Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio
Primero medio

Ministerio de Educación

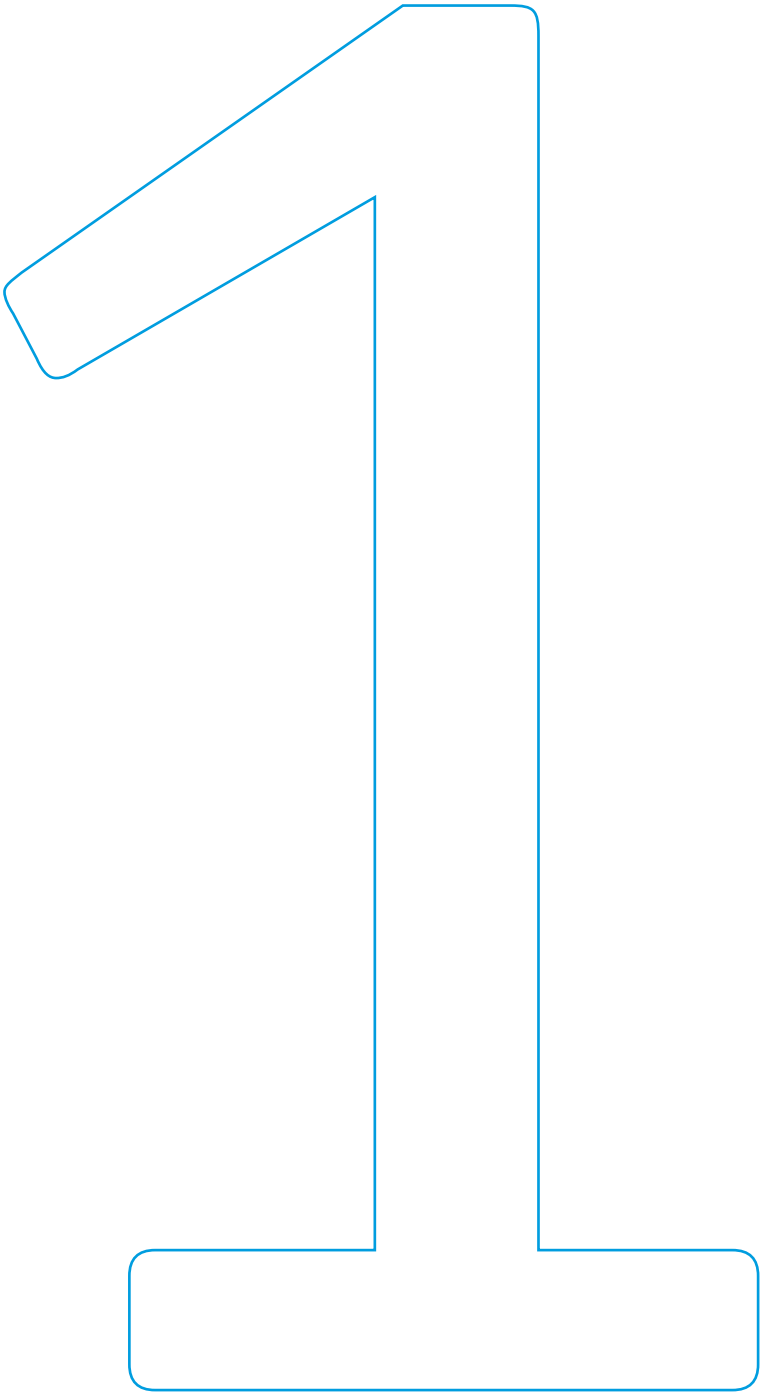
1

Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio
Primero medio
Ministerio de Educación



Ministerio de Educación de Chile

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Programa de Estudio
Primero medio
Primera edición: noviembre 2016

Decreto Exento N° 1264/2016

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación de Chile
Avenida Bernardo O'Higgins 1371
Santiago de Chile

ISBN 9789562926034

"Autorizada su circulación, por Resolución Nº 18 del 30 de enero de 2017 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. 2º, letra g) del DFL. Nº 83 de 1979 del Ministerio de Relaciones Exteriores".

Estimadas y estimados miembros de la Comunidad Educativa:

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

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

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

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

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

Cordialmente,

ADRIANA DELPIANO PUELMA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Índice

Presentación	8	
Nociones básicas	10	
Orientaciones para implementar el Programa	14	
Orientaciones para planificar el aprendizaje	21	
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	24	
Estructura del Programa de Estudio	28	
Referencias bibliográficas	34	
Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
	36	Introducción
	36	Énfasis de la propuesta
	40	Organización curricular
	45	Orientaciones didácticas
	56	Referencias bibliográficas
Propuesta de organización curricular anual		
	62	Objetivos de Aprendizaje para 1° medio
	68	Visión global de los Objetivos de Aprendizaje del año

Semestre 1

76 Unidad 1: La construcción de estados naciones en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

132 Unidad 2: Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

Semestre 2

216 Unidad 3: La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

269 Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable

Bibliografía

308 Bibliografía para el o la docente

312 Bibliografía para el o la estudiante

315 Recursos de apoyo a la o el estudiante

318 Portales institucionales y educativos

Anexos

320 Anexo 1: Progresión de contenidos y habilidades

324 Anexo 2: Síntesis de los sentidos y propósitos de los Programas de Estudio de las Bases Curriculares

Presentación

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

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

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

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

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

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

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

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

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

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

CONOCIMIENTOS

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

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

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

HABILIDADES

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

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

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

ACTITUDES

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

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

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

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

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

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)

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

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

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

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

Orientaciones para implementar el Programa

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

ETAPA DEL DESARROLLO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE PROFUNDO

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

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

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

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

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

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

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

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

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

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

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

› Trabajar con información:
  - Utilizar estrategias de búsqueda para recoger información precisa.
  - Seleccionar información examinando críticamente su calidad, relevancia y confiabilidad.
  - Ingresar, guardar y ordenar información de acuerdo a criterios propios o predefinidos.

