarrollo cultural y científico) y plantea: si aztecas e incas eran civilizaciones muy avanzadas, con poderosos ejércitos capaces de conquistar extensos territorios, ¿por qué fueron derrotados tan rápido por un grupo relativamente pequeño de soldados españoles? Para que las y los estudiantes elaboren sus respuestas, puede sugerirles estas u otras fuentes:

Texto 1 (fuente primaria)

“Y dijo el Xicotenga que él venía de parte de su padre y de Maseescaci [cacique tlaxcalteca, al igual que Xicotenga] y de todos los caciques y República de Tlaxcala a rogarle que les admitiese a nuestra amistad, y que venía a dar la obediencia a nuestro rey y señor, y a demandar perdón por haber tomado armas y habernos dado guerras [...].

Y dio muchas quejas de Montezuma [Moctezuma] y de sus aliados, que todos eran contra ellos y les daban guerra, puesto que se habían defendido muy bien, y que ahora quisiera hacer lo mismo contra nosotros, y no pudieron, y aun que se había juntado tres veces con todos sus guerreros, y que éramos invencibles, y que como conocieron esto de nuestras personas, que quieren ser nuestros amigos y vasallos del gran señor emperador don Carlos, porque tenían por cierto que con nuestra compañía serán guardados y amparados sus personas y mujeres e hijos y no estarán siempre con sobresalto de los traidores mexicanos. Y dijo otras muchas palabras de ofrecimientos de sus personas y ciudad”.

Bernal Díaz del Castillo¹². *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, capítulo XXXI. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-verdadera-de-la-conquista-de-la-nueva-espana-tomo-i--0/html/> (consultado el 24 de abril de 2015).

Texto 2

“¿Cómo es posible que imperios tan fuertes como el azteca y el inca fueran destruidos tan rápidamente por unos centenares de españoles? Sin duda los invasores se beneficiaron de la superioridad de las armas: espadas de acero contra lanzas de obsidiana, armaduras de metal contra túnicas forradas de algodón, arcabuces contra arcos y flechas, caballería contra infantería. Pero esta superioridad técnica parece que fue de una importancia relativa: los españoles poseían pocas armas de fuego en el momento de la conquista, y eran de disparo lento; su impacto desde el principio fue, como en el caso de los caballos, principalmente psicológico.

La victoria española fue ciertamente facilitada por las divisiones políticas y étnicas del mundo indígena: los imperios azteca e inca habían sido construidos por sucesivas conquistas. Algunos grupos veían en la llegada de los invasores una oportunidad para librarse de la dominación opresiva: tanto era así, que fueron los mismos indios quienes proporcionaron el grueso de sus ejércitos conquistadores a Cortés y Pizarro, los cuales eran tan numerosos como los ejércitos azteca e inca

12 Bernal Díaz del Castillo fue un soldado y cronista que integró la expedición de Hernán Cortés.

contra los que luchaban. En México, los recién conquistados totonacas se rebelaron contra Moctezuma y se aliaron con los españoles, quienes inmediatamente recibieron una ayuda decisiva de los tlaxcaltecas. En Perú, la facción de Huáscar se unió a Pizarro, quien también consiguió la ayuda de grupos tales como los cañaris y los huancas, los cuales se negaron a aceptar el dominio de los incas”.

Wachtel, N. (1990). Los indios y la conquista española. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Texto 3

“En vísperas de la invasión española, México-Tenochtitlán, la metrópoli azteca, era el centro administrativo de un complejo conglomerado político y socioeconómico. Varios autores, al describir la naturaleza política de esta entidad, han empleado términos como imperio, reino o confederación de señoríos, e incluso de tribus. La mayoría de los antiguos estados de la Meseta Central (como los de Chalco-Amaquemeca, Cuitláhuac, Xochimilco, Coyohuacán y Culhuacán) y muchos otros en las zonas de Hidalgo, Morelos, Guerrero, Puebla, Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Chiapas reconocieron el dominio azteca. Todos estaban sometidos de diferentes maneras a la metrópoli mexicana. No obstante, incluso en los casos en que los mandatarios locales continuaban gobernando, reconocían a México-Tenochtitlán como la metrópoli central, desde donde emanaban las órdenes y las exacciones, que incluían el pago de los tributos y diversos servicios personales, como la «protección» de las rutas comerciales. Los dioses tutelares de los señoríos dominados compartían la suerte de sus pueblos. En México-Tenochtitlán existía un templo, el Coateocalli, o «casa común de los dioses», en donde se guardaban los dioses tutelares de las ciudades y provincias sometidas: eran considerados como «cautivos divinos». Sus destinos, tonalli (como en el mito de Huitzilopochtli, quien incorporó a su propio ser los destinos de los Cuatrocientos Guerreros del Sur), preanunciaban el futuro augurado al «pueblo del sol». Por otra parte, el idioma náhuatl se convirtió en la lingua franca para una gran extensión de Mesoamérica. Los que hablaban las lenguas otomi, mazahua, matlatzinca, tepehua, totonaca, tlapaneca, mazateca, mixteca, zapoteca y otras, como chontal, tzeltal y tzotzil, tenían que emplear a menudo la lengua de los gobernantes de Tenochtitlán”.

León-Portilla, M. (1990). Mesoamérica antes de 1519. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Texto 4 (fuente primaria)

“La orden y manera que los incas tenían de conquistar las tierras y el camino que tomaban para enseñar las gentes a la vida política y ciudadana, cierto no es de olvidar ni de menospreciar; porque desde los primeros reyes, a los cuales imitaron los sucesores, nunca hicieron guerra sino movidos por alguna razón que les parecía bastante, como era la necesidad que los bárbaros tenían de que los redujesen a vida humana y política, o por injurias y molestias que los comarcanos hacían a sus vasallos, y antes que moviesen la guerra, requerían a los enemigos una y dos y tres veces. Después de sujeta la provincia, lo primero que el Inca hacía era que, como en rehenes, tomaba el ídolo principal que aquella tal provincia tenía y lo llevaba al Cozco; mandaba que se pusiese en un templo hasta que el cacique y sus indios se desengañasen de la burlería de sus vanos dioses y se aficionasen a la idolatría de los incas, que adoraban al Sol. No echaban por tierra los dioses ajenos luego que conquistaban la provincia, por la honra de ella, porque los naturales no se desdeñasen del menosprecio de sus dioses hasta que los tenían cultivados en su vana religión. También llevaban al Cozco [Cusco] al cacique principal y a todos sus hijos, para los acariciar y regalar, y para que ellos, frecuentando la corte, aprendiesen, no solamente las leyes y costumbres y la propiedad de la lengua, mas también sus ritos, ceremonias y supersticiones; lo cual hecho restituía al curaca en su antigua dignidad y señorío y, como rey, mandaba a los vasallos le sirviesen y obedeciesen como a señor natural. Y para que los soldados vencedores y vencidos se reconciasen y tuviesen perpetua paz y amistad y se perdiese y olvidase cualquiera enojo o rencor que durante la guerra hubiese nacido, mandaba que entre ellos celebrasen grandes banquetes, abundantes de todo regalo”.

Inca Garcilaso de la Vega¹³. *Comentarios reales de los Incas*, 1609.

13 Inca Garcilaso de la Vega fue un escritor y cronista de origen mestizo.

Texto 5

“Al lado de la magnífica metrópoli azteca (que visitó como invitado en 1519) estaban las realidades impuestas por el Imperio mexica. Conoció el odio profundo que los totonacas, tlaxcaltecas y muchos otros grupos y tribus profesaban a los mexicas. Se aprovechó de esto y, sin reparar del todo en ello, jugó un papel clave en el último capítulo de la historia de la Mesoamérica autónoma. Los enemigos de Tenochtitlán creían que los españoles les iban a favorecer. Con esta creencia lograron vencer a los mexicas, ignorando por un momento que sus aliados exteriores eran los únicos que se beneficiarían de tal victoria. El nuevo orden español —político, religioso, socioeconómico— implantado, inexorablemente habría de afectar por igual a mexicas, tlaxcaltecas y al resto de los pueblos mesoamericanos”.

León-Portilla, M. (1990). Mesoamérica antes de 1519. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Texto 6

“Está dentro de la misma naturaleza de la conquista que las voces de los vencedores tengan mayor repercusión que las de los vencidos. Esto es especialmente cierto en las Américas, donde un mundo conquistado muy pronto iba a ser un mundo destruido. En cualquier caso, se trataba de un mundo de infinita variedad, desde los densos asentamientos de poblaciones como en Mesoamérica y los Andes hasta los pueblos parcialmente sedentarios de la periferia de esas regiones, pasando por grupos de cazadores y recolectores como los que vagaban al norte de México y las llanuras argentinas. [...]

El problema más inmediato para los españoles fue cómo conquistar y después mantener las zonas de mayor interés para ellos, con las grandes poblaciones sedentarias en Mesoamérica y los Andes, donde las posibilidades de riquezas minerales y una mano de obra disciplinada justificaban el esfuerzo de la conquista. Pero la misma extensión y el carácter de estas poblaciones de Mesoamérica y los Andes resultaban finalmente ser más bien una ventaja que una desventaja para los españoles. En los imperios azteca e inca, una multiplicidad de tribus competidoras brotaron bajo una forma de control central que era más o menos protestado. Esto permitió a los españoles enfrentar un grupo tribal contra otro y volver a los pueblos contra sus odiados jefes. También significó que, una vez que el poder central quedó derrotado, los españoles sucesivamente se convirtieron en los jefes de poblaciones ya acostumbradas a

algunos grados de subordinación. Sin embargo, los pueblos de la periferia de estos «imperios», y los que se hallaban dispersos por las áridas tierras poco pobladas del norte de México o las regiones selváticas de la América del Sur meridional, resultaron ser incomparablemente más difíciles de dominar, en especial cuando habían tomado la medida de la forma de combate de los españoles y aprendido a usar armas de fuego y caballos”.

Elliot, J. (1990). La conquista española y las colonias de América. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Tras el análisis, las y los estudiantes comparten sus respuestas. En conjunto con el o la docente, crean un organizador gráfico que muestre la multicausalidad de la derrota de los grandes imperios indígenas.

Observaciones a la o el docente

Las y los estudiantes ya resolvieron una pregunta problema a partir de evidencia, de modo que, considerando la evaluación de ese trabajo, puede decidir si el curso o algunos grupos requieren de mayor mediación, o si son capaces de enfrentar el ejercicio de manera más autónoma. En el caso de esta actividad, el énfasis de la resolución de la pregunta problema está dado por la comprensión de la multicausalidad de la Conquista.

Aborde explícitamente que la causalidad no es lineal, y que hay ciertos factores que tienen mayor peso que otros para explicar la derrota de los imperios precolombinos. Al trabajar la respuesta escrita, es importante que las y los estudiantes no listen las causas, sino que efectivamente redacten un texto. Ello le facilitará evaluar si en verdad comprenden la relación entre los factores que explican la derrota indígena.

Los textos 3 y 4 permiten aproximarse a un elemento que probablemente sea menos familiar para las y los estudiantes: el sentido de la guerra en las sociedades originarias. Considere que esta era una práctica ritualizada y que los pueblos derrotados generalmente debían tributar y reconocer el dominio político y religioso del vencedor, pero no perdían totalmente su forma de vida. Para más antecedentes, en *Historia de Tlaxcala* el cronista Diego Muñoz Camargo (1529-1599) describe la forma de hacer la guerra de los pueblos que habitaban la zona de México. Consulte la sección del libro “Arte militar” en:

› <http://www.cervantesvirtual.com/>

En el desarrollo de esta actividad, estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**. También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá fortalecer las áreas más débiles en futuras actividades.

OA	Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. (OA 6)
IE	Argumentan, a partir de la selección de distintas fuentes, sobre el impacto demográfico de la Conquista de América, reflexionando respecto de la importancia de respetar y defender los derechos de los pueblos.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Evaluar rigurosamente información cuantitativa. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Debate.
Duración aproximada	Una sesión.

4. El o la docente dialoga con el curso y rescata los conocimientos previos de las y los estudiantes sobre las consecuencias de la Conquista para los pueblos originarios. A partir de diversas fuentes, profundiza lo señalado por el curso, enfatizando el colapso demográfico y el impacto psicológico de la Conquista.

CUADRO 1: ESTIMACIONES DE POBLACIÓN, MÉXICO CENTRAL	
AÑO	POBLACIÓN EN MILLONES
1518	25.2
1532	16.8
1548	6.3
1568	2.65
1585	1.9
1595	1.375
1605	1.075

Borah, W. & Cook, S. (1969). Conquest and Population: A Demographic Approach to Mexican History. *En Proceedings of the American Philosophical Society*, 113, (2), p. 180.

CUADRO 2: ESTIMACIONES DE POBLACIÓN, LA ESPAÑOLA	
AÑO	POBLACIÓN INDÍGENA
1494	377.559
1495	360.699
1496	344.837
1497	329.672
1498	315.171
1499	301.314
1500	288.063
1501	275.395
1502	263.284
1503	251.706
1504	188.780
1505	141.585
1506	106.189
1507	79.642
1508	59.732
1509	44.799
1510	33.523

Moya Pons, F. (1987). *Después de Colón. Trabajo, sociedad y política en la economía del oro*. Madrid: Alianza.

Texto 1

“Los europeos llevaron consigo enfermedades que eran comunes en Eurasia, como el sarampión, las paperas, la peste bubónica, la gripe y la viruela, contra las cuales los nativos americanos no tenían resistencia. Estas enfermedades se propagaron por las islas del Caribe y luego en las zonas de mayor densidad poblacional de Centro y Sudamérica, matando hasta el noventa por ciento de la población en algunas áreas. Una vez que los europeos llegaron al continente en América Central y América del Sur entre 1490 y 1500, las enfermedades a menudo se propagaron por delante de los grupos de exploradores y soldados. Para la transmisión de los gérmenes solo era necesario que unos pocos, o incluso solo un nativo, tuviera contacto con los españoles, diseminando los gérmenes al volver a su aldea, al realizar tareas cotidianas e interactuar con otras personas. Las personas enfermaron y murieron rápidamente, por lo que cuando las tropas europeas llegaban varias semanas o meses más tarde, se encontraban con una población que ya era más débil y reducida en número”.

Wiesner-Hanks, M. (2013). *Early Modern Europe, 1450-1789*. Cambridge: Cambridge University Press [Adaptación].

Texto 2 (fuente primaria)

“Para os los dar a conocer me he subido aquí, yo que soy voz de Cristo en el desierto de esta isla, y por tanto, conviene que con atención, no cualquiera, sino con todo vuestro corazón y con todos vuestros sentidos, la oigáis; la cual voz os será la más nueva que nunca oísteis, la más áspera y dura y más espantable y peligrosa que jamás no pensasteis oír. Esta voz os dice que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin dalles de comer ni curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurrir y se os mueren, y por mejor decir, los matáis por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine y conozcan a su Dios y criador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? ¿Estos, no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales? ¿No sois obligados a amarlos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis? ¿Esto no sentís?”

Fray Antonio de Montecinos, *Sermón del 21 de diciembre de 1511*.

Texto 3

“Desde la perspectiva de los vencidos, la invasión europea también contenía una dimensión religiosa, incluso cósmica. Pillajes, masacres, incendios: los indios vivían verdaderamente el final del mundo; la derrota significaba que los dioses tradicionales habían perdido su poder sobrenatural. [...]

El trauma de la conquista no se limitó al impacto psicológico de la llegada del hombre blanco y a la muerte de los antiguos dioses. El dominio español, en tanto que se sirvió de las instituciones nativas, al mismo tiempo llevó a cabo su desintegración, dejando solo estructuras parciales que sobrevivieron fuera del contexto relativamente coherente que les había dado sentido. Las consecuencias destructoras de la conquista afectaron a las sociedades nativas en todos los niveles: demográfico, económico, social e ideológico”.

Wachtel, N. (1990). Los indios y la conquista española. En Bethell, L. (Ed.). *Historia de América Latina 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Texto 4 (fuente primaria)

“Y todo esto pasó con nosotros. Nosotros lo vimos, nosotros lo admiramos: con esta lamentosa y triste suerte nos vimos angustiados.

En los caminos yacen dardos rotos,
los cabellos están esparcidos.
Destechadas están las casas,
enrojecidos tienen sus muros.
Gusanos pululan por calles y plazas,
y en las paredes están los sesos.
Rojas están las aguas, están como teñidas,
y cuando las bebimos, es como si bebiéramos agua de salitre.
Golpeábamos, en tanto, los muros de adobe,
y era nuestra herencia una red de agujeros.
Con los escudos fue su resguardo, pero
ni con escudos puede ser sostenida su soledad.
Hemos comido palos de colorín,
hemos masticado grama salitrosa,
piedras de adobe, lagartijas, ratones, tierra
en polvo, gusanos...

Comimos la carne apenas sobre el fuego estaba puesta. Cuando estaba cocida la carne de allí la arrebatában, en el fuego mismo, la comían.

Se nos puso precio. Precio del joven, del sacerdote, del niño y de la doncella. Basta: de un pobre era el precio solo dos

puñados de maíz, solo diez tortas de mosco; solo era nuestro precio veinte tortas de grama salitrosa. [...] Este fue el modo como feneció [murió] el mexicano, el tlatelolca. Dejó abandonada su ciudad. Allí en Amáxac fue donde estuvimos todos. Y ya no teníamos escudos, ya no teníamos macanas, y nada teníamos que comer, ya nada comimos. Y toda la noche llovió sobre nosotros”.

Autores anónimos de Tlatelolco. *Relación de la Conquista*. 1528.
 Texto en náhuatl recopilado en León Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM.

Texto 5 (fuente primaria)

“Se ha helado ya el gran corazón
 de Atahualpa,
 el llanto de los hombres de las Cuatro Regiones
 ahogándole.
 Las nubes de los cielos han bajado
 ennegreciéndose;
 la madre Luna, transida, con el rostro enfermo,
 empequeñece.
 Y todo y todos se esconden, desaparecen,
 padeciendo.
 La tierra se niega a sepultar
 a su Señor,
 como si se avergonzara del cadáver
 de quien la amó,
 como si temiera a su adalid
 devorar.
 Y los precipicios de rocas tiemblan por su amo,
 canciones fúnebres entonando,
 el río brama con el poder de su dolor,
 su caudal levantando. [...]
 Enriquecido con el oro del rescate
 el español.
 Su horrible corazón por el poder devorado;
 empujándose unos a otros,
 con ansias cada vez, cada vez más oscuras,
 fiera enfurecida.
 Les diste cuanto pidieron, los colmaste;
 te asesinaron, sin embargo.
 Sus deseos hasta donde clamaron los henchiste
 tú solo.
 Y muriendo en Cajamarca
 te extinguiste.
 Se ha acabado ya en tus venas

la sangre;
 se ha apagado en tus ojos
 la luz;
 en el fondo de la más intensa estrella ha caído
 tu mirar.
 Gime, sufre, camina, vuela enloquecida,
 tu alma, paloma amada;
 delirante, delirante, llora, padece
 tu corazón amado.
 Con el martirio de la separación infinita
 el corazón se rompe.
 El límpido, resplandeciente trono de oro,
 y tu cuna;
 los vasos de oro, todo,
 se repartieron.
 Bajo extraño imperio, aglomerados los martirios,
 y destruidos;
 perplejos, extraviados, negada la memoria,
 solos;
 muerta la sombra que protege;
 lloramos;
 sin tener a quién o a dónde volver,
 estamos delirando”.

Apu Inca Atahualpaman (s/f). Elegía quechua sobre la muerte de Atahualpa.
 En León-Portilla, M. (1964). *El reverso de la Conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*. México: Editorial Joaquín Mortiz.

En grupos, discuten las causas del colapso demográfico, considerando las enfermedades, la resistencia al invasor y los malos tratos de los conquistadores. Luego, con la mediación del o la docente, problematizan el impacto psicológico de la Conquista, el que ejemplifican con fragmentos de las fuentes que muestran la visión indígena del proceso. Puede utilizar preguntas guía como las siguientes:

- › De acuerdo con las cifras que muestran los cuadros, ¿qué ocurrió con la población de La Española en los primeros años de la Conquista? ¿Tiene similitudes con la situación de México Central?
- › Relacionen los datos de los cuadros con la información dada en los textos 1 y 2. ¿Qué situaciones describen los textos? ¿Cómo habrán influido en las cifras de población de La Española y México?
- › El investigador Nathan Wachtel habla en su texto del “trauma de la Conquista”. ¿En qué consistió este trauma? ¿Cómo habrá afectado a la población indígena?
- › Al leer las fuentes que recogen la voz de los pueblos originarios, ¿qué emociones están reflejadas en los textos? Estas emociones, ¿evidencian el trauma de la Conquista?

- › ¿Qué valor tienen las fuentes que muestran la visión de los pueblos indígenas para conocer el impacto de la Conquista? Expliquen.

Discuten cómo la Conquista vulneró los derechos de los pueblos indígenas, considerando aspectos como el exterminio físico de comunidades completas, el quiebre de sus instituciones o la desarticulación de parte importante de la cultura originaria.

Como cierre de la actividad, reflexionan en parejas respecto de las consecuencias de la Conquista y estructuran una opinión fundada sobre el proceso.

Observaciones a la o el docente

Para profundizar en visiones sobre la Conquista y su impacto, puede consultar la versión digital de la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala *Primer nueva coronica y buen gobierno*, presentada por la Kongelige Bibliotek (Biblioteca Real de Dinamarca) y disponible en el sitio:

› <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

Es importante recalcar a las y los estudiantes que la incorporación de fuentes que muestran la visión indígena de la Conquista es un esfuerzo más bien reciente, pues este proceso se solía narrar desde la visión española. Destaque la importancia de considerar la mayor cantidad posible de visiones para entender un proceso histórico y discuta con el curso la riqueza que aporta la perspectiva indígena, especialmente para dimensionar el impacto emocional de la Conquista.

La incorporación de un enfoque de derechos contribuye a tomar perspectiva histórica de los procesos y a desarrollar una mirada ética sobre el pasado y el presente. Así, puede ampliar la reflexión final a la actual situación de los pueblos originarios. Para ello se sugiere trabajar fragmentos del documental de Adolfo García Videla *Visión de los vencidos, 500 años después* (2001), basado en el libro de Miguel León Portilla, disponible en la web. En el siguiente enlace puede acceder a la primera parte, así como los vínculos a las partes siguientes:

› <https://www.youtube.com/watch?v=1t1iZcTnfM4>

En el desarrollo de la actividad, estimule actitudes como el respeto y la defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**. También podría incluir criterios de evaluación que evidencien estas actitudes, lo que le permitirá fortalecer las áreas más débiles en futuras actividades.

Para guiar la práctica del debate, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>

› http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

OA	Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas. (OA 7)
IE	Ejemplifican, a partir de mapas y otros recursos, los procesos de exploración y conquista que ampliaron el mundo conocido por los europeos, reconociendo el impacto que esto tuvo en ámbitos como la política, la economía, la ciencia o la imagen del mundo.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Las y los estudiantes analizan y comentan distintas representaciones de la superficie terrestre, como las siguientes:

Imagen 1



Beato de Liébana, mapamundi, 776.

Imagen 2



Donnus Nicolaus Germanus, mapa del mundo en la *Cosmographia Claudii Ptolomaei Alexandrini*, circa 1467.

Imagen 3



Martín Waldseemüller, *Universalis Cosmographia*, 1507.

Imagen 4



Abraham Ortelius, *América Sive Novi Orbis Nova Descriptio*, 1573.

Imagen 5



Frederik de Wit, *Nova orbis tabula in lucem edita*, hacia 1680.

Con la mediación del o la docente, localizan los territorios representados en los mapas y los comparan con un mapamundi actual. Discuten sobre el proceso de ampliación del mundo conocido y cómo cambia la representación de los continentes de un mapa a otro, relacionándolos con las expediciones europeas de los siglos XV a XVII. También comentan los avances cartográficos de la época y problematizan el valor de contar con representaciones más precisas de la Tierra para el comercio o la administración de los territorios coloniales.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es importante que las y los estudiantes comprendan que la ampliación del mundo conocido implica un cambio en la visión que se tiene de la Tierra, sus dimensiones y características. Señale al curso que los mapas son representaciones del espacio y que, por lo tanto, permiten acercarse a cómo las sociedades conciben y organizan el mundo conocido. Destaque que en los mapas Europa siempre es el continente en torno al cual se ordena el resto del planeta, y pídale que reflexionen sobre la influencia de esta perspectiva eurocéntrica en nuestra propia imagen del mundo.

La mediación del o la docente es fundamental para que las y los estudiantes relacionen la ampliación del mundo conocido con la expansión del comercio, el incremento del poder monárquico, la formación de dominios coloniales en América, África y Asia y los adelantos de la ciencia, todos temas abordados en los Objetivos de Aprendizaje anteriores.

Considere que la representación de Beato de Liébana (imagen 1) no tiene una finalidad cartográfica, pero muestra la concepción de mundo de la Alta Edad Media. Al analizarla, explique que el oriente está en la parte superior del mapa, coincidiendo con la supuesta ubicación del Paraíso Terrenal. A partir de este punto, puede ubicar Europa a la izquierda del observador *septentrio* y África a la derecha *meridies*.

En el sitio “Cosmografías americanas” del portal Memoria Chilena puede encontrar más información e imágenes de este tema:

› http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=cosmografiasamericanas.

La presente actividad es un espacio de privilegio para desarrollar la actitud de respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**. Incluya criterios para evaluar el logro de este aprendizaje.

OA	Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas. (OA 7)
IE	Analizan la visión que los europeos tuvieron de los indígenas y la relacionan con el debate moral sobre su condición humana, reflexionando sobre el valor de la dignidad del ser humano.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	B. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Debate.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

- El o la docente retoma con el curso el debate sobre el impacto que causaron América y sus habitantes en los europeos que llegaron al Nuevo Mundo. Puede formular preguntas de activación como las siguientes: si algunos indígenas pensaron que los españoles eran seres divinos, ¿qué habrán pensado los conquistadores sobre los indígenas? En grupos, comentan las posibles razones que habrán tenido los españoles para preguntarse qué eran los habitantes de América. Se sugiere utilizar las siguientes fuentes para motivar o ampliar la discusión:

Texto 1

“Estos hombres [los españoles] eran producto de una sociedad unida por ciertas actitudes fuertemente definidas: cristianos en sus valores, legalistas en sus actitudes, corporativistas y jerárquicos en su organización. A su llegada a las Indias se vieron enfrentados, de forma consciente o inconsciente, con el mismo problema fundamental: el de la unidad y diversidad de la raza humana. ¿En qué medida eran los indios la misma clase de criaturas que ellos? Si eran distintos, ¿cómo explicar su diferencia? Es más, ¿en qué medida podría tolerarse esta diferencia entre los pueblos sujetos a su dominio?”.

Elliot, J. (2007). *España y su mundo (1500-1700)*. Madrid: Taurus.

Texto 2

“El descubrimiento de América alentó nuevas interpretaciones de la historia del mundo, al entregar una nueva información a los intelectuales europeos que no era fácil de hacer calzar [con] las ideas tradicionales. Preguntas tales como «¿llegó el diluvio a América?», «¿de dónde venían los americanos?», «¿eran originalmente judíos, cartagineses, noruegos o chinos?», «¿cuál era la relación entre el paganismo amerindio y el paganismo – más conocido– de griegos y romanos?» y la más importante, y más difícil, de todas las preguntas: «¿descendían las distintas razas humanas de un solo ancestro o eran los americanos ‘hombres antes de Adán’?» Era una pregunta fundamental, pues si había más de un origen para la raza humana, ¿qué sucedía con la veracidad del relato bíblico de la creación?».

Burke, P. (1995). *America and the Rewriting of World History*. En Kupperman, K. (Ed.). *America in European Consciousness, 1493-1750*. North Carolina: The University of North Carolina Press.

Observaciones a la o el docente

La actividad es introductoria a los debates sobre la naturaleza de los indígenas y la legitimidad de la Conquista de América. Se espera que las y los estudiantes se sitúen en el clima mental de la época, cuando la pregunta por la humanidad de los otros tenía sentido. Esto les permitirá trabajar la empatía y comprender una de las grandes controversias éticas de la Época Moderna, cuyas proyecciones se extienden hasta el presente. Es importante que las y los estudiantes puedan situarse en la problemática del pasado sin perder de vista que el reconocimiento de la igualdad de todos los seres humanos es la base del orden democrático actual.

La presente actividad está diseñada para desarrollar actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA B)**, por lo que resulta indispensable monitorear su logro.

OA	Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad. (OA 17)
IE	Confrontan, a partir de fuentes, las ideas sobre la naturaleza humana y la legitimidad de la guerra expuestas en los debates jurídicos españoles del siglo XVI, reflexionando sobre el valor de ese debate para la comprensión de la Conquista de América. Analizan en diversas fuentes cuáles fueron los argumentos que, para Europa, sustentaban la legitimidad de la Conquista de América, evaluándolos críticamente a la luz de los derechos humanos.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
Tipo de actividad	Estudios de casos. Problematizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

1. El o la docente recuerda el sermón de Fray Antonio de Montecinos en 1511, y destaca los puntos centrales de su crítica: el trato dado a los indígenas y el derecho que tenían a hacerlo. A continuación, pide a las y los estudiantes que señalen qué problemas despertarían estos cuestionamientos en las autoridades españolas.

A partir de las respuestas, orienta la discusión para que reconozcan las tres grandes problemáticas que animaron el debate hispano en torno a la Conquista: la legitimidad del dominio español en América; si era o no lícito realizarla mediante la guerra, y cuál era la naturaleza de la población originaria y, por tanto, cómo debía ser tratada.

Finalmente, propone a las y los estudiantes variadas fuentes que ilustran las posturas de la época en estas temáticas controversiales. Para ello puede considerar algunas de las que se presentan a continuación, y evaluar si requiere adaptarlas:

› Naturaleza de los indígenas:

Texto 1 (fuente primaria)

“Nos pues, que aunque indignos hacemos en la Tierra las veces de Nuestro Señor, [...] haciendo uso de la autoridad apostólica, determinamos y declaramos por las presentes letras que dichos indios, y todas las gentes que en el futuro llegasen al conocimiento de los cristianos, aunque vivan fuera de la fe cristiana, pueden usar, poseer y gozar libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades, que no deben ser reducidos a servidumbre y que todo lo que se hubiese hecho de otro modo es nulo y sin valor, [asimismo declaramos] que dichos indios y demás gentes deben ser invitados a abrazar la fe de Cristo a través de la predicación de la Palabra de Dios y con el ejemplo de una vida buena, no obstando nada en contrario”.

Papa Paulo III. *Bula Sublimis Dei*. 1537.

Texto 2 (fuente primaria)

“Pues es certísimo que estas gentes todas son nuestros hermanos, procedientes del tronco de Adán como nosotros, son nuestros próximos [prójimos] a quien somos obligados a amar como a nosotros mismos. [...] De lo que fueron los tiempos pasados, vemos por experiencia ahora que son hábiles para todas las artes mecánicas y las ejercitan; son también hábiles para deprender todas las artes liberales y la santa teología, como por experiencia se ha visto en aquellos que han sido enseñados en estas ciencias [...]. Pues no son menos hábiles para nuestro cristianismo sino en él debidamente fueren cultivados. Ciertamente, parece que en estos tiempos y en estas tierras y con esta gente ha querido Nuestro Señor Dios restituir a la Iglesia lo que el demonio le ha robado en Inglaterra, Alemania y Francia, en Asia y Palestina, de lo cual quedamos muy obligados de dar gracias a Nuestro Señor y trabajar fielmente en esta su Nueva España”.

Fray Bernardino de Sahagún. *Historia General de las cosas de la Nueva España*. 1547-1577.

Texto 3 (fuente primaria)

“Estas son las propiedades [características] de los indios, por donde no merecen libertades. Comen carne humana; ninguna justicia hay entre ellos; andan desnudos; no tienen amor ni vergüenza; son necios alocados. No guardan verdad si no es en su provecho; son inconstantes; no saben qué cosa sea consejo; son ingratisimos y amigos de novedades. Se precian de emborracharse, que tienen vinos de diversas hierbas y frutos y granos, como cerveza y sidras, y con tomar humos también de otras hierbas que emborrachen y con comerlas. Son bestiales y précianse de ser abominables en vicios; ninguna obediencia ni cortesía tienen mozos a viejos, ni hijos a padres.

No son capaces de doctrina [...]; son traidores, crueles y vengativos, que nunca perdonan; inimicísimos [hostiles] de religión. Son haraganes, ladrones; son de juicios muy terrestres y bajos; no guardan fe ni orden. No se guardan lealtad maridos a mujeres, ni mujeres a maridos. Son hechiceros y agoreros, y cobardes como liebres. Son sucios; comen piojos y arañas y gusanos crudos doquiera que los hallan; no tienen arte ni maña de hombres.

Cuando han aprendido las cosas de la fe, dicen que esas cosas son para Castilla, que para ellos no valen nada, y que no quieren mudar costumbres”.

Palabras de fray Tomás Ortiz registradas por Pedro Mártir de Angluía.
Décadas del Nuevo Mundo. 1524.

- › Bases que legitiman la Conquista:

Texto 4 (fuente primaria)

“De parte del rey, don Fernando, y de su hija, doña Juana, reina de Castilla y León, domadores de pueblos bárbaros, nosotros, sus siervos, os notificamos y os hacemos saber, como mejor podemos, que Dios nuestro Señor, uno y eterno, creó el cielo y la Tierra, y un hombre y una mujer, de quien nos y vosotros y todos los hombres del mundo fueron y son descendientes y procreados, y todos los que después de nosotros vinieran. [...]

De todas estas gentes Dios nuestro Señor dio cargo a uno, que fue llamado san Pedro, para que de todos los hombres del mundo fuese señor y superior a quien todos obedeciesen, y fue cabeza de todo el linaje humano, dondequiera que los hombres viniesen en cualquier ley, secta o creencia; y diole todo el mundo por su Reino y jurisdicción [...] A este llamaron Papa, porque quiere decir admirable, padre mayor y gobernador de todos los hombres. [...]

Uno [de estos Papas], como señor del mundo hizo donación de estas islas y tierra firme del mar Océano a los dichos Rey y Reina y sus sucesores en estos reinos, con todo lo que en ella hay, según se contiene en ciertas escrituras que sobre ello pasaron, según se ha dicho, que podréis ver si quisiereis.

Así que Sus Majestades son reyes y señores de estas islas y tierra firme por virtud de la dicha donación [...]”.

Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor. *Cedulario Indiano*. 1531.

Texto 5 (fuente primaria)

“II. DE LOS TÍTULOS NO LEGÍTIMOS POR LOS QUE LOS BÁRBAROS [INDÍGENAS] DEL NUEVO MUNDO PUDIERON VENIR A PODER DE LOS ESPAÑOLES.

Los indios bárbaros antes que los españoles llegasen a ellos eran los verdaderos dueños en lo público y privado. [...]

El emperador, aunque fuese dueño del mundo, no por ello podría ocupar las provincias de los bárbaros, establecer nuevos señores, deponer a los antiguos y cobrar tributos. [...]

El Sumo Pontífice, aunque tuviese potestad secular en el mundo, no podría darla a los príncipes seculares. [...]

A los bárbaros, porque se les haya anunciado probable y suficientemente la fe y no hayan querido recibirla, no por ello, sin embargo, se les puede perseguir con guerra y despojarles de sus bienes.

Los príncipes cristianos no pueden, ni aun con autoridad del Papa, reprimir a los bárbaros por los pecados contra la ley natural, ni castigarles por ello.

III. DE LOS TÍTULOS LEGÍTIMOS POR LOS QUE PUDIERAN VENIR LOS BARBAROS A LA OBEDIENCIA DE LOS ESPAÑOLES.

El primer título puede denominarse de la sociedad y comunicación natural. Respecto a esto, sea esta la primera conclusión: los españoles tienen derecho a andar por aquellas provincias y a permanecer allí, sin daño alguno de los bárbaros, sin que se les pueda prohibir por estos. [...]

Los cristianos tienen derecho a predicar y anunciar el Evangelio en las provincias de los bárbaros. [...] porque la corrección fraterna es de derecho natural, como el amor; y como todos ellos están no solo en pecado sino fuera del estado de salvación, por tanto corresponde a los cristianos corregirles y dirigirles, y aun parece que están obligados a ello”.

Francisco de Vitoria. *Relectio prior de Indis recenter inventis*. 1538-1539.

› Justicia de la guerra:

Texto 6 (fuente primaria)

“Con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas [...], los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas.

¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo?

Por muchas causas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles [...] y a ellos ha de serles todavía más provechoso que a los españoles [...] y si rehúsan nuestro imperio podrán ser obligados por las armas a aceptarle, y será esta guerra, como antes hemos declarado con autoridad de grandes filósofos y teólogos, justa por ley natural.

La primera [razón de la justicia de esta guerra de conquista] es que siendo por naturaleza bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos; imperio que les traería grandísimas utilidades, magnas comodidades, siendo además cosa justa por derecho natural que la materia obedezca a la forma”.

Juan Ginés de Sepúlveda. *Tratado sobre las causas justas de la guerra contra los indios*. 1547.

Texto 7

“Después de muertos, robados, angustiados, atemorizados y escandalizados, cautivos, sus mujeres e hijas violadas y deshonradas, y puestos en odio de la fe y de la religión cristiana, que son obras todas estas de los soldados, ¿qué allanamiento del camino será este que el doctor [Juan Ginés de Sepúlveda] ha inventado? Si no fuere allanar y asegurar los robos y cautiverios e usurpaciones violentas que hubieren hecho; y esto es todo lo que pretenden los tiranos.

¿Qué fruto podían hacer después de cometidas estas obras tales los clérigos de buena vida y frailes, como dice que hacían los Apóstoles? ¿Y esta saeta no vuelve a herir al reverendo doctor, pues dice cómo hacían los Apóstoles? ¿Enviaban los Apóstoles, como quiere enviar el doctor, ladrones, robadores, matadores, viciosos, abominables tiranos delante?”.

Fray Bartolomé de Las Casas. *Tratados*. 1552.

En parejas o grupos trabajan con las fuentes, identificando las posturas en controversia y los argumentos que se utilizan para validarlas. Con ayuda del o la docente, relacionan estos debates con cambios en la política de la Corona española, como la aprobación de leyes de protección para los indígenas o la autorización de su esclavitud. Para concluir, sistematizan la discusión considerando algunos aspectos como los siguientes, u otros que les parezcan relevantes:

- › Posturas y argumentos debatidos.
- › Identificación de quiénes defendían estas posturas (personas o instituciones).
- › Intereses en juego en el debate.
- › Repercusiones de estas controversias en América y Europa.

Observaciones a la o el docente

Si lo estima pertinente para facilitar la discusión, puede mantener a la vista del curso un organizador gráfico que sitúe algunos hitos asociados a la controversia, por ejemplo, inicio de la Conquista; sermón de Montecinos; aprobación de las Leyes de Burgos (1512); aprobación de las Leyes Nuevas (1542); Junta de Valladolid (1550-1552), entre otros. De esta forma se facilita la contextualización del proceso y de sus consecuencias.

La discusión que se desarrolló en paralelo a la Conquista tiene diversos aspectos que puede profundizar con el curso. Por una parte, y dado que el Papa resolvió tempranamente la humanidad de los indígenas, el debate se centró en qué tan humanos eran, es decir, qué tanto se asemejaban a los españoles de la época y en qué medida sus costumbres o creencias los europeos los juzgaban civilizados. Por otra parte, el grado de humanidad que se les reconociera se relacionaba directamente con la autonomía política y el derecho a la propiedad o, en términos más esenciales, con el ser considerados esclavos o sujetos de “guerra justa”. Subraye que se trata de debates que no solo son jurídicos o filosóficos, sino que tienen importantes repercusiones políticas y económicas.

Otro aspecto que puede considerar es la importancia de este debate, y en especial de los argumentos de Francisco de Vitoria o de Bartolomé de Las Casas, en el posterior reconocimiento de los derechos de los pueblos o de los derechos humanos. Es esencial que las y los estudiantes comprendan que estas nociones de derecho son posteriores a la Conquista, pero constituyen un precedente en la construcción histórica de los derechos humanos.

A partir del texto de Juan Ginés de Sepúlveda, puede problematizar no solo la visión del indígena, sino también la de la mujer. Destaque el peso en el pensamiento de la época de la tradición aristotélica, que justificaba una visión patriarcal de la sociedad y de los sujetos.

En el desarrollo de la actividad es fundamental la mediación del o la docente para trabajar las controversias del siglo XVI. Es importante que las y los estudiantes logren reconocer claramente las posturas opuestas y los argumentos que las sustentan, especialmente respecto de la posición con la que no están de acuerdo. Esto les ayudará a construir una postura ética propia.

Para profundizar en el contexto, las posturas en disputa y las consecuencias del debate tratado, puede consultar el artículo de Ana Manero Salvador (2009) “La Controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América”, publicado por la Revista Electrónica Iberoamericana y disponible en línea en:

› <http://www.urjc.es/ceib/>

Procure en la presente actividad el desarrollo de la actitud de respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad **(OA C)**.

OA	Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad. (OA 17)
IE	Analizan en diversas fuentes cuáles fueron los argumentos que, para Europa, sustentaban la legitimidad de la Conquista de América, evaluándolos críticamente a la luz de los derechos humanos. Debaten, a partir de ejemplos actuales, sobre el valor de la libertad, la igualdad y el respeto a la dignidad humana para el desarrollo de una convivencia pacífica en sociedad.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Más de una sesión.

2. Las y los estudiantes leen algunos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y comentan sus principios más importantes. El o la docente propone al curso que redacten, en forma individual o en parejas, un breve texto con los argumentos que presentarían hoy si un Estado quisiera conquistar un territorio y a sus habitantes. Seleccionan uno de los ámbitos controversiales –naturaleza de los habitantes del lugar, legitimidad de la conquista de su territorio, legitimidad de hacer una guerra para conquistarlos– y formulan sus argumentos, que comparten con el curso, desde la perspectiva de los derechos humanos.

Finalmente, comentan situaciones actuales, del ámbito nacional o internacional, en las que reconozcan problemática similares y reflexionan sobre la importancia que tiene el respeto a los derechos humanos para la vida en sociedad.

Observaciones a la o el docente

Puede trabajar con el texto completo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, o bien con algunos artículos que le parezcan pertinentes para promover la comprensión de los principios que los sustentan.

Orienta a las y los estudiantes en la formulación de sus argumentos, de modo que sean reflejo de una comprensión crítica tanto de los derechos humanos como de la controversia seleccionada.

Al analizar situaciones actuales a la luz de los derechos humanos, motíuelos a buscar noticias en la prensa y llevar a clases problemáticas que les gustaría discutir con el curso.

Para guiar el trabajo de redacción de textos argumentativos y ensayos se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_1/REFIEDU_5_1_5.pdf
- › http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como_200124/
- › <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>

Procure en la presente actividad el desarrollo de la actitud de respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad **(OA C)**.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

Objetivos de Aprendizaje

Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento. **(OA 1)**

Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. **(OA 2)**

Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. **(OA 3)**

Indicadores de Evaluación

- › Explican cómo la revalorización de la enseñanza clásica y de las artes de la Antigüedad generó un nuevo interés por el ser humano hacia fines de la Edad Media.
- › Analizan expresiones culturales del humanismo italiano y los valores del mundo clásico, considerando la educación, la ciudadanía, la virtud, etc.
- › Dan ejemplos de la valoración del ser humano en obras de arte del Renacimiento y comparan estas manifestaciones artísticas con las de otras épocas.
- › Distinguen el interés por la naturaleza humana en expresiones literarias del humanismo y del Renacimiento, como la *Divina comedia*, de Dante y *El príncipe*, de Maquiavelo.
- › Debaten sobre las preguntas que inquietaron a los intelectuales y artistas del humanismo y el Renacimiento, y reconocen en ellas la centralidad del ser humano y el interés por la naturaleza (por ejemplo, la anatomía humana, el origen del poder, el principio del movimiento, la perspectiva en el arte, entre otros).
- › Analizan las condiciones que posibilitaron la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna en Europa.
- › Explican los factores que permitieron el surgimiento de monarquías nacionales en la Edad Moderna, considerando la figura del rey, el absolutismo, las iglesias nacionales, entre otros.
- › Relacionan la expansión territorial y el monopolio del comercio internacional con el fortalecimiento del Estado durante la Época Moderna.
- › Explican el rol que tuvieron el comercio y la navegación en el establecimiento de pequeños reinos o repúblicas gobernados por una aristocracia, en casos como las ciudades italianas, los Países Bajos, los reinos escandinavos, entre otros.
- › Comparan, a partir de fuentes, aspectos de la organización política entre las monarquías nacionales (Francia, Inglaterra, España, etc.) y las repúblicas burguesas, y plantean conclusiones.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes, en grupos, elaboran una revista que sintetice los aprendizajes logrados sobre la Época Moderna. Considerando los Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación señalados, la revista debe incluir secciones como: › Últimas noticias y acontecimientos internacionales (por ejemplo: coronación de un nuevo rey, guerra entre dos naciones, disputas entre monarcas y el papado, etc.). › Entrevistas a figuras importantes del periodo. › Biografías de personajes destacados. › Sección cultural con reseñas de artistas y obras de arte, crítica de libros, entre otras. › Sección de Tecnología, con los últimos inventos e innovaciones. › Otras secciones, como Cartas al director, en que se discuta algún hecho relevante del periodo; Columnas de opinión política; Vida social, en la que imaginen eventos sociales de la época (por ejemplo, matrimonios reales, nacimientos de príncipes, embajadas importantes, visitas de artistas en alguna corte en particular, etc.), entre otras. La revista debe elaborarse de manera real, presentar secciones diagramadas, incluir imágenes y señalar las fuentes utilizadas para cada elemento y texto incluido. Finalmente, cada grupo presenta su revista al curso y en conjunto discuten sobre la actividad y sobre cómo los cambios de la Época Moderna aún marcan nuestro presente.	› La revista incluye al menos cuatro secciones como las señaladas, y presenta imágenes que ilustran los contenidos. › La revista cubre distintos tópicos estudiados y contiene textos originales redactados por las y los estudiantes. › Los textos y contenidos de la revista destacan lo estudiado en la unidad y corresponden a los Objetivos de Aprendizaje. › En la revista se señalan explícitamente las fuentes utilizadas para elaborarla. › El trabajo se presenta limpio y ordenado y la redacción de los textos es clara, sin errores ortográficos ni gramaticales.

Objetivos de Aprendizaje

Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. **(OA 5)**

Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. **(OA 6)**

Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas. **(OA 7)**

Indicadores de Evaluación

- › Caracterizan a los europeos que migraron a América, considerando roles, oficios y procedencia (país y clase social).
- › Caracterizan el escenario natural de los territorios conquistados, considerando el clima, la vegetación y la fauna, entre otros aspectos.
- › Contrastan el lenguaje, la vestimenta, el tipo físico y los roles de género entre conquistadores e indígenas.
- › Caracterizan la organización política de los grandes imperios americanos al momento de la Conquista.
- › Reconocen los distintos intereses de los conquistadores para migrar a América y dan ejemplos concretos que los reflejen.
- › Comparan la forma de hacer la guerra de europeos y americanos, considerando el uso de armas, las técnicas militares, la dimensión religiosa, entre otros.
- › Explican que los procesos de exploración y conquista ampliaron el mundo conocido durante el siglo XVI, y dan ejemplos que lo demuestren.
- › Ejemplifican cómo los europeos representaron la nueva realidad americana, apoyándose en mapas, relatos e ilustraciones de la época.
- › Analizan la visión que los europeos tuvieron sobre los indígenas y la relacionan con el debate moral sobre su condición humana.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Apoyándose en distintas fuentes, las y los estudiantes imaginan ser conquistadores europeos en América durante la primera etapa de las exploraciones, y elaboran una “Crónica o Relación de la conquista de las Indias”. Este relato debe responder a los distintos aspectos estudiados, e incluir los siguientes elementos y descripciones, desde el punto de vista europeo: › Su propio origen, procedencia y rango social. › Motivaciones que lo(a) trajeron a América. › Impresiones acerca del territorio y la naturaleza americana. › Características físicas y culturales de los nativos americanos y apreciaciones acerca de estos. › Formas de organización social y política de los pueblos originarios con los que se encuentran. › Formas de hacer la guerra de los indígenas a los que se deben enfrentar. › Relaciones de intercambio pacífico que se dan con grupos de nativos. › Reflexiones acerca del significado y el impacto de estos descubrimientos, exploraciones y contactos en su propia forma de percibir y entender el mundo. Completan su crónica con mapas e imágenes de las rutas recorridas, los territorios explorados y los indígenas con los que se interactuó.	› Las y los estudiantes incluyen en su narración al menos cinco de los elementos indicados. › La crónica está escrita desde el punto de vista de un europeo del siglo XVI. › El relato se construye con una redacción clara y utiliza correctamente los términos. › Las imágenes y mapas incluidos corresponden a los contenidos del relato. › El trabajo se presenta limpio y ordenado.

Objetivo de Aprendizaje

Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. **(OA 5)**

Indicadores de Evaluación

- › Argumentan sobre la visión que se construyó del otro –indígena o europeo– y de la naturaleza americana a partir de diferentes fuentes de los siglos XV y XVI, reflexionando críticamente en la forma en que se construye una mirada sobre las culturas o espacios diferentes a los propios.
-

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 3

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
El o la docente sitúa la llegada de los europeos a América como un acontecimiento único en la historia humana: dos grupos de personas que no saben siquiera de la existencia del otro entran en contacto. Las y los estudiantes formulan hipótesis sobre cómo verían al otro, europeo o americano, la primera vez que lo vieran: ¿qué les llamaría la atención?, ¿qué preguntas les despertaría ese otro?, ¿qué información usarían para intentar responder esas preguntas? Con sus hipótesis en mente, analizan testimonios de las primeras impresiones que tuvieron españoles e indígenas, y luego sistematizan sus conclusiones. A continuación, el o la docente analiza con el curso la visión de algunos investigadores sobre este tema. Puede seleccionar una o varias de las siguientes fuentes, adaptándolas si lo considera pertinente. Tras el análisis de las fuentes seleccionadas, el o la docente orienta una reflexión con el curso sobre cómo las diferencias culturales afectaron a indígenas y españoles al momento de entrar en contacto. También evalúan en conjunto los factores que aportaron a la construcción de una mirada sobre el otro y cómo ello puede haber influido en la dinámica de la Conquista de América, especialmente en la relación de los conquistadores con los indígenas. Para cerrar la actividad, el o la docente problematiza qué ocurre en la actualidad cuando nos encontramos con personas que vemos como diferentes (por ejemplo, inmigrantes, personas con discapacidad, personas en situación de calle), planteando preguntas como: ¿las reconocemos como personas? ¿Nuestras miradas y juicios influyen sobre la forma en que vemos a los otros? Las y los estudiantes anotan sus reflexiones en textos breves que pueden publicarse en el diario mural del curso.	Criterios para evaluar la actividad Las y los estudiantes: › Analizan las fuentes primarias y secundarias considerando su autor, año, contexto, propósito de la fuente y confiabilidad. › Leen comprensivamente las fuentes y rescatan sus ideas centrales. › Comparan las fuentes entre sí, evalúan las diferencias y similitudes en la información que entregan. › Formulan preguntas y hacen inferencias sobre las visiones que se tiene del indígena o del español a partir de la información de las distintas fuentes. › Participan en la discusión grupal con argumentos basados en evidencia, respetan los turnos de habla y escuchan respetuosamente las opiniones de sus compañeros y compañeras. › Reconocen diferentes factores que influyeron en las miradas construidas sobre el otro, como las propias creencias, el enfoque egocéntrico y eurocéntrico de los conquistadores, el temor ante lo desconocido, entre otros aspectos. › Formulan ideas plausibles y bien fundadas respecto del posible impacto de la visión sobre el otro en la Conquista de América (por ejemplo, creer que los españoles eran inmortales influyó en la forma de combatirlos; creer que los indígenas vivían en pecado llevó a evangelizarlos y a negar su religión). Criterios para evaluar el texto escrito El texto de las y los estudiantes evidencia: › Una reflexión crítica y fundada sobre las preguntas en discusión. › La problematización sobre cómo la percepción que se tiene del otro puede estar marcada por prejuicios o por miradas egocéntricas. › La utilización de las fuentes analizadas y situaciones cotidianas para argumentar sus puntos de vista. › El reconocimiento del valor que tienen la diversidad y el respeto por las creencias, tradiciones, formas de vida y capacidades diferentes de todas las personas. › Una clara estructuración de las ideas, buena redacción y ortografía, y una presentación cuidada.

UNIDAD 2

FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD AMERICANA Y DE LOS PRINCIPALES RASGOS DEL CHILE COLONIAL

1

U2

PROPÓSITO

Esta unidad busca que las y los estudiantes comprendan el largo proceso de formación de la sociedad colonial americana a partir de elementos fundamentales, como los conceptos de imperio, colonia, evangelización, esclavitud, encomienda, transculturación, mestizaje y sociedad de castas, entre otros. En este contexto, cobran relevancia las distintas formas de convivencia y de conflicto que surgen entre españoles, mestizos e indígenas, y las formas en que se van configurando nuevas expresiones culturales, económicas, laborales y artísticas, que son evidencia de una naciente sociedad que sentará las bases de la vida republicana.

En el plano político, se pretende que las y los estudiantes reconozcan el rol que tuvo la ciudad colonial en la administración del territorio del Imperio español, como un espacio que concentraba instituciones y permitía la consolidación de las elites criollas. Desde la perspectiva económica, se espera que caractericen la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, y que reconozcan sus principales rasgos, como la exportación de materias primas, el empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.

Para el caso chileno, interesa que las y los estudiantes conozcan ciertos aspectos particulares: el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial y la relación de conflicto y convivencia entre españoles y mapuche.

Para el estudio de estos procesos y fenómenos, es fundamental ejercitar habilidades de pensamiento temporal y espacial, que permitan comprender los elementos de continuidad y cambio entre las formas de vida precolonial, la sociedad colonial y el presente, y además reconocer el territorio como soporte espacial de los nuevos procesos.

Se recomienda impulsar el uso de fuentes y datos que permitan caracterizar y comprender los procesos estudiados. Las habilidades de pensamiento crítico son fundamentales para que las y los estudiantes reflexionen y planteen críticas fundadas sobre los conflictos del periodo estudiado.

PALABRAS CLAVE

Sociedad colonial americana, evangelización, esclavitud, mestizaje, encomienda, ciudad colonial, territorio, Imperio español, Barroco, comercio atlántico, elites, criollos, hacienda, inquilinos, españoles, mapuche, sociedad de frontera.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Pueblos indígenas americanos, descubrimiento y conquista de América, expansión europea, catástrofe demográfica, sincretismo cultural, mercantilismo, ampliación del mundo conocido, desarrollo de la modernidad.

CONOCIMIENTOS

- › Proceso de formación de la sociedad colonial americana: evangelización, esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado, transculturación, mestizaje y sociedad de castas.
- › La ciudad colonial y la administración del territorio del Imperio español: instituciones que concentraba, relación con la metrópoli, monopolio del comercio y consolidación del poder local de las elites criollas.
- › Los mercados americanos: exportación de materias primas, empleo masivo de mano de obra esclava y desarrollo de rutas comerciales.
- › El Barroco y el arte colonial como expresión cultural de una sociedad formada por influencias diversas.
- › El desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile: formas de convivencia y de conflicto entre españoles, mestizos y mapuche.
- › El rol de la hacienda en la conformación del Chile colonial: carácter rural de la economía, desarrollo del inquilinaje, configuración de una elite criolla y de una sociedad con rasgos estamentales.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- › Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio. **(OA b)**
- › Representar la ubicación y características de los lugares e información geográfica. **(OA c)**
- › Interpretar datos e información geográfica para explicar relaciones. **(OA d)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información según confiabilidad, relación con el tema y el tipo de información. **(OA e)**
- › Analizar información y utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas. **(OA f)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando diversos criterios. **(OA g)**

Pensamiento crítico:

- › Formular preguntas significativas e inferencias, fundamentar opiniones, comparar puntos de vista, evaluar alternativas de solución, establecer relaciones de multicausalidad, evaluar información. **(OA h)**

Comunicación:

- › Participar en conversaciones grupales y debates. **(OA i)**
- › Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios. **(OA j)**

ACTITUDES

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

UNIDAD 2:

Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 11 Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.	› Identifican, mediante ejemplos concretos, la colonia y el imperio como formas de organización política en una perspectiva de continuidad y cambio. › Explican, utilizando información seleccionada en diversas fuentes, los principios que caracterizan la sociedad de castas imperante en la época colonial americana. › Explican los conceptos de mestizaje y transculturación a partir de algunos rasgos presentes en la sociedad colonial, estableciendo elementos de continuidad y cambio respecto de los periodos históricos anteriores. › Problematican, a partir de información obtenida en diversas fuentes, las formas de trabajo esclavistas y forzadas propias de la sociedad colonial. › Analizan información de diversas fuentes sobre la efectividad o resistencia a los procesos evangelizadores en América.
OA 8 Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.	› Identifican, a partir del uso de cartografía y otras fuentes de información geográfica, los cambios en las divisiones político-administrativas del continente propuestos por el Imperio español para administrar sus colonias. › Explican, con base en información seleccionada en diversas fuentes, las motivaciones y mecanismos del Imperio español para promover la fundación de ciudades en territorio americano. › Diferencian, de acuerdo a información geográfica de distintas fuentes, ciudades coloniales y prehispánicas de América. › Relacionan, apoyándose en variadas fuentes, la distribución de las ciudades coloniales y de los puertos en América con el desarrollo del monopolio comercial instaurado por el Imperio español. › Asocian la consolidación del poder local de las elites criollas con la vida urbana en América, considerando actividades como comercio, política y administración, entre otras.

UNIDAD 2: Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 10 Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.	› Reconocen que la economía colonial se sustentó en un sistema económico dependiente y subordinado a la metrópoli. › Explican en qué consistió el monopolio comercial español en el Atlántico, reconociendo sus principales instituciones. › Relacionan, a partir de información geográfica proveniente de diversas fuentes, las regiones productivas de América y las rutas comerciales hacia España. › Problematican, sustentando sus opiniones en evidencia de distintas fuentes, el tráfico y el trabajo esclavo en que se basó la economía de la América colonial. › Dan ejemplos de los impactos provocados por el sistema productivo colonial en la población indígena y mestiza.
OA 9 Caracterizar el Barroco americano a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros.	› Indagan en diversas fuentes de información las principales características del Barroco de la América colonial. › Distinguen elementos del humanismo, del Renacimiento y de la cultura mestiza en distintas expresiones culturales de la Colonia (teatro, ceremonias, arquitectura, música, arte, literatura, etc.). › Relacionan diversas expresiones artísticas de estilo Barroco con la evangelización de los indígenas y la transmisión de la cultura europea en América.
OA 12 Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuche como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.	› Diferencian, a partir de información geográfica proveniente de diversas fuentes, las formas de administración del territorio ocupado por españoles y mestizos del habitado por grupos mapuche, en una perspectiva de continuidad y cambio con el periodo anterior. › Relacionan el fracaso de la conquista española y la formación de una frontera con la autonomía política y territorial del pueblo mapuche durante la Colonia. › Reconocen, basándose en información geográfica de variadas fuentes, el establecimiento de una frontera entre ambas formas de administración del territorio, dando ejemplos concretos de las relaciones de convivencia, influencia y conflicto entre los grupos colindantes. › Evalúan la efectividad de las políticas de conquista del territorio mapuche con un enfoque de simultaneidad con otros grupos indígenas de América.

UNIDAD 2: Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 13 Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX.	› Diferencian la hacienda de otras unidades económico-territoriales precoloniales, en una perspectiva de continuidad y cambio. › Atribuyen importancia al rol de la hacienda en la configuración de la estructura social chilena, y establecen sus vínculos con el presente. › Relacionan, a partir del uso de herramientas geográficas, la organización socioespacial de la hacienda con algunas dinámicas sociales, políticas y económicas de la época. › Reconocen la importancia de la hacienda en el desarrollo económico colonial y poscolonial. › Explican las relaciones de género que se dan al interior de la hacienda y cómo se proyectan en la sociedad chilena de los siglos XIX y XX. › Caracterizan las figuras del peón, el inquilino, los patrones y terratenientes en la hacienda colonial en Chile y proyectan su rol hacia los siglos XIX y XX.

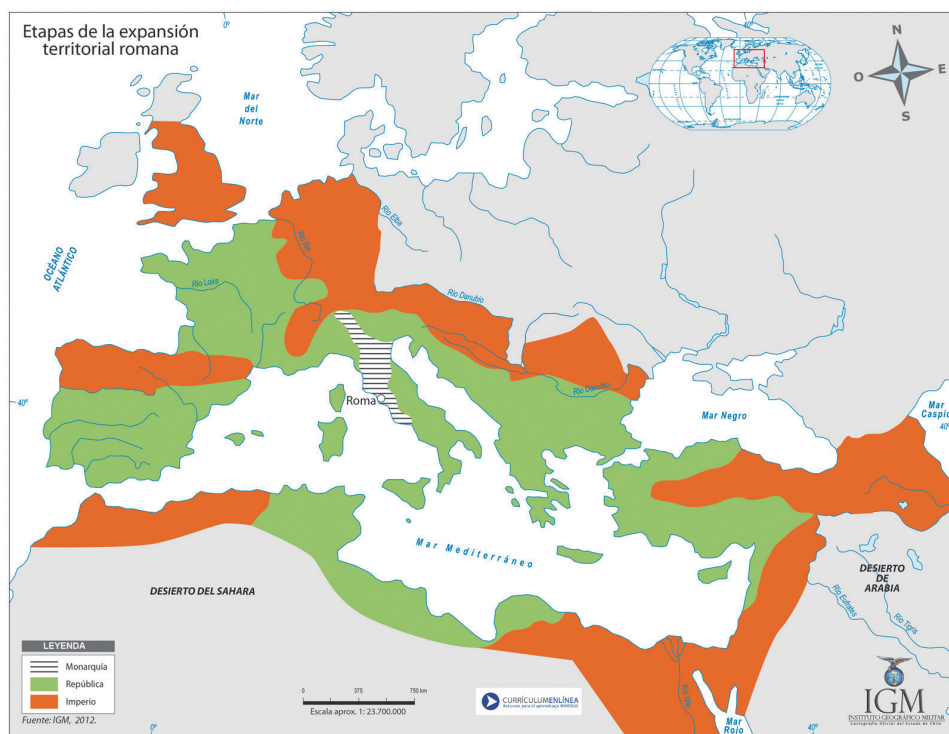
SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES¹⁴

OA	Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado, los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros. (OA 11)
IE	Identifican, mediante ejemplos concretos, la colonia y el imperio como formas de organización política en una perspectiva de continuidad y cambio.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

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

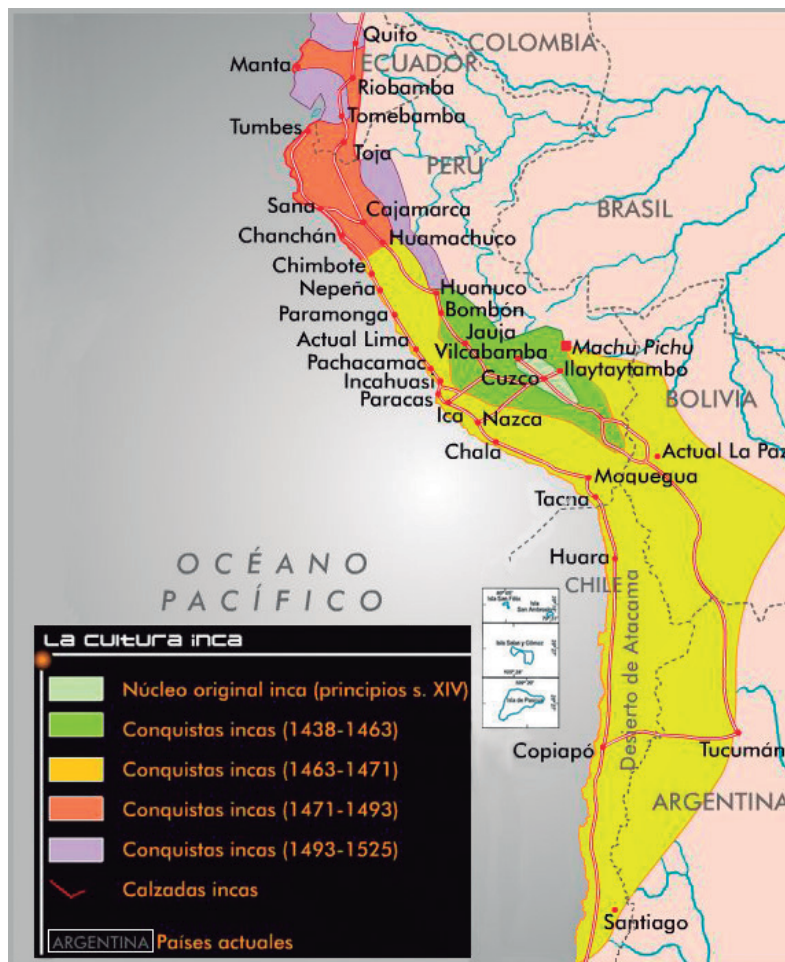
1. Las y los estudiantes observan mapas de diferentes imperios, los comentan con el curso en función de los territorios que ocupan y responden las preguntas que siguen.

Imperio romano



IGM (s.f.). Etapas de la expansión territorial romana [Mapa histórico].
Recuperado de: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-32975_recurso_jpg.jpg

Imperio inca



La cultura Inca (s.f.). [Mapa histórico]. Recuperado de:
http://1.bp.blogspot.com/_aUfjs6_VL2o/TH6iMJ8oGxI/AAAAAAAAACU/RYL4UoEpW0o/s400/Expansion_Imperio_Inca-2-.JPG

Imperio español en tiempos de Felipe II



Imperio español, 1560 (s.f.). [Mapa histórico] Recuperado de:
<http://webs.ono.com/pedabagon/pedro/Historia%20de%20Espana/esquema%20de%20temas/siglo%20dieciseis/mapas%20dieciseis.html>

Preguntas para reflexionar en torno a los mapas:

- › ¿Qué tienen en común los territorios de estos imperios?
- › ¿Qué crees que pasó con los pueblos que habitaban los territorios ocupados por los distintos imperios? Por ejemplo, ¿qué habrá pasado en Chile con los pueblos originarios que habitaban los Andes con la llegada del Imperio inca?
- › ¿Qué crees tú que ocurrió en el territorio chileno con los pueblos que lo habitaban cuando llegó el Imperio español?

Luego, leen el siguiente extracto y responden:

Texto1

“Exceptuando Filipinas, Chile era la más remota de las posesiones españolas. Cuando en marzo de 1796 una flotilla hizo su entrada en la bahía de Talcahuano, al sur de Chile, tras un viaje de noventa y cinco días desde Cádiz, se consideró que esta travesía había sido excepcionalmente rápida. Antes de que se empezara a usar la ruta del cabo de Hornos, en la década de 1740, el viaje era mucho más largo (vía Panamá o Buenos Aires). Por otra parte, el aislamiento de Chile no era solo cuestión de distancia desde la metrópoli imperial. Incluso dentro de América del Sur, la “larga y angosta faja de tierra” estaba aislada: separada del Virreinato del Perú al norte por cientos de kilómetros de inhóspito desierto, y de las pampas del Río de la Plata al este por la imponente cordillera

de los Andes, al oeste el más vasto de los océanos del mundo representaba una temible extensión que no debía ser navegada, sino circundada con prudencia. Al sur, no obstante, los hombres —y no la naturaleza— fijaron las fronteras de la nueva colonia española. A la larga, los invasores fueron repelidos por los habitantes indígenas cuyas tierras habían venido a conquistar”.

Collier, S. & Sater, W. (1999). *Historia de Chile. 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

- › ¿Por qué se dice que el territorio chileno era una posesión española?
- › ¿A quiénes se refiere el texto cuando se habla de invasores?
- › Reflexiona sobre la lectura y los mapas revisados. ¿Qué ocurría en el país cuando hablamos del período de la Colonia?
- › ¿Qué relación existe entre un imperio y sus colonias?
- › ¿Cómo podríamos definir "imperio"?

Finalmente, comparan sus respuestas con las de sus compañeros y compañeras y, junto al o la docente, llegan a un acuerdo para definir los conceptos de imperio y colonia.

Observaciones a la o el docente

Los conceptos de imperio y colonia son esenciales para el trabajo de esta unidad. Por eso, es imprescindible asegurar su comprensión en una etapa inicial, lo que permitirá situar mejor los procesos y temáticas que se propongan a continuación.

Para el análisis de mapas se sugiere revisar el siguiente enlace:

- › <https://sites.google.com/site/vamosahacercosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

En la presente actividad promueve el ejercicio de actitudes tales como respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos y evitando prejuicios **(OA B)**. Para ello, monitoree en forma permanente el desempeño de sus estudiantes y evalúe los niveles de logro asociados. Del mismo modo, incorpore criterios de evaluación de estas actitudes de manera formativa o sumativa.

OA	Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado, los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros. (OA 11)
IE	Problematizan, a partir de información obtenida en diversas fuentes, las formas de trabajo esclavistas y forzadas propias de la sociedad colonial.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Simulaciones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. Las y los estudiantes analizan imágenes de las dinámicas de trabajo esclavista desarrolladas a partir de la encomienda en América. Para esto, se reúnen en grupos y reciben un grabado del cronista indígena Felipe Guamán Poma de Ayala. Cada grupo debe analizar la imagen que le correspondió considerando las siguientes recomendaciones:
 - › Reconocer el tipo de fuente (primaria, secundaria, escrita, iconográfica, estadística, etc.).
 - › Identificar datos que puedan rescatar desde la obra, como nombre del autor, año, lugar, etc.
 - › Describir, luego de una observación detenida, los elementos presentes en la imagen.
 - › Identificar el periodo histórico al que pertenece y el lugar donde fue elaborada.

- › Determinar las figuras principales y secundarias de la obra.
- › Interpretar la intención del autor, el mensaje que quiere transmitir, qué quiere representar con ella.

Luego los grupos escriben un texto sobre la obra: deberán posicionarse como uno de los personajes que aparecen en primer o segundo plano en la imagen, y redactar un escrito donde narren lo que sucede en la escena, el contexto histórico en que ocurre (para lo cual es probable que deban investigar en algunas fuentes), los sentimientos del personaje y su relación con los otros representados en el grabado, etc.

En un plenario, ponen en común las narraciones y comparan los grabados para concluir los puntos en común de relatos e imágenes. Luego leen en conjunto el siguiente texto y responden las preguntas que siguen a continuación:

“Cuando los españoles conquistaron el Nuevo Mundo, recurrieron a un sistema de trabajo forzado llamado encomienda. La encomienda era una organización en la cual el español (encomendero) recibía algunos derechos de propiedad sobre el trabajo indígena de parte de la Corona, y podía extraer tributo (pago de una parte de los productos) de los indígenas en la forma de bienes, metales, dinero o trabajo de servicio directo. A cambio, los encomenderos proveían a los indígenas protección e instrucción en la fe católica, les prometían defender el territorio y pagar un impuesto a la Corona. Los derechos de propiedad sobre los indígenas estaban restringidos de tres maneras. Primero, los indios no eran propiedad de los encomenderos; no podían ser comprados, vendidos o arrendados a otros. Segundo, los encomenderos tenían prohibido heredar los derechos sobre los indígenas. Las encomiendas no se transferían de manera automática a futuras generaciones. Volvían a la Corona, después de la muerte de la segunda generación del encomendero, y eran administradas por la Corona o entregadas a otro español. En tercer lugar, los indígenas no podían ser reubicados fuera de su área próxima. Los encomenderos recibían solo el derecho sobre el trabajo, no sobre la tierra. Estas restricciones en la propiedad, la herencia y la reubicación distinguían a los indígenas encomenderos de los esclavos. La preferencia de la Corona española por la encomienda es curiosa, porque disminuía las ganancias económicas de la Corona en comparación con otras formas de organización del trabajo como la esclavitud. [...] ¿Por qué la Corona prefirió la encomienda a pesar de las adversas consecuencias en los ingresos? La Corona prefirió

la encomienda porque los derechos de propiedad otorgados a los encomenderos reducían las amenazas de inseguridad de la conquista. La esclavitud, en cambio, no ofrecía tales provisiones. La Corona también expresó una preferencia ideológica contra la esclavitud indígena, que no surgía de la presión de la Iglesia (que era bastante débil), sino de una actitud general de que los indígenas debían ser personas libres”.

Yeager, T. (1995). Encomienda or Slavery? The Spanish Crown's Choice of Labor Organization in Sixteenth-Century Spanish America. *The Journal of Economic History*, (55), 4, pp. 842-859 [Adaptación].

- › ¿Qué beneficios obtenían el español encomendero y la Corona con este sistema?
- › ¿Qué obtenía el indígena encomendado?
- › ¿Qué idea sobre el trabajo hay detrás de esta institución?
- › ¿Qué diferenciaba la encomienda de la esclavitud?
- › ¿Cuál fue la principal razón por la cual la Corona prefirió la encomienda antes que la esclavitud?

A partir de la lectura y las imágenes analizadas, las y los estudiantes escriben en forma individual un ensayo donde responden las siguientes preguntas: ¿En qué consistía la encomienda?, ¿cuáles fueron sus principales efectos para la población indígena?, ¿cómo esta institución permitió consolidar el Imperio español en territorio americano?

Imágenes (fuente primaria)

El encomendero



Sacramento del bautismo

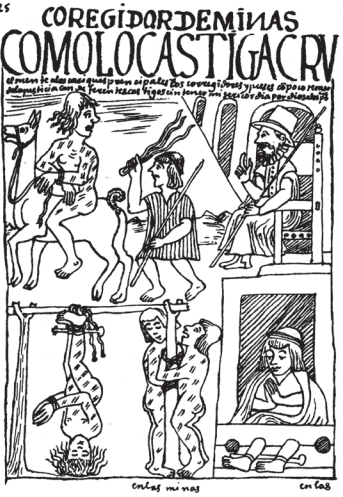


Sermón del padre evangelizador



Cobrando tributo



Presentes para el corregidor	Castigos del corregidor de minas
	
Francisco Hernández Girón	Castigos del corregidor
	

Felipe Guamán Poma de Ayala, *Primer nueva crónica y buen gobierno* (1615).

Observaciones a la o el docente

En el desarrollo de esta actividad se sugiere, para dar valor a su obra, contextualizar al autor de los grabados. Una referencia sobre Felipe Guamán Poma de Ayala se puede encontrar en:

- › <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>
- › <http://www.ensayistas.org/filosofos/peru/guaman/>

Es necesario, además, apoyar a las y los estudiantes en las diferentes etapas de la actividad. El análisis de la imagen puede resultar un ejercicio al que no estén acostumbrados y se corre el riesgo de que caigan en reducciones del valor de la obra; ponerse en la situación de uno de los protagonistas los impulsa a observar con detención y profundidad. Respecto del relato, será importante encausarlo de tal forma que no quede sustentado en un contexto fantástico o maravilloso alejado de la realidad de la época que se estudia, sino, por el contrario, que aporte a la comprensión de la misma. Para esto, a medida que lo vayan escribiendo el o la docente puede orientarlos con preguntas o comentarios como los siguientes: ¿ustedes creen que esto ocurría en esa época?; revisen sus libros de texto o cuadernos de clase, ¿qué hemos aprendido sobre el contexto colonial?; verifiquemos esta información, ¿les parece que corresponde al contexto?

Para guiar la redacción de ensayos, puede revisar el siguiente enlace:

- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211>

En la presente actividad promueva el ejercicio de actitudes tales como respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos y evitando prejuicios **(OA B)**. Para ello, monitoree en forma permanente el desempeño de sus estudiantes y evalúe los niveles de logro asociados. Del mismo modo, incorpore criterios de evaluación de estas actitudes de manera formativa o sumativa.

OA	Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas. (OA 8)
IE	Identifican, a partir del uso de cartografía y otras fuentes de información geográfica, los cambios en las divisiones político-administrativas del continente propuestos por el Imperio español para administrar sus colonias.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Problematización de regionalizaciones.
Duración aproximada	Más de una sesión.

- En grupos, las y los estudiantes construyen una superposición de mapas de América donde podrán identificar algunas de las divisiones político-administrativas que han existido en el continente. Para ello:
 - Calcan en papel vegetal u otro similar un mapa de América Central y del Sur con la actual división de países, escriben sus nombres y marcan sus fronteras. Pueden apoyarse en un atlas escolar.
 - Hacen lo mismo con un mapa de América a igual escala que muestre los virreinos y capitanías generales de la Corona española, además del territorio administrado por Portugal. (Ver observaciones a la o el docente).
 - Repiten la acción con un tercer mapa a igual escala que muestre los imperios precolombinos. (Ver observaciones a la o el docente).
 - Finalmente, calcan un mapa a igual escala de las culturas originarias del continente.

Dejando espacio en la parte inferior o superior de cada hoja, escriben una breve explicación de cómo se divide político-administrativamente el territorio en cada mapa, qué funcionalidad cumplía cada división y cuál fue el periodo en el que estuvo vigente. Después superponen los mapas, empezando desde el más actual hasta el más antiguo.

Luego redactan una introducción para presentar los mapas. En ella deberán explicar por qué han existido estos cambios en la forma de administrar el territorio y la relación que existe entre división territorial y poder político.

Los grupos de trabajo marcan en cada mapa la región en la que viven, e identifican a qué divisiones administrativas perteneció anteriormente. Con esta información elaboran una conclusión que indique cuánto ha cambiado político-administrativamente la región en la que viven y a qué procesos políticos e históricos se han debido estos cambios. Junto con esto, buscan imágenes que den testimonio de la etapa histórica a la que pertenece cada división territorial.

Para finalizar, elaboran una portada y organizan las páginas del trabajo.

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad se sugiere cuidar la detención en el trabajo con los mapas, para que las y los estudiantes tengan claridad de qué están marcando en cada uno de ellos. Es de central importancia trabajar siempre con el mismo contorno (América del Sur y Central), mientras que detalles estéticos de los mapas no son los más relevantes para el desarrollo del aprendizaje. Sin perjuicio de lo anterior, siempre que se trabaja con mapas es bueno recordar la importancia de incluir en ellos título, simbología o leyenda y rosa de los vientos, para fortalecer los elementos básicos de la lectura de mapas. En Currículum en Línea es posible encontrar mapas que guíen el trabajo. Se sugieren los siguientes enlaces:

Virreinos:

- › http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-25659_recurso_jpg.jpg
- › Imperios precolombinos:
- › http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-29837_recurso_jpg.jpg
- › Culturas originarias de América:
- › http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-23180_recurso_jpg.jpg

Para apoyar el trabajo de construcción y análisis de mapas se sugiere revisar:

- › <https://sites.google.com/site/vamosahacer cosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

La presente actividad es un espacio de privilegio para el ejercicio de actitudes propias de la asignatura. En particular, se propone trabajar la valoración del aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia **(OA J)**.

OA	Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas. (OA 8)
IE	Explican, con base en información seleccionada en diversas fuentes, las motivaciones y mecanismos del Imperio español para promover la fundación de ciudades en territorio americano.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. Comunicación: k. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Simulaciones. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

- Las y los estudiantes leen dos textos sobre la fundación de ciudades en América y luego explican mediante una actividad los motivos de esta estrategia imperial. Para ello:
 - › Una vez terminada la lectura, responden algunas preguntas para apoyar la comprensión de los textos y orientar su interpretación.
 - › Luego simulan que son conquistadores españoles llegados a América y que fundarán una ciudad (en la región donde viven). Para hacerlo deberán pedir autorización al rey de España, al que le escriben una carta con las razones para hacerlo y los motivos por los que eligieron el lugar.
 - › Adjuntan a la carta un plano de la ciudad que pretenden levantar y de sus alrededores, con los beneficios y amenazas que hayan identificado. El plano debe incluir las construcciones para administrar la ciudad y otros

edificios que se consideren importantes, además de la zona aledaña que pretenden dejar bajo su alero.

- › Para finalizar, comparten sus trabajos con el curso y, con la ayuda del o la docente, concluyen qué coincidencias encuentran entre las motivaciones expresadas.

Texto 1: La ciudad hispanoamericana

"El urbanismo español en América es un caso de creatividad espacial, de una construcción social del espacio donde el instrumento fundamental de creación del espacio es la ciudad. La ciudad nace en la conquista, y no por un proceso de industrialización, ni como resultado de un proceso económico exportador o demográfico; las ciudades nacen por la necesidad de un proceso político, y por ello hay una preocupación muy clara desde la conquista de crear, a través de la ciudad, un espacio social donde se definan lugares específicos para el dominante y el dominado. La idea de la "república de blancos" (la ciudad) y "república de indios" (el campo) genera una primera jerarquización del espacio y, por supuesto, de la sociedad. Con la aplicación de esta lógica, todo el sistema tiene sentido a partir de la vida urbana; así, vivir en policía es vivir en sociedad y vivir en sociedad es vivir a son de campana, al alcance del pasto espiritual de una parroquia, y quien no viva a son de campana vive en las puertas del infierno, se encuentra por fuera del pasto espiritual y es por eso que el ordenamiento de la sociedad se hace fundamentalmente a partir del manejo de lo urbano, el cual es el principal instrumento de dominación que se emplea para establecer una dominación del espacio, conformar territorios, estructurar el poder político y con ello estructurar la sociedad. La idea del orden soñado por España es la del orden urbano [...]. Desde la ciudad se organiza la explotación de las regiones conquistadas y se administran las unidades económicas [...]. Por ello es que se encuentra a los conquistadores con la preocupación permanente de legitimar la conquista, para lo cual hay que fundar una ciudad, que se convierte en el centro de ejercicio del poder; se va generando una jerarquización del poder a través de un complejo sistema de circunscripciones de ciudades, villas, parroquias, pueblos de indios, donde una dependía políticamente de la otra y la jerarquía piramidal de los distintos núcleos urbanos representa la jerarquía política entre los distintos poderes locales. En la idea de la construcción de un orden colonial, jerarquizar núcleos urbanos era jerarquizar a las gentes que allí habitaban. [...] Las ciudades hispanoamericanas, al igual que las del Imperio

romano en la Europa occidental, estuvieron determinadas por una idea muy clara de representar la metrópoli distante que requiere la creación de ciudades a imagen y semejanza de ella, al menos a imagen y semejanza de lo que la metrópoli considera que es el orden”.

Munford, L. (1979). *La ciudad en la historia*.
Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Texto 2: La ciudad imaginada

“Gracias a la gran cantidad de estudios realizados, se ha podido establecer que el Estado español desarrolló, desde muy temprano, en una fecha que podría fijarse entre fines de la primera y comienzos de la segunda década del siglo XVI, es decir, entre el nombramiento de Ovando en La Española y la expedición de Pedrarias a Castilla del Oro, una política consciente y orgánica en materia de asentamientos humanos. También se ha llegado a establecer que existe, como era de esperarse, una clara filiación entre las nuevas ciudades americanas y algunos antecedentes hispánicos de fines del siglo XV vinculados al asedio del Reino de Granada. Y que este modelo, a su vez, se inspiraba en una larga tradición greco-latina, que podía rastrearse retrospectivamente y de manera clara desde los campamentos romanos hasta los tiempos de Pericles y su arquitecto Hipódamo. Hasta se ha llegado a afirmar que el primer gran patrón urbano de Occidente, y el primer paradigma imitado primero por Roma, luego extendido por todo el imperio, y finalmente implantado por España en América, fue la ciudad de Mileto, trazada con un sentido de orden, de regularidad, trazado este que tenía un propósito deliberado, ya que contenía una fuerte carga emblemática y una definida finalidad política. Era una ciudad de trazado regular, con ángulos rectos, que daba una sensación de gran parrilla o tablero de ajedrez y que precisamente por ello inspiraba una sensación de poder, de autoridad, y eso era, según parece, lo que había pretendido Pericles cuando le hizo el encargo a Hipódamo de Mileto.

Cuando se escogía el emplazamiento se tomaban en cuenta el acceso al agua, a tierras de crías y cultivos y facilidades para las comunicaciones con otros centros poblados o el mar. Es decir, nada muy novedoso. Salvo, tal vez, el sentido de centralidad que adquiere la plaza mayor, donde se concentran los principales edificios de gobierno, es decir, la Audiencia, el Cabildo, la Catedral, a la vez que las casas de las familias principales.

Se acentúa, de esa manera, sobre este nudo central, toda la carga emblemática y representativa de la ciudad, porque

es desde ese centro de donde se ejerce el poder, e irradia el control de toda la ciudad, como van irradiándose hacia la periferia las calles restantes y a donde van segregándose también los vecinos de inferior categoría y los más débiles. Los órganos de poder, y por tanto los símbolos del poder, estaban en el centro, de modo que no era difícil establecer una relación directa entre el poder y su emplazamiento topográfico. Así como existía una representación de la geografía política con un rey como centro, asimismo, la ciudad se convierte en una representación topográfica con un sentido de poder, autoridad y fuerzas subalternas, debidamente (y hasta topográficamente) jerarquizadas”.

Castillero, A. (1999). La ciudad imaginada, contexto ideológico-emblemático y funcionalidad. Ensayo de interpretación de la ciudad colonial. *Revista de Indias*, (59), 215

Las y los estudiantes responden las siguientes preguntas a partir de la lectura:

- › ¿Con qué objetivo la Corona española fundó ciudades en América?
- › ¿Qué rol cumplían las ciudades en la administración de las colonias?
- › ¿Qué relación existe entre la fundación de ciudades y la política española en el territorio americano?
- › ¿Qué importancia tiene para la administración de las colonias la existencia de un centro administrativo?

Observaciones a la o el docente

La actividad presentada se clasifica entre las estrategias conocidas como simulación, y pretende situar a las y los estudiantes en un periodo histórico distinto del actual, para que jueguen a tomar decisiones encarnados en el papel de un sujeto histórico diferente. En este caso, se ha combinado con la estrategia del juego de rol, puesto que se les pide que personifiquen a un agente histórico particular, expresando decisiones o comunicando información a nombre de otro(a), sin considerar las propias creencias, sino cumpliendo un rol ajeno.

En este contexto, la actividad exige la mediación del o la docente en el sentido de mantener el equilibrio entre la entrega de elementos de contextualización para que logren personificar lo que se les está pidiendo y la resolución del tema que se les exige (en este caso, las motivaciones de los conquistadores para fundar ciudades), como trasfondo de la actividad.

Por esto, el momento de la lectura y resolución de preguntas debe asegurar la comprensión de los recursos, para que la personificación que queda expresada en la carta tome sentido y permita el desarrollo de aprendizajes.

La presente actividad es un espacio de privilegio para el ejercicio de actitudes propias de la asignatura. En particular, se propone trabajar la valoración del aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia **(OA J)**.

OA	Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales. (OA 10)
IE	Explican en qué consistió el monopolio comercial español en el Atlántico, reconociendo sus principales instituciones.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Simulaciones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Las y los estudiantes leen cuatro fuentes que se refieren al tema del monopolio, y luego desarrollan una actividad de comprensión de lectura de los textos, para finalmente trabajar en una simulación contextualizada en la época colonial.

Texto 1

“Un monopolio se produce cuando en un sistema económico existe un solo proveedor para un producto, evitando así que exista competencia entre las distintas personas u empresas que ofrecen el bien o servicio en cuestión. Esta situación permite al proveedor tener un control significativo de las condiciones de venta o comercialización de los productos, porque la persona que quiere adquirir este producto no puede hacerlo en otro lugar, de esta manera está obligada a cumplir las condiciones impuestas por el proveedor monopólico.

Una característica primordial de los monopolios es la falta de competencia económica, para lo cual generalmente desarrollan acciones que prohíben o desincentivan el ingreso de competidores al mercado, o bien castigan a quienes lo hacen.

Características de un monopolio:

- › Vendedor individual: En un monopolio es un vendedor el único que produce toda la producción para atender a la demanda. Por lo tanto, está todo el mercado atendido por una sola empresa, y para fines prácticos, la firma es lo mismo que la industria.
- › Poder de mercado: El poder de mercado es la capacidad de afectar a los términos y condiciones de intercambio para que el precio del producto sea fijado por la empresa (el precio no es impuesto por el mercado, como en competencia perfecta).
- › Los monopolios derivan su poder sobre el mercado de las barreras a la entrada de nuevos competidores, circunstancias que impiden o dificultan en gran medida la entrada de un competidor potencial en el mercado o la capacidad de competir en el mercado. Hay tres tipos principales de barreras de entrada: económicas, jurídicas y deliberadas”.

Buján, A. (ed.). (s.f.). Monopolio. En *Enciclopedia financiera*. Recuperado de: <http://www.encyclopediainanciera.com> (Adaptación).

Texto 2 (Fuente primaria)

“Los intereses de los que comercian en ciertos negocios particulares o manufacturas no solo son diferentes, sino enteramente opuestos al beneficio común. Ampliar la venta de sus productos y restringir la competencia es siempre interés de los comerciantes, en tanto el ampliar el mercado es muy conforme al interés público; pero el limitar la competencia no puede menos que ser siempre contrario al beneficio común y solo es capaz de producir el efecto de habilitar al comerciante para que, aumentando sus ganancias a más de lo que deberían ser, imponga, en beneficio particular suyo, una especie de contribución o carga sobre el resto de sus conciudadanos”.

Adam Smith, *La riqueza de las naciones*. 1776.

Texto 3: Noticia sobre el monopolio en Chile

“Iniciativa pasó al Senado, tras ser aprobada en la Cámara de Diputados, estableciendo la obligación de que las nuevas edificaciones tengan dos ductos para la conexión de servicios, con el fin de que los residentes puedan elegir entre dos empresas.

Poco tiempo les queda a las prácticas monopólicas de las empresas de telecomunicaciones que acuerdan aprovisionar a condominios de "servicios exclusivos" de telefonía, internet y televisión por cable, sin dejar espacio a la competencia, con lo que dejan a cientos de personas cautivas. Este miércoles el proyecto que prohíbe este fenómeno pasó al Senado, luego de ser aprobado en la Cámara de Diputados.

Adiós monopolio

La iniciativa señala que “se considerará abuso de posición dominante todo acto jurídico encaminado a limitar la libertad de elección consagrada en la ley N°19.496 (Protección de los Derechos de los Consumidores), como la celebración de contratos y acuerdos de exclusividad en la provisión de servicios domiciliarios, tales como telefonía fija, televisión por cable y/o internet, entre otros”. Además, se modifica la Ley N°19.537, sobre Copropiedad Inmobiliaria, estableciendo que las edificaciones nuevas deberán contar con al menos dos ductos para la conexión de los servicios de distribución, tales como telefonía fija, internet, televisión y otros. Se establece una norma que implica sanciones para las inmobiliarias que no cumplan con la obligación de tener el doble cableado para facilitar la competencia.

Libre elección

Con ello se garantiza que el propietario, arrendatario u ocupante del inmueble tenga el derecho a elegir libremente la contratación de estos servicios, lo que prohíbe los acuerdos que adopten la asamblea de copropietarios o los comités de administración. El proyecto es parte de una moción presentada en julio pasado por los diputados Mónica Zalaquett (UDI), Gonzalo Arenas (UDI), Enrique Van Rysselberghe (UDI), Mario Venegas (DC), Fuad Chahín (DC), Patricio Vallespín (DC), José Manuel Edwards (RN), Joaquín Godoy (RN), Cristián Monckeberg (RN) y Pedro Velásquez (IND).

De acuerdo a los parlamentarios, el problema del monopolio es la práctica habitual de parte de las inmobiliarias, al establecer "contratos de exclusividad" con compañías telefónicas y proveedoras de servicio de televisión pagada e internet. En todas estas relaciones existe la posibilidad de que surja un conflicto de intereses entre el principal y el agente, esto es, que los intereses del agente no coinciden con los del principal. De esta manera, los encargados de vender los inmuebles a los propietarios negocian, por ejemplo, el ahorrarse el cableado, disminuyendo sus costos, pero excluyendo de la competencia a los demás oferentes. Así, los propietarios se ven compelidos a contratar los servicios referidos con la empresa que presta dichos servicios en exclusiva", indica la moción".

Valencia, R. (2013). Conozca el proyecto que acabaría monopolio de internet y TV cable en edificios. En *La Nación* [on line], recuperado de <http://www.lanacion.cl/noticias/economia/consumo/conozca-el-proyecto-que-acabaria-monopolio-de-internet-y-tv-cable-en-edificios/2013-11-27/175924.html>.

Texto 4: Monopolio mercantil

“Desde un punto de vista mercantilista, la conquista territorial del Nuevo Mundo y la explotación de sus minas de oro y plata proporcionó a la Corona española una oportunidad excepcional para edificar una economía sólida y rica, siempre y cuando encontrara los medios de preservar la recientemente descubierta riqueza.

España obtuvo el privilegio de exploración y conquista de los territorios descubiertos en el Nuevo Mundo mediante el Tratado de Tordesillas (1494). Este tratado permitió que Portugal tuviera los derechos de descubrimiento y conquista de la costa africana y del Brasil. Además, fue también un primer paso para que se extendiera el dominio español en gran parte de América. Fue este primer acuerdo sobre la división territorial del mundo hasta entonces conocido un antecedente para el control comercial monopólico de los siglos siguientes.

Una vez descubiertas las grandes riquezas mineras de Nueva España y Perú, la Corona puso en práctica un conjunto de restricciones comerciales que suponían: un control de los flujos comerciales; protección y privilegios para la agricultura y las manufacturas españolas; control monopólico de puertos y rutas de navegación; restricciones y prohibiciones para la participación extranjera en el comercio con el Nuevo Mundo.

El mercantilismo español del siglo XVI procuró que la tan codiciada riqueza minera del Nuevo Mundo estuviera inscrita en un circuito perfectamente regulado y controlado por la Corona. Los ataques a navíos españoles, tanto de piratas como de bucaneros ingleses, franceses y holandeses, aumentaron las presiones para mantener vigilado de manera permanente el flujo comercial entre las colonias y la península ibérica. De esta manera, se ideó un complejo sistema de convoyes con sus extremos en Sevilla, por un lado, y Veracruz y Portobelo por el otro”.

Márquez, G. (2000). *Monopolio y comercio en América Latina siglos XVI-XVII*. México: Centro de Estudios Económicos - Serie Documentos de Trabajo.

a. Responden las siguientes preguntas de comprensión:

- › Según tu comprensión de la lectura, ¿qué es un monopolio? Define con tus palabras.
- › ¿Cuáles son los problemas que se asocian a los monopolios mencionados en los textos?
- › ¿Por qué los monopolios desarrollan estrategias para reducir la competencia de otras empresas?
- › ¿Por qué Adam Smith (texto 2) comenta que la reducción de la competencia no se vincula con el beneficio común de las personas?
- › Según la lectura de la fuente 3, en el Chile actual, ¿está permitido el monopolio?
- › Según la lectura de la fuente 4, ¿quién actuaba como monopolio en la época colonial?

- b. Completan el cuadro a continuación:

	QUIÉNES OPERAN COMO MONOPOLIO	QUÉ ÁMBITO PRODUCTIVO SE VE INVOLUCRADO	QUÉ PERSONAS SE VEN AFECTADAS
Fuente 3			
Fuente 4			

- c. Se reúnen en grupos de entre cuatro y seis integrantes y simulan la conformación de un cabildo de vecinos, que deberá discutir la dictación de nuevas leyes de protección al monopolio comercial a partir de la fuente que se presenta a continuación. El grupo deberá dividirse en dos bandos, uno a favor del monopolio y otro en contra, los que tendrán que dar argumentos para defender su postura. Para ello pueden revisar su texto de estudio o investigar en internet sobre el tema. Si el curso es numeroso y tiene costumbre de trabajar en grupo, podrá integrarse un alumno o alumna como moderador(a) para organizar el trabajo.

Texto 5 (fuente primaria)

“Sabed que por leyes, y premáticas, y cédulas nuestras, publicadas en estos reynos, está prohibido el comercio con los Reynos de Portugal, Francia e Inglaterra, con diferentes penas, hasta la de muerte, y perdimiento de bienes contra los transgresores. Y por no haber tenido la ejecución que pide materia tan grave, se han seguido, y siguen grandísimos daños a estos reynos, sacándose de ellos la plata, y el oro, y consumiéndose vanamente en cosas inútiles, y no necesarias [a] los caudales de nuestros súbditos y vasallos, gozando nuestros enemigos las mismas conveniencias y utilidades que pudieran tener en tiempo de paz, con la introducción de sus mercaderías; así en virtud de algunas permisiones que se han concedido, como por la tolerancia y disimulación de algunos, que por obligación propio y de sus cargos y oficios debieran impedirlo: deseando atajar tan grandes inconvenientes y desórdenes, y proveer al remedio de ellos y cerrar absolutamente la puerta a la introducción de los géneros y frutos de los dichos reynos [...] mandamos que se cumplan indispensablemente las leyes, premáticas y cédulas, en que se prohíbe el comercio con los dichos tres reynos; y se executen las penas contra los transgresores, con las ampliaciones, y declaraciones contenidas en esta nuestra ley y premática”.

Premática que su magestad manda publicar sobre conservación del contrabando, revocación de las permisiones, prohibición del uso de las mercaderías y frutos de los Reynos de Francia, Inglaterra, Portugal, y reformation de trajes y vestidos y otras cosas, Madrid, 1657, p. 4.

Observaciones a la o el docente

La construcción del concepto de monopolio comercial es fundamental para comprender los mecanismos de intercambio, producción y dinámicas de trabajo del período colonial, y por ello, es relevante profundizar en este concepto, apoyando a las y los estudiantes para que entiendan sus reales implicancias y su relación con el ordenamiento imperial.

Para el desarrollo de la simulación será importante permitir un grado de amplitud en las respuestas y debates, para que las y los estudiantes generen sus propios argumentos a partir de la interpretación de la información encontrada, aunque sin desatender la corrección de conclusiones ligeras y errores conceptuales.

Más antecedentes sobre el tema para apoyar la etapa de indagación para la simulación del cabildo pueden encontrarse en:

Portal del bicentenario de la independencia iberoamericana del Ministerio de Educación de España en:

› <http://pares.mcu.es/Bicentenarios/portal/monopolioComercial.html>

Portal de Memoria Chilena en:

› <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92925.html>

Para apoyar el análisis de fuentes, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>

› <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>

› <https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>

› <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales. (OA 10)
IE	Explican en qué consistió el monopolio comercial español en el Atlántico, reconociendo sus principales instituciones.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Indagación. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Más de una sesión.

2. Las y los estudiantes investigan en diversas fuentes (como internet, libros de texto o libros de historia de Chile) sobre las instituciones creadas en la Colonia para organizar el comercio entre América y España. Organizan la información obtenida según su función y lugar de asentamiento en un cuadro como el siguiente:

NOMBRE	LUGAR DE ASENTAMIENTO	FUNCIÓN

A continuación leen el siguiente fragmento extraído de las Ordenanzas de 1503 de los reyes Fernando e Isabel para el funcionamiento de la Casa de Contratación en Sevilla:

Texto 1 (Fuente primaria)

“Primeramente, ordenamos é mandamos que en la ciudad de Sevilla se haga una Casa de Contratación para que en ella se recojan y estén el tiempo que fuere necesario todas las mercaderías y mantenimientos y todo lo que fuera necesario para proveer todas las cosas para la contratación de las Indias, y para las otras islas y partes que Nosotros mandaremos, y para enviar allá todo lo que de ello convenga de enviar, y para que ahí se reciban todas las mercaderías y otras cosas que de allá se enviaren a estos nuestros reinos, y para que allí se venda todo lo que se hubiere de vender, o se enviare a vender y contratar a otras partes donde fuere necesario. [...] Asimismo, mandamos que los oficiales [que trabajan en la Casa de Contratación] hayan de tener y tengan cuidado de buscar personas convenientes y de buena fama para capitanes de los navíos que hubieren de ir a hacer los dichos viajes con las dichas mercaderías, y asimismo escribanos que sean buenas personas y fiables ante quien se los entreguen y haga cargo de todas las mercaderías y mantenimientos que recibieren en los dichos navíos”.