› Crear y compartir información:
  - Desarrollar y presentar información usando herramientas y aplicaciones de imagen o audiovisuales, procesadores de texto, presentaciones digitalizadas y gráficos, entre otros medios.
  - Usar herramientas de comunicación en línea para colaborar e intercambiar opiniones en forma respetuosa con pares, miembros de una comunidad y expertos o expertas (correos electrónicos, blogs, redes sociales, chats, foros de discusión, conferencias web, diarios digitales, etc.).

› Profundizar aprendizajes:
  - Usar *software* y programas específicos para aprender y complementar los conceptos trabajados en las diferentes asignaturas.
  - Usar procesadores de texto, *software* de presentación y planillas de cálculo para organizar, crear y presentar información, gráficos o modelos.

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

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

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

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

- Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos.
- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de las y los estudiantes.
- Trabajar para que todas y todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el 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, la o el docente considere dichos requerimientos para determinar los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad.

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

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

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

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

Orientaciones para planificar el aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	PLANIFICACIÓN ANUAL	PLANIFICACIÓN DE UNIDAD	PLANIFICACIÓN DE CLASES
OBJETIVO	› 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 que se desarrollarán (pueden ser las sugeridas en el Programa de Estudio u otras creadas por las y los docentes), resguardando el logro de los Objetivos de Aprendizaje.
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 los y las 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 por 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 los y las 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 o el estudiante, es decir, que favorezca su comprensión del nivel de desarrollo de sus aprendizajes y de los desafíos que debe asumir para mejorarlos.
- Proporcionar a la o el docente información sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes que le permita analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas y ajustarlas al grado de avance real de sus alumnos y alumnas.

¿CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA EVALUACIÓN?

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

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

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

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

¿CÓMO DISEÑAR E IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN?

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

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

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

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

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

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

Estructura del Programa de Estudio

PÁGINA RESUMEN

Propósito:

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

Conocimientos previos:

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

Palabras clave:

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

UNIDAD 3

LA CONFORMACIÓN DEL TERRITORIO CHILENO Y DE SUS DINÁMICAS GEOGRÁFICAS: CARACTERIZACIÓN E IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS ESTATALES DE EXPANSIÓN

PROPÓSITO

En esta unidad se espera que los y las estudiantes logren visualizar la construcción territorial como una dinámica propia de los Estados nacionales en constante configuración y conflicto, reconociendo que durante el siglo XIX existió una concentración de dichas dinámicas a partir de una serie de políticas de expansión territorial hacia el norte y el sur del país, lo que requirió de una organización estatal que permitiera y motivara la expansión del Estado chileno hacia territorios no incorporados soberanamente, y que también produjo impactos profundos en la población que habitaba dichos territorios, esto quiere decir, la población primordialmente indígena que se vio afectada por las políticas de expansión territorial del Estado chileno. [...]

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Relaciones de frontera entre el Estado, los particulares y el pueblo mapuche; localización de los pueblos originarios de Chile; políticas de expansión territorial durante la Colonia y primeros años de la República; concepto de Estado-nación; diversidad cultural.

PALABRAS CLAVE

Políticas de expansión territorial, pueblos indígenas de Chile, cosmogonía, cosmovisión, territorio ancestral, ocupación territorial, frontera.

CONOCIMIENTOS

› Procesos de exploración y reconocimiento del territorio por parte del Estado chileno.

› Procesos de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes.

› Ocupación de La Araucanía por parte del Estado chileno. [...]

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

› Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**

› Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. **(OA d)** [...]

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)** [...]

Conocimientos, habilidades y actitudes:

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE E INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

Objetivos de Aprendizaje:

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

Indicadores de Evaluación:

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

UNIDAD 3
La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 12 Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.	› Comparan el territorio ocupado por el Estado a comienzo y término del siglo XIX, mediante mapas y otras fuentes de información espacial, identificando la expansión de los límites del territorio nacional. › Explican el rol que cumplieron las misiones científicas (Claudio Gay, Ignacio Domeyko y otras) y la Universidad de Chile en los esfuerzos del Estado por conocer y ocupar el territorio. › Explican por qué los Estados se interesan por desarrollar políticas de delimitación y ocupación del espacio, reconociendo la importancia del territorio para la existencia del Estado-nación. › Caracterizan el proceso de delimitación del territorio chileno, considerando los mecanismos diplomáticos utilizados por el Estado y los conflictos con países vecinos. › Analizan diferentes iniciativas llevadas a cabo por el Estado para mejorar la administración del territorio y de su población, como la aplicación de censos, la construcción de redes de transporte y comunicación o la expansión de la burocracia.
OA 13 Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.	› Reconocen las motivaciones, hitos y actores asociados al proceso de ocupación de la zona sur y austral del actual territorio chileno (Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes), identificando la importancia estratégica que tiene para el Estado chileno en la configuración del territorio nacional. › Explican el rol de la inmigración europea y las relaciones entre colonos y pueblos originarios en la ocupación de estas zonas, identificando las razones que tuvo el Estado para impulsar esta política de colonización. › Analizan, desde una perspectiva de derechos, los impactos para los pueblos huilliche, aónikenk, selk'nam, kawéskar y yagán producidos por las políticas de ocupación impulsadas por el Estado chileno en las zonas habitadas por dichos grupos, considerando consecuencias territoriales, económicas, culturales y humanas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

OA 17	Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.
IE	Analizan fuentes orales, materiales, literarias y musicales sobre la vida en las ciudades y pueblos salitreros, evaluando la importancia de incorporar diferentes recursos y visiones para la comprensión de la realidad social.
HABILIDAD	**Comunicación** **m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.
ACTITUDES	**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	Crear letras basadas en la historia del norte.
Duración aproximada	Una clase.

1. Los y las estudiantes escuchan una canción que alude a la vida en los mineros de la pampa. Luego, deberán componer una canción que resuma la vivencia de pampinos y pampinas de fin de siglo. Para el trabajo se presentan tres versiones de la canción Arriba quemando el sol, de Violeta Parra.

   ® **Música.**

   Fuente 1:
   Arriba quemando el sol, de Violeta Parra.

   Fuente 2:
   Arriba quemando el sol, por Inti Illimani.

   Fuente 3:
   Arriba quemando el sol, por Petinellis.

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.

Observaciones a la o el docente

Si el contexto de trabajo lo permite, por ejemplo por vivir en la zona norte, la actividad puede desarrollarse acudiendo a fuentes orales, pidiéndoles a sus estudiantes que realicen entrevistas a vecinos o parientes.

Para el desarrollo de la actividad, será necesario que los y las estudiantes se pongan en el lugar de los y las trabajadores y trabajadoras de la época, considerando las condiciones de trabajo existentes, por lo que se recomienda entregar ejemplos que puedan ser contextualizados en el pasado y en el presente para motivar la creatividad.

Para favorecer la empatía histórica, se recomienda trabajar con diversas fuentes que permitan a las y los estudiantes acercarse a diferentes dimensiones de la vida en la pampa. Considere fuentes literarias (por ejemplo, fragmentos de novelas de Andrés Sabella, Volodia Teitelboim o Hernán Rivera Letelier), prensa de época, fotografías, objetos y otras evidencias que permitan que sus estudiantes se sitúen en las problemáticas y dilemas de los hombres, mujeres, niños y niñas de la pampa. De esta forma, puede establecer un vínculo también con la asignatura de Lengua y Literatura.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos. (OA 15)

Indicadores de Evaluación

Explican las distintas causas de la guerra del Pacífico, aludiendo a elementos como la influencia de las potencias extranjeras, el interés económico en la explotación del salitre, los conflictos diplomáticos entre los países involucrados, etc.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes analizan distintas fuentes secundarias que presentan antecedentes de la guerra del Pacífico y establecen las distintas causas que le asignan al conflicto. A partir del análisis realizado, clasifican las causas en función de sus ámbitos, temporalidad y grado de influencia en el origen del conflicto. Mediante el análisis, se espera que las y los estudiantes refuercen el concepto de multicausalidad y dimensionen la complejidad de antecedentes que se relacionan con el origen de un conflicto bélico. Finalmente, los y las estudiantes redactan un texto argumentativo de una página en el que expliquen las causas de la guerra, expresando el análisis realizado.	› Analizan la información de las fuentes de manera completa y precisa, de modo que extraen de ellas información sobre las causas de la guerra del Pacífico. › Reconocen que cada fuente manifiesta la perspectiva de su autor, lo que se evidencia en el análisis de su contenido. › Comprenden el concepto multicausalidad y lo aplican, tanto al análisis de las fuentes como a la clasificación de las causas y a la redacción de su texto argumentativo. › Redactan un texto claro, en el que es posible seguir las ideas del o la estudiante, con un uso adecuado de la ortografía. › El texto argumentativo permite evidenciar una relación causal, lo que se expresa en uso de conectores explicativos y en una secuencia que, más que enumerar causas, las relaciona en forma coherente. › El texto entregado carece de errores conceptuales y presenta una adecuada citación de las fuentes utilizadas.

Sugerencias de evaluación:

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

Objetivos de Aprendizaje:

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

Indicadores de Evaluación:

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

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 Nº 20.370. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 12 de septiembre de 2009.

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

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

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

INTRODUCCIÓN

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

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

Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.

ÉNFASIS DE LA PROPUESTA

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

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

PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

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

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

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

PENSAMIENTO HISTÓRICO

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

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

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

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

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

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

PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

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

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

DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS

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

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

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

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

EL CARÁCTER INTERPRETATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

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

LA HISTORIA DE CHILE Y DEL MUNDO BAJO UNA MIRADA DIALÓGICA

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

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

LAS CIENCIAS SOCIALES: PERSPECTIVA POLÍTICA Y ECONÓMICA

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

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

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

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

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

ORGANIZADORES TEMÁTICOS

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

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

Secuencia

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

Así, 1° medio se centra en el estudio del siglo XIX europeo, latinoamericano y chileno. En primer lugar, se abordan el Estado nación y la sociedad burguesa como las bases sobre las cuales se conforma el orden decimonónico y operan los principales cambios políticos, económicos, sociales y culturales.

En segundo lugar, se estudia la idea de progreso indefinido como un motor de cambio que impulsó el desarrollo científico y tecnológico de la industrialización, y cómo esta misma idea mostró sus contradicciones con la Primera Guerra Mundial.

En tercer lugar, se retoma la historia de Chile en el contexto decimonónico mundial. Particularmente, se busca estudiar el desafío de consolidar el orden republicano y la idea de Nación durante el siglo XIX. En este mismo contexto, se desarrolla un organizador temático referido a la configuración del territorio chileno y sus dinámicas geográficas durante el siglo XIX. Por último, en el organizador temático "El orden liberal y las transformaciones políticas y sociales de fin de siglo en Chile" se analiza el impacto del liberalismo en la configuración del Chile del cambio de siglo y las transformaciones de la sociedad en las primeras décadas del siglo XX.

Asimismo, en este nivel se incorpora un organizador temático sobre formación económica, referido a las personas y el mercado, que aborda temas referidos

al funcionamiento del mercado y a la educación financiera. Por último, en el organizador temático sobre formación ciudadana se abordan problemáticas de la sociedad contemporánea que se desprenden de los contenidos tratados en el nivel: diversidad, convivencia y medioambiente.