Primeras Ordenanzas para el establecimiento y gobierno de la Casa de la Contratación de las Indias de 1503. En Fernández de Navarrete, M. (1859). *Colección de los viajes y descubrimientos que hicieron por mar los españoles desde fines del siglo XV*, Madrid.

En sus cuadernos, las y los estudiantes responden las siguientes preguntas y luego las corrigen en conjunto:

- › ¿Con qué fin los reyes fundaron la Casa de Contratación?
- › ¿Cómo funcionaba el intercambio de bienes a través de la Casa de Contratación?
- › ¿Qué funcionarios debían ser escogidos por los oficiales de la casa y con qué fin?
- › ¿Cómo la Casa de Contratación permitió a la Corona establecer y administrar el monopolio comercial con América?

Finalmente, las y los estudiantes dibujan un ordenador gráfico donde relacionan el rol de las instituciones de administración económica colonial con el sistema monopólico impuesto por la Corona española, para generar una explicación visual del sistema económico de la época.

Observaciones a la o el docente

Los organizadores gráficos permiten ordenar diversas ideas sobre un tema, relacionando en un orden jerárquico y de influencia los antecedentes estudiados, con lo que se evita la comprensión aislada de ellos y se da sentido a cada uno de los elementos puestos en cuestión.

Algunas páginas que ejemplifican distintos organizadores gráficos y su utilidad son:

- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>
- › <http://www.eduteka.org/modulos/4/86>

Para la investigación sobre las instituciones de administración económica colonial se sugiere visitar las siguientes páginas:

Portal educarchile:

- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=225730>

Portal memoriachilena:

- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92925.html>

Mapa de intercambio comercial:

- › http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-25553_recurso_jpg.jpg

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción (OA A), de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias (OA B), y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales. (OA 10)
IE	Problematizan, sustentando sus opiniones en evidencia de distintas fuentes, el tráfico y el trabajo esclavo en que se basó la economía de la América colonial.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención) › La relación con el tema › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales › Comunicación de los resultados de la investigación › Utilización de TIC y de otras herramientas. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Problematizaciones. Simulaciones.
Duración aproximada	Más de una sesión.

3. Las y los estudiantes leen los textos que se presentan a continuación y responden las preguntas asociadas a ellos:

Texto 1: Capitalismo y esclavitud

“La esclavitud, promovida y organizada por los europeos en el hemisferio occidental entre los siglos XVI y XIX, no fue un hecho accidental en la historia económica moderna. La esclavitud fue, antes bien, una pieza crucial en los primeros momentos de la formación del capitalismo mundial y del arranque de la acumulación en Gran Bretaña.

Entre mediados del siglo XVI y la abolición en 1888 del tráfico en Brasil, más de 14 millones de personas, principalmente de África occidental y el golfo de Guinea, fueron arrancadas de sus comunidades de origen para ser deportadas a las colonias europeas del Caribe, el sur de lo que serían los Estados Unidos y la costa brasileña. Fue precisamente el «ganado negro» lo que permitió roturar y cultivar las tierras vírgenes de las Antillas tras el exterminio de los indios y las crecientes dificultades para importar mano de obra europea de forma suficiente. Fue también el trabajo esclavo lo que impulsó lo que podríamos llamar la primera agricultura de exportación: el cultivo del azúcar, pero también del tabaco y del algodón. Las plantaciones trabajadas por esclavos hicieron crecer el volumen del comercio intercontinental, estimularon el desarrollo de todo un conjunto de industrias de transformación (desde el refinado del azúcar hasta las primeras fábricas de tejidos de algodón) y convirtieron a algunos puertos atlánticos en prósperos centros comerciales. Así fue como el tráfico triangular que de Europa llevaba a África la quincalla (trapos, bisutería, hojalata y espejos) que luego era intercambiada por esclavos, que después eran vendidos en América y de cuyos brazos y piernas se extraían las materias primas de las primeras manufacturas europeas, hizo al capitalismo europeo, especialmente al capitalismo británico. Sin las riquezas de América y sin los esclavos y el comercio africanos, el crecimiento económico, político y militar de los Estados europeos hubiese quedado limitado, sin duda, a una escala menor; quizás definitivamente menor. Con ellos el primer capitalismo se hizo mundial, y con toda razón en Liverpool y en Bristol se decía que «no hay un solo ladrillo en la ciudad que no esté mezclado con la sangre de un esclavo»”.

Williams, E. (2011) *Capitalismo y esclavitud*. Madrid: Ed. Traficantes de sueños.

Texto 2: La encomienda en Chile

“Pedro de Valdivia puso en práctica la encomienda en Chile, cuando asumió como gobernador (1541). Fue una institución de la Corona española, empleada para organizar y reglamentar la mano de obra indígena. Consistió en otorgar a un español o encomendero el derecho para percibir los tributos que los indígenas pagaban por ser súbditos del imperio. A cambio, el encomendero debía evangelizar y proteger la integridad espiritual y física de los indígenas a su cargo, darles un buen trato, vestimenta, alimentación y cuidado ante las enfermedades. Para poder pagar los tributos, los indígenas debían trabajar y mantener la producción minera y agrícola. Eran libres, pero con este sistema quedaron sujetos a los encomenderos, quienes se transformaron en sus verdaderos dueños.

La encomienda concedida a un español no incluía la tierra de los indígenas y se podía usufructuar de ella por dos generaciones. No era permanente, y, una vez que vencía el plazo, los indígenas volvían a depender del rey, quien podía encomendarlos de nuevo.

En Chile, la encomienda tuvo una aplicación singular por la baja densidad de la población indígena y porque las encomiendas de estas sociedades no pudieron producir los excedentes suficientes para cumplir con la obligación de tributar. El gravamen en especies se reemplazó por la explotación directa de sí mismos.

Este sistema se prestó para muchos abusos de parte de los españoles. Las mujeres y los niños eran obligados a trabajar, se empleaba a indígenas en vez de animales para el transporte entre Santiago y Valparaíso, y sus condiciones de vida eran miserables”.

Vivanco, C. (Ed.). (2008). *Historia de Chile y el mundo. Tomo 4: Conquista de Chile, las colonias en América*. Santiago: Copesa Editorial.

Texto 3 (Fuente primaria)

"No y mil veces no, ¡paz en todas partes y para todos los hombres, paz sin diferencia de raza! Solo existe un Dios, único y verdadero para todos los pueblos, indios, paganos, griegos y bárbaros. Por todos sufrió muerte y suplicio. Podéis estar seguros de que la conquista de estos territorios de ultramar fue una injusticia. ¡Os comportáis como los tiranos! Habéis procedido con violencia, lo habéis cubierto todo de sangre y fuego y habéis hecho esclavos, habéis ganado grandes botines y habéis robado la vida y la tierra a unos hombres que vivían aquí pacíficamente... ¿Creéis que Dios tiene preferencias por unos

pueblos sobre los demás? ¿Creéis que a vosotros os ha favorecido con algo más que aquello que la generosa naturaleza concede a todos? ¿Acaso sería justo que todas las gracias del cielo y todos los tesoros de la Tierra solo a vosotros estuvieran destinados?".

Discurso del Padre Bartolomé de las Casas. 1563.

Responden las siguientes preguntas en torno al tema:

- › ¿Cuáles son los países que se beneficiaron con el tráfico de esclavos?
- › Considerando la fuente 1, ¿por qué el autor considera que la esclavitud no fue un hecho accidental?
- › Según la lectura, ¿cuál es la diferencia entre la esclavitud y la encomienda?
- › ¿Consideras que esta última mejoró las condiciones de vida y trabajo de los indígenas americanos?
- › ¿Cuál es la postura del padre De las Casas frente al trabajo indígena?

Una vez que hayan respondido las preguntas, las y los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro integrantes, para asumir un rol específico y defender una postura, a favor o en contra de las prácticas de trabajo indígena desarrolladas durante la época colonial.

Las posturas que defiendan deberán estar en concordancia con el papel que deben asumir, para lo cual tendrán que investigar el rol que cumplía el personaje con el que trabajarán. Por ejemplo, el rol de encomendero defiende el sistema de producción usando mano de obra indígena, porque este sistema le da poder y lo enriquece.

Los papeles que tendrán que asumir son:

- a. Gobernador.
- b. Encomendero.
- c. Sacerdote.
- d. Hacendado.

Cada integrante deberá investigar en el libro de texto o en internet, y con ayuda del o la docente la función del personaje que le correspondió y desarrollar dos argumentos para defender su postura, la que será discutida con el resto de los personajes del grupo para tratar de llegar a un acuerdo en la materia.

Cuando hayan terminado el trabajo, el curso se organiza en cuatro grandes grupos, según los roles desempeñados (gobernador, encomendero, sacerdote, hacendado), para preparar una defensa de sus argumentos, que

escriben en un texto breve donde dan a conocer su postura y que expondrán al resto de sus compañeros y compañeras. El o la docente media el trabajo de cada grupo, y al finalizar eligen en conjunto una postura sobresaliente. Redactan luego un breve comunicado sobre la decisión tomada en torno a las condiciones de trabajo de los indígenas en América, simulando que lo escriben para comunicárselo al rey.

Para finalizar, reflexionan en conjunto con el o la docente sobre las implicancias de la decisión que han tomado.

Observaciones a la o el docente

Para poder desarrollar el trabajo de roles de la actividad será necesario que las y los estudiantes se empapen del papel que van a cumplir y respecto del tema de que se trata. Por eso la etapa de indagación debe ser organizada para que puedan alcanzar claridad sobre la postura que tendrán que tomar.

Es importante recordar que en el trabajo de roles no interesa la postura personal sobre el tema, sino la coherencia entre el discurso y el rol que se está asumiendo.

Es posible encontrar definiciones de esta técnica en:

- › http://innovaciondocenteutvt.mx.tl/1567761_Juego-de-roles.html
- › http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/educacionprimaria/didactica/04_juego_de_rol.pdf

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Caracterizar el barroco a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros. (OA 9)
IE	Indagan en diversas fuentes de información las principales características del Barroco de la América colonial.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

1. Las y los estudiantes leen los siguientes textos sobre el arte del Barroco y responden las preguntas que siguen a continuación:

Texto 1: El arte colonial

“Para muchos autores, la primera obra de arte que existió en Chile es la imagen de la Virgen del Socorro, traída por Pedro de Valdivia. Este simple hecho marca una de las características más importantes de las primeras expresiones del arte en Chile: su carácter religioso. Este se impuso no solo por los valores que aquella sociedad privilegiaba, sino que también por la presencia de representantes de la escuela cuzqueña, caracterizada por sus pinturas de arcángeles alados vestidos a la usanza europea, y también [de] la escuela quiteña, que destacaba por la confección de figuras talladas y policromadas.

De la primera se conserva gran número de obras en la iglesia de San Francisco, en Santiago, templo que desde el punto de vista arquitectónico es uno de los más destacados. Su construcción se inició en 1608.

El estilo barroco predominó hasta mediados del siglo XVIII, cuando se adoptó el neoclásico, traído a Chile por el arquitecto italiano Joaquín Toesca”.

Silva, O. (2005). *Historia de Chile: Tomo 2 La Colonia*. Santiago: Copesa Editorial.

Texto 2: Origen del arte barroco

“Causas político-religiosas

Se suele decir que el arte barroco es el arte de la Contrarreforma. Para reaccionar contra la severidad e iconoclastia del protestantismo, la Iglesia católica alentó la edificación de templos con profusión de escultura.

También dirigió a los artistas a alejarse de los temas paganos que tanta aceptación tuvieron durante el Renacimiento, así como evitar los desnudos y las escenas escandalosas.

Tanto en las artes visuales como en la música, la influencia de la Iglesia sobre los artistas iba dirigida a emocionar y enardecer la devoción mediante estímulos psicológicos.

Estas normas aparentemente conservadoras y austeras derivaron, sin embargo, en este arte suntuoso y recargado que llamamos Barroco.

Causas sociales y psicológicas

El siglo XVII fue una época de guerra y violencia como en pocas fases de la historia europea. La vida se veía frecuentemente atormentada en dolor y muerte. Por eso también era más necesaria que nunca la exaltación de la vida agitada e intensa para el hombre barroco.

En ese contexto, se experimentaba el empuje de amar las pasiones de la vida así como el movimiento y el color, como si de una magna representación teatral se tratase. De hecho, se ha indicado con acierto que en las artes plásticas el barroco intenta reproducir la agitación y vistosidad de la representación teatral.

Al igual que una representación dramática se apoya en un decorado vistoso y efímero, la arquitectura barroca se subordina a la decoración, que ha de ser espectacular.

Otra de las características del Barroco que se manifiesta en la arquitectura, la escultura y la pintura es el juego de las sombras. En la estética del Barroco son muy importantes los contrastes claroscuros violentos. Esto es apreciable fácilmente en la pintura (por ejemplo el tenebrismo) pero también en la arquitectura, donde el arquitecto barroco juega con los volúmenes de manera abrupta, con numerosos salientes para provocar acusados juegos de luces y sombras, como se puede apreciar, por ejemplo, en la Basílica del Pilar de Zaragoza”.

Varios Autores (s.f.). Arte barroco. En *Arteguías*. Recuperado de <http://www.arteguias.com/barroco.htm>

- › ¿Cuáles son las principales características de este estilo?
- › ¿Por qué si el arte barroco nace en Europa, es posible encontrarlo también en América?
- › ¿Cuáles crees que son los principales canales de difusión de este estilo artístico?
- › ¿Qué función cumplió el arte barroco en la colonización americana?

Una vez respondidas las preguntas, las y los estudiantes se organizan en parejas e indagan sobre este estilo y su influencia en la América colonial, para lo cual desarrollan lo siguiente:

- › Escogen una foto que represente el estilo barroco en América: pintura, arquitectura, mueblería, etc.
- › Investigan en internet u otras fuentes de información algunas características de la obra, como por ejemplo su año de producción, autor, país, técnica empleada, etc.
- › Indagan sobre las principales características del arte barroco y muestran cómo estas se evidencian en la obra que trabajan, agregándole flechas y descripciones como indica el ejemplo:



Iglesia Santo Domingo en Oaxaca, México.

- › Investigan sobre el autor(a) y el origen de la obra.

Luego, las parejas de trabajo elaboran una supuesta entrevista al autor de la obra, en la que uno de sus integrantes hará de artista y el otro, de entrevistador. Por medio de la entrevista, las y los estudiantes deberán dar a conocer cómo llegó la obra a América, cuál fue la intención de su autor o autora al crearla, qué mensaje quería transmitir, qué uso se le dio, entre otras preguntas que crean pertinentes.

Para finalizar, cada pareja traspasa a una cartulina o papelógrafo la foto de la obra y la entrevista, con el objeto de montar una exposición sobre el tema.

Observaciones a la o el docente

El análisis de imágenes es una actividad que requiere ser trabajada con detención y detalle, para reconocer en la obra aspectos que la caractericen, como sus elementos principales, adornos, colores, el mensaje que transmite, entre otros. Para orientar el análisis de imágenes se sugiere consultar el siguiente enlace:

- › <http://historia1imagen.cl/2007/09/11/las-imagenes-en-la-ensenanza-de-la-historia/>

En la página web del Museo de la Iglesia San Francisco de Santiago puede encontrar imágenes de arte barroco, disponible en:

- › <http://museosanfrancisco.com/#gallery>

En la presente actividad promueve de forma permanente la valoración del aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Caracterizar el barroco a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros. (OA 9)
IE	Relacionan diversas expresiones artísticas de estilo Barroco con la evangelización de los indígenas y la transmisión de la cultura europea en América.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. Las y los estudiantes leen el texto que se presenta a continuación y comentan con sus compañeros y compañeras el papel del arte en la introducción de la cultura y la religión europeas en América. Como tópico de discusión se plantea la pregunta ¿el arte colonial es evidencia de una cultura mestiza en América?

Texto 1

“De la catástrofe de la conquista y de la violencia ejercida por las elites ibéricas, surgió un orden colonial que podemos llamar indo-afro-iberoamericano. Plural por sus razas y sus etnias, no fue pluralista porque las diferencias sociales y raciales se superponían. Sin embargo, y a pesar de la rigidez de las barreras raciales, algunos puentes fueron establecidos entre

las castas y las razas; unos procesos de sincretismo religioso y cultural se desarrollaron, contribuyendo a la formación de una cultura colonial, que no fue una simple reproducción de las culturas metropolitanas.

Españoles y portugueses fueron antes que nada unos constructores. Si el siglo XVI fue el de la destrucción de las civilizaciones precolombinas, de aculturación forzada por el impulso de la cristianización, fue, igualmente, un siglo de edificación. Los espacios coloniales se recubrieron de ciudades. Un tejido cerrado de centros religiosos ligaron a las regiones; entre ellas se establecieron redes de reciprocidad y de redistribución económica y simbólica. [...]

El proceso de sincretismo religioso se inició con la aparición de la Virgen de Guadalupe a un indio mexicano, en 1531, en el mismo lugar de culto de la diosa-madre azteca Tonatzin. La apropiación del cristianismo español a través de su identificación sincrética con las principales divinidades precolombinas constituyó el punto de partida de una conciencia colonial diferenciada de la hispánica. Esta identidad mestiza surgió poco a poco por todos los espacios coloniales: en Brasil con Nuestra Señora Aparecida o en Cuba con la Virgen Negra de Regla, por ejemplo [...].

Paralelamente al sincretismo religioso, se desarrolló un arte religioso que, aun cuando se importó de la península, se moldeó perfectamente a la sensibilidad de las poblaciones coloniales y fue adoptado a través de un trabajo de reelaboración estética. Como lo ha subrayado Octavio Paz, el barroco colonial exagera los modelos de origen, en un tipo de delirio de la forma que impregna a los altares, retablos y fachadas de los edificios religiosos. Esta locura del barroco coincidió, tanto en Brasil como en las posesiones españolas, con el apogeo de la explotación minera del oro y de la plata en el siglo XVIII. Esto permitió una decoración con base en dorados, y la riqueza minera favoreció la construcción de iglesias que rivalizaban unas con las otras por la originalidad en sus decoraciones. Los escultores indígenas dejaron trazos de su estética particular, y contribuyeron así a la apropiación original de un arte importado. Exuberancia del color y de la forma, manifestación de una sensualidad a flor de piel, el barroco americano es el símbolo del triunfo de la pasión sobre la reflexión, de la ostentación sobre el ascetismo. El arte barroco “invistió la realidad con una formidable carga de imaginación y buscó transformar el mundo visible en fiesta, es decir, intentó poner la actividad productiva al

servicio del goce” (Duvignaud). Antítesis del desprendimiento de la sobriedad puritana, el barroco americano es también la expresión de una cultura religiosa opuesta a la del protestantismo. Es una manifestación del triunfo del espíritu de la Contrarreforma, en el seno de los espacios coloniales. Es sin duda ahí en donde reside la característica más importante de la identidad colonial, que se impone y se distingue del mundo indígena y de las metrópolis ibéricas. Se trata de sociedades en pleno arranque económico y cultural [...]”.

Bastian, J. P. (1992). América Latina 1492–1992, conquista, resistencia y emancipación. En *Cuaderno de Estudios Constitucionales 4*. México: UNAM.

Finalizada la discusión, las y los estudiantes construyen en grupos un álbum del arte colonial en América. Para ello:

- › Eligen una obra de arte colonial.
- › Describen sus principales características.
- › Recogen datos relevantes de la obra (autor, año, título, país, etc.).
- › Analizan elementos de influencia del arte europeo en ella (qué componentes de la obra lo evidencian: colores, figuras, formas, acciones representadas, etc.).
- › Reconocen elementos de la cultura colonial americana que se manifiestan en la obra (qué componentes de la obra lo evidencian: colores, figuras, formas, acciones representadas, etc.).

Uno de los grupos deberá cumplir un rol distinto, ya que trabajará en la portada del álbum, para lo que debe elegir una obra representativa, un título y un subtítulo, y redactar una introducción que presente y explique el tema.

Cada grupo desarrolla su trabajo en una hoja de bloc. Recuérdeles reservar un espacio para incorporar los datos solicitados.

Finalmente, se juntan todas las hojas de bloc y se arma el álbum. Si es posible, sería interesante traspasar el trabajo a un formato digital para facilitar su distribución a cada uno de los grupos.

Sugerencias de imágenes de arte colonial



Cáliz cincelado en oro artista jesuita, Calera de Tango S. XVIII



San José Iglesia de Petorca, Chile S. XVIII



Residencia en Arequipa, Perú.
S. XVIII



Residencia en Arequipa, Perú.
S. XVIII



Catedral del Cusco, Perú.



Convento franciscano de San Diego, Quito, Ecuador.

Fuente de imágenes: Benavides, A. (1988). *La Arquitectura en el Virreinato del Perú y en la Capitanía General de Chile*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Observaciones a la o el docente

Las obras de arte son también recursos que expresan una época particular y sus características, los mensajes que quisieron entregarse, las costumbres, etc. Por eso analizarlas como medios que apuntan a la comprensión de un periodo o proceso particular resulta significativo.

Para orientar el análisis, se sugiere revisar el enlace:

› <http://estudi-arte.blogspot.com/search/label/An%C3%A1lisis%20de%20obra%20de%20arte>

Podrá encontrar diversas obras artísticas de la época colonial en distintos lugares de América en el sitio web

› <https://www.pinterest.com/lilianpearanda/arte-colonial/> (requiere registro gratuito).

En la presente actividad promueva de forma permanente la valoración del aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (OA 12)
IE	Relacionan el fracaso de la conquista española y la formación de una frontera con la autonomía política y territorial del pueblo mapuche durante la Colonia.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Construcción colectiva de conceptos.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. El o la docente recupera conocimientos previos de las y los estudiantes sobre el concepto de frontera. Puede indagar, por ejemplo, ¿qué es una frontera? ¿Es lo mismo frontera que límite? ¿Qué fronteras conocen en la historia de Chile?
A partir de sus conocimientos previos, sitúa al curso en el contexto del Chile colonial y comenta en forma general la diversidad de relaciones que se dieron entre españoles y mapuche durante este período, considerando:
 - › La resistencia mapuche a la conquista y colonización.
 - › El establecimiento de una frontera en el río Biobío.
 - › La existencia de un territorio mapuche al sur del Biobío.
 - › El comercio en la zona fronteriza.
 - › Las incursiones bélicas de españoles y mapuche (malones y malocas).
 - › La evangelización y la penetración cultural.
 - › Los parlamentos.

Considerando las dinámicas entre ambos pueblos en la zona del Biobío, el o la docente trabaja con el curso una definición de frontera, que la considere como un espacio histórico, construido a partir de relaciones económicas, de poder, culturales, sociales e institucionales. Para concluir la actividad, reflexionan sobre la constitución de distintos espacios fronterizos durante la Conquista de Chile.

Observaciones a la o el docente

Probablemente las y los estudiantes tiendan a asociar frontera con límite, idea que puede verse reforzada con la imagen del río Biobío marcando el fin del territorio español y el inicio del mapuche. Por lo tanto, al trabajar los conocimientos previos, es importante destacar que el concepto de frontera tiene múltiples significados, pero que en el análisis de las relaciones entre pueblos se entiende como una zona de contacto entre culturas en la que se producen dinámicas de convivencia y conflicto. Por tanto, constituye un espacio que puede explicarse por las relaciones económicas y de poder que lo organizan y por las representaciones que tienen los sujetos que lo habitan y lo construyen.

Dado que la actividad tiene un carácter introductorio, cuyo foco es trabajar el concepto de frontera, no es necesario entrar en detalles sobre las múltiples dinámicas entre hispanocriollos e indígenas. En la actividad 3 se profundizará en este aspecto, a partir del trabajo con fuentes.

Al sistematizar el concepto, discuta la movilidad de las fronteras entre españoles e indígenas y señale las particularidades de la zona del Biobío, donde la frontera se estabiliza por el carácter inacabado de la Conquista.

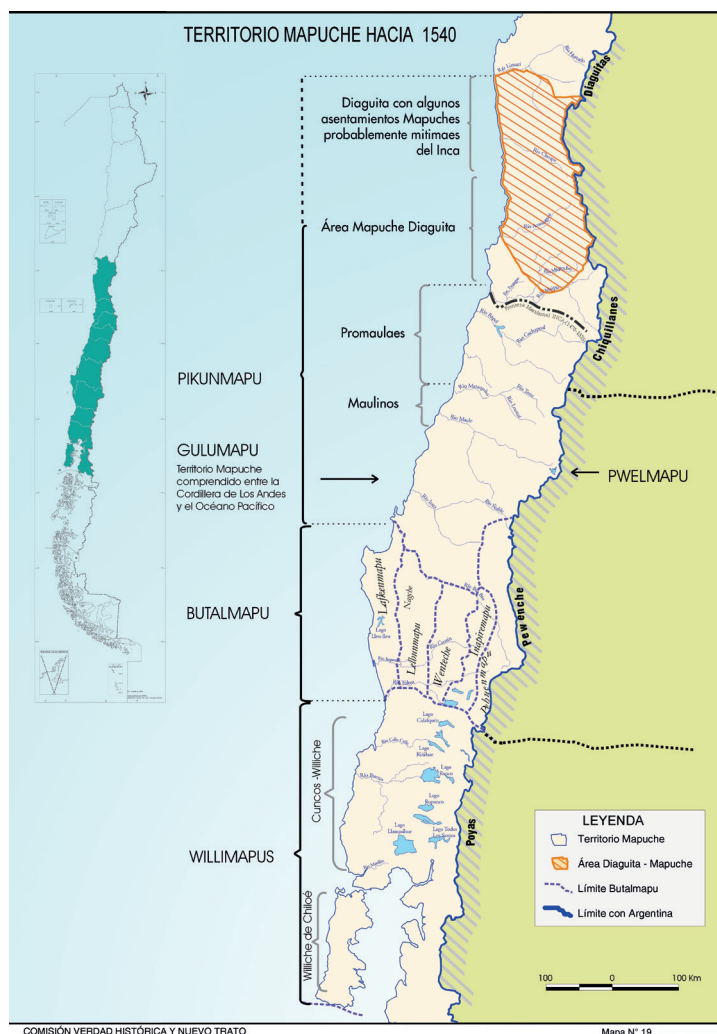
En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (OA 12)
IE	Reconocen, basándose en información geográfica de variadas fuentes, el establecimiento de una frontera entre ambas formas de administración del territorio, dando ejemplos concretos de las relaciones de convivencia, influencia y conflicto entre los grupos colindantes.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos bordados en el nivel. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Problematicación de regionalizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. El o la docente invita al curso a examinar cómo cambió el territorio que corresponde al Chile actual durante la conquista y colonización hispana, sobre la base del análisis de distintos mapas. Para encauzar el análisis puede proponer preguntas orientadoras como las siguientes:
- › ¿Cómo se organizaba el territorio mapuche antes de la Conquista?
- Consideren las divisiones étnicas y espaciales, tanto en sentido norte-sur como en sentido cordillera-mar.

- › ¿Qué cambios en el territorio mapuche a partir de la Conquista se evidencian en los mapas 2, 3 y 4?
- › ¿Qué ocurre en el territorio hispanizado con los indígenas y sus tierras?
¿Qué estrategias utilizan los españoles para dominar y organizar el territorio y su gente?
- › ¿Qué zona o zonas de frontera reconocen en los mapas?
- › ¿Qué importancia tuvo la zona del Biobío para los mapuches? ¿Cuál para los españoles?

Mapa 1



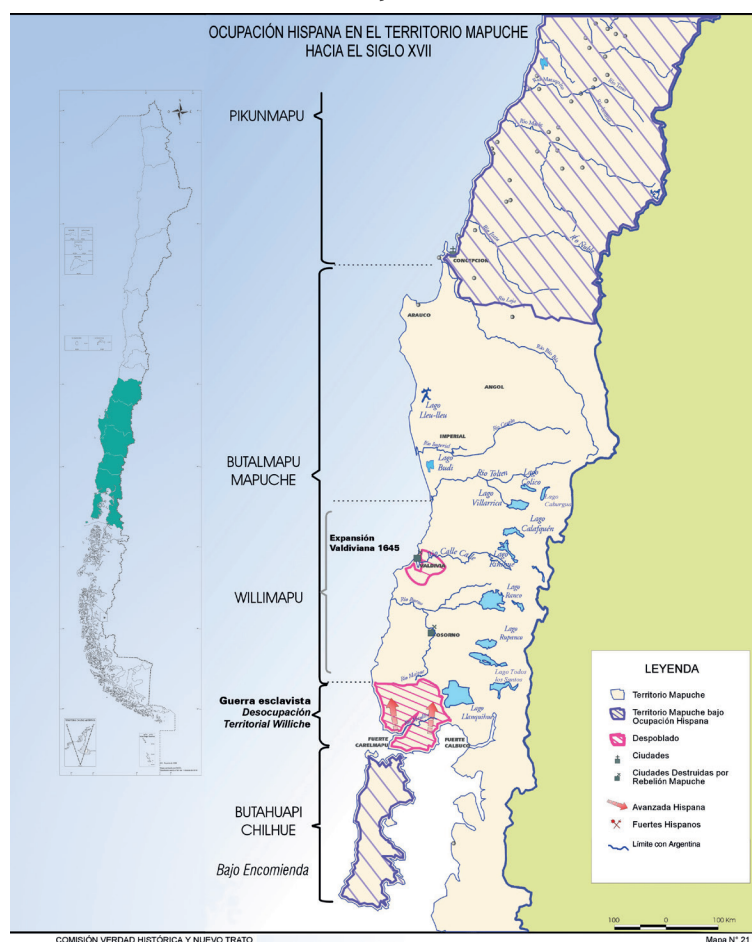
Comisión Verdad y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: CONADI.

Mapa 2



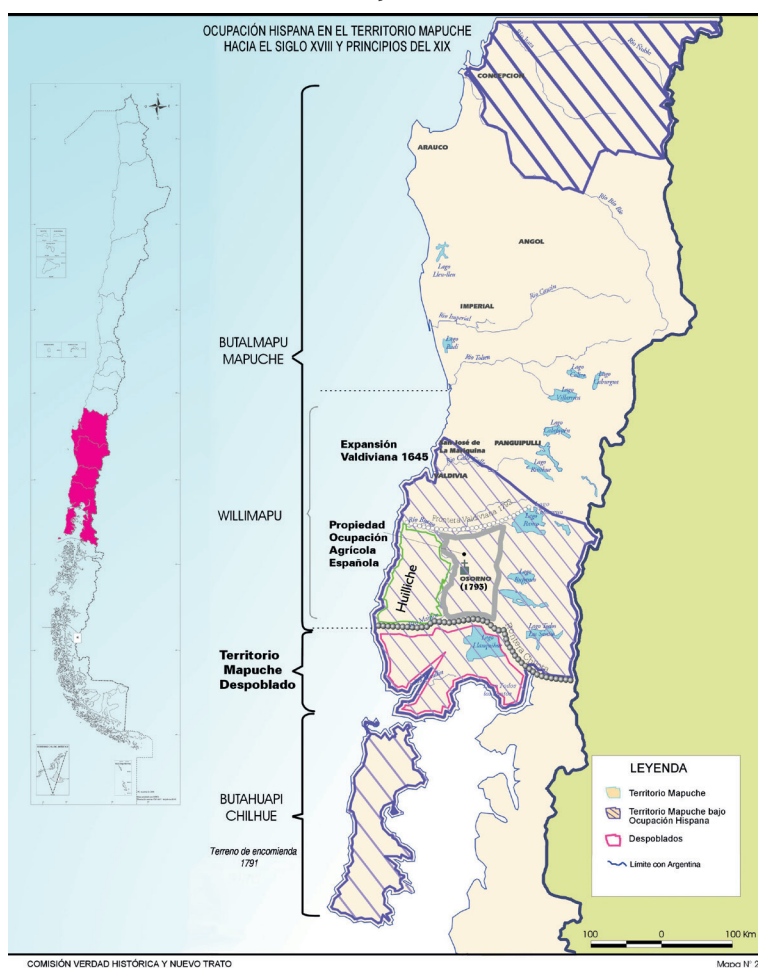
Comisión Verdad y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: CONADI.

Mapa 3



Comisión Verdad y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: CONADI.

Mapa 4



Comisión Verdad y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: CONADI.

A partir del análisis de los mapas, caracterizan las formas de organizar y administrar el territorio ocupado por los hispanocriollos (por ejemplo, fundación de ciudades y fuertes; constitución de pueblos de indios, encomiendas y mercedes de tierra; resguardo de los límites; creación de una institucionalidad política y religiosa, como cabildos, audiencias u obispados) y las diferencian de las utilizadas por los pueblos originarios antes de la Conquista (por ejemplo, organización en *lof*, patrón de residencia disperso; rol de las jefaturas, sistemas de alianzas económicas y defensivas; mecanismos de resolución de conflictos; delimitación territorial menos estricta).

A continuación, estudian las dinámicas espaciales en el territorio mapuche al sur del Biobío, considerando: la resistencia indígena que hace retroceder la conquista española; el rol de Chiloé y la avanzada hispana desde el sur, y la estabilización de las fronteras del territorio mapuche hacia el siglo XVIII.

Sistematizan la discusión en un cuadro comparativo, en el que definen, en conjunto con el o la docente, elementos de cambio y continuidad entre los siglos XV y XVIII en el territorio indígena y en las formas de administrarlo.

Observaciones a la o el docente

En esta unidad destaque el proceso histórico de transformación del territorio indígena y cambio en las formas de administrar el territorio hispanizado. Destaque que las sociedades crean distintas formas de organizar su espacio y delimitarlo, y generan mecanismos para ello. En el caso del conquistador hispano, sobresalen el rol de las ciudades y la constitución de pueblos de indios, mercedes y encomiendas.

Para caracterizar de manera más precisa las dinámicas de organización y administración del territorio antes de la Conquista, puede consultar el *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato* (parte IV. El pueblo mapuche), disponible en línea en:

› <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/l23456789/268>

También puede revisar el sitio del Museo Chileno de Arte Precolombino, en:

› <http://www.precolombino.cl/culturas-americanas/pueblos-originarios-de-chile/mapuche/>

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (OA 12)
IE	Reconocen, basándose en información geográfica de variadas fuentes, el establecimiento de una frontera entre ambas formas de administración del territorio, dando ejemplos concretos de las relaciones de convivencia, influencia y conflicto entre los grupos colindantes.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

3. A partir del análisis de diversas fuentes secundarias, las y los estudiantes ejemplifican las relaciones de convivencia, influencia y conflicto entre españoles e indígenas. Para ello, pueden utilizar fuentes como las siguientes:

Texto 1

“La línea de frontera, que separaba a hispanocriollos e indios, surgió a comienzos del siglo XVII. Apareció como una solución temporal al problema de la rebelión indígena, que en 1598 había destruido las siete ciudades del sur y había significado la muerte del gobernador Martín García Oñez de Loyola.

Fue una “estrategia del fracaso”: los hispanocriollos aceptaban retroceder ante la pujanza de los indios. Optaban por consolidar la conquista en la zona central; después, poco a poco, se podrían recuperar las tierras del sur.

Pero no sucedió de esa manera. La belicosidad de los indios no decayó, las fuerzas del ejército no fueron suficientes... La frontera perduraba. Se intentó la “guerra defensiva”, el acercamiento a través de la evangelización y los medios pacíficos. Se decretó la esclavitud de los indios rebeldes; pero nada parecía surtir efecto: lo que había surgido como una situación temporal se prolongaba indefinidamente.

Las recientes investigaciones demuestran que la frontera se mantuvo porque había diferentes intereses ligados a su existencia. Las motivaciones económicas ocupaban un lugar preeminente: los beneficios que reportaba la esclavitud de los indios hacían que se desease la continuación de la guerra. Desde los gobernadores hasta los simples cabos del ejército, todos parecían implicados en ese “negocio de la guerra”. Los estancieros del área tenían, además, en el ejército un buen mercado para sus productos. La administración de los fondos reales destinados a la mantención y abastecimiento de la tropa, por último, también producía buenas ganancias a más de algún funcionario. La sociedad hispanocriolla de la zona, entonces, supo adaptarse a la situación de *impasse* permanente en la guerra con los indios, que al principio había parecido catastrófica”.

Ruiz-Esquide, A. (1993). *Los indios amigos en la frontera araucana*. Santiago de Chile: Dibam.

Texto 2

“La resistencia indígena fue aquí [en La Araucanía] muy persistente y desgastadora para el proyecto colonial y la paz que se pactó con los mapuche se inspiró en la necesidad de buscar una alternativa de crecimiento económico, fundamental para el sostenimiento de la Capitanía General del Reino de Chile. Sin embargo, más allá del conflicto mismo, la economía y la sociedad indígenas experimentaron cambios muy profundos.

Desde luego, parece haber surgido tempranamente, tal vez a comienzos del siglo XVII, un segmento al interior de la sociedad mapuche que apreció las ventajas de un entendimiento con los españoles. La riqueza que se acumuló en la zona, la enorme masa ganadera que existía en las pampas y la posibilidad de trasladarla a La Araucanía para trocirla por

productos europeos que el indígena incorporó a su consumo, empezaron a representar un papel muy importante en los cambios que se producen en la relación huinca-mapuche. [...]

Ya para el siglo XVIII podemos afirmar que la economía indígena y la economía capitalista se habían convertido en dos economías complementarias y dependientes.

Esto mismo explica el trasfondo de la paz pactada entre mapuches y españoles y reafirmada periódicamente en los parlamentos”.

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: Dibam.

Texto 3

“Desde mediados del siglo XVIII las relaciones entre los hispanocriollos y los habitantes de La Araucanía y las pampas constituían un rico y matizado cuadro de intercambios en el que los aspectos pacíficos del comercio de manufacturas y animales, las relaciones de trabajo y la colonización incipiente se mezclaban con la violencia del malón, el cautiverio esclavista y los atropellos y abusos que se podían esperar en un mundo de desorden y anarquía.

A fines del siglo XVIII, los aspectos violentos parecían perder terreno en La Araucanía histórica, ante el avance disolvente de un nuevo estilo de vida marcado por nuevos hábitos de consumo y de relaciones políticas. [...]

La eliminación del "problema indígena" constituyó un desafío que no amilanó a los representantes de la Corona borbona, en la medida que las ganancias políticas superaban con creces los gastos que causaba el enemigo maloquero, el comercio ilegal, el quiebre del imperio de la ley y la actitud arrogante de los patricios. La solución, como manifestara en una ocasión el gobernador de Chile Brigadier Francisco Xavier de Morales, descansaba sobre una política fundada en el respeto y equidad hacia las naciones indígenas y en la mantención de la libertad territorial de los araucanos”.

León, L. (1991). *Maloqueros y conchavadores en Araucanía y las pampas, 1700-1800*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

Texto 4

“Cada conquistador dejó numerosos hijos mestizos cuyo número no es posible determinar, algunos de los cuales vivieron con el padre y otros permanecieron en las reducciones indígenas. [...]

Podría pensarse que el mestizaje fue más intenso en la región central del país que al sur del Biobío a causa de la guerra, pero el hecho no es tan claro. En La Araucanía hubo mezcla racial porque la lucha no la impedía y porque la existencia allí de siete ciudades y varios fuertes en el siglo XVI facilitó el contacto. Posteriormente, al retroceder la dominación a la línea del Biobío tampoco dejó de haber roce y hubo un amplio espacio, a ambos lados del río, en que el mestizaje fue muy intenso”.

Villalobos, S. (1996). *Vida fronteriza en La Araucanía: el mito de la Guerra de Arauco*. Santiago: Andrés Bello.

Para discutir las fuentes puede organizar al curso en grupos y trabajar a partir de algunas preguntas orientadoras, como las siguientes:

- › ¿Por qué el texto 1 plantea que la línea de frontera fue una “estrategia de fracaso”? ¿Cumplió con la función que habían definido los españoles?
- › ¿Qué intereses –económicos, culturales, políticos– motivaron la creación y mantención de una frontera en el Biobío?
- › ¿Qué tipo de relaciones existieron entre españoles e indígenas? ¿Cómo afectaron en la vida económica y social de españoles y mapuche?
- › ¿Qué tipos de conflicto hubo en la frontera? ¿Por qué se producían?

Los grupos de trabajo comparten las conclusiones de su análisis y las sistematizan en un organizador gráfico que elaboran con la mediación del o la docente. Allí presentan la información diferenciando las relaciones fronterizas de convivencia, influencia y conflicto. Como cierre de la actividad, retoman el concepto de frontera construido anteriormente y lo complementan con ejemplos concretos del tipo de relaciones que se produjeron en este caso.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es importante que las y los estudiantes reconozcan la multiplicidad de relaciones propias de la dinámica de frontera y establezcan si ellas son de convivencia, de conflicto o de influencia. En este punto, considere que un mismo elemento, por ejemplo el comercio, puede manifestar la convivencia entre mapuche y españoles, al mismo tiempo corresponder a una relación de influencia, especialmente en el caso indígena, en la forma de vida y de organización socioeconómica, y también ser fuente de conflictos. Destaque este aspecto, y recuerde al curso que las dinámicas fronterizas son complejas, y que en ellas se dan momentos en que predomina el conflicto y en otros, la convivencia. Potencie el concepto de mestizaje y señale que este define el carácter de la sociedad de frontera, no solo como expresión de mezcla biológica, sino también cultural.

Para orientar el diseño de los organizadores gráficos se sugiere revisar:

- › <http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/>
- › <http://www.eduteka.org/modulos/4/86>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (OA 12)
IE	Evalúan la efectividad de las políticas de conquista del territorio mapuche con un enfoque de simultaneidad con otros grupos indígenas de América.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Estudios de caso. Debate.
Duración aproximada	Una sesión.

- El o la docente retoma las ideas del texto 1 de la actividad anterior y debate con el curso si la Conquista de Chile se puede considerar un fracaso español. Las y los estudiantes discuten la efectividad del proceso de conquista del territorio mapuche, con las distintas estrategias desarrolladas por los conquistadores (invasión del territorio, repliegue, labor de misioneros, establecimiento de una línea de frontera), y evalúan por qué estos no lograron ocupar efectivamente todo el territorio al sur del Biobío.

En parejas, comparan la situación del pueblo mapuche con la derrota de los grandes imperios americanos y las razones que utilizaron para explicarla, y luego proponen una interpretación para este caso, seleccionan fuentes que les sirvan de apoyo y la argumentan.

Finalmente, discuten sus propuestas en plenario y redactan un breve texto argumentativo que responda la pregunta: “¿Fracasó la Conquista española en Chile? ¿Por qué?”.

Observaciones a la o el docente

Retome el organizador gráfico elaborado en la actividad 6 del OA 6 (unidad 1) y transforme los puntos que allí se definieron en criterios de comparación. Puede trabajar un cuadro como el del modelo:

	IMPERIOS AMERICANOS	MAPUCHE
Organización política		
Presencia de enfermedades		
Sentido de la guerra		
Ayuda de otros pueblos		

Para la selección de fuentes de apoyo, puede consultar los siguientes sitios temáticos de Memoria Chilena:

- › “La guerra de Arauco (1550-1656)”, en:
- <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-691.html>
- › “La frontera araucana”, en:
- <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7681.html>

También pueden revisar el libro de A. Jara (1971) *Guerra y sociedad en Chile: la transformación de la guerra de Arauco y la esclavitud de los indios* (Santiago: Universitaria) o el de J. Bengoa (1996) *Historia del pueblo mapuche* (Santiago: Sur Ediciones).

Orienta a las y los estudiantes en la selección de fuentes para fundamentar su explicación. Recalque el carácter interpretativo de las ciencias sociales y la importancia de citar la información.

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (OA 12)
IE	Evalúan la efectividad de las políticas de conquista del territorio mapuche con un enfoque de simultaneidad con otros grupos indígenas de América.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Problematización. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Una sesión.

- El o la docente retoma algunos de los textos redactados por las y los estudiantes en la actividad anterior y propone una discusión sobre el carácter inacabado de la Conquista de Chile y sus consecuencias. Luego presenta uno o ambos de los siguientes textos y orienta el debate hacia la situación del territorio indígena al sur del Biobío.

Texto 1

“Al fracasar la lógica de sometimiento hispano, se inaugura una segunda etapa en la relación mapuche-español que está marcada por la política de los parlamentos. Este hecho indudablemente provoca cambios en la sociedad colonial

española, y también genera una reflexión interna mapuche, que lleva a una autoconcepción distinta pues ahora hay un “otro” distinto frente a ellos. Con la política de los parlamentos, se producirá una suerte de reconocimiento del “pueblo-nación” mapuche y de una frontera entre ambas naciones. [...]

Lo interesante de todo esto es que durante la Colonia se habría logrado constituir un equilibrio entre dos “naciones independientes”, que mantenían relaciones pero eran autónomas y se reconocían mutuamente. Esto no debe ser idealizado, pues coexiste junto al deseo de hacer desaparecer al otro en un todo mayor que los incluya, solo que al no poder conseguirlo, se establecen relaciones más horizontales, en las que permanece la obligación de parlamentar con el otro. Y además se insiste en la idea de que se había llegado a una convivencia relativamente pacífica, la que será rota como consecuencia de la irrupción del Estado chileno en La Araucanía, a fines del siglo XIX”.

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/l23456789/268> en abril de 2015.

Texto 2

“El 6 de enero de 1641, 91 años después de comenzada la guerra, se reunieron españoles y mapuches por primera vez en las paces de Quilín. Los jesuitas Alonso de Ovalle, el Padre Rosales y otros hicieron el trabajo de organización de este importante primer encuentro. [...]

Este parlamento reconoció la frontera en el río Biobío, y la independencia del territorio mapuche. Los españoles se comprometieron a despoblar Angol (Los Confines), la única ciudad (fuerte o pueblo) que les quedaba en el territorio. La excepción la constituyó el fuerte de Arauco, que se mantuvo. Los mapuches, por su parte, se comprometían a no vulnerar la frontera, dejar predicar a los misioneros en su territorio y devolver a los prisioneros.

La paz de Quilín tuvo gran importancia para los mapuches, ya que todos los parlamentos posteriores se basarán en lo allí acordado: frontera en el Biobío y territorio independiente, reconocimiento formal, por parte de España, de la independencia de los territorios comprendidos entre el Biobío y el Toltén. Se constituyó este en un territorio no perteneciente a la Capitanía General de Chile, relacionado directamente —como nación independiente— con la Colonia”.

Bengoa, J. (1996). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago: Sur Ediciones.

Las y los estudiantes relacionan el establecimiento de una frontera con la conformación de un espacio mapuche al sur del Biobío política y territorialmente autónomo. Vuelven a analizar el mapa 4 de la actividad 2 y dimensionan el espacio, sus límites y sus fronteras con los españoles.

Observaciones a la o el docente

Destaque que el territorio mapuche en La Araucanía se convirtió en un espacio que generó una dinámica económica y política distintiva, que se articuló también transcordilleranamente con la zona de las pampas. Puede destacar, por ejemplo, los circuitos comerciales ganaderos y de sus derivados, que constituían parte importante del intercambio económico en la frontera.

Al abordar esta actividad en clase, señale que investigadores como José Bengoa o Jorge Pinto, además de las conclusiones del Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (encargado y reconocido por el Estado), plantean que de la política hispana puede entenderse un reconocimiento a la existencia de un territorio mapuche autónomo al sur del Biobío durante la Colonia, pero que existen otras posturas que desconocen esta situación. Como se trata de un tema abierto al debate, puede constituirse en un espacio interesante para discutir el carácter interpretativo de la historia y de las ciencias sociales. Se sugiere presentar la controversia al curso y debatir en conjunto las posturas, los intereses en juego y sus implicancias, lo que se espera que favorezca que las y los estudiantes tomen una postura personal crítica y fundada.

Para apoyar la organización y práctica de debates, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
- › http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

En la presente actividad promueva de manera permanente el ejercicio de actitudes de respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(OA A)**, de respeto a la diversidad cultural, religiosa y étnica y a las ideas y creencias distintas de las propias **(OA B)**, y de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Todo ello mediante el monitoreo del desarrollo de la actividad, o bien incorporando criterios de evaluación que permitan evidenciar el logro de las mismas.

OA	Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema de inquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX. (OA 13)
IE	Diferencian la hacienda de otras unidades económico-territoriales precoloniales, en una perspectiva de continuidad y cambio.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Organizados en grupos, las y los estudiantes leen los siguientes textos sobre distintas formas de organización del territorio, relacionadas con la economía del Imperio inca, la cultura mapuche y la sociedad colonial; destacan las ideas principales de cada texto, y completan un cuadro comparativo de los tres modos presentados, que se acompaña a continuación.
- › La economía desde la percepción mapuche:

Texto 1

“En nuestro tiempo, previo a la llegada de los españoles al Wallmapu, los recursos económicos se presentaron (y muchos se presentan hasta el día de hoy) de manera diversa y en directa relación con el medio natural en el cual se convive; junto con la agricultura y la ganadería a pequeña escala generamos múltiples oficios, basados principalmente en la caza, la recolección y la agricultura. Cada identidad territorial perfecciona los conocimientos de sus oficios a medida que se comprenden los ciclos naturales de los lugares en que se reside; por ejemplo, los lafkenche profesionalizaron sus conocimientos de pesca y recolección de mariscos, así como los pewenche se capacitaron en la recolección de piñones [...].

Es muy importante el concepto *travkintun* en la cosmovisión y aspectos económicos de nuestra cultura, ya que nosotros concebimos un sistema económico comunitario que representa parte de nuestra identidad y procedencia, en la cual cada comunidad mapuche desarrolla oficios y particularidades alimenticias específicas, [por lo] que en contextos de encuentros entre comunidades se realizan grandes intercambios de alimentos y productos artesanales, tanto de orden simbólico como práctico. El *travkintun* —entendido como sistema de trueque— ha significado un enlace clave para nuestra identificación como mapuche, ya que nuestra relación con todas las identidades dentro del Wallmapu (y fuera de él) se han dado —en parte— por este intercambio de productos artesanales y alimentos.