HABILIDADES

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

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

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

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

Pensamiento temporal y espacial

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

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

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

Análisis y trabajo con fuentes de información

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

En estos niveles, se espera que el o la estudiante continúe desarrollando sus capacidades de obtención de información, búsqueda y clasificación de diversas fuentes pertinentes, y que, además, sea capaz de evaluarlas críticamente de acuerdo a la información

que contienen, al contexto histórico en el que fueron elaboradas, y a la confiabilidad y validez de la evidencia que entregan. Junto a esto, atendiendo al nivel de madurez de los y las estudiantes, se espera que sean capaces de contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones, ya sea respondiendo preguntas dirigidas o formulando sus propias preguntas.

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

Pensamiento crítico

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

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

Comunicación

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

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

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

ACTITUDES

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

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

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

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

Dimensión moral	**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.).
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 información y 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.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

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

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

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

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 criterios señalados a continuación.

INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Un aspecto fundamental por considerar al momento de implementar las Bases Curriculares es la necesidad de abordar los Objetivos de Aprendizaje de los distintos organizadores temáticos de manera integrada, cuando sea pertinente, con el fin de realizar mayores y mejores conexiones entre los aprendizajes del nivel. Con este propósito, los Programas de Estudio proponen cuatro unidades didácticas, cada una de las cuales integra diversos Objetivos de Aprendizaje que apuntan hacia temáticas similares o complementarias.

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. Resultan especialmente adecuados, en este sentido, los Objetivos de Aprendizaje del organizador temático de

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

Formación ciudadana, los que requieren ser desarrollados en conjunto con Objetivos de Aprendizaje de otros organizadores para lograr el sentido y profundidad de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos y las alumnas en este ámbito.

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

EJEMPLO			
OA 1	Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.	→	OA asociados. Cabe señalar que la actividad cubre algunos aspectos del OA y está asociada directamente a un Indicador de Evaluación específico.
IE	Ejemplifican los principios del ideario liberal en aspectos como el sistema parlamentario, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, el reconocimiento de derechos individuales o el surgimiento del feminismo, valorando su aporte para el proceso de construcción de la democracia.	→	Indicador de Evaluación, puede ser uno o varios asociados.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **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.	→	Habilidades sugeridas. Puede vincular otras si estima pertinente.

EJEMPLO			
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. **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. Puede vincular otras. Es importante visibilizar los OAT a través de las actitudes de la asignatura.
Tipo de actividad	Investigación.	➡	Establece el tipo genérico de actividad.
Duración aproximada	Más de una clase.	➡	La duración es aproximada, por lo que se podría adaptar reduciendo o ampliando los tiempos asociados a ella, de acuerdo a su contexto.

EJEMPLO

1. Las y los estudiantes repasan, en conjunto con el o la docente, los principios del ideario liberal. A continuación, forman grupos para investigar una de las expresiones de este ideario: los movimientos sufragistas y feministas. Para ello, el o la docente propone el estudio de la biografía de algunas sufragistas y de las luchas políticas y sociales de las que fueron parte. Entre las mujeres que pueden seleccionar se encuentran:

› Emily Davidson.
› Olimpia de Gouges.
› Elizabeth Cady Stanton.
› Susan B. Anthony.
› Concepción Arenal.
› Millicent Garret Fawcett.
› Emmeline Pankhurst.
› Clara Campoamor.
› Madame Roland.
› Anne-Louise-Germaine, Madame de Staël.
› Théroigne de Méricourt.

Sugerencia de actividad: introducción.

Cada grupo investiga aspectos como: los principales datos biográficos y del contexto en el que vivieron estas mujeres; las características de los movimientos que integraron; las principales demandas que realizaron; la recepción de esas demandas por la sociedad de la época; los logros alcanzados, entre otros aspectos que consideren relevantes. En sus conclusiones, cada grupo debe relacionar claramente las luchas de las sufragistas y feministas con el ideario liberal, señalando la conexión entre este y las demandas generales y particulares de las mujeres.

La presentación de los resultados puede hacerse en un breve informe escrito, acompañado de una ficha de síntesis; también pueden utilizarse medios digitales. Una posibilidad es la creación de una wiki, que permite presentar los resultados del trabajo al tiempo que socializarlo con los demás grupos.

Indicaciones para la actividad. Orientaciones para el desarrollo de la actividad: incluye aspectos propios de las habilidades y actitudes por desarrollar, en coherencia con el indicador de evaluación, con el fin de asegurar la articulación e integración de los OA.

EJEMPLO

Observaciones a la o el docente

Entendiendo que el liberalismo se extendió por diversas esferas del mundo occidental, es importante recalcar que tuvo distintas manifestaciones y fórmulas, de acuerdo al contexto y al espacio. Dicho esto, una forma de comprender los principios del ideario liberal y su importancia en el presente democrático es reconocer la historia del movimiento sufragista.

En general, para este curso se espera que las y los estudiantes desarrollen sus trabajos de investigación aproximándose a la estructura que tienen las investigaciones en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ello, se propone una estructura que considere algunos puntos centrales: definición de un problema y/o pregunta de investigación; formulación de una hipótesis; búsqueda y selección de fuentes; elaboración de un marco referencial; análisis de las fuentes; formulación de conclusiones; comunicación de los resultados. Esta estructura general puede adaptarse a los propósitos de cada investigación en el marco de la planificación docente.

Es importante que asigne tiempo adicional para esta actividad, pues es fundamental que los y las estudiantes también aprendan a organizarse y discutir. Trate de realizar la actividad en horario de clases, siempre y cuando cuente con una adecuada sala de computación. Es de vital importancia monitorizar este trabajo en clases, pues fuera del horario es muy difícil apoyar.