[...] Nuestra agricultura nos permitió abastecernos anualmente, e incluso más, nos permitió llegar a tener grandes reservas alimenticias, para utilizarlas tanto en *travkintun* como en reuniones donde se invita a otras comunidades. Es bajo este contexto donde surge la autoridad del *ulmen* —persona de importancia—, quien distribuye y administra estos recursos por cada lov —comunidad—, y entre varios *ulmen* administran los recursos para el Ayllarewe.

La ganadería de nuestro pueblo se basó principalmente de *weke ka chiliweke* —vicuñas, alpacas o llamas, porque existe discusión al respecto—, ganadería que estaba bastante extendida, aunque quizás no se pueda hablar de una ganadería extensiva, sino de autoconsumo, que en conjunto a la caza-pesca-recolección y la agricultura de consumo, abastecimiento y reserva, configuraban la base de la subsistencia económica mapuche del siglo XVI. [...] es importante concebir que en los territorios del Fütxa Willi Mapu existió la realización de *malal* —cercos hechos con ramas trenzadas de arrayán— con el fin de un manejo controlado de los animales y la protección de los campos dedicados a la agricultura.

Con la introducción del vacuno, el caballo y la oveja, traída por españoles, la economía mapuche tuvo un giro; la ganadería extensiva mercantil pasaría a ser la principal actividad económica durante los siglos XVII y XVIII, generando un gran cambio en la vida de la población. La búsqueda de pastos y ganado para comerciar llevó a nuestra gente de Ngülu Mapu hacia los sectores pampeanos del Puel Mapu —tierra del este y zona este de Wallmapu—, llegando a comerciar y a residir con la población mapuche de Puel Mapu, y de esta forma ocupar las características de la pampa trasandina para la cría de ganado. La ganadería llevó también a un cambio en los asentamientos, ya que los suelos requeridos para la ganadería difieren de los necesarios para la caza, la pesca y la recolección [...]. Además, aumentaron el tamaño de chacras y sembradíos, pero siempre bajo el objeto de una economía familiar. Dicha actividad era realizada en su mayor parte por mujeres, o por la familia entera y los parientes, en un ambiente festivo. Estas actividades condujeron a un cambio en la especialización del trabajo”.

Economía desde la percepción mapuche. (s.f.). Recuperado de <http://historiamapuche.cl/node/32> (Adaptación).

- › Las rutas del capricornio andino:

Texto 2

“En su esplendor, el Tawantinsuyu estuvo políticamente compuesto por cuatro grandes secciones territoriales llamadas “suyus”: Chincasuyu en el norte, Kuntisuyu en el poniente, Antisuyu en el levante y el Kollasuyu en el sur. Este último cuarto abarcaba el actual territorio del Altiplano de Bolivia, mitad septentrional de Chile y el noroeste de Argentina.

La red de caminos inka o *capacñam* fue el eje circulatorio que determinó la construcción de 1.000 a 1.500 estaciones de ruta, postas llamadas tambos. En ellos los viajeros hallaban comida y alojamiento. También a su versa se levantaron centros administrativos, que actuaban como capitales de provincia donde los gobernadores inka (*tucorico*) manejaban los asuntos regionales.

En algunos casos, estos caminos conducían a los grandes centros de explotación económica, como las plantaciones de maíz, papa y coca; las vetas mineras de oro, plata y cobre, y los centros de producción textil. Existen asimismo casos de grandes centros de almacenaje de alimentos, con miles de depósitos o *collcas*, ubicados junto a los caminos, donde los inka almacenaban sus excedentes para los tiempos de hambruna, como por ejemplo los Huánuco Pampa, en Perú y los del Valle de Cochabamba, en Bolivia. Toda esta inmensa inversión tecnológica fue posible gracias a la fuerza de trabajo local que ofrecían los pueblos conquistados, la cual era utilizada por los inka para construir y mantener la estructura física del Imperio.

Durante casi un siglo de historia andina, la red caminera constituyó el símbolo del poder, del control y de la eficiencia que el Estado Inka imponía sobre el resto de los pueblos”.

Silva, M. (2006). *Las rutas del capricornio andino*. Chile: Ediciones CMN.

- › De la encomienda a la hacienda cerealera (ca. 1600-1810). Formación del mundo rural chileno:

Texto 3

“Durante los primeros cincuenta años de dominación española, los conquistadores ocuparon todo el valle central chileno hasta el archipiélago de Chiloé; sometiendo a la población nativa a la servidumbre a través del sistema de encomienda y fundando ciudades que servían como centros focales de poder político y militar. La extracción de oro aluvial por medio del trabajo forzado de la población indígena, se convirtió rápidamente en el motor de la economía chilena. Sin embargo esta actividad económica comenzó a mostrar señales de decadencia con el progresivo agotamiento de los lavaderos de oro y la encarnizada resistencia indígena, que desviaba gran parte de los recursos para sostener el esfuerzo militar de la conquista. El desenlace final vino con el levantamiento general mapuche de 1598, que puso fin al dominio hispano al sur del Biobío y provocó una aguda crisis económica al sustraer gran parte de la población indígena del sistema de encomienda.

Durante la primera mitad del siglo XVII, la transformación del Virreinato del Perú en un gran productor de minerales preciosos —cuyo símbolo más patente fue el riquísimo yacimiento de plata de Potosí—, actuó como una poderosa fuerza que dinamizó las economías vecinas. En ese contexto, la economía chilena respondió con el envío de productos ganaderos al virreinato peruano; en especial, cueros, vellones, sebo y charqui. El estímulo de la demanda peruana significó un cambio en el modelo de asentamiento, que llevó al desarrollo de la gran propiedad territorial en el valle central del país y a la búsqueda de nuevos sistemas laborales que complementaran el decaído sistema de encomiendas. Esto se llevó a cabo mediante la esclavitud de los indígenas capturados en la guerra de Arauco, el traslado de indígenas huarpes desde la vecina provincia de Cuyo y la importación de esclavos negros, que nunca tuvo mucha relevancia económica debido a su alto costo [...].

En 1687, una grave crisis agrícola en la costa del Perú provocó una inesperada demanda de alimentos, a la que respondió la agricultura del valle central, La Serena y Concepción con el envío de suministros de trigo. Las estancias ganaderas fueron dando paso progresivamente a haciendas cerealeras, especialmente en la región del centro del país, y la exportación de cereales se convirtió en el rubro más importante de la economía chilena. La precaria estructura laboral del siglo XVII

dio paso a un nuevo sistema de relaciones sociales de corte señorial, centrado en grandes haciendas que absorbían la mayor parte de los recursos y la mano de obra. [...]

El descenso de la población indígena y el predominio demográfico de los mestizos libres hizo que las haciendas buscaran formas de integrar a estos últimos en el sistema laboral a través del sistema deinquilinaje. Sin embargo, durante todo el siglo XVIII subsistió una importante población flotante de vagabundos que trabajaban ocasionalmente como peones de temporada, aunque escapaban a todo control por parte del Estado colonial y las haciendas”.

Memoria Chilena (s.f.). *Formación del mundo rural chileno*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3423.html> en abril de 2015.

CRITERIOS	TAWANTINSUYU	WALLMAPU	HACIENDA
Período en que se desarrolla			
Grupo que lo desarrolla			
Expresión espacial			
Modos de producción			
Principales productos			
Mecanismos de control y organización de la producción			
Dinámicas sociales que pueden asociarse			
Grupos de poder económico			
Grupos sociales trabajadores			

Al finalizar el cuadro comparativo, las y los estudiantes, apoyados por el o la docente, reflexionan sobre las principales diferencias en las formas de producción y reconocen la expresión espacial que estas tuvieron como resultado. Finalmente, comentan si alguna de ellas perdura hasta la actualidad o si mantienen alguna influencia en la actual organización económica del país.

Observaciones a la o el docente

Debido a la complejidad y extensión de los textos presentados, podría ser importante desarrollar alguna técnica de lectura que permita fortalecer la comprensión de las fuentes, como por ejemplo el subrayado, el parafraseo o el resumen de las mismas.

Para fortalecer la comprensión del tema, el o la docente puede apoyar la actividad con imágenes y cartografía que evidencien la exposición de los textos. A continuación se presentan algunas sugerencias:

Mapa del Tawantinsuyu:

› <http://costrucciondeimperioinca.blogspot.com/p/territorio-del-imperio-incaico.html>

Hacienda en Chile:

› http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR_Imagen/articles-101029_imagen_0.jpeg

Asimismo, se sugieren algunos sitios que apoyan el trabajo con cuadros comparativos:

› <http://www.respuestario.com/como/como-se-hace-un-cuadro-comparativo-guia-paso-a-paso>

› <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

En la presente actividad promueva en forma permanente, incluso incorporando criterios de evaluación específicos, el ejercicio de actitudes tales como pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**; o demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema deinquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX. (OA 13)
IE	Explican las relaciones de género que se dan al interior de la hacienda y cómo se proyectan en la sociedad chilena de los siglos XIX y XX.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Análisis y trabajo con fuentes: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. Las y los estudiantes leen los siguientes fragmentos relacionados con el rol de la mujer en la hacienda, responden algunas preguntas y luego dibujan un afiche que represente la realidad de la mujer en la hacienda chilena.

Texto 1 (Fuente primaria)

“Las mujeres son igualmente útiles en muchas faenas i trabajos [...] deben estar obligadas a amasar pan, hacer de comer en los trabajos, sacar leche, hacer mantequilla, quesos, esquila, coser y remendar sacos, trabajar en la encierra de trigos en la avienta, barridos, en la siembra y cosecha de las chacras, i en muchas otras cosas en que no solo son útiles sino que sustituyen perfectamente al hombre i aun con ventaja. [...] Por otra parte, conocidas son las ventajas de hacer que las mujeres ganen su vida; pues para un inquilino son gravosas a carga de su poca renta, i uniendo los esfuerzos de todas al fin llegarán a mejorar de condición”.

Manuel José Balmaceda, *Manual del hacendado chileno*, Imprenta Franklin, Santiago, 1875.

Texto 2

“El inquilinaje descansaba en jerarquías de género establecidas dentro de las mismas familias campesinas. A fines de 1950, la mano de obra agrícola pagada era abrumadoramente masculina y casi todos los inquilinos eran hombres. [...] en el valle de Aconcagua las mujeres que trabajaban comprendían solo el 9% de los trabajadores agrícolas pagados, el 4% de los trabajadores permanentes, y menos del 1% de los inquilinos. De las 664 mujeres que percibían salarios por labores agrícolas, más del 80% eran temporeras, empleadas por menos de seis meses al año, y más de la mitad de ellas por menos de tres meses. Este reducido porcentaje de empleos reflejaba un vuelco dramático respecto a lo acontecido en el pasado reciente. [...] hacia fines del siglo diecinueve y comienzos del veinte, las mujeres comprendían casi el 20% de los inquilinos, desempeñándose principalmente como ordeñadoras. Sin embargo, esta cifra disminuyó notablemente hacia mediados de 1930, después de la mecanización de la lechería. En efecto, la pérdida de trabajo de las mujeres inquilinas se suma al declive que sufrieron las distintas posiciones de los inquilinos entre las décadas de 1930 y 1960. Mientras que el porcentaje de inquilinas mujeres caía en un 84% durante este periodo, el de inquilinos hombres lo hacía solo en un 3%. Hacia 1964, de los 46.961 inquilinos en Chile, el 99% eran hombres”.

Tinsman, H. (2009). *La tierra para el que la trabaja. Género, sexualidad y movimientos campesinos en la Reforma Agraria chilena*. Santiago: Lom, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Responden en sus cuadernos las siguientes preguntas:

- › Busca en un diccionario el significado de la palabra “gravosas” y explícala en función del texto.
- › ¿Qué tipo de trabajos se asocian a las mujeres campesinas en el siglo XIX?
- › ¿Qué utilidad tiene el trabajo femenino según el texto?
- › ¿Para quiénes trabaja la mujer campesina en la hacienda?
- › ¿Cuál era la situación de las mujeres campesinas en Chile hacia fines de 1950 y durante la década de 1960?
- › ¿Qué conclusiones podrías desprender del texto respecto de las condiciones de trabajo de las mujeres campesinas en el Chile de los siglos XIX y XX?

Luego de responder las preguntas, las y los estudiantes, en grupos de tres o cuatro personas, diseñan un afiche que represente el rol de la mujer en la hacienda chilena durante los siglos XVIII, XIX y XX. Para ello, recolectan datos e imágenes en internet o en libros, desarrollan una caracterización general del tema y sintetizan la información obtenida en un par de ideas relevantes que formarán el título y el eslogan del afiche, en la selección de imágenes y en sus correspondientes lecturas.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad será necesario asegurar que las y los estudiantes seleccionen información pertinente y valiosa, con el fin de que el afiche sea representativo de un sujeto histórico relevante en la época. Para ello es fundamental recordarles de manera permanente el objetivo de la búsqueda y las condiciones en que esta debe hacerse, de manera que logren diferenciar las fuentes según su confiabilidad. En este sentido, se sugiere acceder a páginas webs oficiales y orientar la búsqueda de libros en la biblioteca escolar.

Se incluyen algunos afiches relacionados con mujeres en la historia, con el objeto de motivar la creatividad y orientar los resultados del trabajo:

- › <http://www.sentadofrentealmundo.com/2010/01/mujeres-en-la-segunda-guerra-mundial.html>
- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-75848.html>
- › <http://www.radiopaula.cl/vida-paula/agenda/2014/05/la-historia-de-chile-en-imagenes/>

Sugerencias para trabajar afiches en la sala de clases:

- › <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml>
- › http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704

En la presente actividad promueva en forma permanente, incluso incorporando criterios de evaluación específicos, el ejercicio de actitudes tales como pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**, o demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

OA	Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema de inquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX. (OA 13)
IE	Caracterizan las figuras del peón, el inquilino, los patrones y terratenientes en la hacienda colonial en Chile y proyectan su rol hacia los siglos XIX y XX.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

3. Las y los estudiantes desarrollan en grupos una investigación sobre tipos humanos que dinamizaron las haciendas en Chile, para luego construir sus historias de vida, combinando indagación histórica y simulación de una realidad de época. Considere la siguiente guía:

a. Proceso de investigación:

- › El o la docente asigna a cada grupo un tipo humano (peón, inquilino, patrón, terrateniente).
- › Las y los estudiantes indagan en diversas fuentes las características históricas de dicho tipo humano: rol que cumplía en la hacienda, posición social y económica, condiciones de trabajo, costumbres, etc.
- › Investigan los cambios que experimentaron durante los siglos XIX y XX; determinan si continuaron en las haciendas, si transformaron sus formas de producir, si mejoraron sus condiciones laborales, entre otras.
- › Seleccionan distintos tipos de fuentes: textos históricos, fuentes *online*, imágenes. En su trabajo deben considerar al menos una de cada categoría.
- › Con los resultados de la investigación redactan un texto que sistematice la información obtenida.

b. Historia de vida:

- › Cada grupo crea un personaje ficticio que pertenezca a la categoría investigada; le otorga un nombre y un lugar de trabajo.
- › Luego inventan una historia de vida para él y algunas anécdotas relacionadas con el rol que cumplió en la hacienda donde trabajó.
- › También ficcionan la narración de un día común en la hacienda, considerando su trabajo y otras rutinas diarias: recreación, alimentación, actividades familiares, etc.
- › Finalmente, preparan un texto biográfico del personaje con los elementos que han construido, lo escriben en una cartulina y la pegan en la sala de clases para montar una exposición biográfica de los tipos humanos de la hacienda.

Una vez que todos los grupos han expuesto sus personajes, el o la docente guía un plenario en el que las y los estudiantes relacionan cada tipo humano con el rol que cumplía en la hacienda y problematizan el sistema de relaciones laborales imperante en ella.

Observaciones a la o el docente

En esta actividad es necesario guiar la investigación para que los grupos seleccionen fuentes que aporten a su trabajo. Para apoyar su desempeño recomendamos revisar algunos sitios webs con información pertinente:

- › <http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>
- › <http://www.biografiabiografia.com/comoescibirunabiografia.html>

Para orientar a sus estudiantes en la búsqueda y selección de fuentes, sobre todo digitales, se sugiere visitar:

- › <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137294>
- › <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/226/282>
- › http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec.htm
- › http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/producciones/doc/informacion_internet.pdf

En la presente actividad promueva en forma permanente, incluso incorporando criterios de evaluación específicos, el ejercicio de actitudes tales como pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**, o demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros. **(OA 11)**

Indicadores de Evaluación

- › Explican cómo el origen racial dio lugar a una sociedad de castas durante la Colonia.
- › Dan ejemplos de cómo las fiestas, la indumentaria, la alimentación y otras costumbres coloniales son fruto del mestizaje.
- › Explican cómo la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado dieron lugar a la formación de vínculos de dependencia entre españoles e indígenas, negros y mestizos.
- › Analizan la evangelización en América y debaten sobre su influencia en el proceso de transformación de las creencias indígenas.
- › Debaten sobre distintos tipos de relaciones que se dieron entre españoles, indígenas y esclavos durante la Colonia y su influencia en la conformación de una sociedad mestiza.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes, en grupos, investigan el proceso de evangelización en América durante la Colonia (siglos XVI-XVIII). El trabajo debe contener los siguientes elementos: › Un mapa de América y una línea temporal que representen: - Las principales misiones religiosas y las congregaciones a las que corresponden. - Las sedes del Tribunal de la Inquisición. › Una investigación en diversas fuentes (texto de estudio, biblioteca o internet) sobre: - Las congregaciones religiosas masculinas y femeninas que llegaron a América y su labor. - Los métodos de evangelización: doctrinas, encomiendas y reducciones. - La recepción de las nuevas creencias por la población indígena: el sincretismo religioso, la devoción popular y la idolatría. A partir de las actividades anteriores, elaboran un relato que explique las dificultades del proceso de evangelización, y en el que se identifiquen las visiones españolas e indígenas. En una puesta en común, cada grupo expone al curso las dificultades de la evangelización que encontraron. Finalmente, en conjunto reflexionan sobre cómo esta constituye una de las herencias de la colonización española.	Para evaluar el trabajo se sugiere considerar los siguientes criterios: › Ubican correctamente en el mapa lo solicitado, utilizando una simbología clara y adecuada. › Explican el rol desempeñado por las diferentes congregaciones religiosas, tanto femeninas como masculinas. › Explican las diferentes metodologías empleadas para evangelizar. › Presentan un relato del proceso de evangelización contrastando las visiones indígena y española. › Reconocen distintas formas de recepción de la evangelización. › Comunican al resto del curso lo investigado, utilizando un lenguaje claro y sin leer el texto.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales. **(OA 10)**

Indicadores de Evaluación

› Dan ejemplos de los impactos para la población indígena y mestiza provocados por el sistema productivo colonial.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes leen los textos que se presentan a continuación y responden las preguntas asociadas a ellos: › Fuente 1: Capitalismo y esclavitud. › Fuente 2: La encomienda en Chile. › Fuente 3: Palabras de Fray Bartolomé de Las Casas. Responden las preguntas asociadas a la lectura. Una vez que hayan respondido las preguntas, las y los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro integrantes, para asumir un rol específico y defender una postura, a favor o en contra de las prácticas de trabajo indígena desarrolladas durante la época colonial. Las posturas que defiendan deberán estar en concordancia con el papel que deben asumir, para lo cual tendrán que investigar el rol que cumplía el personaje con el que trabajarán. Por ejemplo, el rol de encomendero defiende el sistema de producción usando mano de obra indígena, porque este sistema le da poder y lo enriquece. Los papeles que tendrán que asumir son: - Gobernador. - Encomendero. - Sacerdote. - Hacendado.	Criterios para evaluar la investigación y selección de fuentes: Para evaluar la investigación de las y los estudiantes se recomienda hacerlo no solo a su término, sino observar todo el proceso. De esta forma es posible corregir errores de búsqueda de información y guiar el trabajo según los objetivos de la actividad. Se proponen los siguientes criterios: › Seleccionan diversas fuentes para obtener información sobre el personaje asignado. › Organizan la búsqueda de información discriminando fuentes que no sean de utilidad. › Reconocen la necesidad de fuentes que entreguen evidencia o permitan inferir la postura del personaje frente a las prácticas de trabajo indígena. › Registran las fuentes utilizadas, por lo que pueden recurrir a ellas con facilidad. › Identifican la pertinencia de las fuentes en relación con la tarea solicitada.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Cada integrante deberá investigar en el libro de texto o en internet, y con ayuda del o la docente la función del personaje que le correspondió y desarrollar dos argumentos para defender su postura, la que será discutida con el resto de los personajes del grupo para tratar de llegar a un acuerdo en la materia. Cuando hayan terminado el trabajo, el curso se organiza en cuatro grandes grupos, según los roles desempeñados (gobernador, encomendero, sacerdote, hacendado), para preparar una defensa de sus argumentos, que escriben en un texto breve donde dan a conocer su postura y que expondrán al resto de sus compañeros y compañeras. El o la docente media el trabajo de cada grupo, y al finalizar eligen en conjunto una postura sobresaliente. Redactan luego un breve comunicado sobre la decisión tomada en torno a las condiciones de trabajo de los indígenas en América, simulando que lo escriben para comunicárselo al rey. Para finalizar, reflexionan en conjunto con el o la docente sobre las implicancias de la decisión que han tomado.	Criterios para evaluar el juego de roles: Se sugiere evaluar durante la exposición de cada grupo. Para ello el o la docente puede registrar por escrito si durante el juego de rol aparecen o no los siguientes elementos: › Conceptos trabajados en clases que apoyen su postura. › Relaciones entre la postura del personaje y el contexto histórico en el que se sitúa. › Caracterización del personaje, considerando sus argumentaciones y lenguaje utilizado. › Distinción entre argumentos y opinión personal o entre argumentos descontextualizados y los que se desprenden de la bibliografía. › Vínculos entre la postura del personaje y el rol que cumplió en el mundo colonial. Terminado el juego de rol se puede evaluar si las y los estudiantes lograron: › Hacer inferencias sobre la postura del personaje respecto de las prácticas de trabajo indígena a partir de información obtenida en fuentes seleccionadas. › Construir argumentos sobre la base de la información obtenida. › Relacionar argumentos y contexto de la época estudiada, demostrando aplicación de conocimientos. › Defender la postura asignada con base en el saber construido en la investigación.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 3

Objetivo de Aprendizaje

Caracterizar el barroco a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros. **(OA 9)**

Indicadores de Evaluación

- › Identifican las principales temáticas del arte colonial y su relación con el Barroco europeo.
- › Distinguen elementos del humanismo, el Renacimiento y la cultura mestiza en distintas expresiones culturales de la Colonia (teatro, ceremonias, arquitectura, música, arte, literatura, etc.).
- › Argumentan sobre el rol del Barroco en la evangelización de los indígenas y en la transmisión de la cultura europea en América.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
En grupos, las y los estudiantes investigan sobre expresiones artísticas del Barroco durante la Colonia en Chile, y especialmente en su localidad o región. En una primera etapa efectúan un rastreo general, organizan la información recopilada e identifican un elemento en el cual profundizar. Puede ser una obra de arte, una iglesia, una pieza musical, una escultura religiosa, un objeto decorativo, etc. En una segunda etapa, una vez seleccionado el elemento en que se enfocarán, elaboran una ficha de análisis con aspectos como: - Elemento seleccionado. - Características. - Relación con el barroco (temática, personajes, etc.). - Ubicación (museo, plaza, iglesia, etc.). Luego cada grupo diseña un afiche original y visualmente atractivo que dé a conocer el elemento seleccionado y lo promueva como parte de nuestro patrimonio cultural. Los afiches se presentan al curso y se exponen en un lugar visible del establecimiento.	Al evaluar la actividad, es importante que el o la docente considere los siguiente criterios: › Siguen las etapas correspondientes al desarrollo de una investigación, la elaboración de una ficha y el diseño de un afiche. › Utilizan criterios dados de búsqueda, selección y evaluación de la información al realizar su investigación. › Utilizan de forma clara, precisa y rigurosa el lenguaje y los recursos visuales para comunicar los resultados de su investigación. › Destacan el carácter patrimonial de la expresión artística seleccionada, expresando su valor en el afiche elaborado.

Semestre



UNIDAD 3

NUEVOS PRINCIPIOS QUE CONFIGURAN EL MUNDO OCCIDENTAL: ILUSTRACIÓN, REVOLUCIÓN E INDEPENDENCIA

PROPÓSITO

En esta unidad se busca que las y los estudiantes analicen diversas fuentes históricas para caracterizar el pensamiento ilustrado como un movimiento intelectual que cuestiona el orden social y político de la época y propone una serie de principios de gran relevancia para los cambios políticos del periodo y los sistemas republicanos en el presente.

También se espera que problematicen los grandes procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX y sus consecuencias: la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en América, y que los relacionen con los principios de la Ilustración. Respecto de América, interesa que comprendan que la independencia de las colonias fue un proceso continental que, a ese nivel, transformó profundamente la organización política al concluir en la formación de Estados nacionales republicanos, pero que también mantuvo algunas continuidades con el orden social colonial. Para el caso chileno, se pretende que reconozcan las transformaciones y desafíos que generó el proceso de independencia y que desarrollen sus habilidades de análisis e investigación. Asimismo, se espera que reconozcan y valoren el legado político de este periodo hasta el presente, tanto en la organización política actual como en el reconocimiento de derechos esenciales, comunes a todos los seres humanos.

Para el logro de estos aprendizajes, las y los estudiantes deben situar en el tiempo y el espacio los procesos estudiados, interpretar periodizaciones y mapas, y utilizar categorías de tiempo histórico como simultaneidad, cambio y continuidad. Asimismo, es fundamental que apliquen habilidades de pensamiento crítico en la construcción de conceptos clave de la unidad y en la reflexión en torno a las problemáticas e ideas del periodo y su relevancia para el presente. El trabajo con fuentes y el desarrollo de investigaciones es igualmente importante para que logren aprendizajes profundos que permitan resolver problemas del pasado, participar activamente en la construcción de sus propios aprendizajes y establecer relaciones significativas de las temáticas estudiadas con el presente.

PALABRAS CLAVE

Antiguo Régimen, Ilustración, ideario republicano, revolución, independencia, derechos del hombre y del ciudadano, igualdad de derechos, ciudadanía, soberanía popular, Estado nación, cambio, continuidad, simultaneidad.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Humanismo y desarrollo científico, surgimiento del Estado moderno, mercantilismo y comercio atlántico, expansión europea, conquista y colonización de América, características de la América colonial.

CONOCIMIENTOS

- › La Ilustración, sus principales ideas y su rol en la crítica al Antiguo Régimen y en la promoción del ideario republicano.
- › Independencia de Estados Unidos, como ejemplo de concreción del ideario ilustrado. Revolución francesa y fin del Antiguo Régimen. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, sus alcances y limitaciones y su importancia para la actual concepción de derechos humanos.
- › Independencia de las colonias americanas: crisis del sistema colonial, dimensiones espaciales y temporales, causas y consecuencias desde una lógica de cambio y continuidad.
- › Independencia de Chile y conformación de un orden republicano, dificultades y logros del proceso, consecuencias de la independencia desde una lógica de cambio y continuidad.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- › Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo. **(OA a)**
- › Analizar elementos de continuidad y cambio. **(OA b)**
- › Representar la ubicación y características de los lugares e información geográfica. **(OA c)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Seleccionar fuentes de información según confiabilidad, relación con el tema y tipo de información. **(OA e)**
- › Analizar información y utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas. **(OA f)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando diversos criterios. **(OA g)**

Pensamiento crítico:

- › Formular preguntas significativas e inferencias, fundamentar opiniones, comparar puntos de vista, evaluar alternativas de solución, establecer relaciones de multicausalidad, evaluar información. **(OA h)**

Comunicación:

- › Participar en conversaciones grupales y debates. **(OA i)**

ACTITUDES

- › Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA C)**
- › Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- › Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, una participación ciudadana responsable, la valoración de la diversidad en todas sus manifestaciones, y el respeto a la igualdad de hombres y mujeres. **(OA F)**
- › Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**

UNIDAD 3: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 14 Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.	› Definen los principales postulados de la Ilustración, estableciendo elementos de continuidad con el ideario republicano actual. › Ejemplifican las críticas de los pensadores ilustrados al absolutismo, seleccionando fuentes pertinentes para fundamentarlas. › Describen vínculos entre la Ilustración, el desarrollo científico y la paulatina secularización de la vida política, social y cultural, reconociendo la mutua influencia entre los procesos históricos.
OA 15 Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.	› Sitúan los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, reconociendo en ellos elementos de sucesión y simultaneidad. › Caracterizan la Revolución francesa y los procesos de independencia de Estados Unidos y de las colonias españolas en Latinoamérica, reconociendo su relevancia tanto para su época como para el presente. › Explican cómo influyeron las ideas ilustradas en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, reflexionando sobre su impacto en la formación de los sistemas republicanos y en el reconocimiento en las sociedades actuales de los derechos civiles y políticos fundamentales.
OA 16 Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.	› Ubican mediante recursos geográficos e históricos los principales hitos que marcan la independencia de América, reconociendo las dimensiones espaciales y temporales del proceso. › Explican la emergencia del movimiento independentista en América considerando distintos antecedentes, como la crisis de la monarquía, la difusión de ideas ilustradas y liberales, las aspiraciones políticas criollas y la situación económica y social de las colonias, entre otros, comprendiendo el carácter multicausal de los procesos históricos. › Explican que la independencia de Chile forma parte del proceso independentista continental, estableciendo aspectos comunes y diferencias con el proceso emancipador en otros territorios americanos. › Analizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile, comunicando los resultados de una investigación basada en fuentes primarias y secundarias.

UNIDAD 3: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 18 Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.	› Identifican los derechos contenidos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, reconociendo su relación con los principios ilustrados. › Problematican los derechos incluidos en la declaración de 1789 comparándolos con otros documentos de la época (como la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana) y con textos actuales (como la Declaración Universal de Derechos Humanos), para formar un juicio crítico propio sobre el concepto de derechos del hombre de la Revolución francesa. › Dan ejemplos de la vigencia de los derechos presentes en la declaración de 1789 en la actual conceptualización de los derechos humanos, reconociendo el carácter histórico de su construcción.
OA 19 Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad.	› Analizan, apoyándose en fuentes de la época, el impacto del proceso de independencia de Chile, reconociendo las múltiples consecuencias de los procesos históricos. › Contrastan, de acuerdo con las fuentes, las distintas visiones que los actores de la época tenían sobre la organización del Estado y el rol de la ciudadanía, definiendo las principales semejanzas y diferencias entre ellas. › Debaten a partir de evidencia histórica los principales cambios que implicó para Chile pasar de un orden monárquico a uno republicano. › Ejemplifican cómo los principios de soberanía popular, república y nación se manifiestan en la actualidad, reconociendo la relevancia de estos principios para el sistema democrático.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES¹⁵

OA	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano. (OA 14)
IE	Definen los principales postulados de la Ilustración, estableciendo elementos de continuidad con el ideario republicano actual. Describen vínculos entre la Ilustración, el desarrollo científico y la paulatina secularización de la vida política, social y cultural, reconociendo la mutua influencia entre los procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Problematicación de periodizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

1. Con la ayuda del o la docente, las y los estudiantes elaboran una línea de tiempo para América y otra paralela para Europa, y sitúan en ellas los principales movimientos y procesos que revisarán en la unidad: Ilustración, independencia de las colonias británicas, Revolución francesa, independencias de las colonias españolas en América, independencia de Chile. Luego, ubican en un planisferio los continentes y países involucrados y discuten las distintas relaciones que se pueden establecer entre ellos: de dominación política y económica, de circulación de ideas, de intercambio comercial, entre otras.

¹⁵ Todas las sugerencias de actividades de este programa constituyen una propuesta que puede ser adaptada a cada contexto escolar, para lo cual le recomendamos considerar, entre otros, los siguientes criterios: características de las y los estudiantes (intereses, conocimientos previos, preconcepciones, creencias y valoraciones), características del contexto local (urbano o rural, sector económico predominante, tradiciones) y acceso a recursos de enseñanza y aprendizaje (biblioteca, internet, disponibilidad de materiales de estudio en el hogar).

El o la docente media una reflexión en que problematizen las relaciones espaciales y temporales de los procesos. Puede orientar la conversación con preguntas como: mientras en Europa se difundían las ideas ilustradas, ¿qué ocurría en América? ¿Qué ocurrió primero, la Ilustración o la independencia de Chile? ¿Qué tipo de relaciones existían entre Europa y América? ¿Cómo habrán logrado difundirse las ideas entre continentes separados por un océano cuando no existían teléfonos ni internet?

Finalmente, las y los estudiantes sistematizan sus conclusiones y elaboran en un papelógrafo un friso cronológico que integre tiempo y espacio, o bien líneas de tiempo simultáneas. Fije esta síntesis gráfica en un muro de la sala para que les sirva de apoyo durante toda la unidad.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad permite enfrentar los temas que se tratarán considerando criterios de simultaneidad entre Europa y América, o de sucesión de procesos que puedan explicar relaciones causales.

Es importante retomar los aprendizajes de la unidad anterior: la relación metrópoli-colonia y el concepto de imperio, de modo de facilitar la conexión entre unidades y ayudarlos a comprender que los procesos independentistas no solo cambian la lógica territorial de América (de colonia a Estado nacional), sino también la de las potencias imperiales, especialmente de España. Se recomienda trabajar con un planisferio en blanco y construir el mapa junto con las y los estudiantes, o bien con uno que represente los Estados y colonias a fines del siglo XVIII, de modo que la presencia de los límites políticos actuales no genere una percepción errada del espacio.

Para el trabajo con mapas, se sugiere revisar en:

› <https://sites.google.com/site/vamosahacercosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano. (OA 14)
IE	Definen los principales postulados de la Ilustración, estableciendo elementos de continuidad con el ideario republicano actual.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Construcción colectiva de conceptos.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. El o la docente presenta a sus estudiantes la Ilustración, enfatizando que se trata de un movimiento intelectual y cultural que se desarrolló en Europa durante el siglo XVIII. Para apoyar esta introducción, puede trabajar el siguiente texto:

Texto 1

“Las cosas comenzaron a cambiar poco a poco a partir de 1700. Las numerosas y atroces miserias provocadas en Europa por las tristes guerras de religión hicieron pensar a mucha gente: ¿Es realmente importante qué artículos del catecismo se consideren verdaderos? ¿No tiene mayor importancia ser una persona buena y decente? ¿No sería mejor que los seres humanos, incluso quienes tienen opiniones diferentes y una fe distinta, se soporten, que se respeten mutuamente y toleren las convicciones de los demás? [...] lo que puede y debe unir a todos los seres humanos es la razón (el sentido común, como se decía también entonces). En el reino de la razón se puede combatir con argumentos para convencer al otro, mientras que se deberá respetar y tolerar la fe del prójimo, que queda más allá de cualquier principio de razón.

Pero los predicadores de la tolerancia y de la razón fueron más allá: no solo enseñaron que los humanos son iguales en principio, sino que exigieron además que se tratara a todos por igual. Dijeron que toda persona, en cuanto ser creado y dotado de razón por Dios, posee derechos que nadie puede ni debe arrebatarse. [...] Estas ideas, difundidas a partir de 1700 ante todo en Inglaterra y, luego, en Francia, se llaman «Ilustración», porque pretendían luchar contra la gran tiniebla de la superstición mediante la claridad de la razón”.

Gombrich, E. (1997). *Breve historia del mundo*. Barcelona: Península.

Las y los estudiantes destacan algunos conceptos centrales del texto (por ejemplo, razón, igualdad, lucha contra la superstición) y comentan qué relación tienen con la idea de “ilustración”. Luego leen y discuten fuentes primarias que permitan caracterizar la Ilustración y las relacionan con los conceptos destacados. Puede considerar las fuentes que siguen:

Texto 2 (fuente primaria)

“La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ;*Sapere aude* [atrévete a saber]! ;Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración.

La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (*naturaliter maiorennnes* [mayoría de edad natural]); también lo son que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. Los tutores, que tan bondadosamente se han arrogado este oficio, cuidan muy bien que la gran mayoría de los hombres (y no digamos que todo el sexo bello) considere el paso de la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso”.

Immanuel Kant¹⁶, *¿Qué es la Ilustración?* 1784.

16 Immanuel Kant fue un filósofo nacido en Prusia.

Texto 3 (fuente primaria)

"[...] estas luces y conocimientos solo pueden derivarse del estudio de las ciencias matemáticas, de la buena física, de la química y de la mineralogía; facultades que han enseñado a los hombres muchas verdades útiles, que han desterrado del mundo muchas preocupaciones perniciosas, y a quienes la agricultura, las artes y el comercio de Europa deben los rápidos progresos que han hecho en este siglo. Y en efecto, ¿cómo será posible sin el estudio de las matemáticas adelantar el arte del dibujo, que es la única fuente donde las artes pueden tomar la perfección y el buen gusto? Ni ¿cómo se alcanzará el conocimiento de un número increíble de instrumentos y máquinas, absolutamente necesarias para asegurar la solidez, la hermosura y el cómodo precio de las cosas?

¿Cómo, sin la química, podrá adelantarse el arte de teñir y estampar las fábricas de loza y porcelana, ni las manufacturas trabajadas sobre varios metales? Sin la mineralogía, la extracción y beneficio de los más abundantes mineros, ¿no sería tan difícil y dispendiosa, que en vano se fatigarían los hombres para sacarlos de las entrañas de la tierra? ¿Quién, finalmente, sin la metalurgia sabrá distinguir la esencia y nombre de los metales, averiguar las propiedades de cada uno, y señalar los medios de fundirlos, mezclarlos, purificarlos y convertirlos, y los de darles color, brillo, dureza o ductilidad, para hacerlos servir a toda especie de manufacturas?"

Gaspar Melchor de Jovellanos¹⁷. *Discurso sobre la necesidad de cultivar en el Principado el estudio de las Ciencias Naturales*. 1782.

Texto 4 (fuente primaria)

"Superstición es cualquier exceso de la religión en general, según la palabra antigua del paganismo: menester es ser piadoso y guardarse bien de caer en la superstición. [...] En efecto, la superstición es un culto de religión falso, mal dirigido, lleno de vanos terrores, contrario a la razón y a las sanas ideas que se deben tener del ser supremo. O si preferís, la superstición es esta especie de encantamiento o de poder mágico que el temor ejerce sobre nuestra alma; hija desgraciada de la imaginación, emplea para impresionarnos los espectros, los sueños y visiones. Ella es, dice Bacon, quien ha forjado los ídolos del vulgo, los genios invisibles, los días faustos o infaustos, los dardos invencibles del amor o del odio. Abruma el espíritu, principalmente durante la enfermedad o la desgracia, cambia la buena disciplina y las costumbres venerables en payasadas y ceremonias superficiales.

17 Gaspar Melchor de Jovellanos fue un político y escritor español.

En cuanto ha echado raíces en cualquier religión, buena o mala, es capaz de extinguir las luces naturales y turbar las más sanas cabezas. En fin, es el más terrible azote de la humanidad. [...] La ignorancia y la barbarie introducen la superstición, la hipocresía la nutre con vanas ceremonias, el falso celo la extiende y el interés la perpetua”.

Entrada al concepto de “Superstición”. *Encyclopédie*. 1751-1772.

Texto 5 (fuente primaria)

“Nuestra esperanza en el porvenir de la especie humana puede reducirse a tres puntos importantes: la destrucción de la desigualdad entre las naciones, los progresos de la igualdad dentro de un mismo pueblo, y, en fin, el perfeccionamiento real del hombre.

Llegará pues el día en que el sol no alumbrará en la Tierra más que a hombres libres, que no reconozcan a otro señor que su propia razón [...]

Con una buena elección tanto de los conocimientos como de los métodos para enseñarlos, se puede instruir a todo un pueblo de todo lo que cada hombre necesita saber sobre la economía doméstica, la administración de sus negocios, el desarrollo de sus facultades, el conocimiento de sus derechos [...], para ser dueño de sí mismo.

La igualdad de la instrucción corregiría la desigualdad de las facultades, lo mismo que una legislación previsora disminuiría la desigualdad de riquezas. Aceleraría el progreso de las ciencias y de las artes [...]. El efecto sería el crecimiento del bienestar para todos”.

Nicolás de Condorcet. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. 1793.

En reunión plenaria, las y los estudiantes construyen una definición colectiva para Ilustración y ejemplifican sus principales características basándose en fuentes. Para sintetizar, proponen diferentes consignas o eslóganes que destaquen los aspectos más relevantes de la Ilustración y los exponen en el diario mural del curso.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad apunta a que las y los estudiantes participen en forma activa en la construcción de un concepto central de la unidad, de modo de favorecer su comprensión y apropiación. Es importante orientarlos en la formulación inicial de categorías para definir y caracterizar la Ilustración y, después del trabajo con las fuentes, apoyarlos en la reformulación de algunas de ellas, o bien en su ampliación y profundización.

En la generación de los eslóganes, es fundamental que estén presentes ideas fuerza como la razón, la importancia de la ciencia y la crítica a la superstición. Puede dar ejemplos de eslóganes publicitarios o políticos que sean significativos para el contexto local, o bien trabajar en conjunto con el o la docente de Lengua y Literatura.

Al analizar la fuente sobre la superstición puede ser relevante destacar que para los pensadores ilustrados la religión contenía principios y prácticas no racionales, y por tanto, la consideraban entre las supersticiones. Esto no quiere decir que fuese un movimiento ateo, sino más bien que su concepción de Dios y de su relación con los seres humanos estaba mediada por la razón.

Para orientar la presente actividad, se sugiere revisar el siguiente enlace:

› <http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano. (OA 14)
IE	Definen los principales postulados de la Ilustración, estableciendo elementos de continuidad con el ideario republicano actual. Ejemplifican las críticas de los pensadores ilustrados al absolutismo, seleccionando fuentes pertinentes para fundamentarlas.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Debates. Lectura comprensiva.
Duración aproximada	Una sesión.

3. El o la docente presenta las principales características del Antiguo Régimen (absolutismo, sociedad estamental, privilegios, rol de la burguesía, entre otras) y las y los estudiantes las profundizan con ayuda de su texto escolar, de libros o enciclopedias de la biblioteca del establecimiento, o de otras fuentes recomendadas. En conjunto elaboran una ficha de síntesis que destaque aspectos económicos, sociales, culturales y políticos de dichas características.

Confrontándolas luego con las ideas de la Ilustración, las y los estudiantes plantean hipótesis sobre qué aspectos de los gobiernos o de la sociedad de su época criticarían los pensadores ilustrados. Para verificar sus propuestas, discuten algunos de sus escritos. Puede seleccionarlos de entre los siguientes:

Texto 1 (fuente primaria)

“De Gazel a Ben-Beley

Instando a mi amigo cristiano a que me explicase qué es nobleza hereditaria, después de decirme mil cosas que yo no entendí, mostrarme estampas que me parecieron de mágica, y figuras que tuve por capricho de algún pintor demente, y después de reírse conmigo de muchas cosas que decía ser muy respetables en el mundo, concluyó con estas voces, interrumpidas con otras tantas carcajadas de risa: «Nobleza hereditaria es la vanidad que yo fundo en que, ochocientos años antes de mi nacimiento, muriese uno que se llamó como yo me llamo, y fue hombre de provecho, aunque yo sea inútil para todo»”.

José Cadalso¹⁸. *Cartas marruecas*. 1768-1774.

Texto 2 (fuente primaria)

“Para mí, el Estado es una sociedad de hombres constituida únicamente con el fin de adquirir, conservar y mejorar sus propios intereses civiles. Intereses civiles llamo a la vida, libertad, salud y prosperidad del cuerpo; y a la posesión de bienes externos, tales como dinero, tierras, casas, mobiliario y cosas semejantes.

Es deber de los magistrados civiles, mediante la ejecución imparcial de leyes igualitarias, asegurar a todo el pueblo en general, y a cada uno de los individuos en particular, la posesión justa de tales cosas que pertenecen a esta vida. Si alguien tratara de violar las leyes de justicia y equidad públicas establecidas para la conservación de aquellas cosas, hay que frenar su osadía por el temor al castigo, consistente en la privación o disminución de aquellos intereses o bienes civiles de que normalmente puede y debe gozar”.

John Locke¹⁹. *A letter concerning toleration*. 1689.

Texto 3 (fuente primaria)

“Ningún hombre ha recibido de la naturaleza el derecho de mandar sobre otros. La libertad es un regalo del cielo y cada individuo de la misma especie tiene el mismo derecho a disfrutarla como disfruta de la razón. Si la naturaleza ha establecido algún poder, ese es el paterno, pero tiene sus límites y en el estado natural se acaba tan pronto como los hijos son capaces de valerse por sí mismos. Cualquier otra autoridad no procede de la naturaleza. Tiene su origen en la fuerza de la violencia o en el consentimiento de quienes se someten por medio de un contrato. [...]

18 José Cadalso fue un escritor español.

19 John Locke fue un filósofo inglés.

El poder que viene del consentimiento de los pueblos tiene sus límites [...]; porque el hombre ni debe ni puede entregarse enteramente y sin reservas a otro hombre, pues tiene un dueño superior a todo, a quien pertenece por entero. Es Dios, cuyo poder es siempre inmediato a la criatura, dueño tan celoso como absoluto que no pierde jamás sus derechos ni los comunica. Él permite, por el bien común y mantenimiento de la sociedad, un orden de subordinación entre los hombres, pero razonable y medido, nunca ciego y sin reservas [...].

En una palabra, la Corona, el gobierno, la autoridad pública son bienes que pertenecen al cuerpo de la nación, de los que los príncipes son usufructuarios y los ministros depositarios”.

Denis Diderot²⁰, entrada al concepto de “Autoridad pública”, *Encyclopédie*. 1751-1772.

Texto 4 (fuente primaria)

“Siempre que cierto número de hombres se unen en sociedad renunciando cada uno de ellos al poder de ejecutar la ley natural, cediéndolo a la comunidad, entonces y solo entonces se constituye una sociedad política o civil. [...]

Resulta, pues, evidente que la monarquía absoluta, a la que ciertas personas consideran como el único gobierno del mundo, es en realidad incompatible con la sociedad civil, y por ello no puede ni siquiera constituirse como una forma de poder civil. La finalidad de la sociedad civil es evitar y remediar los inconvenientes del estado de naturaleza, que se producen forzosamente cuando cada hombre es juez de su propio caso [...].

Al partirse del supuesto de que ese príncipe absoluto reúne en sí mismo el poder legislativo y el poder ejecutivo sin participación de nadie, no existe juez ni manera de apelar a nadie capaz de decidir con justicia e imparcialidad, y con autoridad para sentenciar, o que pueda remediar o compensar cualquier atropello o daño que ese príncipe haya causado, por sí mismo, o por orden suya. Ese hombre, lleve el título que lleve, zar, gran señor o el que sea, se encuentra en estado de naturaleza con sus súbditos como con el resto del género humano. Allí donde existen dos hombres que carecen de una ley fija y de un juez común al que apelar en este mundo, para que decida en las disputas sobre el derecho que surjan entre ellos, los tales hombres siguen viviendo en estado de naturaleza y bajo todos los inconvenientes del mismo”.

John Locke. *Dos tratados sobre el gobierno civil*. 1690.

20 Denis Diderot fue un filósofo francés.

Texto 5 (fuente primaria)

“En cada Estado, hay tres clases de poderes: el legislativo, el ejecutivo de las cosas pertenecientes al derecho de gentes, y el ejecutivo de las que pertenecen al [derecho] civil.

Por el primero, el príncipe o el magistrado hacen las leyes para cierto tiempo o para siempre, y corrige o deroga las que están hechas. Por el segundo, hace la paz o la guerra, envía o recibe embajadores, establece la seguridad y previene las invasiones; y por el tercero, castiga los crímenes o decide las contiendas de los particulares. Este último se llamará poder judicial; y el otro, simplemente poder ejecutivo del Estado. [...]

Cuando los poderes legislativo y ejecutivo se hallan reunidos en una misma persona o corporación, entonces no hay libertad, porque es de temer que el monarca o el senado hagan leyes tiránicas para ejecutarlas del mismo modo. Así sucede también cuando el poder judicial no está separado del poder legislativo y del ejecutivo. Estando unido al primero, el imperio sobre la vida y la libertad de los ciudadanos sería arbitrario, por ser uno mismo el juez y el legislador y, estando unido al segundo, sería tiránico, por cuanto gozaría el juez de la fuerza misma que un agresor”.

Charles Louis de Secondat²¹, barón de Montesquieu. *El espíritu de las leyes*. 1748.

Texto 6 (fuente primaria)

“[...] como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente aunar y dirigir las que ya existen, no les queda otro medio, para subsistir, que formar por agregación una suma de fuerzas que pueda superar la resistencia, ponerlas en juego mediante un solo móvil y hacerlas actuar juntamente.

Esta suma de fuerzas no puede nacer más que del concurso de varios; pero como la fuerza y la libertad de cada hombre son los primeros instrumentos de su conservación, ¿cómo los comprometerá sin perjudicarse y sin descuidar las atenciones que se dé a sí mismo? Esta dificultad aplicada a mi tema puede enunciarse en estos términos:

«Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca sin embargo más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental, cuya solución da el contrato social».

21 Charles Louis de Secondat, barón de Montesquieu, fue un pensador francés.

Las cláusulas de este contrato están de tal modo determinadas por la naturaleza del acto, que la menor modificación las haría vanas y de nulo efecto; de suerte que, aunque no hayan sido acaso nunca formalmente enunciadas, son en todas partes las mismas, en todas partes tácitamente admitidas y reconocidas; hasta que, violado el pacto social, cada uno vuelve a sus primeros derechos y recupera su libertad natural, perdiendo la libertad convencional por la que renunció a aquélla. [...]

De suerte que si se aparta del pacto social lo que no es de esencia, resultará que se reduce a los términos siguientes: *cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección general; y recibimos en corporación a cada miembro como parte indivisible del todo*".

Jean-Jacques Rousseau²². *El Contrato Social*. 1762.

Con la mediación del o la docente, analizan los textos considerando su autor y sus ideas centrales. A continuación, infieren qué planteamientos expresados en ellos critican o cuestionan aspectos de la sociedad o la política del Antiguo Régimen.

Para sistematizar sus respuestas, las y los estudiantes se organizan en grupos y completan la ficha de síntesis con las características del Antiguo Régimen y las críticas de los pensadores ilustrados, los autores y las fuentes en que se basan para definirlos. Puede utilizar un modelo como el siguiente:

	CARACTERÍSTICAS DEL ANTIGUO RÉGIMEN	CRÍTICAS DESDE LA ILUSTRACIÓN ¿CUÁL DE LAS FUENTES ANALIZADAS EVIDENCIA ESTA CRÍTICA?
Economía		
Sociedad		
Política		
Cultura		

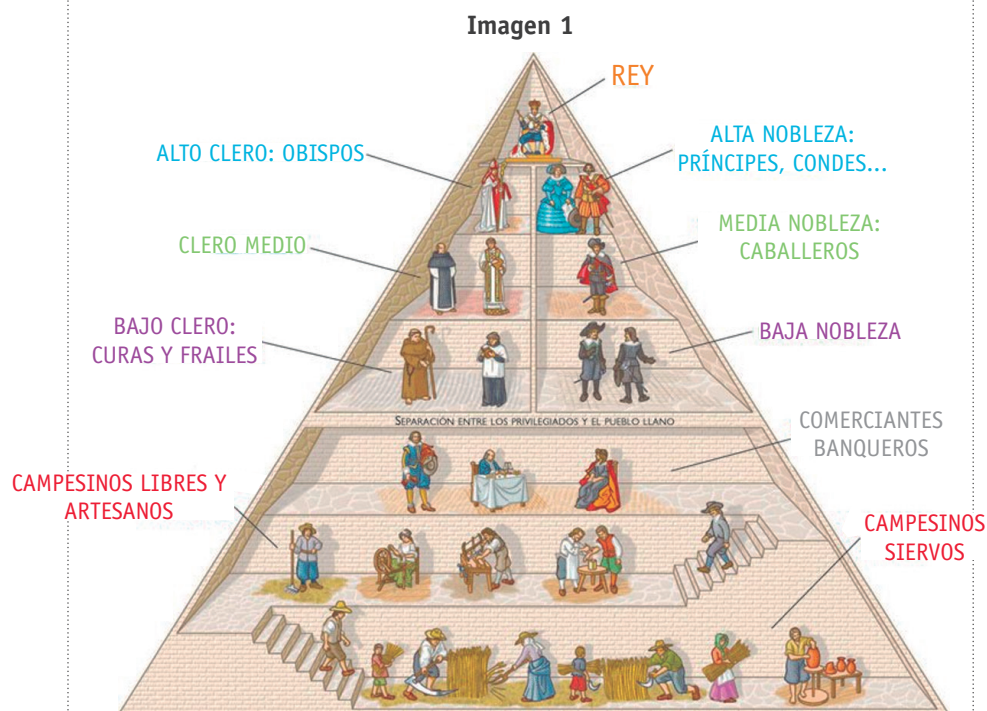
Finalmente, el o la docente asume el rol de defensor del orden absolutista y estamental, y cada grupo argumenta los cambios que debe tener el sistema, asumiendo el papel de pensadores ilustrados.

22 Jean-Jacques Rousseau fue un escritor y filósofo francés.

Observaciones a la o el docente

Para exponer mejor la situación social en el Antiguo Régimen, puede trabajar con pinturas de la época que muestren la vida de la corte y la nobleza, la riqueza de la alta burguesía o la pobreza de los sectores bajos. Entre otros autores, puede consultar obras de Louis-Michel van Loo, quien retrató a las familias reales de España y de Francia; de Antoine Watteau o de Jean-Honoré Fragonard, cuyas obras muestran el ambiente de la nobleza francesa; o de Jean Siméon Chardin, quien pintó escenas domésticas en las que pueden reconocerse sujetos de otros estamentos.

También puede analizar con el curso algún esquema que grafique el orden social estamental de la época. Un ejemplo de esquema es el siguiente:



Recuperada de <http://iessonferrerdgh1e07.blogspot.cl/2012/09/ud-01-el-siglo-xviii-la-crisis-del.html>

Al analizar los escritos de pensadores ilustrados, es importante que las y los estudiantes diferencien un texto satírico como el de José Cadalso (quien crea dos personajes árabes que, sorprendidos por las costumbres de España, le sirven para criticar a su sociedad) de ensayos, como los de Kant o Rousseau. Respecto de las ideas políticas, puede resaltar el principio de legitimidad racional del orden político, lo que sumado a las críticas a la religión favorece la secularización de la sociedad.

Como recurso de apoyo para guiar un debate, se recomienda revisar los siguientes enlaces:

- › <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
- › http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

Respecto del trabajo de investigación, y en particular del sentido y alcance de una hipótesis, se sugiere visitar:

- › <http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>
- › <http://www.uma.es/ficha.php?id=74604>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano. (OA 14)
IE	Describen vínculos entre la Ilustración, el desarrollo científico y la paulatina secularización de la vida política, social y cultural, reconociendo la mutua influencia entre los procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

4. El o la docente discute con el curso el impacto que habrán tenido las ideas ilustradas en el desarrollo de la ciencia, en la forma en que las personas vivían la religión o en la visión que se tendría de la influencia de las iglesias en la vida política. Las y los estudiantes relacionan estos aspectos con los principios de la Ilustración y las críticas de los pensadores ilustrados, y argumentan la influencia mutua entre estos procesos. Para sintetizar el trabajo, las y los estudiantes elaboran un mapa conceptual con las principales características del movimiento, considerando representantes, ideas, críticas al orden social y sus instituciones, relación con el desarrollo científico o con la creciente secularización de la sociedad, entre otros aspectos que consideren relevantes.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad permite sintetizar las ideas clave de la Ilustración, y a la vez sistematizar sus vínculos con otros procesos de la época. Por esta razón, es fundamental que las y los estudiantes logren percibir de qué manera principios ilustrados –por ejemplo, valorar la razón como medio para conocer– impactan fuertemente en el desarrollo del conocimiento científico durante los siglos XVIII y XIX. Puede consultar el artículo de A. García (2002) "Ciencia y pensamiento ilustrado" en:

› <http://www.redcientifica.com/doc/doc200211220001.html> o repasar algunos de los hitos del desarrollo científico de la época.

Para elaborar mapas conceptuales u organizadores gráficos se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/>

› <http://www.eduteka.org/modulos/4/86>

› <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan estimar su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica. (OA 15)
IE	Sitúan los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, reconociendo en ellos elementos de sucesión y simultaneidad.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

1. El o la docente retoma el friso cronológico o las líneas simultáneas desarrollados por el curso y llama la atención sobre algunos de sus hitos: la Revolución francesa, la independencia de Estados Unidos y las de las colonias españolas en América Latina. Considerando estos hitos, indaga sobre las nociones previas de sus estudiantes acerca de los conceptos de independencia y revolución y, a partir de una discusión con ellos, establece una definición clara para ambos.

Observaciones a la o el docente

Al trabajar con el curso, 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 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.

Para apoyar el trabajo de investigación, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>
- › <http://www.uma.es/ficha.php?id=74604>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica. (OA 15)
IE	Caracterizan la Revolución francesa y los procesos de independencia de Estados Unidos y de las colonias españolas en Latinoamérica, reconociendo su relevancia tanto para su época como para el presente.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Problematización de periodizaciones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. El o la docente presenta una breve síntesis del proceso de independencia de los Estados Unidos, contextualizando que se trataba de colonias británicas en América del Norte, y situando algunos hitos relevantes de su desarrollo. A continuación, las y los estudiantes leen la Declaración de Independencia de las colonias británicas.

Texto 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/> en marzo de 2015.

Las y los estudiantes analizan el documento y relacionan su contenido con las ideas de la Ilustración, de modo de encontrar en la Declaración fragmentos que las ejemplifiquen. También evalúan el alcance transcontinental de las ideas ilustradas y discuten la relevancia de la independencia de Estados Unidos como ejemplo de que era posible llevar a la práctica los planteamientos de los pensadores ilustrados.

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de los OA asociados a estas actividades no es necesario profundizar en el proceso de independencia de las colonias británicas, pues el foco está en cómo influyeron en él las ideas ilustradas. Por ello, el contexto que se entregue debe ser breve y suficiente para comprender la multicausalidad de la Independencia, entendiendo que la Ilustración es uno de sus factores. La declaración completa, en la que los representantes exponen las quejas contra las autoridades y el pueblo británicos, se encuentra en el sitio:

› <http://www.archives.gov/espanol/la-declaracion-de-independencia.html>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica (**OA C**). Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. (OA 18)
IE	Problematizan los derechos incluidos en la declaración de 1789 comparándolos con otros documentos de la época (como la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana) y con textos actuales (como la Declaración Universal de Derechos Humanos), para formar un juicio crítico propio sobre el concepto de derechos del hombre de la Revolución francesa.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Debate. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

1. Las y los estudiantes analizan imágenes de sátiras políticas de la época que evidencian los conflictos existentes en la Francia del Antiguo Régimen. Puede utilizar imágenes como las siguientes:

Imagen 1 (fuente primaria)



“Esperar que el juego acabe pronto”,
mayo de 1789.

Imagen 2 (fuente primaria)



“Viva el Rey, viva la nación. Sabía que
llegaría. nuestro turno”, julio de 1789.

Imagen 3 (fuente primaria)



“El pueblo bajo el Antiguo Régimen”, 1815.

Imagen 4 (fuente primaria)



“Los dos son uno”, 1791.

Imagen 5 (fuente primaria)



“Despertar del Tercer Estado”, 1789.

Caricaturas de época. Recuperadas de <http://www.loc.gov/pictures/related/?fi=subject&q=France--History--Revolution%2C%201789-1799>

A partir del análisis de las caricaturas, y con la guía del o la docente, las y los estudiantes discuten sobre los múltiples antecedentes de la Revolución francesa, asumiendo una perspectiva multicausal del proceso revolucionario. El o la docente expone una síntesis de sus principales etapas e hitos clave, destacando aquellos de mayor trascendencia para caracterizar su naturaleza rupturista (la toma de la Bastilla, la abolición de los privilegios señoriales, la aprobación de una Constitución, la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, la prisión y ejecución del rey y su familia).

A modo de síntesis de la actividad, las y los estudiantes redactan un texto breve en el que fundamentan por qué la Revolución francesa fue una revolución y explican en qué sentido marcó el fin del Antiguo Régimen. Finalmente, comparten sus argumentos con el curso en una reunión plenaria.

Observaciones a la o el docente

Las caricaturas presentadas grafican claramente el malestar del pueblo francés y cómo se radicaliza el proceso revolucionario. En las tres primeras imágenes, por ejemplo, se puede evaluar el cambio en la situación social desde el punto de vista del tercer estado, así como la nueva percepción de la monarquía: las primeras dos caricaturas muestran el antes y el después, con un tercer estado oprimido y luego aupado por los estamentos privilegiados, pero en la segunda aún se vislumbraba una imagen positiva del rey como parte de la nación, a diferencia de la tercera caricatura, posterior al fin del proceso revolucionario, en la que Luis XVI aparece junto con los nobles y el clero oprimiendo al pueblo francés. La cuarta caricatura permite constatar el deterioro definitivo de la imagen de la monarquía, mientras que la quinta es muy interesante para evaluar el inicio de la revolución y el temor que despierta en los grupos privilegiados. Puede seleccionar más caricaturas digitalizadas sobre la Revolución francesa en el sitio de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos:

› <http://www.loc.gov/pictures/related/?fi=subject&q=France--History--Revolution%2C%201789-1799>.

Para complementar la breve caracterización de este proceso revolucionario, puede seleccionar fragmentos del documental de History Channel (en los primeros 19 minutos se presentan las causas de la revolución), disponible en línea en el sitio:

› <https://www.youtube.com/watch?v=RAJ2zHBtCvo>.

En este tema, al igual que en el caso de la independencia de los Estados Unidos, el foco no está en la descripción detallada de cada una de las etapas del proceso; más bien interesa comprender sus causas y su impacto en la crisis del Antiguo Régimen.

Para orientar el trabajo de análisis de imágenes se sugiere revisar los siguientes enlaces:

› <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>

› http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. (OA 18)
IE	Identifican los derechos contenidos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, reconociendo su relación con los principios ilustrados.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. Las y los estudiantes revisan la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, o algunos de sus artículos, y seleccionan ideas o frases que reflejen los ideales de la Ilustración.

Texto 1 (fuente primaria)

“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.

Una vez revisado el documento, se organizan en grupos y trabajan con esta Declaración y con la de Independencia de Estados Unidos, analizada en clases anteriores; seleccionan extractos que consideren relevantes y subrayan ideas que correspondan a los siguientes aspectos del ideario republicano:

- › Ciudadanía y participación.
- › División y equilibrio de poderes.
- › Soberanía popular, libertad e igualdad.
- › Reconocimiento de derechos individuales.

Finalmente, las y los estudiantes comparan sus análisis en reunión plenaria y establecen similitudes y diferencias entre las ideas presentes en ambos documentos.

Observaciones a la o el docente

Orienta a las y los estudiantes en el análisis de ambos documentos considerando los criterios dados. Para facilitar el análisis, refuerce o aclare los conceptos que puedan generar dudas, como por ejemplo el de soberanía popular. Al comparar los documentos, subraye permanentemente su vínculo con el ideario de la Ilustración, que forma parte de los aprendizajes ya tratados con las y los estudiantes. Destaque la influencia de las ideas ilustradas en ambas declaraciones.

Para guiar una óptima comparación, se sugiere revisar el siguiente enlace:

› <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan estimar su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. (OA 18)
IE	Problematizan los derechos incluidos en la declaración de 1789 comparándolos con otros documentos de la época (como la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana) y con textos actuales (como la Declaración Universal de Derechos Humanos), para formar un juicio crítico propio sobre el concepto de derechos del hombre de la Revolución francesa.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Debate. Problematización.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

3. El o la docente repasa con el curso los principales derechos contenidos en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, procurando que las y los estudiantes enuncien claramente qué derecho o atributo se reconoce en cada caso (por ejemplo, la libertad de expresión). Luego, problematiza con el curso si en esa época, 1789, estos derechos se reconocerían solo a los hombres, o bien se consideraría a las mujeres en igualdad de condiciones. Para abrir el debate, presenta la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, de 1791.

Texto 1 (fuente primaria)

- "I. La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales solo pueden estar fundadas en la utilidad común. [...]"

- III. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación, que no es más que la reunión de la mujer y el hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.
- IV. La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer solo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón. [...]
- VI. La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las ciudadanas y ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.
- VII. Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta ley rigurosa. [...]
- X. Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la ley.
- XI. La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos de la mujer, puesto que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con relación a los hijos. Toda ciudadana puede, pues, decir libremente, soy madre de un hijo que os pertenece, sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; con la salvedad de responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.
- XII. La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana implica una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para ventaja de todos y no para utilidad particular de aquellas a quienes es confiada.
- XIII. Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas; por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades.

Olympe de Gouges. *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*. 1791.

Con la mediación del o la docente, las y los estudiantes discuten los principios de esta Declaración y el limitado impacto práctico que tuvo en la época, problematizando las limitaciones que tuvo el ideario ilustrado. Debaten sobre el avance en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las tareas pendientes en este campo.

A partir del análisis de casos recientes y significativos para el curso, evalúan la importancia de reconocer, respetar y promover la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la actualidad.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad permite a las y los estudiantes problematizar los límites que tenía la noción de derechos en el contexto del siglo XVIII y parte del siglo XIX, en cuanto la mujer no era considerada plenamente igual en derechos a los hombres. Señale, por ejemplo, que en la misma Francia revolucionaria se reconoció sufragio universal masculino, pero no femenino, y que el derecho a voto fue una de las principales reivindicaciones de los movimientos de mujeres a fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX.

A partir de esta actividad trabaje especialmente los contenidos actitudinales vinculados al respeto y defensa de la igualdad de derechos, enfatizando su importancia para la convivencia democrática.

Para acceder a algunos insumos que le permitan guiar de mejor manera un debate y el trabajo con temáticas controversiales, le sugerimos revisar los siguientes enlaces:

- › <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
- › http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/
- › <http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf>
- › http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200011&script=sci_arttext
- › <https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan monitorear su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. (OA 18)
IE	Dan ejemplos de la vigencia de los derechos presentes en la declaración de 1789 en la actual conceptualización de los derechos humanos, reconociendo el carácter histórico de su construcción.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	c. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Tipo de actividad	Análisis comparativo. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Una sesión.

4. En grupos, las y los estudiantes desarrollan un análisis comparativo entre la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, y la actual Constitución Política de la República de Chile, de 1980. Como conclusión, elaboran un cuadro comparativo que muestre qué derechos están presentes en estos tres documentos y cuáles son diferentes o no aparecen en alguno de ellos.

Discuten en plenario sobre la influencia de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, en los documentos que hoy reconocen los derechos fundamentales de las personas. También evalúan la ampliación del concepto de derechos humanos en la actualidad: respecto de su carácter universal (son aplicables sin distinción de género, etnia o edad, entre otros aspectos), su cobertura o alcance (incluyen derechos económicos, sociales y culturales) y su efectividad (el Estado es garante de protegerlos y promover su respeto a todo nivel social).

Finalmente, crean una campaña publicitaria que se base en el concepto “Derechos Humanos, una construcción con historia”.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad permite el debate y la puesta en común de planteamientos sobre conceptos relacionados con la democracia, el ejercicio de los derechos fundamentales y la importancia de su respeto y promoción. Destaque la historicidad de los derechos humanos, tanto como que su reconocimiento es el resultado de la acción de personas, grupos y Estados durante siglos, por lo que constituyen una conquista que las sociedades deben cuidar.

Para evaluar la campaña publicitaria, considere que rescate el concepto de derechos humanos, reconozca su carácter histórico y evidencie una valoración de la importancia que tienen para la vida en sociedad.

Para orientar el trabajo de elaboración de afiches, se sugiere revisar:

- › http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704
- › <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml>

La presente actividad se orienta al ejercicio de las actitudes de pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica **(OA C)**. Se sugiere incorporar criterios de evaluación que permitan estimar su nivel de logro a lo largo del proceso.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Ubican mediante recursos geográficos e históricos los principales hitos que marcan la independencia de América, reconociendo las dimensiones espaciales y temporales del proceso.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Problematización de regionalizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

1. Las y los estudiantes revisan el friso cronológico o las líneas paralelas elaborados con anterioridad y sitúan las coordenadas espaciales y temporales del proceso de independencia de las colonias españolas en América. A continuación, el o la docente les señala algunos hitos que marcan este proceso, como los que se indican en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

AÑO	HITO
1809	› Primeras sublevaciones en La Paz y Sucre. Junta de Quito.
1810	› Juntas de gobierno en Caracas, Buenos Aires, Santiago y Bogotá. Levantamiento popular en México.
1811	› Inicio del movimiento independentista en Uruguay, Paraguay y El Salvador.
1814	› Reacción realista. Derrotas patriotas en Venezuela y Chile.
1816	› Independencia de las Provincias Unidas (Argentina).
1818	› Chile declara su independencia.
1819	› Creación de la Gran Colombia, integrada por Ecuador, Venezuela y Colombia.
1821	› Independencia de Perú, Panamá y México. Venezuela consolida su independencia.
1822	› Agustín de Iturbide se proclama emperador de México.
1823	› Renuncia de Iturbide y proclamación de la República en México.
1824	› Constitución de la República Federal de Centroamérica, que reúne a Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua.
1825	› Independencia de Bolivia.

Considerando estos hitos, las y los estudiantes siguen la secuencia de los procesos de independencia americanos, reconociendo en el mapa sus grandes flujos, como por ejemplo desde las Provincias Unidas hacia Chile y Perú, o desde Venezuela hacia Colombia, Ecuador y Perú. Relacione este avance del proceso con la estructura político-administrativa del Imperio español, analizando, por ejemplo, el rol que jugaron los antiguos virreinos, ya sea como centros de la reacción española o como focos de difusión de las ideas emancipadoras.

Observaciones a la o el docente

Es importante que en esta actividad se evidencie claramente la envergadura continental del proceso independentista. Para reforzar esta idea puede agregar a los hitos considerados la independencia de Haití, la primera en América Latina, en 1804, y la de Brasil, en 1822. El nexo con la cronología general debe permitir a las y los estudiantes reconocer las dinámicas de simultaneidad y sucesión con la Ilustración, la independencia de Estados Unidos y la Revolución francesa, de modo de facilitar la comprensión de la multicausalidad del proceso de independencia de las colonias americanas, en especial respecto de los factores externos que influyeron en él.

Para el trabajo con líneas temporales, se sugiere revisar:

- › <http://www.profesorfrancisco.es/2013/07/como-hacer-una-linea-del-tiempo.html>
- › http://www.univ-montp3.fr/boeglin/cours/c_civi_docs/docs/eje.pdf

En la presente actividad promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis (OA D). Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Explican la emergencia del movimiento independentista en América considerando distintos antecedentes, como la crisis de la monarquía, la difusión de ideas ilustradas y liberales, las aspiraciones políticas criollas y la situación económica y social de las colonias, entre otros, comprendiendo el carácter multicausal de los procesos históricos.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

2. El o la docente introduce el tema de la independencia de América. Para esto, activa los conocimientos previos de sus estudiantes con preguntas como las siguientes:
- › ¿En qué siglo y qué décadas se produjeron las independencias de las colonias latinoamericanas?
 - › ¿Por qué se llama "independencia"? ¿De qué se independizaban?
 - › ¿Qué antecedentes de la independencia recuerdan?
 - › ¿Qué relación existe entre la independencia de Chile y la de las demás colonias españolas en América?

A continuación, explica que la independencia de las colonias españolas en América Latina tuvo múltiples causas, algunas de ellas comunes a todas las colonias hispanas. Para analizarlas, las y los estudiantes revisan diversas fuentes, como las que siguen:

“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 republicanismo colocó un poderoso ejemplo ante sus ojos”.

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

Texto 2

“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.

Texto 3

“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.

Texto 4

“El alcance de las reformas aplicadas por Carlos III en América fue mucho más profundo que las introducidas por Felipe V [...]. En el plano administrativo, se concentraron en un ministerio todos los asuntos relativos a las Indias; se crearon los virreinos del Río de la Plata y [de] Nueva Granada, y se instauró el régimen de Intendencias en diversas provincias, lo que suponía el reemplazo de funcionarios criollos por peninsulares más calificados. En el ámbito económico se dispuso la aplicación de estímulos que favorecieran el desenvolvimiento de la agricultura y la minería, mientras que se comenzó lentamente a eliminar el monopolio comercial de la metrópoli sobre sus dominios americanos, aunque se reestructuró el sistema tributario a objeto de elevar sustantivamente la recaudación en las aduanas reales. En materia eclesiástica, se eliminó toda objeción respecto de la primacía de los derechos de la Corona con la expulsión de la Compañía de Jesús de los dominios de los borbones españoles. [...]

En definitiva, las reformas borbónicas cumplieron con los objetivos de dar un nuevo impulso a la economía americana, incrementar el aporte de esta al Imperio español y establecer una burocracia eficiente y leal. Sin embargo, también afectaron los intereses de las elites locales, y su aplicación fue tan arbitraria que contribuyeron a provocar un clima de resentimiento que finalmente derivó en la emancipación política de América”.

Memoria Chilena (s.f.). *Las reformas borbónicas (1700-1788)*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/> en abril de 2015.

Las y los estudiantes identifican las causas de la independencia que proponen las distintas fuentes y las clasifican, considerando, por ejemplo, criterios de ámbito (económicas, políticas, sociales, culturales) o de tiempo (mediatas, inmediatas), entre otros. Para finalizar, redactan en forma individual un texto breve con una explicación causal de la independencia que organice los antecedentes estudiados.

Observaciones a la o el docente

Oriente a las y los estudiantes en el reconocimiento de distintas causas de la independencia y en una clasificación sencilla de ellas, con la finalidad de facilitarles la propuesta de una explicación global. Enfaticé la importancia de que eviten elaborar un listado de causas, pues se busca más bien que puedan construir un planteamiento en el que se evidencie cómo relacionan o jerarquizan los antecedentes estudiados. En este sentido, considere si las respuestas se estructuran con una lógica aditiva (pasa esto y además pasa esto otro), o bien si se da una relación más analítica entre las causas (pasa esto porque ocurre esto otro), y guíe la reformulación de las respuestas de modo de favorecer el logro de explicaciones con mayor complejidad.

Para el análisis de fuentes, se sugiere revisar los siguientes enlaces:

- › <http://www.curriculumlineameduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>
- › <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>
- › <https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>
- › <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Explican que la independencia de Chile forma parte del proceso independentista continental, estableciendo aspectos comunes y diferencias con el proceso emancipador en otros territorios americanos. Analizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile, comunicando los resultados de una investigación basada en fuentes primarias y secundarias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. › El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. h. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

3. El o la docente plantea al curso un ejercicio de lluvia de ideas que permita recuperar sus conocimientos previos sobre la independencia de Chile (por ejemplo, antecedentes, etapas en que tradicionalmente se la divide, personajes relevantes, hitos). Anota en la pizarra las respuestas de las y los estudiantes y construye en conjunto con ellos un panorama general del proceso chileno. A continuación les propone que, organizados en grupos, investiguen para profundizar en diferentes temas de la independencia de Chile. Puede sugerir temas como los siguientes, o bien otros que le parezcan pertinentes a los intereses y conocimientos de su curso:

- › **Grupo 1:** Causas de la independencia de Chile.
- › **Grupo 2:** Los inicios de la independencia de Chile.
- › **Grupo 3:** El retroceso de la independencia y la restauración de la colonia.
- › **Grupo 4:** La etapa final del proceso independentista.
- › **Grupo 5:** Consolidación de la independencia en el sur de Chile.
- › **Grupo 6:** Logros de la independencia de Chile.

Con la guía del o la docente, cada grupo propone una pregunta sencilla que oriente la investigación, selecciona fuentes confiables (texto escolar, enciclopedias, libros de historia, sitios institucionales en internet) y construye un breve índice de los temas que abordará en su trabajo. Luego investiga y presenta sus resultados en un informe escrito breve, que contenga una síntesis –idealmente un esquema o infografía– que será compartida con los demás grupos.

Las y los estudiantes presentan los resultados de la investigación al curso y, con ayuda del o la docente, sistematizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile.

Observaciones a la o el docente

Es importante acompañar a las y los estudiantes en la selección de fuentes confiables y en la redacción del informe. Enfatice que este debe ser elaborado por el grupo, y no copiado de los textos de apoyo; que la información que se ocupe en forma textual debe citarse adecuadamente, y que el grupo debe seleccionar la que considere relevante para su trabajo, a partir de su pregunta de investigación. Se sugiere apoyarlos también en la elaboración del índice tentativo del trabajo, de modo les que sirva como plan de investigación y de escritura, y los ayude a precisar sus alcances.

En la elaboración de la síntesis y su presentación, oriente a cada grupo para que considere solo los aspectos más relevantes y evite extensas disertaciones de contenidos. Anímelos a concentrarse en destacar el tema, sus coordenadas temporales, tres o cuatro ideas centrales y sus conclusiones.

Dado que las y los estudiantes ya tienen conocimientos del proceso de independencia (que son parte de los OA de sexto año básico), la actividad apunta a fortalecer el desarrollo de las habilidades de investigación a partir de un contenido conceptual que puede resultarles familiar, por lo que el rol del o la docente es fundamental para guiar la investigación en todas sus etapas, corregir errores en los conocimientos previos o en los resultados de la investigación, y consolidar los aspectos más relevantes del proceso de independencia.

Además del texto escolar y las enciclopedias o libros de historia disponibles en la biblioteca del establecimiento, puede sugerir el sitio Memoria Chilena (www.memoriachilena.cl), que dispone de síntesis de los temas y diversas fuentes primarias y secundarias, y el sitio Educarchile (www.educarchile.cl), que cuenta con presentaciones y objetos digitales sobre la independencia.

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Analizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile, comunicando los resultados de una investigación basada en fuentes primarias y secundarias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: e. Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). › La relación con el tema. f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Indagación.
Duración aproximada	Más de una sesión.

4. En grupos, las y los estudiantes investigan la biografía de un líder de las independencias americanas (por ejemplo, Miguel Hidalgo, José de San Martín, Simón Bolívar, Francisco de Miranda, Antonio José de Sucre, Bernardo O'Higgins, José Miguel Carrera, Agustín de Iturbide, José Antonio Páez, José Gervasio Artigas, entre otros). Deben reunir antecedentes de su vida personal, como origen social, educación, viajes, así como de sus ideas políticas y del rol que jugó para lograr la independencia de su país o de otros países de América. Los grupos elaboran una ficha de su personaje en un formato visible para el curso y las pegan en la pizarra.

Con la mediación del o la docente, comparan las fichas y definen aspectos comunes entre las historias de vida y las acciones políticas de los personajes estudiados. Finalmente, destacan a algunos que hayan participado en más de un proceso independentista, y discuten sobre sus ideas políticas de alcance latinoamericanista.

Como cierre, reflexionan sobre la importancia de estos líderes de la independencia y reconocen que responden a un contexto histórico mayor, y que, al igual que otros miles de hombres y mujeres de la época, lucharon por sus ideales y principios.

Observaciones a la o el docente

El trabajo con personajes históricos debe mediar muy bien, para evitar que las y los estudiantes les atribuyan erradamente todo el peso del proceso (por ejemplo, la independencia ocurre por la sola acción o voluntad del personaje), pues esto deriva en explicaciones simplistas y lineales. Asimismo, es importante situar al personaje en su contexto, tanto en su etapa de niñez y juventud, como al momento de su participación histórica.

Orienta a las y los estudiantes para que estudien al personaje sin una carga mítica que dificulte la aproximación crítica a su actuar y a sus ideas. Una buena comprensión de un proceso tan complejo como la independencia debería permitirles percibir las contradicciones, las dudas y los conflictos de los pueblos latinoamericanos, y también de quienes los lideraron.

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Analizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile, comunicando los resultados de una investigación basada en fuentes primarias y secundarias.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Problematización. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

5. El o la docente plantea al curso una pregunta que abra la discusión sobre los actores colectivos que participaron en el proceso de independencia latinoamericano. Problematisa, por ejemplo, si la independencia de América habrá sido un proceso en el que solo participaron criollos de la elite, o si habrán tenido cabida otros grupos sociales, como los sectores populares, los indígenas o las mujeres. A partir de la pregunta problematizadora planteada, pueden discutir fuentes como las siguientes:

Texto 1

“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.

Texto 2

“Durante la primera etapa del proceso propiamente independentista, entre la conformación de la Primera Junta de Gobierno y el estallido del enfrentamiento armado con el Virrey del Perú (septiembre 1810-marzo 1813), los indicios de participación autónoma plebeya [de los sectores populares] son extremadamente escasos. Descontando la concurrencia con fines básicamente aclamatorios a algunas ceremonias, estimulada, como se hacía en tiempos coloniales, mediante despliegues escenográficos y la distribución de monedas, el bajo pueblo de la capital estuvo más bien ausente de los principales hechos políticos de lo que en Chile se conoce como la “Patria Vieja”. El inicio de las operaciones bélicas en marzo de 1813 forzó al liderazgo “patriota” a contemplar la incorporación de los sectores plebeyos desde otro ángulo,

marcado por una urgencia mucho más inmediata que el debate republicano abstracto o el faccionalismo intra-élite. Así, la junta que a la sazón gobernaba el país decretó la recluta obligatoria de “todos los ciudadanos del Estado”, comprendiendo dentro de esta categoría no solo a quienes hasta entonces habían ejercido efectivamente derechos políticos, sino al conjunto de la población masculina”.

Pinto, J. (2010). El rostro plebeyo de la independencia chilena. 1810-1830. En: Nuevo Mundo Mundos Nuevos [en línea], recuperado de <http://nuevomundo.revues.org> en abril de 2015.

Texto 3

“Como el resto de los sectores subordinados de la sociedad colonial, los indios no siempre tuvieron la posibilidad de expresar libremente sus simpatías políticas. Forzados por las circunstancias, la influencia de los curas, corregidores o “defensores”, cuando no por la simple y llana imposición de la fuerza por parte de los ejércitos combatientes, en más de una ocasión fueron inducidos u obligados a respaldar con alimentos, ropas, alojamiento y hombres a las tropas que ocasionalmente ocuparan su territorio. Por ello, como el resto de la población neogranadina, también entre los indios hubo realistas y patriotas, si bien fueron mayoría los defensores de la monarquía española”.

Gutiérrez, J. (2010). Los indígenas en la independencia. En *Revista Credencial Historia*, 247. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/86367> en abril de 2015

Texto 4

“[Las mujeres se] hicieron presentes en la escena pública de diferentes maneras: brindando su hospitalidad en tertulias políticas, sirviendo de espías; apelando, como todo grupo marginado, a diferentes estrategias para hacerse oír: agradando, manipulando, subordinándose, pero, por encima de todo, cooperando pecuniariamente, demostrando con ello el poder económico —control de bienes y de dinero— que tenían, a pesar del restringido margen de libertad de acción que la Iglesia y el Estado les adjudicaban, y manteniendo la economía, produciendo [...]”.

Se involucraron en el acontecer, voluntaria y conscientemente, impelidas por lazos de parentesco y por las circunstancias que pusieron en peligro la estabilidad de la familia (intereses particulares) y que llevaron a muchas de ellas a sobrepasar, aunque temporalmente, su rol doméstico, para convertirse en sujetos sociales. Esto no implica que neguemos la posibilidad

de que al menos un sector de ellas haya actuado impulsado por principios más universales. Hicieron valer su voz, voz que hasta nosotros llega mediatizada por la pluma del hombre, para defender su familia y sus bienes.

Las autoridades, realistas y republicanas, no permanecieron ignorantes de ello y reaccionaron. Gratificándolas por sus actos o por los de su familia; denostándolas verbalmente a través de la prensa y castigándolas, aunque no con el mismo rigor a todas, pues el involucramiento de la mujer de elite dijo relación fundamentalmente con acciones que no pusieron en peligro la existencia social. Los monasterios y beateríos fueron su castigo, amén de algunos escarnios públicos. [Para la] mujer de pueblo, en cambio, [...] el recogimiento, la cárcel y la muerte fueron su pena”.

Peña, P. (1997). Y las mujeres, ¿dónde estuvieron? Mujeres en el proceso independentista chileno. En *Anuario de Postgrado Universidad de Chile*, 2, p. 235-252.

A partir del análisis de las fuentes, las y los estudiantes debaten sobre la participación de distintos actores sociales en el proceso de independencia, retomando las conclusiones de la actividad anterior sobre el rol de los personajes en la historia. El o la docente orienta una reflexión sobre por qué sabemos poco de la participación de algunos sujetos sociales, como las mujeres, los indígenas o los sectores populares, y sobre el valor que tiene conocer su papel en la historia.

Observaciones a la o el docente

Para profundizar en el rol de las mujeres en los procesos independentistas de América, puede consultar los siguientes sitios:

- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-713.html>
- › <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2010/mujeres.htm>
- › <http://www.sanmartiniano.gov.ar/documentos/documento050.php>

En el caso de los pueblos originarios de Chile, especialmente el mapuche y el pehuenche, puede consultar el libro de J. Pinto (2003) *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión* (Santiago: Dibam). Para la participación de otros grupos sociales, puede abordar el papel de la población afrodescendiente en el ejército patriota con el artículo de H. Contreras (2011) disponible en línea en:

- › http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-1942011000100002

También puede profundizar en el caso de Venezuela. Se sugiere revisar el artículo de L. Castillo (2010) en:

- › <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16229034008>.

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Explican la emergencia del movimiento independentista en América considerando distintos antecedentes, como la crisis de la monarquía, la difusión de ideas ilustradas y liberales, las aspiraciones políticas criollas y la situación económica y social de las colonias, entre otros, comprendiendo el carácter multicausal de los procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Comprensión lectora. Problematización de periodizaciones.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

- Las y los estudiantes leen atentamente la Proclama de Quirino Lemáchez, que circuló en Chile durante 1811, y la Declaración de la Independencia de Chile, de 1818. A partir de la lectura, responden en parejas qué principios del ideario republicano se evidencian en estas fuentes. Para concluir, cada estudiante escribe una proclama que apele a algún problema del Chile de hoy e invite al resto de la sociedad a actuar, considerando principios como la igualdad, la participación y la libertad, entre otros que consideren relevantes.

Observaciones a la o el docente

La Proclama de Quirino Lemáchez está en el sitio web Memoria Chilena (<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-98642.html>), y la Declaración de Independencia se puede consultar en el sitio del Centro de Estudios Bicentenario (http://www.bicentenariochile.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=15:declaracion-de-independencia-de-chile&catid=10:independencia-de-chile&Itemid=9).

Esta actividad apunta a vincular la independencia de Chile con los principios ilustrados y republicanos, de modo de mantener el hilo conductor entre los Objetivos de Aprendizaje de la unidad. Por otra parte, se espera que las y los estudiantes reflexionen sobre la validez de dichos principios en la actualidad.

Guíe a las y los estudiantes en la redacción de la proclama, considerando la selección de un problema actual que pueda convocar a la comunidad y la formulación de argumentos que expresen principios ilustrados y republicanos.

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. (OA 16)
IE	Explican la emergencia del movimiento independentista en América considerando distintos antecedentes, como la crisis de la monarquía, la difusión de ideas ilustradas y liberales, las aspiraciones políticas criollas y la situación económica y social de las colonias, entre otros, comprendiendo el carácter multicausal de los procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Una sesión.

7. Para sistematizar el análisis de los procesos de independencia de las colonias españolas en América Latina, el o la docente propone al curso elaborar un balance en el que deberán definir qué cambió y qué permaneció casi sin cambios en las antiguas colonias españolas tras la independencia. Para motivar o apoyar el trabajo, puede proponer algunos balances planteados por historiadores, como los que se presentan a continuación:

Texto 1

“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.

Texto 2

“La independencia fue una fuerza poderosa pero finita, que se abatió sobre Hispanoamérica como una gran tormenta, barriendo los vínculos con España y la fábrica del gobierno colonial, pero dejando intactas las profundamente arraigadas bases de la sociedad colonial. Los campesinos mexicanos decían que era el mismo fraile en diversa mula, una revolución política en la cual una clase dominante desplazaba a otra. La independencia política era solo el principio. América Latina seguía esperando —todavía espera— revoluciones en su estructura social y en la organización económica, sin las cuales su independencia seguirá siendo incompleta y sus necesidades permanecerán insatisfechas”.

Lynch, J. (2008). *Las revoluciones hispanoamericanas*. Barcelona: Ariel.

Las y los estudiantes debaten sobre el impacto de la independencia, determinan y clasifican las consecuencias del proceso en los ámbitos político, económico, social y cultural. Luego reflexionan sobre las dimensiones en las que pueden evidenciar cambios más profundos y aquellas en las que encuentran más continuidades.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad de sistematización permite profundizar en el análisis del cambio y la continuidad, para concluir que aun en procesos de transformaciones profundas, como la independencia, es posible encontrar aspectos que no varían. En este sentido, refuerce que la independencia afectó principalmente la dimensión política, al poner fin a la subordinación a España, pero que en las otras dimensiones de la vida en sociedad los cambios no fueron tan significativos.

Para orientar el análisis de continuidad y cambio, se sugiere revisar:

- › http://www.archivonacional.cl/616/articles-8045_recurso_01.pdf
- › <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14605.html>

Promueva el ejercicio de actitudes como valorar el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro en el transcurso de la actividad.

OA	Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (OA 19)
IE	Analizan, apoyándose en fuentes de la época, el impacto del proceso de independencia de Chile, reconociendo las múltiples consecuencias de los procesos históricos.
HABILIDADES	Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia.
ACTITUD	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Una sesión.

1. Organizados en grupos, las y los estudiantes elaboran un diccionario ilustrado con los siguientes conceptos del período de la independencia y organización de la república, u otros que el o la docente considere relevantes:

- › Independencia.
- › República.
- › Constitución.
- › Ciudadanía.
- › Soberanía popular.
- › Estado.
- › Nación.

Definen cada concepto con la ayuda de diccionarios o enciclopedias e incorporan imágenes o fuentes relacionadas con ellos. Cada grupo presenta su diccionario ilustrado, con ayuda del o la docente el curso elige las definiciones más precisas y las expone en su diario mural.

Observaciones a la o el docente

La actividad apunta a construir conceptos propios de las ciencias sociales, relevantes para tratar el proceso de organización republicana. Anime a las y los estudiantes a enriquecer las definiciones de algunos diccionarios (probablemente etimológicas) para asegurar su comprensión técnica desde el campo disciplinar. También puede sugerirles utilizar diccionarios especializados o profundizar cada concepto durante la puesta en común.

Para orientar la elaboración de glosarios se sugiere revisar el siguiente enlace:

› <http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html>

Esta actividad permite ejercitar la actitud de valorar la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes **(OA E)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro.

OA	Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (OA 19)
IE	Contrastan, de acuerdo con las fuentes, las distintas visiones que los actores de la época tenían sobre la organización del Estado y el rol de la ciudadanía, definiendo las principales semejanzas y diferencias entre ellas.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia.
ACTITUD	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Problematizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. El o la docente recupera los conceptos del diccionario elaborado en la actividad anterior y los problematiza a partir de preguntas como: ¿Qué diferencias hay entre una monarquía y una república? Cuando Chile se independizó, ¿qué tipo de orden político adoptó? ¿Qué es una Constitución? A continuación, explica que durante la década de 1820 se sucedieron distintos gobiernos que ensayaron diversas formas de organizar el nuevo Estado, las que se materializaron en diversas constituciones políticas. Las y los estudiantes analizan fragmentos de la Constitución de 1823, de las Leyes Federales de 1826 y de la Constitución de 1828, identifican sus principales características y trazan un cuadro comparativo que considere los siguientes criterios, entre otros que les puedan llamar la atención:

	CONSTITUCIÓN DE 1823	LEYES FEDERALES DE 1826	CONSTITUCIÓN DE 1828
Autor(es)			
Tipo de Estado y régimen de gobierno propuesto			
Quiénes son ciudadanos y cuáles son sus deberes y derechos			
División de poderes del Estado y facultades que otorga a cada uno			

Finalmente, escriben un breve texto argumentativo titulado “Las dificultades y desafíos de organizar un Estado”, en el cual recogen cómo los proyectos políticos en disputa durante el período se plasmaron en constituciones y cómo estas reflejan las tensiones de los años de organización republicana.

Observaciones a la o el docente

Los textos constitucionales están disponibles en línea, aunque pueden resultar muy extensos y complejos para las y los estudiantes. Puede trabajar directamente con ellos, o bien con síntesis que destaquen sus aspectos centrales. Para los textos constitucionales y su análisis, consulte en el sitio Memoria Chilena el tema “La construcción del Estado republicano (1823-1831)” y los documentos que lo complementan, disponible en:

› <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3289.html>

Para síntesis de las constituciones, puede consultar un artículo con la historia constitucional de Chile en:

› <http://www.freewebs.com/chansenpai/apuntes%20historia%20constitucional.pdf>

También las síntesis propuestas por la Cámara de Diputados y la Biblioteca del Congreso Nacional:

› <http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion/resena.pdf>

› <http://www.bcn.cl/ecivica/histcons/>

Recuerde al curso que las constituciones de 1823 y 1828 tienen un estatus diferente al de las Leyes Federales de 1826, que no son propiamente una constitución. Asimismo, destaque que se ha concluido que los textos, especialmente el de 1828, no respondían a las características de la época, lo que puede ser un aspecto interesante de discutir con el curso, si lo considera pertinente.

Esta actividad permite ejercitar la actitud de valorar la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes **(OA E)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro.

OA	Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (OA 19)
IE	Contrastan, de acuerdo con las fuentes, las distintas visiones que los actores de la época tenían sobre la organización del Estado y el rol de la ciudadanía, definiendo las principales semejanzas y diferencias entre ellas. Debaten a partir de evidencia histórica los principales cambios que implicó para Chile pasar de un orden monárquico a uno republicano.
HABILIDADES	Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista.
ACTITUD	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Comparaciones históricas.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

3. El o la docente sitúa al curso en la crisis política que puso fin al gobierno liberal y terminó con el enfrentamiento de Lircay (1831), destacando las principales fuerzas en conflicto y sintetizando las ideas que defendían. A continuación, pide al curso que, en parejas, describan el periodo comprendido entre 1823 y 1831, e indiquen si lo asocian con una etapa de desorden político o con una en que se ensayan formas de gobernar el país. Una vez finalizadas las descripciones, pide a las y los estudiantes que lean algunos textos que analizan el período y comparen lo que señalan los autores con su propia descripción. Puede utilizar textos como los siguientes:

Texto 1

“[...] En casi toda Hispanoamérica los intentos realizados [para adaptar la vida política entera a los nuevos ideales proclamados en la revolución de la independencia] condujeron a un largo y doloroso periodo de anarquía, de cuartelazos, de sangrientas revoluciones y de caudillismo que siguió a la emancipación.

En Chile, en cambio, la lucha por la organización del Estado es una etapa breve, no alcanza a dos décadas (1810-1829). Además, no constituye un período distinto al de la emancipación: se confunde con ella. [...]

Entre nosotros es este un periodo de prometedora agitación cívica, de múltiples y laboriosos ensayos constitucionales que en la primera década (1810-1820) tienden a substituir la vieja estructura monárquica por la republicana, y que en la segunda década (1820-1830) —ya definitivamente afianzada la forma republicana de gobierno— procuran una progresiva adaptación de la teoría jurídica a las realidades concretas [...]. En el fondo tiene todo el valor de un auténtico aprendizaje político”.

Heise, J. (1996). *150 años de evolución institucional*. Santiago: Andrés Bello.

Texto 2

“El período 1823-1830 también fue una etapa política de neto predominio aristocrático. Pero lo fue conflictivamente. A partir de la abdicación de O’Higgins se desintegró la unidad que había conservado la aristocracia mientras enfrentaba el peligro realista. A partir del gobierno de Freire, las dificultades políticas prepararon el fraccionamiento sucesivo de la elite aristocrática, las fisuras se profundizaron y las diferencias de proyectos políticos para organizar el país estallaron. Surgen “partidos”, facciones políticas no separadas por condiciones de producción particulares, sino por proyectos diversos para construir un nuevo Estado. Se abrió un periodo de luchas

intestinas, caudillismos y de intentos constitucionales, en que la aristocracia no pudo resolver consensualmente el tipo de Estado que deseaba construir y la forma de organizar en él su poder. La pugna política intraaristocrática fue finalmente resuelta por las armas en Lircay. Allí una alianza heterogénea con predominio conservador y estancero derrotó al bando liberal, asegurando su predominio en el Estado, excluyendo a los vencidos”.

Núñez, J. (1987). Estado, crisis de hegemonía y guerra en Chile (1830-1841).
En *Andes*, 6, p. 137-189.

Con la guía del o la docente, las y los estudiantes discuten las visiones de los historiadores citados, considerando que frente a un periodo o suceso histórico nunca hay una perspectiva única. Cada pareja revisa su texto, y puede reelaborar sus ideas a partir de las fuentes. Para finalizar la actividad, ponen en común las respuestas y las discuten con el curso.

Observaciones a la o el docente

Para facilitar la comparación de los análisis, puede formular preguntas orientadoras como: de acuerdo con el texto, ¿fue un periodo de anarquía o de aprendizaje? ¿Existió conflicto político? ¿La percepción que tienen los investigadores sobre el periodo es positiva o negativa?

Reflexione con el curso que la historia es una disciplina interpretativa, y que los investigadores pueden llegar a conclusiones diversas o incluso opuestas sobre un fenómeno o proceso. Para situar las visiones diversas sobre el periodo, puede usar la siguiente síntesis: “La historiografía tradicional ha caracterizado el periodo transcurrido entre la abdicación de Bernardo O'Higgins (1823) y el triunfo conservador en la batalla de Lircay (1831) como de "anarquía" debido a la sucesión de gobiernos, constituciones y movimientos militares que se desarrollaron durante este periodo. Sin embargo, en los últimos años se ha reformulado esta visión negativa por una que pone el acento en los aspectos positivos sobre la búsqueda de un nuevo orden político y en la construcción de un Estado republicano y democrático, proceso en el cual la elite dirigente adquirió experiencia a través de distintos ensayos constitucionales y gobiernos, hasta consolidar un sistema político autoritario, que trajo orden y estabilidad a la república de Chile”. Memoria Chilena (s.f.). La construcción del Estado republicano (1823-1831), recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3289.html> en abril de 2015.

Esta actividad permite ejercitar la actitud de valorar la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes **(OA E)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro.

OA	Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (OA 19)
IE	Debaten a partir de evidencia histórica los principales cambios que implicó para Chile pasar de un orden monárquico a uno republicano. Ejemplifican cómo los principios de soberanía popular, república y nación se manifiestan en la actualidad, reconociendo la relevancia de estos principios para el sistema democrático.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Debate. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Parte de una sesión.

4. El o la docente realiza con el curso un balance de las primeras décadas del siglo XIX, repasando aspectos centrales del proceso de independencia y de organización republicana. Luego pregunta qué cambios significativos experimentó Chile en estos primeros años de vida independiente. Para motivar la discusión, puede comentarles algunos análisis de historiadores y problematizar sus conclusiones.

Texto 1

“En 1830 había alrededor de un millón de chilenos. [...] Chile era esencialmente un territorio donde la pequeña clase alta criolla coexistía con la gran masa de pobres trabajadores, en su mayoría mestizos y campesinos. Los pobres que habitaban el campo siguieron constituyendo un gran sector pasivo tanto en la sociedad como en la política [...]. Las provincias más remotas al norte y al sur pueden haberse sentido un poco abandonadas por Santiago, pero no tenían cómo contrapesar la hegemonía de la capital y de las riquezas de la zona central del país”.