Existen diversos tutoriales que entregan los pasos necesarios para crear una wiki, por ejemplo: http://www.wikia.com/Special:CreateNewWiki?uselang=es

La misma página, www.wikipedia.es, nos indica una lista de mujeres que aún no han sido plasmadas en su web. Puede ser un nuevo listado o una motivación para los y las estudiantes (http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Sufragistas)

Para una mirada general sobre el sufragismo, puede consultar el siguiente texto:

"EL SUFRAGISMO

> El derecho al voto fue una de las principales reivindicaciones del movimiento feminista, nacido a finales del siglo XVIII. Su triunfo supuso una lucha con altibajos de varias décadas.
>
> [...] La lucha por los derechos políticos de la mujer arrastraba más de un siglo de antigüedad. Se había iniciado en Francia, durante la revolución de 1789. Sus protagonistas denunciaron que la libertad, la igualdad y la fraternidad solo se referían a los hombres. Una de las voces de protesta más enérgicas fue la de Olimpia de Gouges, autora de la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana (1791). En este documento reclamaba para las mujeres los mismos derechos políticos que disfrutaba el hombre, el voto entre ellos.

Las observaciones a la o el docente incluyen sugerencias para el desarrollo de habilidades y actitudes, así como de fuentes y recursos para ello.

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

EJEMPLO

La lucha feminista no había hecho más que empezar. Las clases trabajadoras reclamaban derechos políticos excluidos en el nuevo orden burgués, que había sustituido a las monarquías absolutas. No aceptaban que el voto solo quedara en manos de los que alcanzaban cierto nivel de riqueza. Sin embargo, el incipiente movimiento obrero tampoco tenía en cuenta a las mujeres. Estas constituían "el proletariado del proletariado".

La fuerza de la unión

La aparición del feminismo como movimiento colectivo arranca con un congreso celebrado en Seneca Falls, Estado de Nueva York, Estados Unidos, en 1848. Sus artífices, militantes antiesclavistas, decidieron organizar aquel acto para tratar la problemática femenina después de que se les hubiese impedido participar en el Congreso Mundial contra la Esclavitud celebrado en Londres. La negativa se basaba en la supuesta debilidad física, que incapacitaba a la mujer "para las reuniones públicas". La denominada Declaración de Seneca Falls no solo criticaba las discriminaciones sexistas y reclamaba la igualdad de género, sino que también defendía el acceso de la mujer al "sagrado derecho a votar". Años después esta última reivindicación tomó forma a través de la Asociación Nacional Prosufragio de la Mujer, fundada por las estadounidenses Elizabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony.

Cuestión de prioridad

Desde mediados del siglo XIX, el derecho al voto constituyó la reivindicación central del movimiento feminista. Por ello, la historiografía utilizó los términos feminismo y sufragismo como intercambiables. En realidad, los estudios de las últimas décadas han mostrado que esta equivalencia no siempre resulta acertada. Para algunas feministas, como la escritora española Concepción Arenal, el voto no constituía una prioridad. Sí, en cambio, el acceso de la mujer a la educación.

EJEMPLO

El sufragismo alcanzó especial importancia en países de tradición protestante, como Inglaterra y Estados Unidos, debido, entre otras razones, al mayor grado de alfabetización femenina. La religión había favorecido la educación de las mujeres para que fueran capaces de leer por sí mismas los textos bíblicos. En esta época, el movimiento feminista estaba dirigido por mujeres pertenecientes a las clases acomodadas. En un principio, sus métodos respondieron a una estricta legalidad: organizaban mítines o campañas propagandísticas. En palabras de una de sus líderes, la británica Millicent Garret Fawcett, iban a enseñar al mundo "cómo conseguir reformas sin violencia, sin matar gente y volar edificios o sin hacer las otras cosas estúpidas que los hombres han hecho cuando han querido alterar las leyes". Las feministas lograron coordinarse a nivel internacional a través del International Council of Women, organización creada en Washington en 1888. Pero sus resultados fueron escasos. A principios del siglo xx, las mujeres habían alcanzado el voto en contados países: Australia, Nueva Zelanda y algunas regiones de Estados Unidos, como Colorado o Wyoming. En cambio, se ridiculizaba a las sufragistas por doquier con caricaturas en las que se las representaba como solteronas o figuras masculinizadas que pretendían ocupar el papel de los hombres.

Radicalismo

Ante la insistencia de las democracias liberales en continuar manteniendo a las mujeres alejadas de la política, surgió un ala del movimiento sufragista más radical, el de las denominadas *suffragettes*. Bajo el lema "¡Acción, sí; palabras, no!", eran partidarias de métodos más contundentes, como interrumpir mítines o incendiar comercios. Muchas de las responsables de estas acciones acabaron en la cárcel, donde prosiguieron su lucha. Se consideraban presas políticas, por lo que protestaron a través de huelgas de hambre. Cada vez que iniciaban una, el gobierno las liberaba de forma provisional. Tras recuperarse, eran de nuevo encarceladas. Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres abandonaron el ámbito doméstico para incorporarse al mundo laboral y sostener el esfuerzo bélico. Se inició así un proceso de cambio social que afectó, sobre todo, a las clases media y alta (las obreras trabajaban fuera del hogar desde hacía tiempo). El conflicto supuso una pausa en la lucha feminista. Las sufragistas inglesas, tanto feministas como radicales, dejaron aparcada su particular contienda por la igualdad para volcarse en apoyar los objetivos bélicos de su país".

Mendoza, B. (2006). *El sufragismo. Historia y Vida*. Recuperado de: http://www.iesmartilhuma.org/departaments/CSocials/Santi/PortalHistoria/BLOC2/Apunts/el%20sufragismo.pdf

Referencia

DESARROLLO DE HABILIDADES

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

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

Desarrollo del pensamiento temporal

La noción de tiempo histórico y la adquisición de conceptos y habilidades temporales son fundamentales en la Historia y las Ciencias Sociales, ya que permiten situar los procesos estudiados y desarrollar una perspectiva de análisis de los fenómenos que permita el desarrollo del pensamiento histórico. La comprensión de la temporalidad supone reconocer que las sociedades no son estáticas, sino que están insertas en el devenir del tiempo, lo que determina una sucesión constante de cambios –acontecimientos, coyunturas–, pero también la existencia de ciertas estructuras que permanecen por largos períodos –por ejemplo: la estructura social, la organización política, el canon cultural, etcétera–. Asimismo, requiere entender que existen procesos que se desarrollan de forma simultánea con otros o que algunos tienen una duración mayor, o bien que las periodizaciones responden a construcciones analíticas y que no necesariamente dan cuenta de rupturas abruptas con otros momentos de la historia anteriores o posteriores.

En este Programa, las habilidades y los conceptos asociados al tiempo se plantean de forma progresiva entre los niveles 7° y 8° básico y 1º y 2º medio. En el presente nivel, se espera que los y las estudiantes aprendan a interpretar periodizaciones históricas, utilizar líneas de tiempo y reconocer distintos fenómenos asociados al análisis temporal, como la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos, además de analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.

Los aprendizajes del presente nivel son especialmente aptos para abordar conceptos relacionados con el tiempo. Un ejemplo claro es el estudio de la construcción de Estados nación en Europa, América y Chile, y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional. Estos procesos tienen larga duración, y en torno a ellos es posible establecer distintas periodizaciones, comparar procesos, identificar relaciones de continuidad y cambio, y aplicar conceptos complejos de temporalidad vinculados a las distintas duraciones y ritmos.

En este nivel y en el que sigue, el Programa de Estudio continúa desarrollando el estudio de la historia de Chile y de América en un constante diálogo con la historia universal. Esto tiene importantes efectos en el desarrollo del pensamiento temporal, ya que permite comprender de manera profunda y significativa la complejidad de los procesos históricos. Es el caso,

por ejemplo, del estudio del proceso de construcción de Estados nación (Unidad 1, OA 3) o del estudio del proceso de conformación del orden contemporáneo en Chile y el mundo (Unidad 2, OA 4).

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

Desarrollo del pensamiento espacial

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

En este nivel se busca que los y las estudiantes puedan representar, a través del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares como los distintos tipos de información geográfica. Asimismo, se espera que desarrollen la capacidad de interpretar datos, información y dinámicas geográficas. Complementariamente, se busca que desarrollen un pensamiento crítico respecto de sus aprendizajes y que sean capaces de comunicar opiniones, argumentos, resultados y conclusiones relacionadas con la dimensión espacial de los fenómenos.

Los aprendizajes de este nivel permiten desarrollar el pensamiento espacial al abordar, por ejemplo, la conformación del territorio chileno y sus dinámicas geográficas. Esta idea se concretiza en el Programa en actividades que promueven el trabajo de análisis espacial a través del uso de distintos tipos de mapas y otras fuentes de información sobre el territorio. Ejemplos de ello son las actividades que buscan trabajar el concepto de territorio y los procesos de ocupación de este en Chile (actividades OA 12, OA 13 y OA 14 Unidad 3), los procesos de expansión territorial (actividades OA 15 y OA 24 Unidad 3). Es especialmente relevante que los y las estudiantes fortalezcan la comprensión de las relaciones entre el ser humano y el medio a partir de las dinámicas de construcción territorial.

Desarrollo del pensamiento crítico

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

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

- Formular preguntas: es fundamental para estimular a los alumnos y a las alumnas a pensar, despertar su curiosidad, desarrollar el pensamiento creativo y motivarlos a la investigación.
- Relacionar el conocimiento mediante la comparación y el contraste de distintas visiones sobre un mismo tema.

› Fundamentar opiniones y extraer conclusiones en base a evidencia, para dar mayor sustento a las ideas y opiniones. En este caso, es especialmente relevante que la evidencia sea tratada de manera rigurosa y crítica, ajustándose al método de trabajo de las ciencias sociales, ya que ello permitirá evaluar situaciones, dar su opinión, argumentar y realizar inferencias con mayor precisión y objetividad.

Análisis y trabajo con fuentes de información

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

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

› Elaborar glosarios o adaptar las fuentes escritas a un lenguaje pertinente a la edad de los y las estudiantes es una buena herramienta para que logren un acercamiento significativo a ellas. En la Unidad 1, actividad 3 del OA 1 se entregan algunos criterios para adaptar y analizar las fuentes, que el o la docente puede transferir a otras actividades sugeridas posteriormente en el programa.

› Las fuentes siempre deben llevar referencias, ya que ello permite evaluar su veracidad y confiabilidad, además de contextualizar la información. Por ejemplo, en documentos escritos, pueden resultar útiles preguntas como las siguientes: ¿Quién escribió el documento? ¿Cuándo lo escribió? ¿Cuál es el tema principal? ¿Con qué intención fue escrito?, ¿por qué?, etc.

› Es fundamental que los y las estudiantes se enfrenten a fuentes primarias y secundarias, tanto escritas como no escritas. Entre las fuentes no escritas, destacan las fuentes materiales (objetos de la época o pueblo en estudio objetos rituales, vestimenta, cerámica, herramientas, etc.), las fuentes iconográficas, las fuentes audiovisuales y las fuentes orales (información recopilada en forma oral como entrevistas, relatos de vida, mitos, etc.).

› Obtención de información: el trabajo con fuentes está estrechamente relacionado con el desarrollo del método de investigación de las Ciencias Sociales. La investigación puede dar soporte a una opinión, profundizar los conocimientos o formar parte de un trabajo de investigación, entre otras. Para ello, el proceso de interrogar a las fuentes es primordial. El análisis de una fuente mediante preguntas concretas constituye un primer paso en el desarrollo de la adquisición progresiva de la capacidad de abordar de manera rigurosa y eficiente la evidencia disponible.

› Utilización de la evidencia para resolver preguntas o problemas: constituye un proceso fundamental para favorecer el aprendizaje significativo, crítico y activo de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Requiere de la presentación de una pregunta o problema del pasado o del presente que requiera del análisis y discusión de evidencia para su resolución. Este trabajo debe ser mediado

por el o la docente, mientras se familiariza a los y las estudiantes en el trabajo de la evidencia. Un ejemplo de esto se propone en la Unidad 1, en la actividad 2 del OA 2, que puede transferir o adaptar para otras actividades propuestas en el programa.