Collier, S. & Sater, W. (1999). *Historia de Chile. 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

Texto 2

“La mayor parte de los autores que tratan el periodo, coinciden en opinar que los grupos dirigentes de la sociedad chilena no sufrieron una transformación profunda ni inmediata con la llegada de la independencia. Al margen de las convulsiones políticas del periodo, de los intentos reformistas de los grupos pipiolos y de la guerra, las actividades económicas y los modos de vida de las elites no cambiaron de improviso ni radicalmente. Aproximadamente hasta la década de 1830, las elites chilenas siguieron siendo un grupo que basaba su poder social, económico y político en una estructura agraria”.

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

Tras discutir los textos, las y los estudiantes dialogan sobre las consecuencias del proceso de independencia de Chile a nivel político, social, económico y cultural. También establecen elementos comunes con la situación de América Latina, y evalúan si el impacto de la independencia habrá sido similar en todas las antiguas colonias españolas.

Con las conclusiones del diálogo, elaboran un organizador gráfico de las consecuencias de la independencia de Chile. A partir de este, establecen relaciones de continuidad y cambio con el periodo colonial, considerando, por ejemplo, el paso de colonia a Estado nacional o la permanencia de la estructura de la sociedad.

Finalmente, el o la docente anima al curso a proyectar estas consecuencias a la realidad chilena actual, y reconocer, una vez más, relaciones de continuidad y cambio: elementos derivados del periodo independentista que continúen hasta hoy, y otros que se hayan transformado.

Observaciones a la o el docente

El o la docente motiva a las y los estudiantes a dar sus opiniones integrando los aprendizajes de la unidad, y orienta la reflexión conjunta indicándoles que el cambio y la continuidad pueden establecerse entre dos momentos del pasado, pero también entre el pasado y el presente.

Al hacer la comparación con América Latina, se recomienda recuperar las conclusiones de la última actividad sugerida para el OA 16, reconocer consecuencias comunes (por ejemplo, mayores cambios a nivel político y mayor continuidad en la estructura económica o social), pero también diferencias (por ejemplo, la relativamente más rápida estabilización política de Chile). De esta forma, se da continuidad a uno de los ejes de esta unidad, que es comprender la independencia de Chile en relación con los movimientos emancipadores de las demás colonias españolas en América.

Con el fin de apoyar el trabajo didáctico de la presente actividad, se sugiere revisar:

- › http://www.archivonacional.cl/616/articles-8045_recurso_01.pdf
- › <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14605.html>

Esta actividad permite ejercitar la actitud de valorar la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes **(OA E)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro.

OA	Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (OA 19)
IE	Ejemplifican cómo los principios de soberanía popular, república y nación se manifiestan en la actualidad, reconociendo la relevancia de estos principios para el sistema democrático.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: a. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Producción de textos argumentativos.
Duración aproximada	Más de una sesión.

5. Como cierre de la unidad, el o la docente retoma las proyecciones formuladas en la actividad anterior y reflexiona con el curso sobre las características del Chile actual que tienen sus raíces en las primeras décadas del siglo XIX: el orden republicano, la noción de una ciudadanía que participa políticamente, la soberanía popular, la existencia de un Estado nacional. También discuten sobre su importancia para la vida en comunidad y la permanencia de la democracia.

En parejas o en forma individual, las y los estudiantes redactan una columna de opinión que rescate las principales conclusiones del debate y la publican en el diario mural u otro lugar visible de la sala.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad permite el debate y puesta en común de conceptos y principios relevantes para el orden republicano y democrático actual, por lo que puede constituirse en un buen espacio de expresión de las inquietudes y opiniones de las y los estudiantes.

Procure que las y los estudiantes comprendan con claridad que el orden político actual tiene significativas diferencias con el del siglo XIX (por ejemplo, en la participación política o en el acento oligárquico del Estado decimonónico), pero que hay ciertos principios republicanos que nacieron tras la independencia y que son la base del sistema democrático actual.

Para mayores herramientas de apoyo a esta actividad, se sugiere revisar:

- › http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_1/REFIEDU_5_1_5.pdf
- › http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como_200124/
- › <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>

Esta actividad permite ejercitar la actitud de valorar la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes **(OA E)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar su nivel de logro.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. **(OA 16)**

Indicadores de Evaluación

- › Analizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile, comunicando los resultados de una investigación basada en fuentes primarias y secundarias.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
El o la docente plantea al curso un ejercicio de lluvia de ideas que permita recuperar sus conocimientos previos sobre la independencia de Chile (por ejemplo, antecedentes, etapas en que tradicionalmente se la divide, personajes relevantes, hitos). Anota en la pizarra las respuestas de las y los estudiantes y construye en conjunto con ellos un panorama general del proceso chileno. A continuación les propone que, organizados en grupos, investiguen para profundizar en diferentes temas de la independencia de Chile. Puede sugerir temas como los siguientes, o bien otros que le parezcan pertinentes a los intereses de su curso: › Grupo 1: Causas de la independencia de Chile. › Grupo 2: Los inicios de la independencia de Chile. › Grupo 3: El retroceso de la independencia y la restauración de la colonia. › Grupo 4: La etapa final del proceso independentista. › Grupo 5: Consolidación de la independencia en el sur de Chile. › Grupo 6: Logros de la independencia de Chile. Con la guía del o la docente, cada grupo propone una pregunta sencilla que oriente la investigación, selecciona fuentes confiables (texto escolar, enciclopedias, libros de historia, sitios institucionales en internet) y construye un breve índice de los temas que abordará en su trabajo. Luego investiga y presenta sus resultados en un informe escrito breve, que contenga una síntesis –idealmente un esquema o infografía– que será compartida con los demás grupos.	Criterios para evaluar la investigación Las y los estudiantes: › Proponen un tema de investigación claro, acotado y relevante (solo si el tema es elegido por el grupo). › Definen una pregunta orientadora clara y relevante para enfrentar el tema. › Elaboran un índice tentativo con los contenidos que abordarán en su investigación, que abarque los aspectos más importantes del tema, que tenga un orden lógico (cronológico o temático) y que sea preciso y abordable en el tiempo asignado para el trabajo. › Seleccionan al menos tres fuentes de información confiables, pertinentes al tema y suficientes para abordar la investigación. › Estudian las fuentes y seleccionan información que utilizan para redactar un trabajo original, que evidencie el análisis del grupo sobre el tema investigado. › Citan la información textual que ocupan en su trabajo indicando al menos autor, título, año, página y tipo de recurso (libro de texto, enciclopedia, sitio web, etc.). › Elaboran conclusiones propias, pertinentes a la pregunta de investigación y que correspondan a los aspectos más relevantes del tema. › Autoevalúan su aprendizaje sobre el tema y sobre el proceso de investigación, y fundamentan su respuesta. › Evalúan el trabajo de sus compañeros y compañeras, considerando: responsabilidad, compromiso con el trabajo, aportes al análisis y al proceso de investigación.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes presentan los resultados de la investigación al curso y, con ayuda del o la docente, sistematizan las características más relevantes del proceso de independencia de Chile.	Criterios para evaluar el informe El informe: › Utiliza en forma correcta y rigurosa los conceptos de la disciplina y manifiesta una reelaboración de la información seleccionada. › Tiene una estructura definida, considerando al menos introducción, desarrollo de los temas, conclusiones y bibliografía. › Evidencia una actitud honesta: no plagia información y cita la que utiliza textual. › Es breve (no más de 10 páginas) y considera los aspectos clave de los temas abordados. › Está bien escrito, con redacción clara y sin errores ortográficos. Criterios para evaluar la presentación La presentación: › Enuncia el tema con su pregunta guía y lo sitúa temporalmente (siglo, décadas, años). › Destaca tres o cuatro ideas centrales, que resultan claves para apropiarse del tema. › Plantea las conclusiones de la investigación en forma breve. › Ofrece una síntesis (esquema, organizador gráfico, infografía) que expresa las ideas centrales de la investigación. › Es comprensible y no tiene errores conceptuales.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. **(OA 18)**

Indicadores de Evaluación

- › Identifican la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789.
- › Resumen los principales derechos que estableció la Declaración de 1789.
- › Explican qué significa que los derechos de la declaración de 1789 sean universales, inalienables y naturales.
- › Comparan la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, con la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, e infieren relaciones entre ambas.
- › Dan ejemplos de la relevancia de la declaración de 1789 en la actual conceptualización de los derechos humanos y en la promoción de la convivencia ciudadana.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes leen atentamente la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En grupo, eligen uno de los derechos que consagra este documento y lo definen –en su cuaderno– con sus propias palabras. Utilizando internet, cada grupo investiga una situación de la actualidad en la cual no se respeta el derecho elegido, sea en Chile o en el resto del mundo. Deben describir la situación, explicar cómo se vulnera en este caso el derecho seleccionado y argumentar por qué es importante en el contexto descrito que se le respete. Utilizando TIC, cada grupo presenta al curso el caso estudiado, con énfasis en la importancia del respeto al derecho que eligieron. Finalizadas las exposiciones, el o la docente cierra la actividad con una reflexión con el curso sobre la vigencia de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y su relevancia para una sana convivencia.	› Elaboran una definición propia de un derecho, sin replicar las palabras con las que está consagrado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. › Seleccionan una situación actual en la cual se vulnera el derecho escogido, la describen y presentan al menos dos argumentos sobre por qué es importante respetarlo. › Todos los integrantes del grupo participan de manera activa y respetuosa en la presentación del caso estudiado.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 3

Objetivo de Aprendizaje

Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile. **(OA 16)**

Indicadores de Evaluación

- › Explican el surgimiento del movimiento independentista considerando distintos antecedentes, como la crisis de la monarquía, las ideas ilustradas y liberales y las aspiraciones políticas criollas, entre otros.
- › Describen las principales características de la crisis del sistema colonial, como el déficit en el control político y administrativo, la pérdida del monopolio comercial, la consolidación de elites locales, entre otros.
- › Relacionan la consolidación de la hegemonía de Inglaterra en el Atlántico con la crisis del Imperio español en el transcurso del siglo XVIII.
- › Explican cómo se reelaboraron las ideas ilustradas en América, considerando ejemplos como la difusión y la lectura de la obra de filósofos franceses, el cuestionamiento de instituciones y prácticas, el reformismo y los movimientos de juntas, el surgimiento de la prensa escrita, etc.
- › Dan ejemplos del rol de acciones individuales en el desarrollo del proceso de independencia.
- › Explican cómo el caso de Chile se relaciona con el proceso independentista americano y reconocen su importancia geopolítica.
- › Infieren por qué la guerra de independencia de Chile se libró desde Argentina.
- › Narran, a partir de una investigación, algunos de los hechos más significativos de la independencia.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Las y los estudiantes investigan en su texto de estudio las principales causas de la independencia de Chile. En su cuaderno enumeran los antecedentes de este proceso y los clasifican según si son 'externos' o 'internos'. 2. Utilizando internet y la biblioteca, investigan en fuentes históricas el proceso de independencia. Escogen la causa que les parece más relevante para el proceso, y argumentan su elección con fuentes históricas. 3. Presentan al curso la causa que les pareció más relevante y explican su elección. Al término de las exposiciones, el o la docente reflexiona con el curso sobre la multicausalidad de fenómenos como la independencia.	› Enumeran al menos cuatro causas del proceso de independencia chileno y las clasifican adecuadamente. › Escogen la causa que les parece más relevante y plantean al menos dos argumentos para justificar su elección, utilizando para ello al menos una fuente histórica. › Exponen con claridad la causa elegida.

UNIDAD 4

SOCIEDAD Y TERRITORIO: LA REGIÓN EN CHILE Y AMÉRICA

PROPÓSITO

La presente unidad busca que las y los estudiantes se familiaricen con el concepto de región. En primer lugar, se espera que sean capaces de reconocer los diversos factores que definen una región, y que, a partir de ello, identifiquen los distintos tipos de regiones que pueden configurarse en Chile. En segundo lugar, se busca que analicen los grados de conexión y de aislamiento de las regiones en el espacio nacional, reconociendo que la conectividad depende de elementos como el transporte, la población o el acceso a bienes y servicios. Finalmente, se pretende que comprendan la diversidad en producción, intercambio y consumo de las regiones en Chile, y la relación de esta diversidad con el desafío de alcanzar un desarrollo sustentable, entendiendo que este se vincula íntimamente con la calidad de vida de las personas.

Para lograr estos aprendizajes es fundamental que el o la docente promueva el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial, como la de representación de las características de los lugares por medio de herramientas geográficas y tecnológicas. Igual importancia tiene que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar información geográfica que les permita identificar los factores que configuran los espacios estudiados. El pensamiento crítico es especialmente relevante en esta unidad, pues se espera que las y los estudiantes sean capaces de reflexionar y debatir sobre los desafíos que enfrentan las regiones en Chile.

PALABRAS CLAVE

Regiones, tipos de región, conexión, aislamiento, población, distribución, acceso a bienes y servicios, diversidad productiva, ventajas comparativas, intercambio y consumo, desarrollo sustentable.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Regiones político-administrativas, elementos constitutivos del territorio nacional, ambientes naturales en Chile, desarrollo sustentable, relación ser humano-medio.

CONOCIMIENTOS

- › Criterios que definen una región: factores físicos y humanos que la constituyen.
- › Distintos tipos de regiones en Chile: culturales, naturales, económicas, político-administrativas.
- › Problemáticas asociadas a la región en Chile.
- › Las regiones en Chile analizadas a partir del concepto de desarrollo.
- › El desafío de lograr un desarrollo sostenible.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- › Representar la ubicación y características de los lugares e información geográfica. **(OA c)**
- › Interpretar datos e información geográfica para explicar relaciones. **(OA d)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- › Analizar información y utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas. **(OA f)**
- › Investigar sobre temas del nivel, considerando diversos criterios. **(OA g)**

Pensamiento crítico:

- › Formular preguntas significativas e inferencias, fundamentar opiniones, comparar puntos de vista, evaluar alternativas de solución, establecer relaciones de multicausalidad, evaluar información. **(OA h)**

Comunicación:

- › Participar en conversaciones grupales y debates. **(OA i)**
- › Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios. **(OA j)**

ACTITUDES

- › Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
- › Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
- › Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.
- › Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
- › Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

UNIDAD 4

Sociedad y territorio: la región en Chile y América

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 20 Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.).	› Reconocen que los aspectos comunes de los lugares configuran regiones, dando ejemplos del entorno cercano. › Identifican regiones a partir de información geográfica proveniente de diversas fuentes, reconociendo que estas pueden superponerse en el territorio. › Comparan, usando datos e información geográfica, distintas regiones de Chile y América, explicando los criterios que las definen. › Representan espacialmente distintas regiones de Chile y de América, levantando los criterios que las distinguen. › Explican, usando datos e información geográfica, los criterios que definen una región político-administrativa, identificando la división del territorio chileno bajo este concepto.
OA 21 Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros).	› Identifican, a partir de situaciones de la vida cotidiana, aspectos positivos y negativos de la región en la que viven, reconociendo sus impactos para las personas. › Revisan algunas políticas de descentralización y equidad territorial aplicadas a la región en la que viven, desarrollando un juicio crítico al respecto. › Reconocen, a partir de datos e información geográfica de diversas fuentes, algunos impactos asociados al aislamiento y la conectividad de la región en la que viven. › Identifican, a partir de información demográfica de la región en la que viven, necesidades y requerimientos de la población. › Analizan datos de diversas representaciones cartográficas sobre problemáticas asociadas a las regiones de Chile.
OA 22 Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano; la diversidad productiva, de intercambio y de consumo; las ventajas comparativas; la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.	› Dan ejemplos de situaciones que representen en la propia región el concepto de desarrollo aplicado a diversos ámbitos, como el económico, humano y medioambiental. › Utilizan el concepto de desarrollo humano como un criterio para analizar la propia región y compararla con otras regiones político-administrativas. › Utilizan herramientas geográficas para ilustrar aspectos del desarrollo económico de la región en la que viven y su relación con el territorio nacional. › Reconocen las dificultades de avanzar en un desarrollo económico armónico con el medioambiente y proponen soluciones al respecto. › Distinguen problemas medioambientales que frenan el desarrollo sustentable en la región que habitan, expresando un juicio crítico al respecto.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES²³

OA	Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América. (OA 20)
IE	Reconocen que los aspectos comunes de los lugares configuran regiones, dando ejemplos del entorno cercano.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Una sesión.

²³ Todas las sugerencias de actividades de este programa constituyen una propuesta que puede ser adaptada a cada contexto escolar, para lo cual le recomendamos considerar, entre otros, los siguientes criterios: características de las y los estudiantes (intereses, conocimientos previos, preconcepciones, creencias y valoraciones), características del contexto local (urbano o rural, sector económico predominante, tradiciones) y acceso a recursos de enseñanza y aprendizaje (biblioteca, internet, disponibilidad de materiales de estudio en el hogar).

1. En grupos, las y los estudiantes escriben una lista de lugares a los que han acudido la última semana; por ejemplo, almacén o centro comercial, colegio, centro de salud, espacio de recreación u otro. Siempre deben considerar lugares dentro de la comuna en la que se encuentra el establecimiento educacional. Una vez terminada la lista, marcan estos lugares en un mapa mudo de la comuna y escriben una leyenda para identificarlos.

Con la información contenida en el mapa identifican distintas zonas de la comuna (por ejemplo, zona comercial, zona de recreación, zona de educación, zona residencial, etc.), lo que realizan a partir del análisis de la cartografía que han construido y observando en el mapa la organización y distribución del espacio en torno a una misma actividad. Luego delimitan las zonas que identificaron usando diferentes colores y construyen una leyenda para cada una de ellas.

Posteriormente, en reunión plenaria de curso comparan los mapas y las zonas delimitadas, y comentan las diferencias y similitudes que encontraron entre ellos.

A continuación cada grupo responde las siguientes preguntas:

- › ¿Qué criterios usaron para delimitar las zonas?
- › ¿Qué diferencia una zona de otra?
- › Una región puede definirse de manera simple como una zona homogénea que puede diferenciarse de las aledañas a ella; entonces, ¿es posible afirmar que las zonas identificadas por ustedes constituyen pequeñas regiones dentro de la comuna en la que nos encontramos?
- › Observen nuevamente el mapa que han construido. ¿Qué tienen en común las distintas regiones o zonas demarcadas? ¿Cómo se relacionan entre ellas? ¿Existe dependencia, independencia, están conectadas?
- › Considerando lo tratado, respondan por escrito: ¿Cómo podemos definir el concepto "región"?

Para finalizar, comparan con integrantes de otros grupos las definiciones propuestas y, con ayuda del o la docente, enriquecen su respuesta, consensuando una definición final para el concepto.

Observaciones a la o el docente

El carácter de esta actividad es introductorio, por eso se orienta a la construcción de un concepto vertebral para el desarrollo de la unidad: el de región, que permitirá a las y los estudiantes tener una base conceptual desde la cual aproximarse a los siguientes temas.

Para contrastar el concepto de región se pueden revisar las siguientes fuentes:

- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=133327> se incluyen fragmentos de textos que discuten y definen el concepto.
- › http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/division_politico_administrativa/pdf/DPA_COMPLETA.pdf

En Anexos se incluye un glosario donde es posible encontrar este y otros conceptos que se utilizan en la unidad.

Se sugiere no remplazar la construcción conceptual desarrollada por las y los estudiantes por una definición teórica, sino mejorarla y enriquecerla. La importancia de la actividad viene dada por la oportunidad que las y los estudiantes tengan de abstraer, sistematizar y generalizar información proveniente de la cartografía construida.

En la presente actividad se sugiere trabajar las actitudes de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América. (OA 20)
IE	Identifican regiones a partir de información geográfica proveniente de diversas fuentes, reconociendo que estas pueden superponerse en el territorio.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Problematicación de regionalizaciones.
Duración aproximada	Una sesión.

2. Las y los estudiantes comparan distintos mapas de Chile con información diversa, e identifican las regiones que se configuran en ellos. Para esto analizan mapas temáticos que indiquen características físicas y culturales, como biogeografía, climas, zonas naturales, actividades económicas, densidad de población, entre otros. Identifican qué tipos de regiones se configuran en cada mapa, las delimitan con colores distintos y anotan en sus cuadernos el criterio que define cada región en cada mapa presentado.

Usando un mapa de Chile que muestre sus regiones político-administrativas, reconocen la región en la que viven e identifican otras regiones con las que concuerda el mismo territorio, superponiendo un mapa sobre el otro. Para ejecutar este ejercicio, cada estudiante puede proveerse de un recorte del contorno de la región en la que vive, e ir superponiéndolo en los otros mapas. Así descubrirá nuevas regionalizaciones en las que puede encajar dicho territorio.

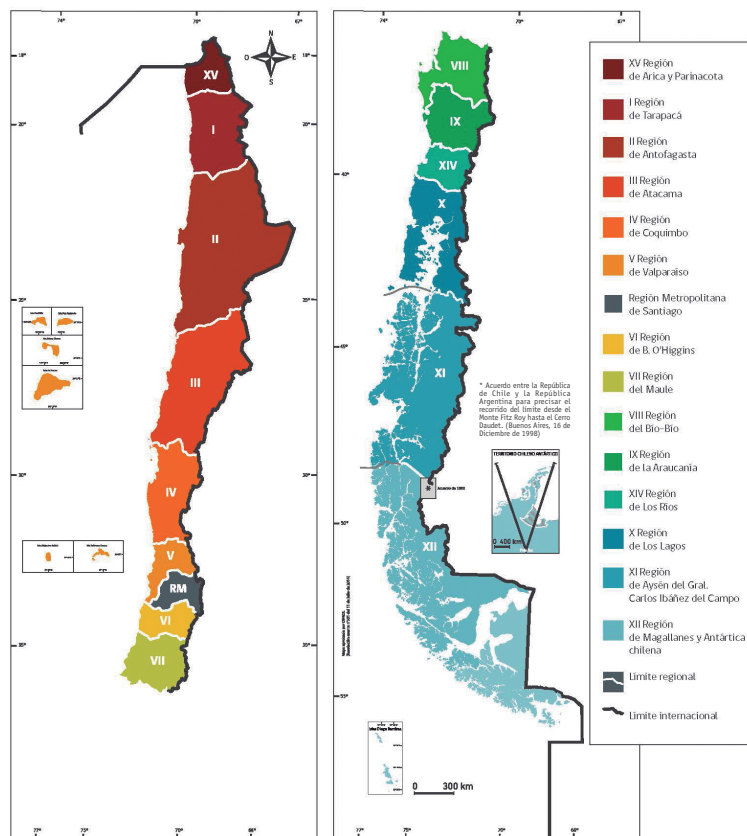
Para sistematizar la información, completan un cuadro similar al siguiente (se sugiere ampliar y completar con los mapas que hayan sido utilizados por las y los estudiantes):

Criterios	
Mi región	
Político-administrativo	
Clima	
Contaminación	
Relieve	
Otras	

Posteriormente, las y los estudiantes reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

- › ¿Cómo se establecen los límites de las regiones que has identificado en los distintos mapas? ¿Son coincidentes los límites de las distintas regiones? ¿Por qué crees que ocurre esto?
- › ¿Qué criterios se utilizaron para establecer las regionalizaciones que muestran los distintos mapas?
- › ¿Un mismo territorio puede ser parte de dos o más regiones a la vez? ¿Por qué?

A continuación se incluyen algunos ejemplos de mapas que pueden ser trabajados por sus estudiantes.

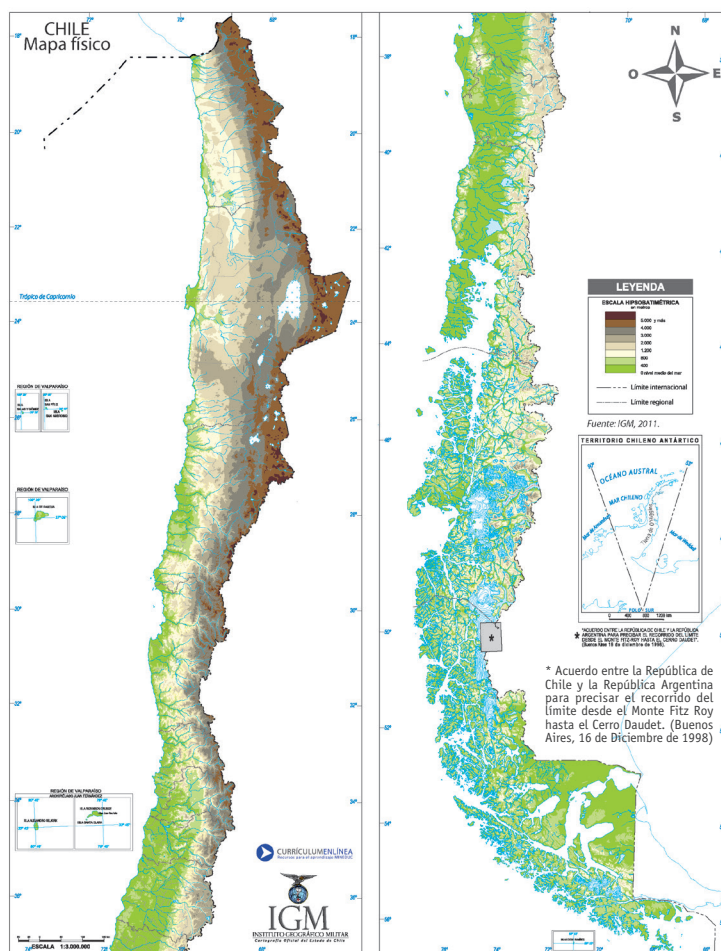


IGM (s.f.). División político administrativa de Chile [Mapa político].

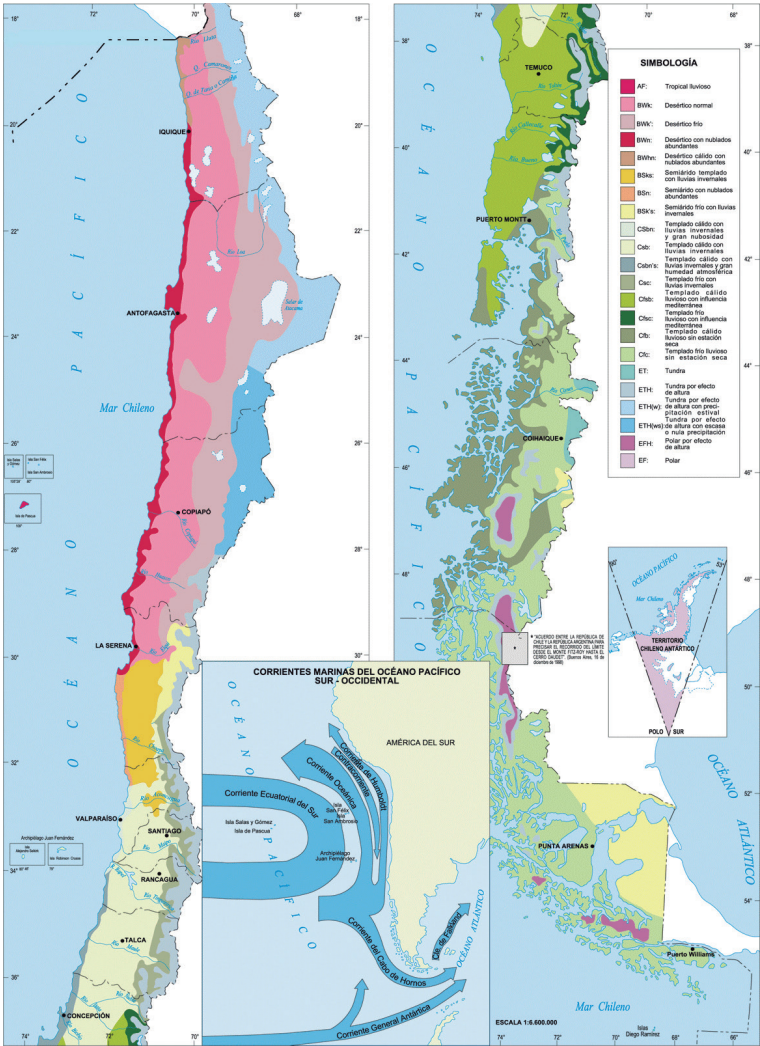
Recuperado de: <http://www.educarchile.cl>

Actualización de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Mapa físico de Chile



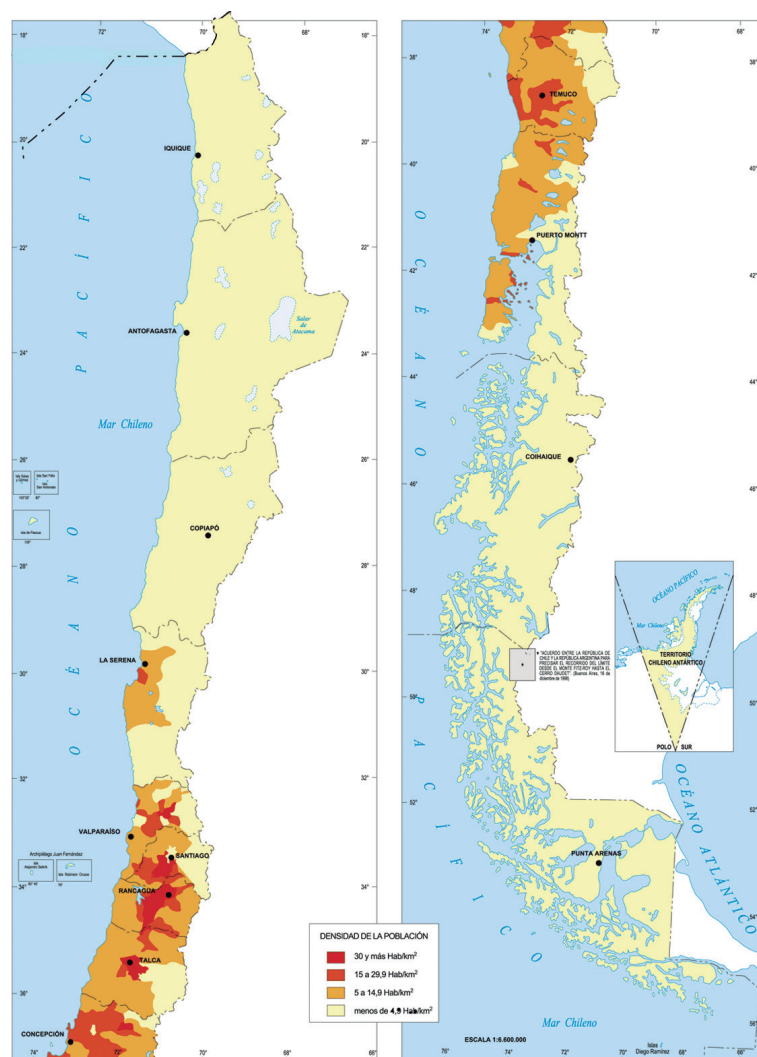
IGM (s.f). Mapa físico de Chile [Mapa físico]. Recuperado de: <http://www.igm.cl>
Actualización de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación



IGM (s.f). Climas de Chile [Mapa físico].

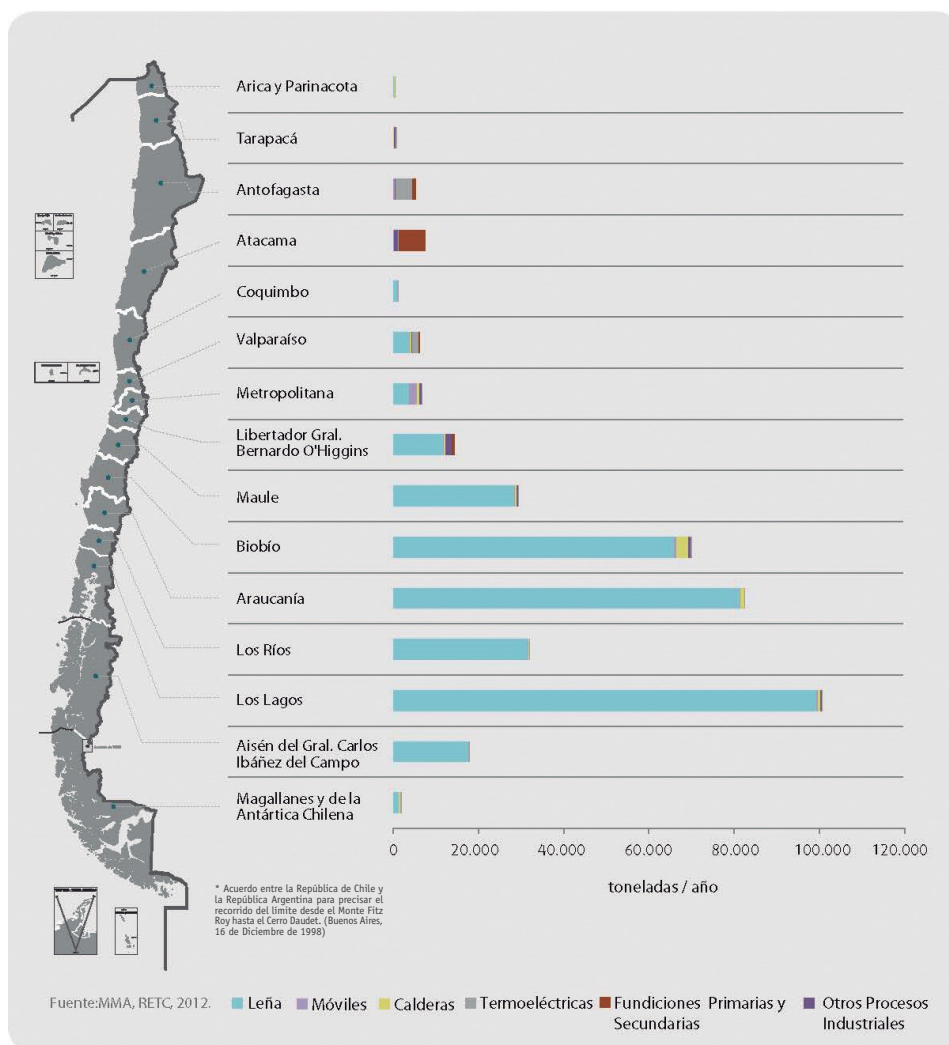
Recuperado de: <http://www.educarchile.cl>

Actualización de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación



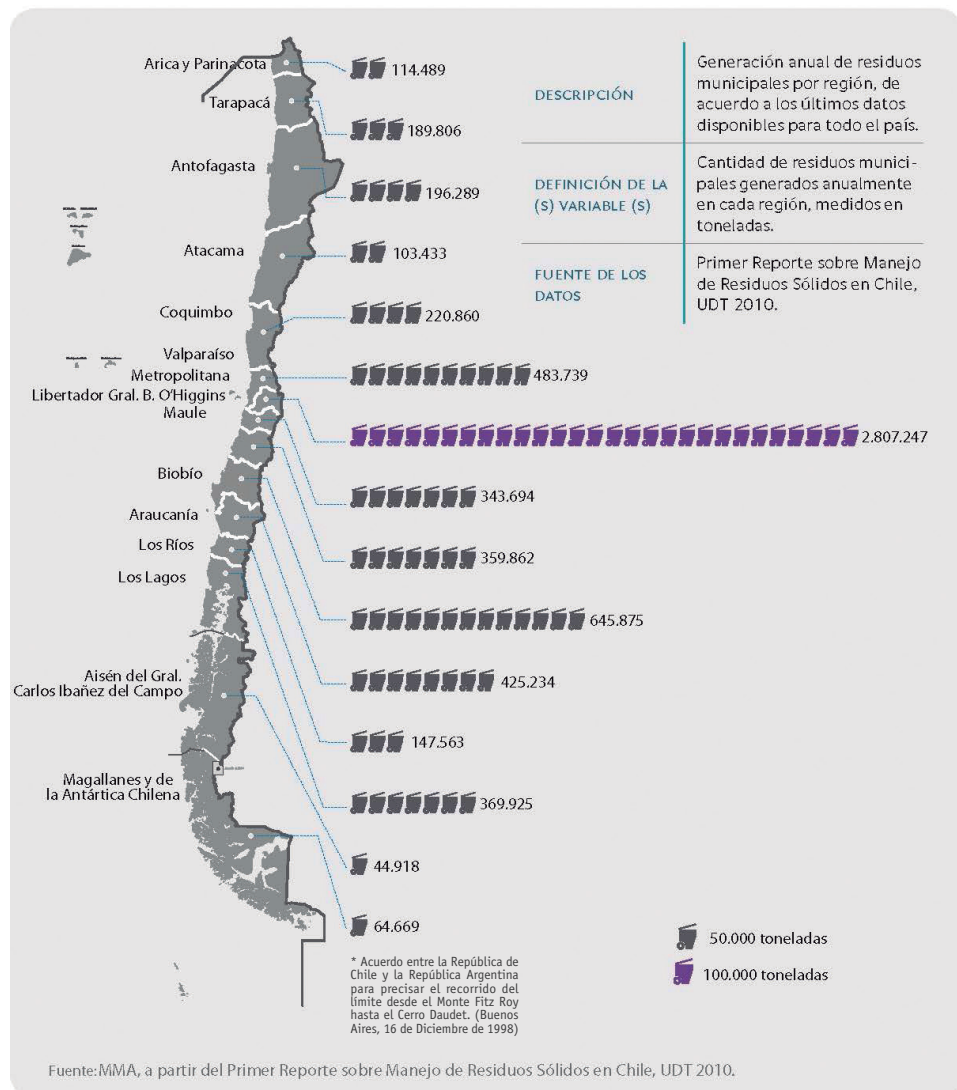
IGM (s.f). Densidad de la población de Chile [Mapa político].
 Recuperado de: <http://www.educarchile.cl>
 Actualización de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Emisiones de material particulado por región y fuente de emisión



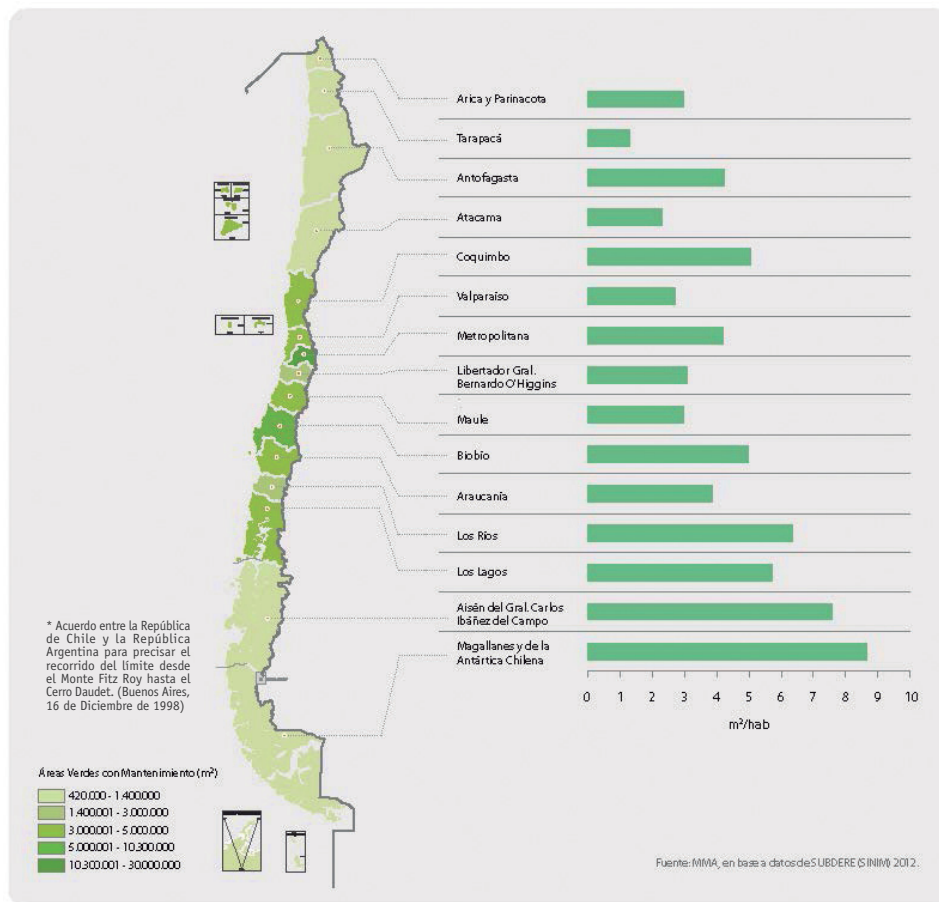
Ministerio del Medio Ambiente (2013) Primer reporte del estado del medioambiente en Chile [Mapa temático]. Recuperado de <http://www.mma.gob.cl/>
 Demarcación de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Generación de residuos municipales por región al año 2009



Ministerio del Medio Ambiente (2013) Primer reporte del estado del medioambiente en Chile [Mapa temático]. Recuperado de <http://www.mma.gob.cl/>
 Demarcación de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Superficie de áreas verdes total y con mantenimiento por habitante y por región al año 2012



Ministerio del Medio Ambiente (2013) Primer reporte del estado del medioambiente en Chile [Mapa temático]. Recuperado de <http://www.mma.gob.cl/>
 Demarcación de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad el o la docente podrá incluir mapas distintos a los aquí presentados, con el objetivo de destacar dinámicas relevantes para la región en la que trabaja, o más cercanas a los intereses de sus estudiantes. Se sugiere, en todo caso, trabajar con mapas que reflejen temáticas tanto humanas como físicas; de esta manera las y los estudiantes podrán ampliar su comprensión del concepto de región, y no reducirlo al criterio político-administrativo o, por el contrario, a cualquier otro criterio de mero carácter físico, sino percibir la superposición de categorías en el territorio.

Puede complementar la actividad utilizando recursos disponibles en internet. Por ejemplo, mapas interactivos digitales que muestran diversas variables y conforman regionalizaciones, disponibles en:

- › <http://mapasdechile.com/poblacion/index.htm> (visitado en marzo de 2015)
- › http://www.ine.cl/aplicaciones/20_03_12/mundo_ine.swf

En la presente actividad se sugiere trabajar las actitudes de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América. (OA 20)
IE	Comparan, usando datos e información geográfica, distintas regiones de Chile y América, explicando los criterios que las definen.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Aprendizaje basado en problemas.
Duración aproximada	Una sesión.

3. Las y los estudiantes leen el extracto de un texto y dos noticias regionales. Luego, responden algunas preguntas que se plantean para reflexionar sobre lo leído.

Texto 1

“División político-administrativa:

Una consideración de primordial importancia para la temática del OT (ordenamiento territorial) es la definición del carácter unitario del Estado de Chile, es decir, que en todo su territorio se mantiene la unidad del ordenamiento jurídico. Lo anterior no obsta a que se determine que su administración será funcional y territorialmente descentralizada o desconcentrada, para lo cual el territorio se divide en regiones, consagrándose en términos imperativos la descentralización y la desconcentración.

En el enfoque territorial de la administración del Estado, es posible distinguir cuatro niveles: nacional, regional, provincial y comunal. El nivel nacional está bajo la directa tuición del Poder Ejecutivo, presidente de la república y ministerios, encargados de dictar las políticas y normas legales que regirán en todas las materias y para todo el territorio del país [...]

En el nivel regional, la Ley N°19.175, sobre Gobierno y Administración Regional (LOGAR), establece la existencia de un gobierno regional (GORE) basado en una estructura mixta, esto es, constituido por un intendente que preside un consejo regional (órgano descentralizado) quien es, a la vez, el representante del presidente de la república en la región (órgano desconcentrado). El GORE, en tanto órgano descentralizado, cuenta con atribuciones generales en materias de OT, de fomento de las actividades productivas y de desarrollo social y cultural de la región. Para efectos de OT, la ley señala con claridad sus responsabilidades. Dada la esencia “territorial” —conceptualmente suprasectorial— de los GORE, estos se encargan de coordinar a los órganos desconcentrados del territorio —secretarías regionales ministeriales (Seremi) y servicios públicos especializados— [los que, por su parte, manejan] los instrumentos concretos para ejecutar la función de OT.

En cada provincia existirá una gobernación, órgano territorialmente desconcentrado del intendente, a cargo de un gobernador que puede ser nombrado y removido libremente por el presidente de la república. Corresponde al gobernador ejercer, de acuerdo a las instrucciones del intendente, la supervigilancia de los servicios públicos existentes en la provincia.

En el nivel local o comunal, la administración está a cargo de una municipalidad, que se define como corporación autónoma de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de la comuna. Está constituida por el alcalde y el concejo, órgano colegiado elegido por los ciudadanos de la comuna, de carácter normativo, resolutivo y fiscalizador, encargado de hacer efectiva la participación de la comunidad local”.

Chile. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (2011). *Plan Regional de Ordenamiento Territorial: Contenido y Procedimientos*. Chile: Autor.

- › ¿Por qué el territorio nacional se divide en regiones político-administrativas?
- › ¿Qué significa que el territorio nacional tenga una administración territorial descentralizada?
- › ¿Cómo se manifiesta la descentralización en la vida cotidiana de las personas? Ejemplifique.
- › ¿Qué diferencia a las regiones político-administrativas de otras regiones, como las climáticas, culturales o biogeográficas?
- › ¿Qué relación tiene el gobierno regional con la división político-administrativa de Chile?
- › ¿Cuáles son los órganos administrativos que se vinculan con las unidades locales? ¿Qué ejemplos cotidianos podemos mencionar de la función que cumplen?

Texto 2

Municipio de Combarbalá y Subdere inauguran nueva Plaza San Marcos

12/02/2015

El proyecto presentado por el Municipio de Combarbalá a la Subdere para su financiamiento, mediante el Programa de Mejoramiento Urbano, PMU, permitió invertir \$ 46.779.000 en la reposición de la plaza de la localidad, obra que beneficia directamente a 670 vecinos.

Los trabajos, que incluyen la reposición de las baldosas, juegos infantiles, una pérgola, el sistema de iluminación, un pozo de arena, el cierre perimetral y muros fueron entregados a la comunidad por el gobernador de la Provincia de Limarí, Cristian Herrera; el alcalde de Combarbalá, Pedro Castillo, y la encargada de la oficina regional de Subdere en la Región de Coquimbo, Claudia Bravo.

Para la encargada regional de Subdere, una inversión que demoró, pero que con el empuje de los vecinos y del municipio pudo, finalmente, hacerse realidad y permite mejorar directamente la calidad de vida de los vecinos de San Marcos, “este fue un proyecto durísimo como lo dijo la presidenta de la junta de vecinos, pero es un proyecto que finalmente toma alas, sale y hoy es entregado a la comunidad”, destacó Claudia Bravo.

Para el gobernador, Cristian Herrera, en tanto, la inauguración de la Plaza San Marcos es una muestra de lo gratificante del trabajo conjunto, “para nosotros, que formamos parte de un gobierno y que muchas veces vemos estos proyectos a nivel de papel y de número, estas instancias de venir a una inauguración y ver a una comunidad demandante y feliz por el logro, nos provoca el placer de servir”, aseguró.

Por su parte, Fresia Olivares, presidenta de la Junta de Vecinos de San Marcos, destacó el trabajo de los vecinos para lograr un mejor entorno para todos los habitantes de la localidad: “es un proyecto muy grande, de millones que se fue quedando, pero finalmente lo hemos logrado en unión con las autoridades”, destacó la dirigente.

Finalmente, el alcalde, Pedro Castillo, subrayó el impacto de estos proyectos en la vida diaria de las personas y la importancia de la participación para el diseño de los proyectos: “la conclusión es que siempre debe haber participación ciudadana. Aquí no puede haber iluminados que vengan a entregarles a un territorio lo que se les ocurre en una oficina lo que imaginan les pudiera servir”, subrayó el edil”.

Subdere. (2015). Municipio de Combarbalá y Subdere inauguran nueva Plaza San Marcos. Recuperado de: <http://www.subdere.gov.cl/sala-de-prensa/municipio-de-combarbal%C3%A1-y-subdere-inauguran-nueva-plaza-san-marcos>

- › ¿Qué autoridades aparecen en la noticia? ¿A qué nivel de administración territorial corresponde cada una de ellas?
- › ¿Por qué crees que estas autoridades trabajan en conjunto?
- › ¿Qué beneficio para la comunidad local se ha conseguido?

Texto 3

“El Gobierno ayudará a levantar Cañete cuanto antes”

25 de febrero de 2015

El intendente (S) Inostroza llegó con diversos organismos del Estado para traer propuestas concretas tendientes a enfrentar la emergencia.

Desde ya se plantea una contundente respuesta a través de Sercotec, organismo que se abocará a que los comerciantes y emprendedores puedan recuperar su capital de trabajo en plazos acotados y preferenciales.

Lo mismo mediante Innova Biobío, quienes tienen el desafío de levantar un programa específico para los afectados que les permita contar con capital para poner en funcionamiento sus negocios, ojalá antes de 40 días.

Paralelamente, el diputado Manuel Monsalve, planteó que ya se está gestionando una reunión para el próximo lunes con el ministerio del Interior y así lograr sensibilizar al Ejecutivo para que determine un decreto de emergencia y así garantizar la inyección de recursos.

También se proyecta otra línea de apoyo para que Corfo y BancoEstado puedan comprar las deudas de los comerciantes y emprendedores afectados, al tiempo de obtener por parte de la entidad financiera créditos blandos.

En términos de Vivienda, Serviu analiza el caso a caso de las 8 familias afectadas, para que, si se cumplen los requisitos, estas puedan acceder a subsidios de arriendo, mientras se define una solución definitiva.

Por su parte, los trabajadores que perdieron sus fuentes laborales serán apoyados por Sence, vía ingresos paralelos, lo que conlleva capacitación y manutención mientras encuentren nuevos trabajos o se decidan a emprender con el apoyo estatal.

En lo que respecta a los casos humanos y ayuda social, ya se han planificado gestiones para que el municipio solicite recursos estatales especiales para enfrentar la demanda social que conllevan los desastres que afectaron a la comuna en menos de cinco días.