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

Comunicación

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aedo, M. P. y Larraín, S. (2004). *Alternativas a la globalización en Chile: experiencias y propuestas para otro Chile posible*. Santiago: Programa Chile Sustentable.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Arendt, H. (2007). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.

Ariès, P. y Duby, G. (1987-1989). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.

Bailing, S., Case, R. y Coombs J. R. et al. (1999). Conceptualizing critical thinking. J. *Curriculum Studies*, vol. 31, n. 3, 285-302.

Bauer, A. (1994). *La sociedad rural chilena. Desde la conquista hasta nuestros días*. Santiago: Ed. Andrés Bello.

Beckett, I. F. W. (2012). *The making of the First World War*. New Haven. Londres: Yale University Press.

Benejam, P. et. al. (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Editorial Grao.

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.

Boukovski, V. (1991). *La Unión Soviética: de la utopía al desastre*. Madrid: Arias Montano.

Braudel, F. (1989). *El Mediterráneo: el espacio y la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bravo Lira, B. (1988). *Régimen de gobierno y democracia en Chile: 1924-1973*. Santiago: Instituto Ciencia Política, Universidad de Chile.

Burke, P. (2000). *El renacimiento europeo: centros y periferias*. Barcelona: Crítica.

Cárdenas, I. et al. (1991). *Las ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Carr, E. (2002). *La revolución rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. Madrid: Alianza.

Carretero, M. et al. (2002). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.

Castells, M. (2003). *¿Es sostenible la globalización en América Latina?* México, Chile, PNUD-Bolivia: Fondo de Cultura Económica.

Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cavallo, A., Salazar, M. y Sepúlveda, O. (2008). *La historia oculta del régimen militar: memoria de una época 1973-1988*. Santiago: Uqbar.

Cavieres, E. (2003). *Servir al soberano sin detrimento del vasallo: el comercio hispano colonial y el sector mercantil de Santiago de Chile en el siglo XVIII*. Valparaíso: Eds. Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fevre, L. (1970). *Erasmo, 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: Andres Bello.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mommsen, W. J. (2003). *La época del imperialismo: Europa, 1885-1918*. México: Siglo Veintiuno.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propuesta de organización curricular anual[4]

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

Objetivos de Aprendizaje para 1º medio

Este es el listado de Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 1º medio prescrito en las Bases Curriculares correspondientes. El presente Programa de Estudio organiza y desarrolla estos mismos Objetivos por medio de una propuesta de Indicadores de Evaluación, actividades y evaluaciones. Cada institución puede adaptar o complementar la propuesta atendiendo a su propio contexto escolar, siempre que se resguarde el cumplimiento de los OA respectivos.

HABILIDADES

PENSAMIENTO TEMPORAL Y ESPACIAL

a. Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.

b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel.

c. Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos.

d. Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.

e. Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel.

ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES DE INFORMACIÓN

f. Seleccionar fuentes de información, considerando:

- La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).
- La relevancia y valor de la información.
- El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.

g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.

h. Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.

i. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:

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

PENSAMIENTO CRÍTICO

j. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:

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

COMUNICACIÓN

k. Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.

l. Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.

m. Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.

ORGANIZADORES TEMÁTICOS

ESTADO-NACIÓN Y SOCIEDAD BURGUESA EN EUROPA Y AMÉRICA EN EL SIGLO XIX

1. Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.
2. Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.
3. Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.

LA IDEA DEL PROGRESO INDEFINIDO Y SUS CONTRADICCIONES: DE LA INDUSTRIALIZACIÓN A LA GUERRA TOTAL EN EL CAMBIO DE SIGLO

4. Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.
5. Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.
6. Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.
7. Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).

EL DESAFÍO DE CONSOLIDAR EL ORDEN REPUBLICANO Y LA IDEA DE NACIÓN: CHILE EN EL SIGLO XIX

8. Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.

9. Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.

10. Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.

11. Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional, contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.

CONFIGURACIÓN DEL TERRITORIO CHILENO Y SUS DINÁMICAS GEOGRÁFICAS EN EL SIGLO XIX

12. Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.

13. Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.

14. Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.

15. Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.

EL ORDEN LIBERAL Y LAS TRANSFORMACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES DE FIN DE SIGLO EN CHILE

16. Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.

17. Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal, de los distintos sectores productivos, y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.

18. Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.

FORMACIÓN ECONÓMICA: LAS PERSONAS Y EL FUNCIONAMIENTO DEL MERCADO

19. Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y resto del mundo).

20. Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.

21. Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro, como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros, y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.

22. Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.

FORMACIÓN CIUDADANA: SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: DIVERSIDAD, CONVIVENCIA Y MEDIOAMBIENTE.

23. Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.

24. Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

25. Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medio ambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.

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 pueden repetirse en más de una. Mediante esta planificación, se logra la totalidad de Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del año para la asignatura.

UNIDAD 1
La construcción de estados nación en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

OA 1

Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.

OA 2

Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.

OA 3

Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.

OA 8

Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.

UNIDAD 1
La construcción de estados nación en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

OA 9

Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.

OA 11

Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional, contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.

Tiempo estimado: 32 horas pedagógicas

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OA 4

Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.

OA 5

Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.

OA 25

Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.

OA 6

Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.

OA 7

Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).

OA 10

Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.

OA 16

Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OA 17

Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal, de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.

OA 18

Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.

OA 23

Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.

Tiempo estimado: 39 horas pedagógicas

UNIDAD 3
La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

OA 12

Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.

OA 13

Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.

OA 14

Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.

OA 15

Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.

OA 24

Evaluar por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Tiempo estimado: 31 horas pedagógicas

UNIDAD 4
Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable

OA 19

Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y resto del mundo).

OA 20

Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.