Finalmente, el gobernador, Humberto Toro, envió un mensaje de esperanza a las personas que hoy han recibido este duro golpe, manifestando que el Gobierno está haciendo lo que le corresponde, con plazos de urgencia y con un alto sentido de responsabilidad social, “ya que así lo ha instruido nuestra presidenta”.

Gobernación de Arauco (2015). *El Gobierno ayudará a levantar Cañete cuanto antes*. Recuperado de: http://www.gobernacionarauco.gov.cl/n414_25-02-2015.html

- › ¿Por qué el gobernador de Arauco habla a nombre del gobierno y de la presidenta?
- › ¿Por qué la Intendencia apoyará la gestión de recursos estatales por parte del Municipio?

Terminada la lectura y el trabajo con las preguntas, las y los estudiantes se reúnen en grupos y hacen una lista de entre tres y cinco problemáticas que afecten a la comunidad local donde estudian o viven, como por ejemplo falta de áreas verdes, deficiencias de transporte público, etc., e identifican en qué nivel administrativo deberían resolverse estos problemas, con lo que completan el siguiente cuadro:

PROBLEMAS	NIVEL TERRITORIAL	AUTORIDAD COMPETENTE
Ej.: problemas con la recolección de basura	Comuna	Alcalde

Una vez completado el cuadro, escogen un problema y averiguan los canales de comunicación que existen en la realidad para informar a las autoridades competentes del nivel territorial que corresponda sobre las problemáticas que aquejan a la comunidad. Luego, escriben una carta dirigida al director de un diario local, regional o de distribución nacional, según sea pertinente al nivel territorial afectado, con el fin de dar a conocer la temática en discusión.

Observaciones a la o el docente

Para desarrollar esta actividad será necesario que el o la docente guíe la vinculación entre las definiciones conceptuales y las noticias que muestran cómo estas unidades territoriales se expresan en la realidad y cuáles son sus ámbitos de operación, ya que no necesariamente las y los estudiantes harán la relación en forma directa, y pueden enfocarse en aspectos de las noticias irrelevantes para el objetivo de la actividad.

Al completar el cuadro, se recomienda no poner el foco en una identificación automática del nivel/autoridad competente, sino en la vinculación que les permita a las y los estudiantes reconocer que el territorio es administrado por distintas autoridades, dependiendo del nivel territorial, y que esto implica (lo que quiere lograrse con el levantamiento de problemas) una responsabilidad de esas autoridades respecto de la calidad de vida de las personas.

En la presente actividad se sugiere trabajar las actitudes de demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis **(OA D)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de ambas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento, índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos. (OA 21)
IE	Identifican, a partir de situaciones de la vida cotidiana, aspectos positivos y negativos de la región en la que viven, reconociendo sus impactos para las personas.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de tic y de otras herramientas. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Indagación. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Más de una sesión.

1. En grupos, las y los estudiantes desarrollan una investigación sobre alguna problemática de la región en la que viven. Antes de comenzar leen el siguiente extracto y reflexionan sobre él a partir de las preguntas que siguen:

Texto 1

“Las amenazas al medioambiente en Chile: Comparación 2002-2012

Las amenazas que existían en 2002 y que condicionaban en parte el estado del medioambiente, las políticas de gobierno y las reacciones de la sociedad civil a lo largo de diez años, se han robustecido cuantitativa y cualitativamente. En efecto, la economía ha crecido en forma significativa, lo que ha provocado más actividad productiva, más demanda de recursos naturales, en especial agua y energía, más generación de residuos, más transporte. En otras palabras, muchas más presiones sobre el medioambiente. Las políticas y medidas ambientales implementadas hasta hoy, aunque importantes, no han sido suficientes para neutralizar estas amenazas.

De los diversos sectores económicos, el que normalmente conlleva la mayor preocupación ambiental es el agrícola, debido a su amplia cobertura espacial y a que está inserto en ecosistemas vivos. La agricultura en estos 10 años creció significativamente, sobre todo en las áreas de riego. Hubo, en consecuencia, mayor presión para el uso del recurso suelo, dadas las limitantes naturales que tiene el país y la expansión hacia los cerros de varios cultivos frutales, [que] ha repercutido en claros riesgos de erosión y pérdida del bosque esclerófilo mediterráneo.

A la presión del sector económico agrícola hubo que sumar lo sucedido con el sector forestal, que siguió creciendo. La necesidad de más plantaciones tuvo su correlato ambiental en mayor pérdida de bosque nativo por sustitución, lo que a su vez causó daños a la biodiversidad y deterioro de la capacidad hídrica de las cuencas. El crecimiento económico de este sector vino aparejado de grandes costos ecológicos.

La minería ha continuado creciendo y su principal impacto ambiental sigue siendo la competencia por el uso del recurso agua. El mayor crecimiento de la minería no estuvo exento en este decenio de eventos de contaminación de agua, suelo y aire, y de impactos derivados de los movimientos de suelo y subsuelo.

En lo social, el incremento del consumo desde 2002 al 2012 tuvo que ver no solo con el uso excesivo de determinados recursos, sino principalmente con la generación de residuos, en especial residuos domésticos. Pero no fue este el único daño al ambiente; también el incremento de los parques automotrices de Santiago y otras ciudades importantes del país degradaron la calidad del aire y el uso de energía. El crecimiento del producto per cápita se tradujo además en fuerte amenaza sobre el uso de los territorios circundantes a las ciudades, causando pérdidas de suelos agrícolas, fragmentación de las vías naturales de la biodiversidad y alteración de los ecosistemas. La presión sobre el borde costero, en especial en la zona central, se hizo evidente. Aunque ha seguido disminuyendo la pobreza, todavía afecta a una porción significativa de la población, tanto urbana como rural. La persistencia de la pobreza urbana es un factor de presión sobre el ambiente humano y la calidad de vida, en tanto, la pobreza rural ha sido sinónimo de erosión, agotamiento del suelo y desertificación”.

Instituto de Asuntos Públicos. Universidad de Chile (2013). *Informe País: Estado del medioambiente en Chile*. Santiago de Chile: Autor.

- › ¿Qué se entiende por medioambiente en el texto?
- › ¿Qué origen tienen las principales amenazas al medioambiente en Chile?
- › ¿Reconocen algunos de los problemas o amenazas mencionados en el texto en la región en la que viven?

Los grupos de trabajo inician su investigación sobre una problemática que amenace el medioambiente de la región en la que viven. Para definir el problema pueden revisar prensa local, o bien averiguar sobre organizaciones de defensa del medioambiente en la región.

Para apoyar el trabajo de sus estudiantes, revise capítulos de *Informe País: Estado del medioambiente en Chile*, documento que aborda problemas medioambientales por región, disponible en:

- › <http://www.inap.uchile.cl/centro-de-analisis-de-politicas-publicas/investigacion/104602/publicaciones>

También puede consultar el *Mapa de conflictos socioambientales* del INDH, disponible en:

- › <http://www.indh.cl/mapa-de-conflictos-socioambientales-en-chile>.

Otro recurso de apoyo a la investigación es la serie de reportajes *Por qué en mi jardín*, disponible en el sitio web de TVN y en el siguiente enlace:

› <http://www.laventanacine.com/category/porqueenmijardin/>

Una vez definido el problema, los grupos de trabajo deben:

- › Recoger la información necesaria para contextualizar el tema. Se sugiere solicitar diversidad de fuentes y de métodos de recolección; por ejemplo, fuentes escritas o digitales, pero también recurrir a entrevistas a actores clave, como autoridades locales u organizaciones vinculadas al tema.
- › Escribir con base en la información recopilada una descripción del problema que contenga sus principales aristas (por ejemplo, por qué se produjo, cómo surge, qué organizaciones se han pronunciado) y actores involucrados, tanto autoridades e instituciones como población afectada.
- › Sistematizar la información de manera ordenada, por ejemplo, construir un cuadro con las opiniones recogidas, una lista de las instituciones involucradas y el rol que cumplen, etc.
- › Señalar los principales impactos medioambientales y sociales del problema que han investigado y proponer vías de solución para el mismo.
- › Ubicar el problema en un mapa de la región, con el objetivo de contextualizar espacialmente la distribución del fenómeno y sumar elementos para obtener conclusiones, tales como: qué sector de la región colinda con el problema, viven o no personas ahí, cuál es su radio de impacto, etc.
- › Elaborar conclusiones sobre el tema investigado.

Finalmente, presentan sus resultados al curso mediante una exposición oral, paneles informativos, afiches, trípticos u otro medio que el o la docente estime adecuado.

Observaciones a la o el docente

Se sugiere encauzar la búsqueda del problema en temáticas cercanas al entorno de las y los estudiantes, con el fin de despertar su interés en el desarrollo de la actividad. Proponga una mirada amplia de los problemas medioambientales, relacionándolos con los propuestos en el texto sugerido, para que también consideren asuntos de índole humana, como pobreza o desempleo, entre otros.

Recursos para apoyar formas de comunicación de los resultados:

Para afiches:

- › http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704
- › <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml>

Para organizadores gráficos:

- › <http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/>
- › <http://www.eduteka.org/modulos/4/86>
- › <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>

Para infografías:

- › <http://tendenciasweb.about.com/od/el-trabajo-y-la-web/a/Como-Crear-Una-Infografia.htm>
- › <http://tecnologia.uncomo.com/infografia/como-hacer-un-infografia-paso-a-paso-16413.html>

En esta actividad se sugiere trabajar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento, índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos. (OA 21)
IE	Reconocen, a partir de datos e información geográfica de diversas fuentes, algunos impactos asociados al aislamiento y la conectividad de la región en la que viven.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Estudios de casos.
Duración aproximada	Una sesión o más de una sesión.

2. Las y los estudiantes, organizados en grupos, estudian la conectividad digital y sus aristas por medio de la revisión de tres recursos (una noticia y dos infografías) y algunas preguntas que pueden ayudarles a profundizar en el tema. Luego hacen una breve encuesta para conocer el acceso y usos en su entorno cercano. Finalmente, adoptan una postura sobre las vías de solución al problema de acceso que sufren algunas regiones del país y debaten con los otros grupos acerca de la conectividad digital.

a. Revisión de fuentes

Texto 1

“Los problemas de conectividad que enfrentan los habitantes del cabo de Hornos

El anuncio de incluir a Puerto Williams entre las comunidades beneficiadas con la implementación de fibra óptica volvió a despertar la ilusión entre los habitantes de la ciudad más austral de Chile, en tanto esta nueva tecnología podría permitirles abandonar las eternas luchas por lograr una conexión digital que los acerque a una real conectividad e integración.

Sin embargo, la concreción del anuncio podría llegar a tardar más de un par de años, debido a lo complejo que resultará extender la fibra desde Puerto Montt hasta Punta Arenas y posteriormente hasta la capital antártica chilena.

Mientras tanto, la apartada comunidad deberá continuar renegando con los crónicos problemas de conexión, al que ya están acostumbrados, aunque la paciencia al parecer está comenzando a escasear entre la población austral.

Todo Chile Comunicado

No han sido pocos los reclamos que usuarios del servicio Banda Ancha Móvil de la compañía Entel en Puerto Williams han hecho en primer término a la propia empresa y posteriormente al Servicio Nacional del Consumidor (Sernac) y a la Subsecretaría de Telecomunicaciones (Subtel), dejando establecido que el servicio contratado no cumple con lo pactado en el contrato.

Cabe recordar que Entel opera en la austral ciudad gracias al programa Todo Chile Comunicado, subsidiado por el Fondo de Desarrollo de las Telecomunicaciones, creado en 1994 por la Subtel, donde 1.474 localidades rurales a lo largo de todo el país pueden acceder al servicio de Banda Ancha Móvil por un costo de \$ 15.000 o a través del contrato de bolsas diarias por \$ 1.990.

En la propia descripción del servicio en internet se puede leer que “Todo Chile Comunicado tiene el propósito de reducir el aislamiento y la desigualdad en precio y calidad de las prestaciones que se ofrecen entre dichos sectores rurales y las ciudades”.

Mala navegación

Ante los reclamos de la comunidad, Entel ha señalado que “no hay dificultades de comunicación en la zona”. Por el contrario, luego de una fiscalización realizada durante los días 4 y 5 de noviembre de 2014 por la Seremi de Transportes y Telecomunicaciones, se detectó que en Puerto Williams el “Servicio Público de Transmisión de Datos se constató operación inestable, registrándose fuertes caídas en las navegaciones”, por lo que se solicitó “requerir a la concesionaria claras acciones que mejoren la conectividad”.

Según constató Prensa Antártica mediante el aporte de usuarios que hicieron llegar su documentación, Entel se ha limitado a responder los reclamos de manera formal, aunque de manera bastante curiosa.

Por ejemplo, en el caso de la respuesta a una solicitud de octubre de 2014, firmada por Paola Saavedra Llanca, jefa del departamento CustomerCare, Gerencia de Atención al Cliente de Entel, se puede leer “...podemos señalar que no existen dificultades en la dirección señalada en cabo de Hornos, reiterando que no existe problema de cobertura en el servicio propiamente tal, el cual funciona con normalidad y dentro del estándar exigido por la autoridad”, consigna el documento y continúa diciendo que “...no obstante, debemos señalar que debido al aumento de tráfico por el crecimiento urbano del lugar, es factible que la señal se pueda ver disminuida, especialmente en las horas peak que típicamente son de alta congestión por el alto número de usuarios que usan la red”.

Aislamiento

El reclamo de los vecinos de Puerto Williams está lejos de ser un capricho de un puñado de personas. La falta de conectividad digital o las deficiencias que presenta el actual sistema afecta directamente la posibilidad de acceder a mejores servicios y a una mejor calidad de vida, en una región donde la geografía se ha encargado de hacer más difíciles las condiciones de subsistencia.

Obtener un certificado en línea, realizar una postulación, responder un correo electrónico, trabajar, cumplir con plazos establecidos o cualquier otra forma de utilizar internet, a diferencia del resto de Chile, en la austral ciudad significa un esfuerzo doble.

Ante la falta de una institución de educación superior cercana a la zona, la única posibilidad que tendrían los habitantes de la Isla Navarino sería estudiar a través de la metodología *online*, sin embargo eso hoy no es posible ante las deficiencias del servicio que actualmente opera.

La mayoría de los servicios públicos están implementando cada vez con mayor celeridad las operaciones a través de sus plataformas en internet, plataformas que muy pocas veces podrán ser visitadas por las personas que viven junto al canal Beagle.

Los propios profesores han tenido que experimentar esta falta de conectividad al momento de cumplir con determinadas tareas profesionales demandadas por el sistema educativo.

Si hay algo que en Puerto Williams es transversal a todos sus habitantes es el servicio de internet. Funciona de manera deficiente para todos sin distinción.

Denuncias

“Para revisar mi correo debo esperar después de la medianoche. Recién como a las 2 de la madrugada puedo conectarme más o menos bien, esa es la realidad de todos aquí en Puerto Williams”, comentó el consejero por la Provincia Antártica Chilena Rodolfo Moncada, quien además se ha encargado de dar a conocer entre las autoridades regionales la problemática que afecta a la comunidad que representa.

“En unas tres oportunidades le he transmitido el problema al seremi de Transportes y Telecomunicaciones. De igual forma lo he podido hacer personalmente con el intendente, ellos conocen lo que sucede con el internet en Puerto Williams. Si bien está contemplada la fibra óptica para 2017, fecha que creo se extenderá, el problema es que mientras eso ocurre, la situación de los vecinos seguirá siendo la misma”, explicó el consejero y anunció que espera reunirse pronto con ejecutivos de Entel para poder escuchar una respuesta formal sobre lo que ocurre con el servicio en Puerto Williams.

El propio consejero provincial debió presentar un reclamo como particular, sobre el que logró que la compañía le descontara algunos meses de cobro debido al mal funcionamiento del servicio.

Anteriormente, Moncada ya había denunciado las carencias y deudas pendientes en materia de conectividad en Puerto Williams. “No podemos seguir viviendo en este doble aislamiento, queremos ser parte de este Chile Comunicado”, afirmó en aquel momento el consejero.

La Municipalidad de Cabo de Hornos también se ha hecho parte del reclamo de la comunidad ante la Subsecretaría de Telecomunicaciones para intentar conseguir una respuesta más satisfactoria que posibilite finalmente obtener una mejor conectividad en un lugar considerado por las propias autoridades regionales y nacionales como geopolíticamente estratégico, aunque en la práctica eso no se refleje.

Para la abogada de DIA Consultores, Elizabeth Villablanca, en este caso, las personas que se vean afectadas por el servicio “pueden interponer una demanda o reclamo ante el Sernac según el artículo 23 de la Ley del Consumidor 19.496”.

“Si más de 50 personas tienen el mismo problema, se puede demandar colectivamente de forma particular o contratando un servicio de asesoramiento. Ahora bien, si más de esas 50 personas realizan un reclamo individual ante el Sernac por el mal servicio prestado, entonces se pueden abrir instancias de investigación, las que pueden terminar en una mediación colectiva a cargo del servicio”, aseguró la profesional.

Nuevo competidor

El consejero Moncada informó que avanzadas se encuentran las gestiones de Comunicaciones Austral y Cía. Ltda., empresa que de acuerdo con lo establecido, en junio próximo podría estar operando en la Provincia Antártica Chilena, con un servicio considerablemente superior al que actualmente ofrece Entel.

Hasta el momento, la empresa que llegará a ofrecer el servicio de internet a la austral localidad, habría cumplido con todos los requisitos que exige la ley y estaría a la espera de confirmar la documentación que deberán autorizar Contraloría y el Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones.

Si todo avanza como lo tiene previsto Comunicaciones Austral y Cía. Ltda., es probable que en algunos meses más en Puerto Williams los habitantes tengan la posibilidad de optar entre dos empresas.

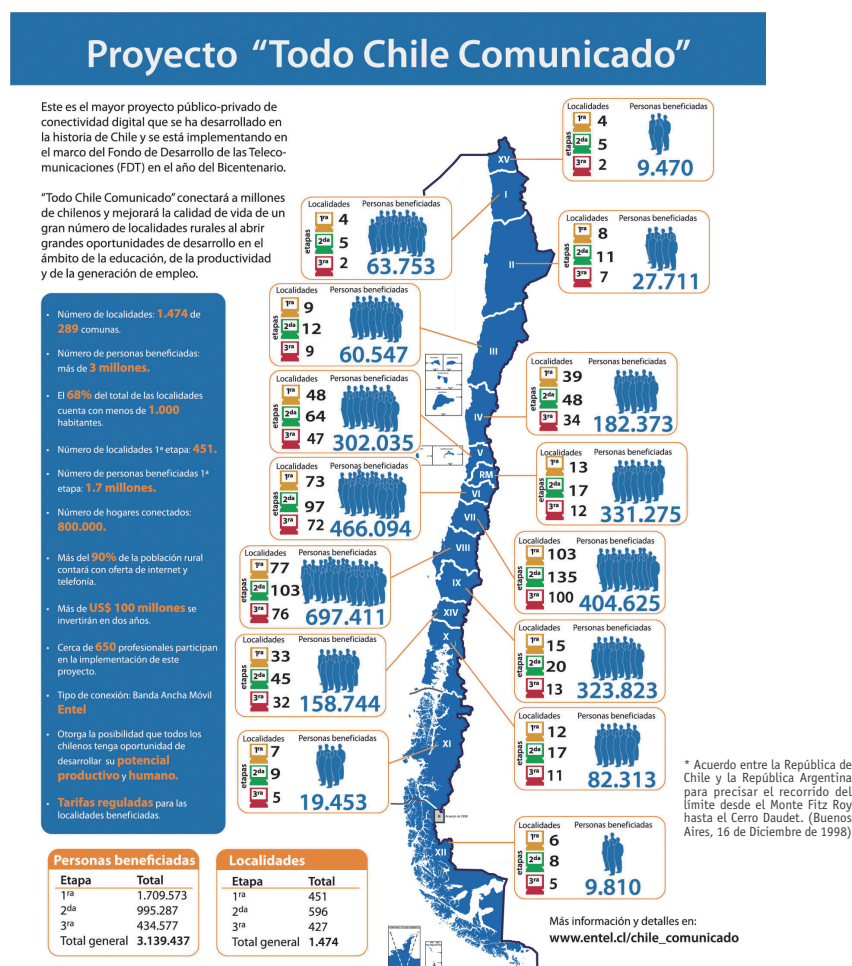
Según se conoce, la nueva compañía llegaría a ofrecer un servicio con características superiores a las actualmente existentes en la zona.

Mientras avanza el proyecto de la fibra óptica y la nueva compañía de internet se dispone a operar en el extremo sur, los vecinos de la ciudad más austral del planeta deberán seguir madrugando para poder enviar un correo electrónico, comunicarse con familiares en el resto de Chile o realizar algún trámite en línea”.

Radio Biobío. (2015). *Los problemas de conectividad que enfrentan los habitantes del cabo de Hornos*. Recuperado de <http://www.biobiochile.cl/2015/01/05/los-problemas-de-conectividad-que-enfrentan-los-habitantes-de-cabo-de-hornos.shtml> en abril de 2015

- › ¿Qué tipo de problema de conectividad afecta a los habitantes de cabo de Hornos?
- › ¿Habías pensado que el acceso a internet también es parte de la conectividad del país? ¿Crees que es importante la conectividad digital? ¿Por qué?
- › ¿Qué actividades de la vida cotidiana pueden verse interrumpidas por no contar con conexión a internet?
- › ¿Por qué crees que el consejero por la Provincia Antártica Chilena Rodolfo Moncada se refiere a un doble aislamiento de la zona?

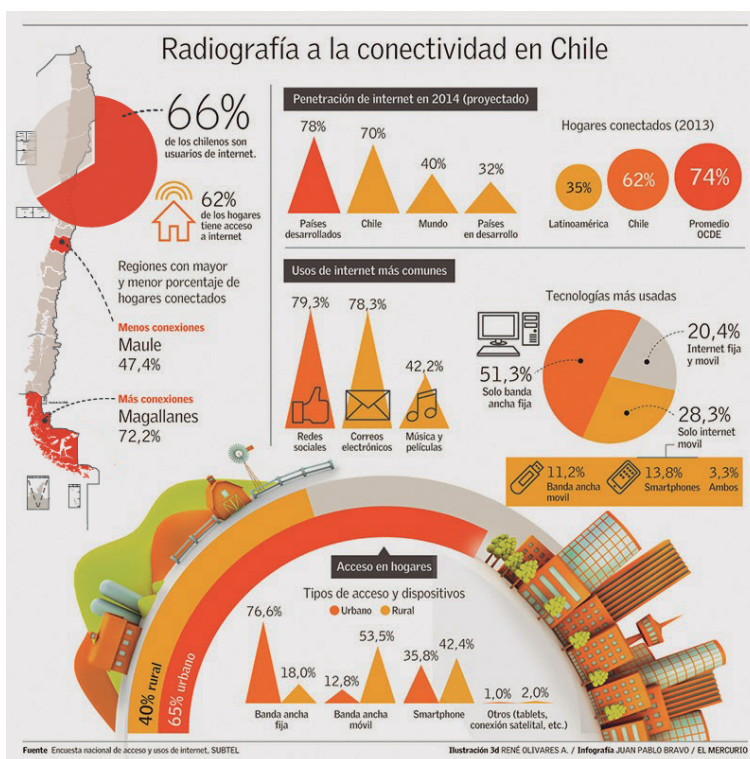
Imagen 1. Infografía Proyecto Todo Chile Comunicado



Esteffan, G. (2010). Chile sumará 1,7 millones de internautas en septiembre. Recuperado de: <http://www.cooperativa.cl/noticias/tecnologia/internet/conectividad/chile-sumara-1-7-millones-de-internautas-en-septiembre/2010-08-19/121825.html>

Demarcación de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

Imagen 2. Infografía conectividad digital en Chile



* Acuerdo entre la República de Chile y la República Argentina para precisar el recorrido del límite desde el Monte Fitz Roy hasta el Cerro Daudet. (Buenos Aires, 16 de Diciembre de 1998)

Bravo, J. P. (2015). Radiografía a la conectividad en Chile [Infografía publicada en El Mercurio]. Recuperada de: <http://juanpablobravo.blogspot.com/>
Demarcación de límites fronterizos realizada por Ministerio de Educación

- › ¿Por qué crees que el programa Todo Chile Comunicado indica que mejorará la calidad de vida de un gran número de personas de localidades rurales?
- › ¿Por qué crees que el gobierno chileno invierte en este proyecto de conectividad digital?
- › Según los testimonios expresados en la noticia, ¿cómo se ha desarrollado en la práctica el programa de conectividad?
- › Según las fuentes de información que has revisado, ¿qué desafíos presenta el país en el ámbito de la conectividad digital?

b. Encuesta al grupo de trabajo

Las y los estudiantes aplican una encuesta a los miembros de su grupo usando el formato que se entrega a continuación. El o la docente puede agregar o quitar preguntas, o bien ampliar la encuesta a otros integrantes de la comunidad, del establecimiento educacional, de la familia, etc.

I. Acceso a internet: marque opción Sí o No

	INTEG. 1		INTEG. 2		INTEG. 3		INTEG. 4		INTEG. 5	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Posee conexión a internet en su casa										
Posee acceso a internet móvil										
Cuenta con acceso a internet en el lugar de trabajo o estudio										
Utiliza espacios comunes de acceso a internet como cibercafés, bibliotecas públicas u otros										

II. Frecuencia en el uso de internet

¿Cuántas veces a la semana usa conexión a internet? Marque con una X uno de los siguientes rangos

	INTEG. 1	INTEG. 2	INTEG. 3	INTEG. 4	INTEG. 5
Menos de tres veces por semana					
Entre tres y cinco veces por semana					
Entre cinco y diez veces por semana					
Más de diez veces por semana					

III. Tipos de uso

¿Qué actividades realiza a través de conexión a internet? Marque con una X una o más alternativas

	INTEG. 1	INTEG. 2	INTEG. 3	INTEG. 4	INTEG. 5
Redes sociales					
Email					
Acceso a servicios					
Búsqueda de información					
Pago de cuentas y transferencias bancarias					
Entretención					
Ocio					
Otras (indique cuál)					

Al finalizar la encuesta, tabulan la información, la sistematizan en gráficos o tablas y sacan conclusiones sobre el tema, las que pueden orientarse por preguntas como la siguiente: si la población encuestada tiene conexión a internet fluida, utiliza regularmente internet, es masivo el uso de internet en casa o móvil, ¿consideran que tienen buena conectividad digital o esta tiene problemas de acceso?

c. Debate

Las y los estudiantes reflexionan en grupo y toman posición. Para esta etapa responden las siguientes preguntas:

- › ¿Qué relación existe entre la conectividad digital y la calidad de vida de las personas en tu hogar o comunidad? ¿Cómo podrían evaluar la conectividad en comparación con otras regiones del país según la información recopilada?
- › Cuando existen problemas de conectividad digital, ¿quién debería asumirlo y buscar soluciones? Elijan una alternativa de las que se presentan a continuación, la que deberán justificar y debatir con otros grupos del curso:
 - El Estado.
 - Cada familia o persona individualmente.
 - Las organizaciones comunitarias.
 - Las empresas privadas que entregan el suministro.
- › Los grupos debaten sus posturas; el o la docente deberá velar porque existan diversas opciones en el curso para tener un debate enriquecedor: puede designar la postura a cada grupo o guiar su decisión. Cada grupo expone al curso sus posturas, argumentos y propuestas de solución, plantea preguntas al de posición antagónica y contraargumenta sus razonamientos.

Observaciones a la o el docente

Idealmente el curso, con ayuda del o la docente, llega a un consenso sobre el tema, aunque lo relevante no es obtener un grupo ganador y otro perdedor, sino clarificar las distintas posturas y proyectar soluciones que, independientemente de la posición de cada grupo, pueden ser apuntadas por todos para considerarlas en el análisis grupal de la problemática trabajada.

Como apoyo a la actividad, se sugiere revisar los enlaces que se indican.

Para análisis de fuentes:

- › <http://www.curriculumlineameduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>
- › <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>
- › <https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>
- › <https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

Para debates:

- › <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
- › http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

En esta actividad se sugiere trabajar las actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento, índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos. (OA 21)
IE	Reconocen, a partir de datos e información geográfica de diversas fuentes, algunos impactos asociados al aislamiento y la conectividad de la región en la que viven.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Una sesión.

3. Las y los estudiantes evalúan la conectividad y problemas de aislamiento de la región en la que viven. Para esto, revisan información en una fuente escrita y en mapas y la sistematizan en una cartografía de la región, lo que les permitirá diagnosticar problemas de conectividad a partir de los distintos ámbitos de impacto y llevar la información recopilada a ejemplos de la vida cotidiana.

Texto 1

“Definición de conectividad

El concepto de conectividad hace referencia a un sistema de red de corredores que permite movilizar bienes, servicios, información y personas a lo largo y ancho de un territorio. Las características de esta red dependen directamente de los aspectos físicos del territorio donde se localiza.

Funcionalmente, la conectividad implica una capacidad de movilizar recursos (bienes, servicios, información y personas) en función de las demandas de los distintos ámbitos de impacto a nivel nacional. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cumplen una función relevante en tanto virtualización de las distancias y, por tanto, de la capacidad de transmisión y comunicación.

Ámbitos de impacto

La conectividad puede orientar su aplicación en función de los ámbitos de impacto bajo los cuales se justifica. Así, este sistema de red puede aplicarse en función de al menos cinco ámbitos:

Conectividad geopolítica: busca asegurar la ocupación, dominio e integración del territorio nacional, además del ejercicio de la soberanía. Se implementa independientemente de la accesibilidad y poblamiento del territorio. Para su desarrollo se deben considerar aspectos como redes de movilización de recursos vía terrestre, aérea y marítima, además de los operadores de servicios y políticas para la integración de zonas aisladas.

Conectividad para facilitar la actividad económica y productiva: busca asegurar la accesibilidad y comunicación entre distintos centros de provisión de materias primas e insumos, para la producción o distribución de bienes, además de servicios, información y personas. Para su desarrollo se deben considerar aspectos como las actividades realizadas y el tipo de insumo necesario para ello, el tipo y cantidad de productos que se comercializa, su volumen, etc.

Conectividad para el desarrollo y la integración social: busca asegurar la accesibilidad y la interrelación entre personas, particularmente los habitantes de zonas aisladas, tanto entre sí como en relación a su entorno. Este tipo de conectividad permitiría el acceso de estos habitantes a bienes y servicios de primera necesidad. Para su desarrollo deben considerarse elementos como rutas para desplazamiento, existencia y costos de servicios regulares de comunicación, etc.

Conectividad de los servicios: busca asegurar la capacidad de provisión de los servicios básicos (electricidad, agua y comunicaciones) en todo el territorio, lo cual permitiría las comunicaciones físicas y virtuales, además de acceso a las fuentes de energía. Para su desarrollo deben considerarse elementos como la disponibilidad de redes reales y virtuales, además de las empresas oferentes y su cobertura territorial.

Conectividad estratégica: es un tipo de conectividad complementaria con los objetivos económicos, sociales y productivos. Busca asegurar la conectividad del país con el resto del mundo. Para su desarrollo deben considerarse aspectos como rutas y prácticas de transporte”.

Figueroa, O. & Rozas, P. (2005). *Conectividad, ámbitos de impacto y desarrollo territorial, el caso de Chile*. Santiago: Cepal.

Analizan la información de los mapas que se presentan más adelante, referentes a infraestructura para la conectividad física del territorio: líneas férreas, aeropuertos y puertos. Para ello, marcan sobre un mapa mudo de la región que habitan la infraestructura disponible, y, apoyándose en un atlas, las principales ciudades de la región, y la ciudad, pueblo o localidad donde se encuentra la escuela. A partir de su propios conocimientos y de información de la web recuperada en los sitios sugeridos más abajo, también señalan la presencia de servicios como hospitales, establecimientos educativos, instituciones de seguridad –Carabineros o bomberos– y establecimientos de suministros, tales como centros comerciales, bencineras y farmacias, entre otros.

A continuación se presentan algunos mapas. Información más detallada puede encontrarse en un atlas de Chile regionalizado o en internet, como en los siguientes enlaces que se sugieren:

- › Caminos y carreteras de Chile por región:
 - <http://www.mapas.mop.cl/CC2010/Carta%20Anillada%202012.pdf>
- › Listado de comisaría por región:
 - http://www.carabineros.cl/descarga/ubicacion_cuarteles.pdf
- › Hospitales y centros de salud por región:
 - <http://intradeis.minsal.cl/Mapas/>
- › Cuerpos de bomberos (búsqueda por región y comuna):
 - http://www.bomberos.cl/php/Cuerpos_de_Bomberos.php

Una vez que se complete la cartografía regional, las y los estudiantes evalúan la infraestructura asociada a la conectividad de la región a partir de los ámbitos de impacto, y resuelven si la región en la que viven se encuentra conectada o aislada.

Luego generan entre tres y cinco ejemplos de la vida cotidiana que manifiesten su juicio. Para finalizar, las y los estudiantes eligen uno de los ejemplos como base para construir una historia de vida simulada, y crean un personaje que a través de su actuar cotidiano manifieste perjuicios por la conectividad o aislamiento presentes en su contexto regional.

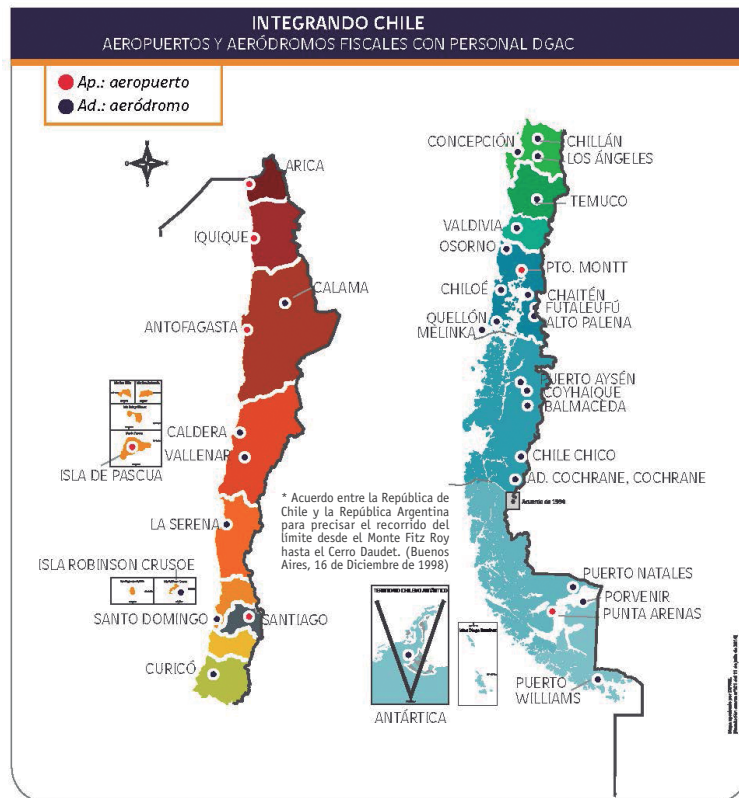
Mapas para construcción de cartografía regional

Mapa 1. Puertos chilenos de uso público



MOPTT (2005). Sistema portuario de Chile [Mapa temático]. Dirección Nacional de Obras Portuarias. Gobierno de Chile. Adaptación realizada por Ministerio de Educación

Mapa 2. Aeropuertos y aeródromos de Chile



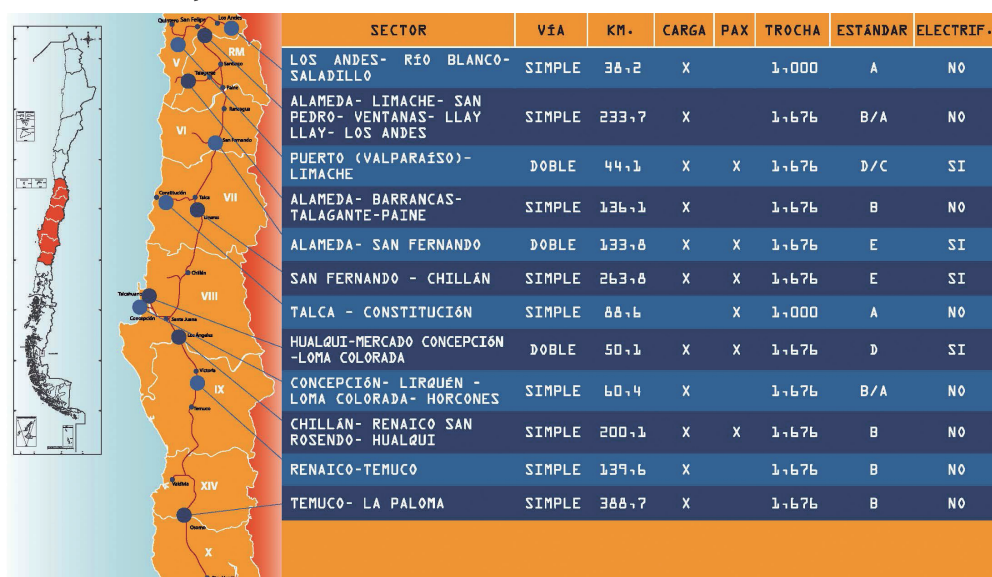
Dirección General de Aeronáutica Civil (s.f.). Aeropuertos y aeródromos [mapa temático]. Recuperado de: <http://www.dgac.gob.cl/porta/web/dgac/aeropuertos/listadoAeropuertosAerodromos>
Adaptación realizada por Ministerio de Educación

Claves

Rojo: aeropuerto (terminal aéreo con conexión internacional).

Negro: aeródromo (terminal aéreo sin conexión internacional).

Mapa 3. Infraestructura de líneas ferroviarias en Chile



EFE (s.f.) La vía de los ferrocarriles del Estado
 [Mapa temático]. Recuperado de:
<http://www.efe.cl/via/introduccion.html>

Observaciones a la o el docente

Para guiar la creación de las historias de vida, puede sugerir a sus estudiantes entrevistar a miembros de la comunidad educativa, familia o entorno, o buscar noticias sobre problemas de la región en la que viven.

Es importante orientar el trabajo hacia los beneficios y perjuicios que puedan ocurrir en cada caso, tanto en la conectividad como en el aislamiento, con el fin de no estigmatizar ninguna de las situaciones.

Para el trabajo con mapas y otras técnicas de análisis geográfico, se sugiere revisar:

› <https://sites.google.com/site/vamosahacercosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1>

En esta actividad se sugiere trabajar las actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento, índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos. (OA 21)
IE	Identifican, a partir de información demográfica de la región en la que viven, necesidades y requerimientos de la población.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. › Evaluar rigurosamente información cuantitativa.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes. Construcción de productos para la expresión de ideas y conclusiones.
Duración aproximada	Más de una sesión.

4. En grupos, las y los estudiantes utilizan información demográfica para tomar decisiones simuladas sobre diversos servicios que se instalarán en el territorio nacional, según el siguiente procedimiento:
 - a. Cada grupo recibe un mapa político de Chile como el que se presenta a continuación. También una lista de servicios que deberán distribuir en el territorio nacional.
 - b. Al distribuirlos, justifican sus decisiones en datos e información demográfica proporcionada por el o la docente (se incluyen datos demográficos), vinculando la información al acceso a los servicios. Señalan la región donde los ubicarán mediante la simbología que han establecido.
 - c. Comparan sus mapas reconociendo similitudes y diferencias, comparten los argumentos de sus decisiones, y corrigen errores o enriquecen los resultados.

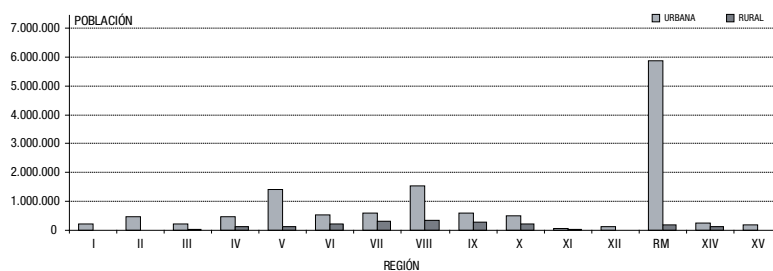
Para cerrar la actividad, el o la docente les solicita reflexionar a partir de una pregunta sintetizadora, como ¿Qué importancia tiene la información demográfica de un territorio? o ¿Qué rol cumple la información demográfica de un territorio en las políticas públicas de un país? También puede pedirles escribir un texto explicativo sobre la utilidad de la información demográfica para el país.

Lista de servicios por distribuir:

- › 6 escuelas
- › 4 liceos
- › 2 universidades públicas
- › 2 centros de formación técnica
- › 3 salas cuna y jardines infantiles
- › 3 centros hospitalarios
- › 2 hospitales especializados en adultos mayores
- › 1 hospital pediátrico
- › 8 consultorios
- › 12 comisarías
- › 2 parques
- › 3 museos
- › 5 bancos
- › 6 estaciones de bomberos

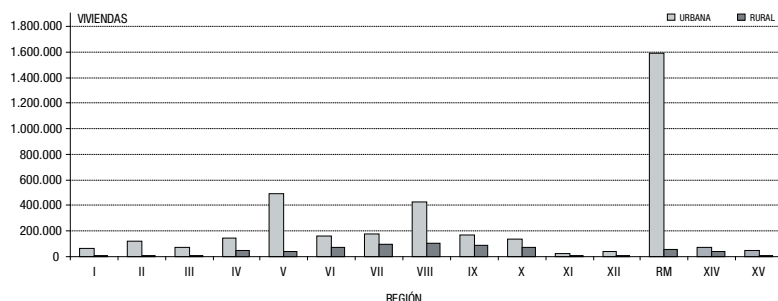
Gráficos:

GRÁFICO N° 1: Población total por área urbana y rural, según regiones. Censo 2002



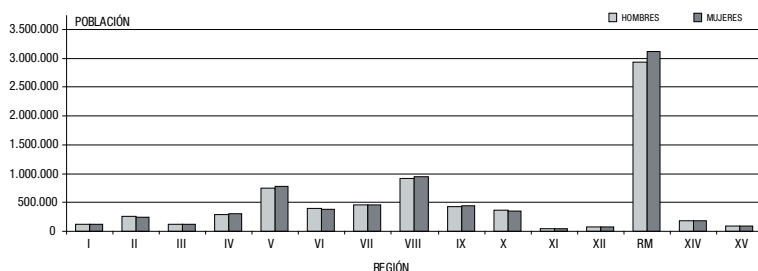
FUENTE: Censo 2002, INE

GRÁFICO N° 2: Viviendas por área urbana y rural, según regiones. Censo 2002



FUENTE: Censo 2002, INE

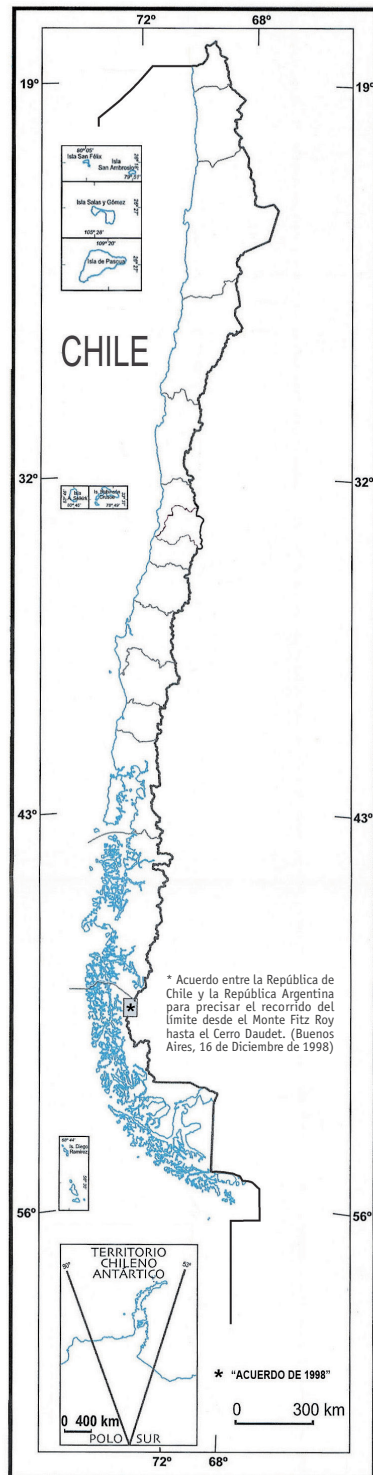
GRÁFICO N° 3: Población total por sexo, según regiones. Censo 2002



FUENTE: Censo 2002, INE

INE. (2007). División Política Administrativa y Censal. Recuperado de:
http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/division_politico_administrativa/pdf/DPA_COMPLETA.pdf

Mapa 1



Ministerio de Educación (2016)

Observaciones a la o el docente

En la medida en que tenga acceso a fuentes digitales, se recomienda replicar esta actividad a escala regional. Para ello deberá entregar a los grupos de trabajo un mapa político de la región en la que viven. En la mapoteca del Congreso Nacional encuentra mapas con la división político-administrativa de Chile por región, disponibles en:

› <http://siit2.bcn.cl/>

Puede obtener información demográfica regional en el sitio web del Instituto Nacional de Estadísticas, del que se recomiendan los siguientes enlaces:

Documento División Político Administrativa y Censal, 2007:

› http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/division_politico_administrativa/pdf/DPA_COMPLETA.pdf

Web Mundo INE:

› http://www.ine.cl/aplicaciones/20_03_12/mundo_ine.swf

Web Atlas INE:

› http://www.ine.cl/aplicaciones/20_03_12/atlas_ine.swf

En esta actividad se sugiere trabajar las actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable. (OA 22)
IE	Dan ejemplos de situaciones que representen en la propia región el concepto de desarrollo aplicado a diversos ámbitos, como el económico, humano y medioambiental.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comunicación: j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Aprendizaje basado en problemas. Salidas de campo.
Duración aproximada	Más de una sesión.

1. Las y los estudiantes trabajan con el concepto de desarrollo sustentable, humano y económico revisando fuentes que lo definen. Buscan evidencias de desarrollo en su entorno cercano, e identifican cómo se da en su región, según el siguiente procedimiento:
 - a. En grupos, las y los estudiantes leen las definiciones de desarrollo que aparecen más abajo y anotan ejemplos de la vida cotidiana donde puedan aplicarse.
 - b. Toman fotografías del entorno de la escuela que muestren cómo se aplica el concepto a diversos ámbitos de la vida de las personas. También fotografían situaciones de falta de desarrollo, levantando evidencia de aspectos en que se ha avanzado y desafíos pendientes. Por ejemplo, pueden fotografiar: caminos o carreteras, condiciones de las personas (situación de calle, empleos, oficios, etc.), basura o limpieza del entorno, sitios eriazos, edificaciones, entre otros.
 - c. Descargan las imágenes y preparan una presentación en PowerPoint, otro formato digital o papel, según les sea más cómodo, considerando que la impresión de las imágenes puede encarecer el trabajo, mientras que los formatos digitales son más económicos y rápidos.
 - d. Exponen al curso su presentación, en la que identifican “desarrollo de mi región” y “desafíos pendientes”, aplicando los conceptos trabajados. Proponen soluciones para mejorar el desarrollo de la región. Es posible enriquecer la batería de imágenes usando internet.

Desarrollo humano: "Es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras oportunidades, altamente valoradas por muchas personas, van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de los derechos humanos.

El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas —tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas— y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas. Si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos, puede generarse una considerable frustración humana.

Según este concepto de desarrollo humano, es obvio que el ingreso es solo una de las oportunidades que la gente desearía tener, aunque ciertamente muy importante. Pero la vida no solo se reduce a eso. Por lo tanto, el desarrollo debe abarcar más que expansión de la riqueza y los ingresos. Su objetivo central debe ser el ser humano".

PNUD. (1990). *Informe de Desarrollo Humano*. Colombia: Autor.

Desarrollo sustentable: "Es el proceso de mejoramiento sostenido y equitativo de la calidad de vida de las personas, fundado en medidas apropiadas de conservación y protección del medioambiente, de manera de no comprometer las expectativas de las generaciones actuales y futuras".

Ministerio del Medio Ambiente. (s. f.). *Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/rete/1279/article-42122.html>

Desarrollo económico: "Se puede establecer como primera premisa que desarrollo económico se asocia comúnmente a crecimiento medible, fundamentalmente mediante índice de desempleo, índice de precios al consumidor y producto interno bruto de un país. El desarrollo está asociado a una forma de crecimiento eficiente y eficaz, logrando un aumento eficaz del potencial proveniente del medio ambiente, tecnología, cultura y sociedad, así como de las relaciones de un país con otras unidades políticas y geográficas".

Adaptado de Sunkel, O y Paz, P. (1981). *El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo*. México: Siglo XXI.

Observaciones a la o el docente

La observación directa del entorno cercano tiene múltiples beneficios para la construcción de conocimientos espaciales. Por eso se recomienda que, en la medida de lo posible, las y los estudiantes, acompañados por el o la docente, recorran el entorno de la escuela y describan situaciones de desarrollo o falta de él.

Se recomienda indagar previamente situaciones interesantes para fotografiar y visitarlas. Muchas veces existen organizaciones comunales o asociaciones dispuestas a entregar información sobre problemas locales, lo que podría ser de gran valor educativo para las y los estudiantes y ayudarles a sistematizar la información en sus presentaciones.

En esta actividad se sugiere trabajar las actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

OA	Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable. (OA 22)
IE	Dan ejemplos de situaciones que representen en la propia región el concepto de desarrollo aplicado a diversos ámbitos, como el económico, humano y medioambiental.
HABILIDADES	Pensamiento temporal y espacial: d. Interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos. Análisis y trabajo con fuentes de información: f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. Pensamiento crítico: h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Comunicación: i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
ACTITUD	H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Tipo de actividad	Trabajo por proyectos. Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Más de una sesión.

2. En grupos, las y los estudiantes proponen soluciones a la tensión entre el desarrollo de una región o localidad y el cuidado del medioambiente de la zona, según el siguiente procedimiento:
 - a. Cada grupo recibe antecedentes de casos reales donde ha existido o existe tensión entre el desarrollo económico y el cuidado del medioambiente. Los leen con atención, discuten y reflexionan sobre el tema.
 - b. Completan una ficha resumen de cada conflicto para sistematizar la información revisada.
 - c. Las y los estudiantes proponen soluciones para los casos revisados. Deben velar por una vía que permita el consenso y la armonía entre el factor económico y el medioambiental, evitando soluciones categóricas tales como “la empresa debe cerrar lo más rápido posible y buscar otro lugar para desarrollar su actividad”. Para esto será necesaria la mediación del o la docente y la referencia a los casos revisados, con preguntas como las siguientes: ¿Qué pasará con la población si la empresa ocupa toda el agua disponible? ¿Qué consecuencias traen para la salud los altos índices de contaminación del aire? ¿Puede una comunidad subsistir si no hay fuentes de trabajo cercanas disponibles? ¿Qué aporte hace a la economía del país el funcionamiento de la empresa involucrada?
 - d. Los grupos ponen en común las soluciones propuestas y comentan diferencias y similitudes entre ellas, corrigen deficiencias y las ajustan con criterio de realidad.
 - e. Finalmente, las y los estudiantes, en forma individual, redactan un ensayo donde problematizan el concepto de desarrollo sustentable a partir del trabajo realizado. Para el desarrollo del texto, el o la docente puede plantear preguntas problematizadoras que guíen la reflexión, como las siguientes: ¿Es posible un desarrollo económico sustentable? ¿Cuáles son los desafíos pendientes en nuestro país para alcanzarlo, a la luz de los casos revisados? ¿Qué rol deben cumplir privados y comunidades en el desarrollo sustentable de una localidad? ¿Qué rol debe cumplir el Estado chileno en esta problemática? ¿Cuáles son los impactos para la población y el medioambiente de un desarrollo económico poco sustentable?

Formato para ficha resumen

- › Nombre o identificación del conflicto.
- › Región y localidad donde se desarrolla.
- › Año de inicio.
- › Resumen del problema.
- › Instituciones involucradas.
- › Principal población afectada.
- › Impactos medioambientales identificados.
- › Otros antecedentes relevantes.

Caso 1

PLANTA FAENADORA EN FREIRINA, VALLE DEL HUASCO

"Descripción del conflicto"

En 2005 Agrosuper acordó dar un salto en producción y decidieron instalar una nueva planta que duplicaría su capacidad, en el valle de Huasco. El *holding* invertiría US\$ 500 millones para construir instalaciones con tecnología de punta, que incluían un plantel de 1,5 millones de hembras, áreas de reproducción, de crianza, de alimentos, una faenadora y una planta de rendering (procesadora de sus propios desechos para generar insumos), distribuidas entre Vallenar, Freirina y Huasco. La apuesta era ser la mayor y más tecnológica instalación en Chile y en Latinoamérica. [...] En el 2011 empezaron a llegar los cerdos a Freirina, tiempo después los olores comenzaron a emanar de la planta. Los reclamos de la comunidad no se hicieron esperar, sin embargo, hubo una escasa reacción por parte de las autoridades, a lo que se sumó la lenta o poco clara solución por parte de la empresa [...]. Ante la escasa respuesta de las autoridades, el 19 de mayo de 2012 la comunidad decide tomarse la carretera, tras lo cual se producen fuertes enfrentamientos entre fuerzas especiales de Carabineros y los habitantes de Freirina. Los habitantes de la comuna realizan una protesta y bloquean la ruta que conduce a la planta faenadora de cerdos de Agrosuper, a la cual han denunciado por malos olores y mal uso de las aguas. A partir de las protestas, la empresa afirma que ha efectuado las reparaciones y nuevas instalaciones destinadas a eliminar el problema de malos olores. [...] El 21 de mayo el Ministro de Salud viaja a Freirina señalando que la zona estaría al borde de una crisis sanitaria. Después de que el ministro de Salud, Jaime Mañalich, inspeccionara los planteles de Agrosuper en Freirina, se constató, entre otras cosas, cerdos muertos en su interior, por lo que se decidió cerrar temporalmente la planta. El 22 mayo de 2012 el alcalde de Freirina, Roberto Bruzzone, dijo estar a favor de que siga funcionando la planta de Agrosuper, aunque primero debe encontrar soluciones al problema del olor. La autoridad comunal acusó que personas externas a Freirina estarían manipulando el movimiento ciudadano. [...] Autoridades de gobierno, encabezadas por la ministra de Medio Ambiente, María Ignacia Benítez, el subsecretario de Salud, Jorge Díaz, y el subdirector nacional de la Dirección General de Aguas, Guillermo Madariaga, junto a la intendenta de Atacama, Ximena Matas Quilodrán, anunciaron una histórica e inédita

revisión de la Resolución de Calificación Ambiental (RCA) de la Planta Agrosuper, debido a que los impactos de los olores fueron mal evaluados en este proyecto aprobado en 2005. También corroboraron medidas anteriormente anunciadas, tales como la prohibición de cualquier posible aumento en el número de cerdos respecto de los que actualmente posee la planta, y la implementación de un plan de control de olores que la empresa deberá presentar con urgencia en los próximos días. La autoridad agregó también que este procedimiento considera una etapa de información pública, para que cualquier persona que se sienta afectada pueda estudiar los antecedentes y formular las observaciones que estime pertinentes. El 23 mayo, en una carta enviada a El Mercurio, la Asociación de Productores de Cerdos manifestó su repudio a las protestas realizadas en Freirina que terminaron con la suspensión temporal de la planta de cerdos. Explican que el problema se origina por una contingencia en la planta de purines y que la solución se coordinó con la autoridad, pero el proceso de solución se interrumpió por los bloqueos y protestas. El 28 de mayo, la organización de defensa de los animales Elige Veganismo dio a conocer una serie de fotografías donde se muestra cómo viven los cerdos al interior de la planta, la cual fue cerrada por las autoridades debido a las graves fallencias sanitarias que enfrenta. Las imágenes confirman lo que se había indicado anteriormente respecto a que animales vivos y muertos comparten el mismo espacio y que varios ejemplares presentan heridas y también evidencian padecer enfermedades. También señalan que dado el conflicto estuvieron por varios días sin alimento ni agua. El 29 de mayo, el ministro de Salud, Jaime Mañalich, confirma que los cerdos de la planta de Agrosuper en Freirina serán trasladados a la Región de O'Higgins, lugar donde serán faenados, y que la planta seguirá bajo cierre total por un plazo de seis meses, y en caso de reabrir, será bajo las condiciones de una nueva resolución medioambiental. Esto implica que deberá contar con la tecnología para tratar los residuos orgánicos y cumplir la normativa ambiental. El 12 de junio la dirigente del Movimiento Socio Ambiental del Valle del Huasco, Andrea Cisternas, puso las alarmas sobre la continuidad de la planta de cerdos de Agrosuper, alertando que si la instalación sigue con sus operaciones quedarán “secos”. Declara que si la planta se cierra definitivamente, que es lo que esperan, el impacto en el trabajo en la zona es menor, pues hay aproximadamente unas 500 personas del valle del Huasco trabajando, el resto es todo afuerino. La dirigente contó que siguen conversando con el gobierno y que solicitaron al Congreso una comisión

investigadora por las negligencias de las autoridades en la crisis de los chanchos. El 14 de julio una nueva jornada de manifestaciones se registró en Freirina, cuando alrededor de 70 personas cortaron la ruta Tatara, molestos porque aún no se ha concretado el cierre de la planta faenadora de cerdos Agrosuper. Los pobladores salieron a las calles porque las autoridades no les habrían entregado información alguna respecto del plan que debía cerrar definitivamente la instalación".

INDH (2012). *Mapa de conflictos socioambientales en Chile*. Santiago: Autor.

"Vecinos de Freirina piden reapertura de planta de cerdos de Agrosuper"

Si hace un tiempo los vecinos de Freirina, en la Región de Atacama, pidieron la salida de la planta de cerdos de Agrosuper por los malos olores emanados desde el recinto, ahora los habitantes de la comuna juntan firmas para que regrese la empresa.

Según consigna el diario La Tercera, la presidenta de Freirina Esperanza, Olga Pastén, señaló que "ellos tienen la intención de volver, pero tienen las puertas cerradas de las autoridades. Está claro que se equivocaron, pero tenemos que saber qué es lo que proponen ahora. Es la única empresa que puede darnos trabajo de inmediato y la gente lo está pasando muy mal".

La preocupación de los vecinos de Freirina es la falta de trabajo: el cierre de Agrosuper su suma a la detención de Pascua Lama, El Morro, Relincho y Punta Alcalde.

Por su parte, el alcalde de la comuna, César Orellana, afirma que la cesantía no es tal y que las personas que reúnen firmas no son de Freirina, acusando que la estrategia forma parte de una acción de Agrosuper.

"Entiendo que el comercio en Vallenar pueda verse afectado, pero debo velar por la gente que eligió en Freirina. Lamento que se manipule a la gente con un tema tan sensible como es la cesantía", enfatizó Orellana.

"Nadie se ha comunicado conmigo, ni estos dirigentes ni la empresa. Las sesiones del Consejo son públicas y tienen las puertas abiertas para acercarse [...] son seis mil personas en mi comuna y no por 70 personas voy a obligar al resto. Soy alcalde de todos los freirinos, no solo de los comerciantes o de los que antes trabajaban ahí", sentenció".

Chilevisión (2015). *Vecinos de Freirina piden reapertura de planta de cerdos de Agrosuper*. Recuperado de: <http://www.chilevision.cl/noticias/chvnoticias/nacional/vecinos-de-freirina-piden-reapertura-de-planta-de-cerdos-de-agrosuper/2015-02-03/110212.html>

Caso 2

MALL DE CASTRO

"Privados construirán el primer centro comercial en la Isla de Chiloé"

El *mall* contempla cines, tiendas, patio de comida y un futuro hotel en el centro de Castro, que hasta ahora no posee desarrollo mayor en este rubro. Proyecto también incorporará estacionamientos subterráneos.

Al menos tres horas de viaje a Puerto Montt, altos precios y poca variedad de productos es la realidad que viven los habitantes de la Isla de Chiloé a la hora de ir de compras. Eso, hasta ahora: en los próximos 30 días privados comenzarán a levantar un centro comercial en Castro, el primero que se construye en la isla.

La empresa Pasmal levantará un *mall* de 34 mil metros cuadrados, donde se incluyen dos tiendas de departamentos, un patio de comidas, 65 tiendas y un supermercado de tres mil metros cuadrados. Estaría listo en 2011. La iniciativa también incorpora salas de cine, por lo que en Chiloé por primera vez se podrán ver películas en pantalla grande.

El empleo también se verá favorecido: se espera generar 1.000 puestos entre las tiendas y servicios que se ofrecerán. Además, se espera que los compradores viajen desde localidades más lejanas, como Dalcahue y Queilén, para adquirir productos allí. Ignacio Vicuña, arquitecto a cargo de la iniciativa, plantea que el inmueble respetará la arquitectura de la zona, por lo que se incorporará madera en la fachada y tendrá grandes ventanales hacia la bahía donde se aprovechará la luz natural de manera de poder ser eficiente. "Se quiere rescatar la imagen de la isla, sus costumbres y su gente", dice.

El inmueble contará con cuatro pisos y otros dos niveles de aparcaderos, lo que está acorde con el plan regulador. Por ello, la municipalidad ve con buenos ojos las obras. El alcalde (S) de Castro, Guido Bórquez, explica que "por primera vez la isla tendrá un cine comercial, por lo que es un atractivo especialmente para los jóvenes".

Agregó que este centro también favorecerá que haya una competencia de precios y una mayor variedad de productos, lo que, según él, no se da mucho actualmente".

La Tercera. (2010). Privados construirán el primer centro comercial en la isla de Chiloé. Recuperado de: http://diario.latercera.com/2010/05/09/01/contenido/9_26426_9.shtml

"Informe Unesco: *mall* de Castro causa "impacto negativo" y exige bajar altura

Según el organismo, si no se aplican medidas, las 16 iglesias de Chiloé pueden caer en lista de patrimonio en peligro.

Un informe elaborado por la Unesco concluyó que la construcción del Mall Paseo Chiloé en Castro generó un "impacto negativo" en la Iglesia de San Francisco, una de las 16 que son patrimonio de la humanidad en la isla. Además, señala que el edificio afectó el "valor universal excepcional" de la iglesia, que data del siglo XVI.

El documento, realizado en diciembre del año pasado, exige que Chile adopte medidas antes del 1 de febrero de 2015 para mejorar la situación del templo. En caso contrario, se "podría considerar la posible inscripción del bien (iglesia de San Francisco) en la Lista de Patrimonio Mundial en Peligro".

De hecho, en uno de los puntos de las conclusiones del informe de ocho páginas señala que se debe "incluir aspectos arquitectónicos que tengan como fin una mejor integración de la forma y los materiales del edificio, con una reducción de su masa y su altura".

El abogado de Ciudadanos por Castro, agrupación que ha liderado los reclamos contra el futuro centro comercial, Francisco Urrutia, recordó que desde 2012 han denunciado "el gran volumen y altura que tendría el edificio, junto a una serie de irregularidades presentes en el otorgamiento de los permisos de edificación".

Urrutia agregó que "la Unesco ha confirmado la tremenda amenaza que implica para el patrimonio cultural y urbano de la ciudad de Castro la presencia de esta". Desde Pasmor, empresa dueña del proyecto, indicaron que "estamos estudiando el detalle del informe para poder emitir una opinión".

De no aplicarse las mejoras, el informe dice que en junio de 2015, durante la 39ª Reunión del Comité del Patrimonio Mundial, se podría considerar la inscripción de la iglesia en la lista de patrimonio en peligro.

Muñoz, D. (2014). *Informe Unesco: mall de Castro causa "impacto negativo" y exige bajar altura*. Recuperado de: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/04/680-573071-9-informe-unesco-mall-de-castro-causa-impacto-negativo-y-exige-bajar-altura.shtml>

Observaciones a la o el docente

Puede remplazar los casos presentados por noticias de carácter regional o local que sean más significativas para las y los estudiantes. Diarios regionales y organizaciones locales de defensa del medioambiente pueden tener buenas fuentes para trabajar en el aula en relación a cada contexto. También es posible utilizar un caso de estudio contingente al momento de aplicar la actividad. Cuando se trabaja con casos de estudio, es importante que estos sean de carácter verídico, aun cuando las soluciones que se propongan estén en el plano de la simulación. De esta manera se ejercita el trabajo con la realidad espacial de los estudiantes, flexibilizando las posibilidades de hacer frente a un conflicto que tiene diversas aristas y presenta complejidad en su tratamiento, como es la disyuntiva progreso/cuidado del medioambiente.

Para proponer buenas resoluciones a los conflictos, se sugiere dar a conocer antecedentes o casos de estudio donde se promueva la relación armónica entre desarrollo económico y desarrollo sustentable. Algunos de ellos pueden ser revisados en:

- › <http://www.chilesustentable.travel/noticias/industria-hotelera-y-sustentabilidad-socio-cultural-un-desafio-alcanzable/>
- › <http://www.eldinamo.cl/ambiente/2015/03/25/en-jamaica-hasta-la-energia-vuela-ahoraron-us-26-millones-en-10-anos-con-central-eolica/>
- › <http://www.chilesustentable.net/isa-logra-acuerdo-con-diaguitas-y-cierra-un-flanco-de-su-proyecto-electrico/>

En esta actividad se sugiere trabajar las actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable **(OA H)**, así como una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común **(OA I)**, y usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas **(OA J)**. Incluya criterios de evaluación que le permitan estimar el nivel de logro de estas actitudes en el transcurso de la actividad.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.). **(OA 20)**

Indicadores de Evaluación

- › Representan la ubicación y caracterizan, a partir de fuentes, aspectos como clima, vegetación, paisaje, lengua, historia, religión, raza y costumbres de distintos lugares de Chile y de América.
- › Reconocen, apoyándose en fuentes y herramientas geográficas y tecnológicas, patrones físicos y humanos entre distintos lugares de Chile y de América, y los clasifican.
- › Argumentan cómo los aspectos comunes entre lugares configuran distintas regiones (culturales, geográficas, económicas, humanas, etc.) y que estas se superponen, y dan ejemplos concretos.
- › Analizan patrones humanos y físicos del territorio chileno y americano, identifican regiones y cómo estas se superponen.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes, organizados en cinco grupos correspondientes a las regiones naturales de Chile (norte grande, norte chico, zona central, zona sur y zona austral), elaboran un juego de <i>trivia</i> o tarjetas con descripciones de la región, relacionadas con los siguientes elementos: › Cantidad de habitantes. › Distribución urbana/rural. › Pueblos originarios. › Clima. › Hidrografía. › Vegetación. › Relieve. › Recursos económicos. › Exportaciones. › Costumbres folclóricas. › Comida. › Vestimenta. › Fiestas religiosas. › Problemas medioambientales. › Riesgos naturales. El juego se desarrolla de manera que el grupo que elaboró la <i>trivia</i> hace preguntas al resto del curso y deben identificar a qué región natural corresponden las respuestas.	Al evaluar se sugiere considerar los siguientes criterios: › Formulan preguntas relevantes de forma creativa. › Utilizan conceptos y de contenidos disciplinares de forma clara, rigurosa y precisa. › Construyen preguntas que dan cuenta de los diversos ámbitos que componen las regiones naturales de Chile (habitantes, clima, relieve, recursos económicos, costumbres, etc.). › Evidencian capacidad de sintetizar, relacionar y analizar información relevante al momento de elaborar el juego propuesto en la actividad.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Analizar y evaluar problemas asociados a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento, índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos. **(OA 21)**

Indicadores de Evaluación

- › Reconocen, a partir de datos e información geográfica de diversas fuentes, algunos impactos asociados al aislamiento y la conectividad de la región en la que viven.
 - › Analizan datos de diversas representaciones cartográficas sobre problemáticas asociadas a las regiones de Chile.
-

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 2

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes evalúan la conectividad y problemas de aislamiento de la región en la que viven. Para esto, revisan información en una fuente escrita y en mapas y la sistematizan en una cartografía de la región, lo que les permitirá diagnosticar problemas de conectividad a partir de los distintos ámbitos de impacto y llevar la información recopilada a ejemplos de la vida cotidiana. - Leen un extracto del documento <i>Conectividad, ámbitos de impacto y desarrollo territorial, el caso de Chile</i>, de Figueroa, O. & Rozas, P. (2005, Santiago: Cepal). - Analizan la información de los mapas que se incluyen, referentes a infraestructura para la conectividad física del territorio: líneas férreas, aeropuertos y puertos. Para ello, marcan sobre un mapa mudo de la región que habitan la infraestructura disponible, y, apoyándose en un atlas, las principales ciudades de la región, y la ciudad, pueblo o localidad donde se encuentra la escuela. A partir de su propios conocimientos y de información de la web recuperada en los sitios sugeridos más abajo, también señalan la presencia de servicios como hospitales, establecimientos educativos, instituciones de seguridad –Carabineros o bomberos– y establecimientos de suministros, tales como centros comerciales, bencineras y farmacias, entre otros. - Una vez que se complete la cartografía regional, las y los estudiantes evalúan la infraestructura asociada a la conectividad de la región a partir de los ámbitos de impacto, y resuelven si la región en la que viven se encuentra conectada o aislada. - Luego generan entre tres y cinco ejemplos de la vida cotidiana que manifiesten su juicio. - Para finalizar, las y los estudiantes eligen uno de los ejemplos como base para construir una historia de vida simulada, y crean un personaje que a través de su actuar cotidiano manifieste perjuicios por la conectividad o aislamiento presentes en su contexto regional.	Para evaluar la construcción del mapa Las y los estudiantes: › Traspasan la información de la fuente original al mapa de manera rigurosa, es decir, respetando patrones de localización espacial y magnitud del fenómeno cartografiado. › Incluyen todos los tipos de conectividad que se solicitan, aplicados a la propia región. › Incorporan elementos básicos de la cartografía, como título, escala, leyenda o simbología, indicación del norte, autores(as). › Infieren situaciones de conectividad regional a partir de los datos de la cartografía. › Concluyen sobre dinámicas de conectividad y aislamiento de la región a partir del mapa. Para evaluar la historia de vida La historia de vida se construye sobre el análisis del mapa, por lo que se recomienda considerar la relación entre datos cartográficos y narrativa. Las y los estudiantes: › Basan la historia de vida en datos del mapa construido. › Mantienen la coherencia entre la información del mapa y la historia de vida. › Vinculan la información del mapa con la vida cotidiana de las personas, con lo que evidencian comprender el recurso como representación de un espacio humanizado. › Destacan la conectividad como una condición favorable para la vida de las personas. › Reconocen los distintos tipos de conectividad a los que puede estar vinculada una persona, y destacan los aspectos de la vida cotidiana a los que afecta cada uno de ellos.

SUGERENCIA DE EVALUACIÓN 3

Objetivo de Aprendizaje

Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable. **(OA 22)**

Indicadores de Evaluación

- › Representan y caracterizan en mapas temáticos u otras herramientas geográficas pertinentes, la diversidad productiva de algunas regiones de Chile y las relacionan con el consumo en distintas escalas.
- › Investigan sobre las ventajas comparativas de algunas regiones de Chile y las relacionan con indicadores como consumo, población, redes de intercambio, etc.
- › Investigan aspectos como la conservación de los sistemas naturales, la compatibilidad con el medio, el impacto en la comunidad, la rentabilidad de la producción, entre otros, relativos a las regiones y su influencia en el logro de un desarrollo sustentable.
- › Debaten sobre las condiciones para lograr un desarrollo sustentable a nivel regional (por ejemplo, límites de los recursos naturales, ritmos de sostenibilidad, etc.) y proponen distintas soluciones para lograrlo.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes, en grupos, identifican el origen de los problemas medioambientales que se señalan en el cuadro entregado y presentan un proyecto con posibles soluciones.	› Identifican el origen de los problemas medioambientales. › Relacionan el problema medioambiental con su impacto en la sociedad. › Comprenden y manejan el concepto de desarrollo sustentable. › Evalúan posibles soluciones basadas en la experiencia personal y la reflexión en grupo.
En reunión plenaria de curso exponen sus propuestas y las confrontan entre sí, en un debate sobre su eventual impacto y posibilidad de llevarlas a cabo.	

PROBLEMA MEDIOAMBIENTAL	ORIGEN	PROPUESTA DE SOLUCIÓN
Erosión del suelo y desertificación		
Contaminación de ríos, quebradas y océanos		
Pérdida de fertilidad de los suelos		
Pérdida de biodiversidad		
Contaminación atmosférica y efecto invernadero		
Deterioro de la capa de ozono		
Cantidad de desechos y basura producidos		
Deforestación		

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA PARA LA O EL DOCENTE

Anzoátegui, I. (Ed.). (1977). *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*. Madrid: Espasa Calpe.

Ariès, P. & Duby, G. (1994). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.

Artola, M. & Pérez, M. (2005). *Contemporánea. La Historia desde 1776*. Madrid: Alianza.

Barudio, G. (1983). *La época del absolutismo y la Ilustración (1648-1799)*. Madrid: S. XXI.

Barzun, J. (2002). *Del amanecer a la decadencia: 500 años de vida cultural en Occidente*. España: Taurus.

Bastian, J. P. (1992). América Latina 1492–1992, conquista, resistencia y emancipación. En *Cuaderno de Estudios Constitucionales* 4. México: UNAM.

Benavides, A. (1988). *La arquitectura en el Virreinato del Perú y en la Capitanía General de Chile*. Santiago: Andrés Bello.

Benejam, P. & Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori - I.C.E.

Bengoa, J. (1996). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago: Sur.

Bethell, L. (Ed.). (1990). *Historia de América Latina. 1. América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Crítica.

Bethell, L. (Ed.). (1991). *Historia de América Latina. 5. La Independencia*. Barcelona: Crítica.

Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (1998). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.

Borah, W. & Cook, S. (1969). Conquest and Population: A Demographic Approach to Mexican History. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 113, (2).

Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

Burckhardt, J. (1984). *La cultura del Renacimiento en Italia*. México: Porrúa.

Burke, P. (1999). *El Renacimiento*. Madrid: Crítica.

Burke, P. (2005). *El Renacimiento europeo. Centros y periferias*. Madrid: Crítica.

Castillero, A. (1999). La Ciudad Imaginada. Contexto ideológico-emblemático y funcionalidad. Ensayo de interpretación de la ciudad colonial. *Revista de Indias*, (59), 215.

Collier, S. & Sater, W. (1999). *Historia de Chile. 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/l23456789/268> en abril de 2015.

De Seta, C. (2002). *La ciudad europea del siglo XV al XX*. Madrid: Istmo.

Domínguez, A. (1997). *Historia Universal. Edad Moderna*. Barcelona: Vicens Vives.

Drake, F. & Drake, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. En *The History Teacher*, 36 (4), pp. 480-487.

Ekelund, R. & Hébert, R. (1997). *A History of Economic Theory and Method*. Illinois: Waveland Press.

Elliot, J. (2007). *España y su mundo (1500-1700)*. España: Taurus.

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

Fagan, B. (2008). *La pequeña edad del hielo. Cómo el clima afectó a la historia europea 1300-1850*. Barcelona: Gedisa.

Fernández, V. (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Figuroa, O. & Rozas, P. (2005). *Conectividad, ámbitos de impacto y desarrollo territorial, el caso de Chile*. Santiago: Cepal.

- Furet, F. et al. (1997).** *El hombre romántico*. Madrid: Alianza.
- Furet, F. (1980).** *Pensar la Revolución francesa*. Barcelona: Petrel.
- Garín, E. et al. (1990).** *El hombre del Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Gellner, E. (2008).** *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Gobierno de Chile (2013).** *Primer reporte del estado del medioambiente en Chile*. Ministerio del Medio Ambiente. Santiago: Autor.
- Gombrich, E. (1997).** *Breve historia del mundo*. Barcelona: Península.
- Goubert, P. (1975).** *El Antiguo Régimen*. Madrid: Siglo XXI.
- Gutiérrez, J. (2010).** Los indígenas en la Independencia. *Revista Credencial Historia*, 247. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/86367>
- Hampson, N. (1974).** *Historia social de la Revolución francesa*. Madrid: Alianza.
- Heise, J. (1996).** *150 años de evolución institucional*. Santiago: Andrés Bello.
- Hinrichis, E. (2001).** *Introducción a la historia de la Edad Moderna*. Madrid: Akal.
- Hobsbawm, E. (1991).** *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1998).** *La era de la Revolución. 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1998).** *La era del Capital 1848-1875*. Barcelona: Crítica.
- Huizinga, J. (1978).** *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Im Hof, U. (1993).** *La Europa de la Ilustración*. Barcelona: Crítica.
- Jocelyn-Holt, A. (2001).** *La independencia de Chile*. Santiago: Planeta/Ariel.
- Jones, M. (2003).** *La Contrarreforma. Religión y sociedad en Europa moderna*. Madrid: Akal.
- Kamen, H. (1977).** *El siglo de hierro*. Madrid: Alianza.

Kamen, H. (1986). *La sociedad europea 1500-1700*. Madrid: Alianza.

Krebs, R. (1978). *La monarquía absoluta en Europa*. Santiago: Universitaria.

Krebs, R. (2010). *Breve historia universal*. Santiago: Universitaria.

Kupperman, K. (Ed.). *America in European Consciousness, 1493-1750*. North Carolina: The University of North Carolina Press.

Lefebvre, G. (1993). *La Revolución francesa y el Imperio (1787-1815)*. México: FCE.

León, L. (1991). *Maloqueros y conchavadores en Araucanía y las pampas, 1700-1800*. Temuco: Universidad de la Frontera.

León-Portilla, M. (1964). *El reverso de la Conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*. México: Joaquín Mortiz.

León-Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM.

Lutz, H. (2009). *Reforma y Contrarreforma. Europa 1520-1648*. Madrid: Alianza.

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

Mâle, E. (2001). *El arte religioso de la Contrarreforma*. Madrid: Encuentro.

Manero Salvador, A. (2009). La Controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. *Revista Electrónica Iberoamericana*, vol. 3, nº 2. <http://www.urjc.es/ceib/>

Márquez, G. (2000). *Monopolio y comercio en América Latina. Siglos XVI-XVII*. México: Centro de Estudios Económicos. Serie Documentos de Trabajo.

Molas, P. (1993). *Manual de historia moderna*. Madrid: Ariel.

Mori, G. (1983). *La Revolución Industrial*. Barcelona: Crítica.

Moya Pons, F. (1987). *Después de Colón. Trabajo, sociedad y política en la economía del oro*. Madrid: Alianza.

Munck, T. (2001). *Historia social de la Ilustración*. Barcelona: Crítica.

Munford, L. (1979). *La ciudad en la historia*. Buenos Aires: Infinito.

Muñiz, O. et al. (2009). *Geography Education: Pan American Perspectives. A Volume in the International Geography Education Series*. Texas: The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education.

Núñez, J. (1987). Estado, crisis de hegemonía y guerra en Chile (1830-1841). *Andes*, 6, p. 137-189.

Peña, P. (1997). Y las mujeres, ¿dónde estuvieron?: mujeres en el proceso independentista chileno. *Anuario de Postgrado Universidad de Chile*, 2, p. 235-252

Pérez Blázquez, A. (2010). El cambio de mentalidad colectiva: Renacimiento, humanismo, Reforma y Contrarreforma. *Proyecto Clío*, 36, recuperado de <http://clio.rediris.es>

Peronnet, M. (1990). *El siglo XVI. De los grandes descubrimientos a la Contrarreforma (1492-1620)*. Madrid: Akal.

Pinto, J. (2010). El rostro plebeyo de la independencia chilena. 1810-1830. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea], recuperado de <http://nuevomundo.revues.org>

Pinto Rodríguez, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dibam.

Reichardt, R. (2002). *La Revolución francesa y la cultura democrática. La sangre de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Reisman, A. & Wineburg, S. (2012). Text Complexity' in the History Classroom: Teaching to and beyond the Common Core. *Social Studies Review*, 51, pp. 24-29.

Rice, E. F. & Grafton, A. (1994). *The Foundations of Early Modern Europe, 1460-1559*. New York: W. W. Norton & Company.

Rico, F. (1997). *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, J. (Ed.). (1989). *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona: LAIA.

Romano, R. & Tenenti, A. (1989). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media Tardía, Renacimiento, Reforma*. España: Siglo XXI.

Ruíz-Esquide, A. (1993). *Los indios amigos en la frontera araucana*. Chile: Dibam.

Saitta, A. (1996). *Guía crítica de la historia moderna*. México: FCE.

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

Sanfuentes, O. (2009). *Develando el nuevo mundo*. Santiago: UC.

Santarelli, S. et al. (2002). *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en geografía. Propuestas de estudio en el espacio local*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Silva, M. (2006). *Las rutas del capricornio andino*. Chile: CMN.

Skinner, Q. (1986). *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. México: FCE.

Soboul, A. (1983). *Comprender la Revolución francesa*. Barcelona: Crítica.

Soboul, A. et al. (1993). *El siglo de las luces*. España: Akal.

Stomberg, R. (1990). *Historia intelectual europea desde 1789*. Madrid: Debate.

Tenenti, A. (1989). *La formación del mundo moderno. Siglos XIV-XVII*. Barcelona: Crítica.

Tenenti, A. (2003). *La Edad Moderna. Siglos XVI-XVIII*. Barcelona: Crítica.

Tinsman, H. (2009). *La tierra para el que la trabaja. Género, sexualidad y movimientos campesinos en la Reforma Agraria chilena*. Santiago: Lom/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Tocqueville, A. (2006). *El Antiguo Régimen y la Revolución*. México: FCE.

Todorov, T. (1991). *La Conquista de América. El problema del otro.* México: Siglo XXI.

Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad.* Barcelona: Península.

Trepat, C. et al. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Madrid: Graó.

Universidad de Chile, Centro de Análisis de Políticas Públicas (2012). *Informe País: Estado del medioambiente en Chile.* Santiago: Autor.

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

Villalobos, S. (1996). *Vida fronteriza en La Araucanía: el mito de la guerra de Arauco.* Santiago: Andrés Bello.

Villares, R. & Bahamonde, A. (2001). *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX.* Madrid: Taurus.

Vivanco, C. (Ed.). (2008). *Historia de Chile y el mundo. Tomo 4: Conquista de Chile, las colonias en América.* Santiago: Copesa.

Vovelle, M. (1981). *Introducción a la Revolución francesa.* Barcelona: Crítica.

Vovelle, M. et al. (1995). *El hombre de la Ilustración.* Madrid: Alianza.

VV. AA. (2007). *Humanismo y Renacimiento.* Madrid: Alianza.

Wiesner-Hanks, M. E. (2013). *Early Modern Europe, 1450-1780.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yeager, T. (1995). Encomienda or Slavery? The Spanish Crown's Choice of Labor Organization in Sixteenth-Century Spanish America. *The Journal of Economic History*, (55), 4, pp. 842-859.

BIBLIOGRAFÍA PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES

Aróstegui, J. et al. (2008). *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives.

Bennassar, B. (1988). *La Europa del Renacimiento*. Madrid: Anaya.

Dickens, Ch. (2004). *Historia de dos ciudades*. España: Cátedra.

Duby, G. (1997). *Atlas histórico*. Barcelona: Debate.

France, A. (1995). *Los dioses tienen sed*. Barcelona: Mondadori.

Gefen, K. (2004). *Marco Polo, viajero del Oriente*. México: La vasija.

Gombrich, E. (1997). *Breve historia del mundo*. Barcelona: Península.

Gore, A. (2007). *Una verdad incómoda. La crisis planetaria del calentamiento global y cómo afrontarla*. Barcelona: Gedisa.

Instituto Geográfico Militar (2014). *Atlas Geográfico para la Educación*. Santiago: autor.

Mai, M. (2001). *Historia de Europa*. Barcelona: Península.

Phillips, J. (2006). *Leonardo da Vinci. El genio que definió el Renacimiento*. Buenos Aires: Altea.

Platt, R. (2005). *Comunicación. De los jeroglíficos a los hipervínculos*. México: Altea.

Puyol, R. et al. (1995). *Geografía humana*. Madrid: Cátedra.

Roig Obiol, J. et al. (2010). *Los grandes descubrimientos (siglos XV-XVI) / La Europa del siglo XVI*. Barcelona: Vicens Vives.

Tello, A., Palacio, J. & Coma-Cros, D. (2012). *Atlas básico de las religiones*. Barcelona: Parramón.

Triadó, J. R., Pendás, M. & Triadó, X. (2009). *Historia del arte*. Barcelona: Vicens Vives.

Uslar, A. (2003). *Marco Polo*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Uslar, A. (2005). *Galileo Galilei*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Villalobos, S. (2006). *Para una meditación de la Conquista*. Santiago: Universitaria.

VV. AA. (2007). *Didáctica geográfica*. Madrid: ECIR-Universidad Complutense de Madrid.

RECURSOS DE APOYO A LA O EL ESTUDIANTE:

Geografía, mapas y TIC:

<http://www.comprenderlahistoria.com/comunidad/?topic=41>

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Greece_topo.jpg

Análisis de imágenes:

<http://historia1imagen.cl/didactica-historia/>

<http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>

http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

Organizadores gráficos:

<http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/>

<http://www.eduteka.org/modulos/4/86>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862>

Temas controversiales:

[http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-](http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-)

[EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf](http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf)

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200011&script=sci_arttext

<https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/>

Selección y trabajo con fuentes:

<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-61572.html>

<http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Trabajo%20con%20fuentes%202%C2%B0%20A%C3%B1o.pdf>

<https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas>

<https://www.uah.es/biblioteca/documentos/Criterios%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20recursos%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

Elaboración de ensayos:

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211>

Redacción de biografías:

<http://www.biografiabiografia.com/comoescribirunabiografia.html>

Investigación:

<http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf>

<http://www.uma.es/ficha.php?id=74604>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064>

Afiches:

http://www.arted dinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704

<http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml>

Construcción de argumentos y fundamentación de ideas:

http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol5_1/REFIEDU_5_1_5.pdf

http://www.ehowenespanol.com/construir-argumento-escrito-usando-evidencias-como_200124/

Análisis de obras de arte:

<http://estudi-arte.blogspot.com/search/label/An%C3%A1lisis%20de%20obra%20de%20arte>

Cuadros comparativos:

<http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

Infografías:

<http://tendenciasweb.about.com/od/el-trabajo-y-la-web/a/Como-Crear-Una-Infografia.htm>

<http://tecnologia.uncomo.com/infografia/como-hacer-un-infografia-paso-a-paso-16413.html>

Definición de conceptos históricos en forma colaborativa:

<http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html>

Estrategias para fomentar el pensamiento crítico:

<http://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>

Memoria:

<http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp-content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf>
http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf

Elaboración de una entrevista:

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206118>
http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_Entrevista.pdf
http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf

Debates:

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf>
http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

Análisis de prensa escrita:

<http://www.uhu.es/cine.educacion/periodico/2analizarperiodico.htm>
<http://www.edualter.org/material/actualitat/immigracioiescola/castella/guion.htm>
<http://materialdidacticohistoria.blogspot.com/2011/03/analisis-de-un-articulo-periodistico-y.html>

Cine:

<http://www.vbeda.com/aalmagro/CINE/2.%20TEMAS.pdf>
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139159>

Trabajo por proyectos:

<http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
<http://cedec.ite.educacion.es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos>

Búsqueda en internet:

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137294>
<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/226/282>
http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec.htm
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/producciones/doc/informacion_internet.pdf

Líneas de tiempo:

<http://www.profesorfrancisco.es/2013/07/como-hacer-una-linea-del-tiempo.html>
http://www.univ-montp3.fr/boeglin/cours/c_civi_docs/docs/eje.pdf

Continuidad y cambio:

http://www.archivonacional.cl/616/articles-8045_recurso_01.pdf
<http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14605.html>

BIBLIOGRAFÍA CRA

A continuación se detallan publicaciones disponibles en las bibliotecas de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) a lo largo del país, organizadas por unidad:

Unidad 1

Asimov, I. (2007). *Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos*. Barcelona: Ariel.

Bennassar, B. (2003). *La Europa del Renacimiento*. Madrid: Anaya.

Bernand, C. (1995). *Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años*. México: FCE.

Brewer, D. (2005). *100 cosas que debes saber sobre inventos*. México: Signo.

Clarke, P. (2006). *Líneas del tiempo: fechas históricas del mundo*. Bogotá: Panamericana.

Gefen, K. (2003). *Marco Polo, viajero del Oriente*. México: La Vasija.

Glasman, G. & Lotersztain, I. (2006). *Los libros no fueron siempre así*. Buenos Aires: Iamiqué.

Hart Davis, A. (2009). *Ciencia*. Santiago: Cosar.

Hodge, S. (2005). *La Edad Media*. Madrid: Altea.

Manguel, A. (2002). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.

Navarrete, N. (2003). *Atlas básico de tecnología*. Barcelona: Parramón.

Phillips, J. (2006). *Leonardo da Vinci. El genio que definió el Renacimiento*. Madrid: Altea.

Sanfuentes, O. (2009). *Develando el nuevo mundo*. Santiago: UC.

Secco, O. (1995). *Historia Universal*. Santiago: Bibliográfica Internacional.

Spilsbury, L. (2008). *Historia de los inventos*. Bath: Parragon.

Tello, A., Palacio, J. & Coma-Cros, D. (2005). *Atlas básico de las religiones*. Barcelona: Parramón.

Twist, C. (1996). *Cristóbal Colón, el descubrimiento del Nuevo Mundo*. Santiago: Dolmen.

Uslar, A. (2003). *Marco Polo*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Uslar, A. (2004). *Américo Vespucio*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Uslar, A. (2005). *Galileo Galilei*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Valdeón, J. (1998). *La Alta Edad Media*. Madrid: Anaya.

Villalobos, S. (2006). *Para una meditación de la Conquista*. Santiago: Universitaria.

VV. AA. (2000). *Historia del arte*. Barcelona: Vicens Vives.

VV. AA. (2003). *Enciclopedia Hispánica. (9a edición)*. Kentucky: Balsa Planeta.

VV. AA. (2007). *Atlas básico de política*. Barcelona: Parramón.

VV. AA. (s.f.). *Los grandes descubrimientos (siglos XV-XVI) / La Europa del siglo XVI*. Barcelona: Vicens Vives.

Zaragoza, G. (1993). *Los grandes descubrimientos*. Madrid: Anaya.

Unidad 2

Bernand, C. (1995). *Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años*. México: FCE.

Instituto Geográfico Militar (2010). *Atlas histórico de Chile*. Santiago: Autor.

Ramón, A. (2003). *Historia de Chile, desde la invasión incaica hasta nuestros días*. Santiago: Catalonia.

Silva, O. (1995). *Breve historia contemporánea de Chile*. Santiago: FCE.

Silva, O. (2005). *Atlas de historia de Chile*. Santiago: Universitaria.

Villalobos, S. & Silva, O. (1996). *Historia de Chile*. Santiago: Universitaria.

Zaragoza, G. (2005). *América Latina: Época colonial*. Madrid: Anaya.

Unidad 3

Aldunate, C. et al. (2011). *Nueva historia de Chile. Desde los orígenes hasta nuestros días.* Santiago: Zig-Zag.

Aróstegui, J. et al. (2008). *Historia del mundo contemporáneo.* Barcelona: Vicens Vives.

Jocelyn-Holt, A. (2009). *La Independencia de Chile.* Santiago: DeBolsillo.

Ramón, A. (2003). *Historia de Chile, desde la invasión incaica hasta nuestros días.* Santiago: Catalonia.

Roig, J. (2008). *Atlas de historia.* Barcelona: Vicens Vives.

Silva Galdames, O. (1995). *Breve historia contemporánea de Chile.* Santiago: FCE.

Silva Galdames, O. (2005). *Atlas de historia de Chile.* Santiago: Universitaria.

Villalobos, S. & Silva, O. (1996). *Historia de Chile.* Santiago: Universitaria.

VV. AA. (2007). *Atlas básico de política.* Barcelona: Parramón.

Zaragoza, G. (1994). *América Latina: la independencia.* Madrid: Anaya.

Unidad 4

Albet i Mas, A. & Benejam, P. (2010). *Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global.* Barcelona: Vicens Vives.

Korol, J. C. (1999). *Historia económica de América Latina: Problemas y procesos.* Buenos Aires: FCE.

Subercaseaux, B. (2005). *Chile o una loca geografía.* Santiago: Universitaria.

VV. AA. (2007). *Atlas. Chile y el mundo.* Santiago: Origo.

VV. AA. (2008). *Biodiversidad de Chile: patrimonio y desafíos.* Santiago: Ocho Libros.

Wilkins, K. (2008). *Explora tu medio ambiente.* Montreal: Tormont.

WEB Y FILMOGRAFÍA

SITIOS WEB RECOMENDADOS

Edad Moderna:

www.moderna1.ih.csic.es

<http://bdigital.ulpgc.es>

Mapas históricos:

<http://mappinghistory.uoregon.edu>

www.lib.utexas.edu/maps/historical/index.html

Reforma:

www.es.catholic.net/conocetufe/876/3032/articulo.php?id=20812

www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/05002.asp

Tratado de Tordesillas:

www.escueladigital.com.uy/

www.historiadelnuevomundo.com

Cristóbal Colón ante el Nuevo Mundo:

www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Literaturadelaconquista/CartasdeColon.asp

Biografía de Bartolomé de las Casas:

www.cervantesvirtual.com/bib_autor/bartolomedelascasas/pcuartonivel.jsp?conten=auto

Biografía de Francisco de Vitoria:

http://escolasticos.ufm.edu/index.php/Biograf%C3%ADa_Francisco_de_Vitoria

Conquista:

www.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/index.html

Ilustración:

www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/Ilustracion.htm

www.portalplanetasedna.com.ar/ilustracion.htm

<http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0314-01/ilustra.htm>

Cultura y arte bajomedieval y renacentista:

<http://www.arteguias.com/culturamedieval.htm>

http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/media/sigloxi_xv_03_00.html

http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/moderna/renacimiento_01_00

Imprenta y fabricación de libros:

http://www.proyectosalohogar.com/el_porque_de_las_cosas/historia_del_libro.htm

<http://www.me.gov.ar/efeme/15dejunio/historia.html>

<http://ec.aciprensa.com/wiki/Manuscritos>

<http://lafabricadelibros.com/pdf/Historia.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=0d6xYUJau2o>

Caricaturas de época sobre la Revolución francesa:

<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

Constituciones de Chile:

<http://www.freewebs.com/chansenpai/apuntes%20historia%20constitucional.pdf>

<http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion/resena.pdf>

<http://www.bcn.cl/ecivica/histcons/>

Rol de las mujeres en la Independencia:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2010/mujeres.htm>

<http://www.sanmartiniano.gov.ar/documentos/documento050.php>

<http://www.casamerica.es/sociedad/el-verdadero-papel-de-las-mujeres-en-la-conquista-de-america>

Historia de Chile:

<http://www.memoriachilena.cl>

<http://www.bicentenariochile.cl/>

Agencia Europea de Medioambiente:

<http://local.es.eea.europa.eu/>

Educación y recursos:

<http://www.educaweb.com/esp/secciones/seccion.asp?sec=35>

www.educaweb.com/esp/secciones/seccion.asp?sec=35

www.educoweb.com/

<http://www.educaguia.com/>

<http://www.edured2000.net/Default.asp>

Problemáticas ambientales:

<http://www.ecoportal.net/>

Desarrollo sustentable:

www.un.org/esa/sustdev/index.html

Estadísticas sobre Chile:

www.ine.cl

Ministerio del Medio Ambiente:

<http://portal.mma.gob.cl/>

FILMOGRAFÍA

History Channel (Productor). (2009). *Lutero, el reformador* [Documental], disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=EP3dwkz8qbQ>

García Videla, A. (Director). (2001). *Visión de los Vencidos, 500 años después* (basado en el libro de Miguel León-Portilla) [Documental] , disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=nnmgd5EvaIM>

History Channel (Productor). (2005?). *La Revolución francesa* [documental], disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=RAJ2zHBtCvo>.

Scott, R. (Director). (1992). *1492 la conquista del paraíso*, [Película]. Reino Unido: Paramount.

Wadja, A. (Director). (1983). *Danton* [Película]. Francia: Gaumont.

Olmi, E. (Director). (2001). *El oficio de las armas* [Película]. Italia: Cinemaundici.

Renoir, J. (director). (1938). *La Marseillesa* [Película]. Francia: Confédération Générale du Travail.

Scola, E. (Director). (1982). *La noche de Varennes* [Película]. Francia: Opera Film Produzione.

Di Girolamo, V. (Director). (2008). *Leonardo, Lui, Vittorio* [Documental inédito]. Chile: D + D Producciones, Alce Producciones, Fundación Mustakis, Canal 13. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=200813>

Till, E. (Director). (2003). *Lutero* [Película]. Alemania: NFP Teleart

Wright, J. (Director). (2005). *Orgullo y prejuicio* [Película]. Reino Unido: Universal Pictures.

Anexos

ANEXO 1

PROGRESIÓN DE CONTENIDOS Y HABILIDADES

PROGRESIÓN DE CONTENIDOS	
7° BÁSICO	› De la hominización al surgimiento de las civilizaciones. › Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana. - La Antigüedad y el canon cultural clásico. - La Edad Media y el nacimiento de la civilización europea. - Civilizaciones americanas. › Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo para la vida política actual. › Ser humano y medio.
8° BÁSICO	› Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma (siglos XV-XVII). › Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial. › Nuevos principios que configuran el mundo: Ilustración, revoluciones e independencia. › Formación ciudadana: una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna. › La región en Chile.
1° MEDIO	› Estado nación y sociedad burguesa en Europa y América en el siglo XIX. › La idea del progreso indefinido y sus contradicciones: de la industrialización a la guerra total en el cambio de siglo. › El proceso de consolidación de la república en Chile. › Configuración del territorio chileno y sus dinámicas geográficas en el siglo XIX. › El orden liberal y las transformaciones políticas y sociales de fin de siglo en Chile. › Formación económica: las personas y el funcionamiento del mercado. › Formación ciudadana. Sociedad contemporánea: diversidad, convivencia y medio ambiente.
2° MEDIO	› Crisis, totalitarismos y guerra en la primera mitad del siglo XX. › El fortalecimiento del Estado y la democratización social en el Chile de la primera mitad del siglo XX. › De un mundo bipolar a un mundo globalizado. › Chile en el contexto de la Guerra Fría: transformaciones estructurales de la sociedad y cambios en el rol del Estado. › Formación ciudadana: Los derechos humanos y el estado de Derecho como fundamento de nuestra vida en sociedad.

PROGRESIÓN DE HABILIDADES

7° Y 8° BÁSICO

1° Y 2° MEDIO

PENSAMIENTO TEMPORAL Y ESPACIAL

a. Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.	a. Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.
b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.	b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.
	c. Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos.
c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.	d. Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
d. Interpretar datos e información geográfica, utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.	e. Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer explicaciones de los patrones, tendencias, relaciones, y plantear predicciones respecto de los contenidos del nivel.

ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES DE INFORMACIÓN

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

PROGRESIÓN DE HABILIDADES	
7° Y 8° BÁSICO	1° Y 2° MEDIO
g. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. › Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. › Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas.	i. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: › Definición de un problema y/o pregunta de investigación. › Elaboración y fundamentación de hipótesis. › Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes. › Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar. › Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas. › Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada. › Comunicación de los resultados de la investigación. › Utilización de TIC y de otras herramientas.
PENSAMIENTO CRÍTICO	
h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. › Comparar críticamente distintos puntos de vista. › Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. › Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. › Evaluar rigurosamente información cuantitativa.	j. Aplicar habilidades de pensamiento crítico, como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto de los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basados en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.

PROGRESIÓN DE HABILIDADES	
7° Y 8° BÁSICO	1° Y 2° MEDIO
COMUNICACIÓN	
i. Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.	k. Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.
j. Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.	l. Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
	m. Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.

ANEXO 2

SÍNTESIS DE LOS SENTIDOS Y PROPÓSITOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS BASES CURRICULARES

Los Programas de Estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en las Bases Curriculares.