OA 21

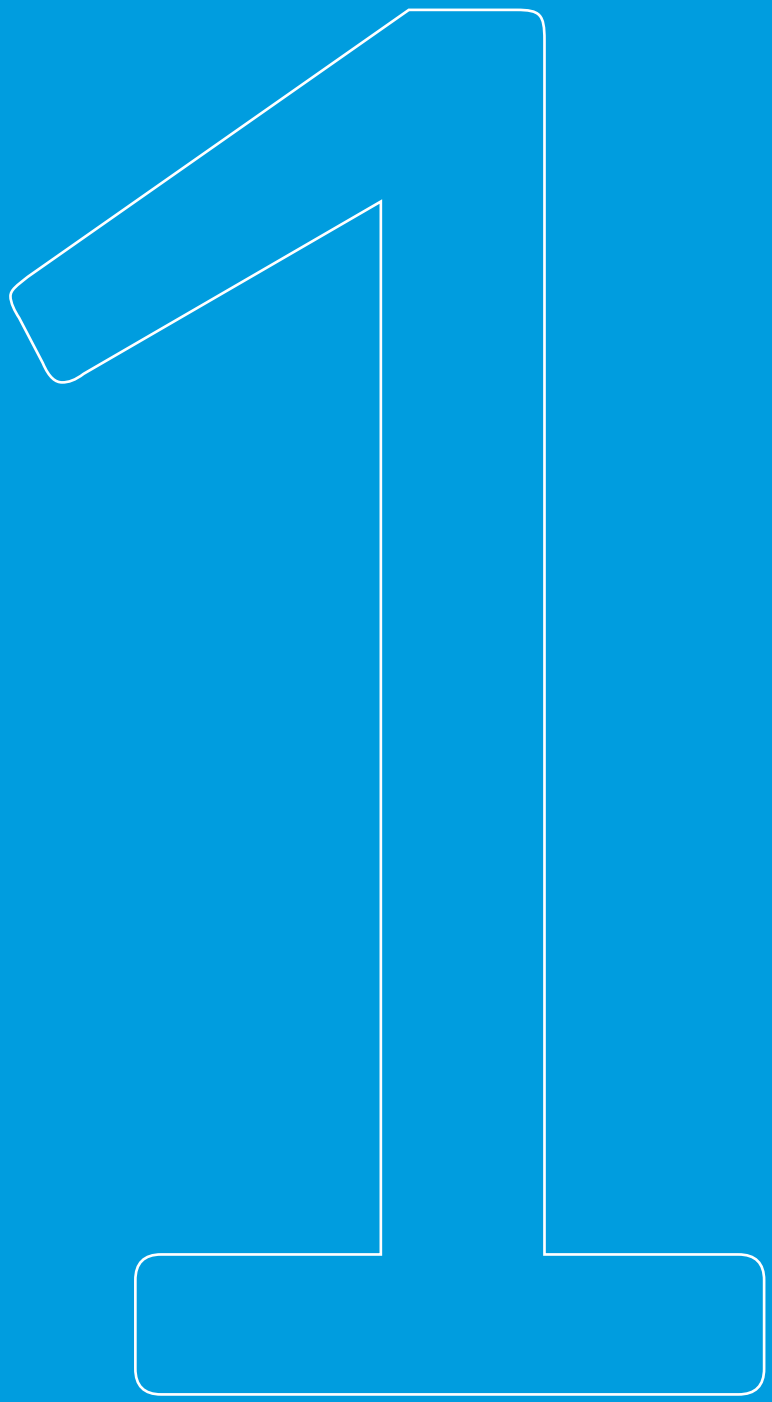
Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro, como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros, y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.

OA 22

Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.

Tiempo estimado: 27 horas pedagógicas

Semestre



UNIDAD 1

LA CONSTRUCCIÓN DE ESTADOS NACIONES EN EUROPA, AMÉRICA Y CHILE Y LOS DESAFÍOS DE SU CONSOLIDACIÓN EN EL TERRITORIO NACIONAL

PROPÓSITO

Durante esta unidad se espera que los y las estudiantes comprendan la conformación de los Estados nacionales como un proceso de construcción que dará un nuevo ordenamiento político y territorial al mundo europeo y americano.

En este contexto, será útil relacionar procesos europeos, americanos y chilenos para entender las influencias de las ideas europeas y su adaptación al contexto nacional, que permitieron la conformación del orden republicano en Chile.

Lo anterior permitirá el reconocimiento de que los Estados nacionales son construcciones históricas, que poseen ciertos componentes que los definen y que su origen responde al avance de las ideas liberales, y que esta figura de ordenamiento político requiere de ciertos mecanismos que aporten a su consolidación en el campo de las ideas, de la organización y del territorio. En este contexto, se espera que las y los estudiantes se acerquen al concepto de Estado nacional entendiéndolo como un proceso que también es parte de nuestra historia, y lo comprendan desde un punto de vista analítico gracias a los aprendizajes acumulados en los niveles de enseñanza anteriores.

Se pretende que la perspectiva histórica de otros procesos que hayan estudiado con anterioridad les permita evaluar cambios y continuidades políticas, territoriales, económicas, culturales e identitarias que puedan ser identificadas a partir de esta forma de organización que se establece exitosamente en escala nacional, continental y planetaria, y que al mismo tiempo sean capaces de establecer diferencias en la consolidación de los Estados naciones en los distintos territorios.

En esta línea, se espera que comprendan el carácter oligárquico de los Estados decimonónicos en América y los puedan contrastar con los Estados europeos que mostraron una mayor apertura, a partir del análisis crítico de diversas fuentes, las que se busca que utilicen también para fundamentar conclusiones propias sobre los procesos estudiados.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Ilustración; independencia de Estados Unidos; Revolución francesa; organización política de la sociedad chilena y americana en el contexto colonial; principales motivaciones de los procesos de independencia de Chile y América; mecanismos de administración colonial de las metrópolis durante los siglos XVII y XVIII; sistemas políticos; absolutismo, monarquía y despotismo ilustrado como antecedentes para la formación de un nuevo orden político europeo; constitución y caracterización de la burguesía europea y su rol político en los procesos liberales.

PALABRAS CLAVE

Estados nacionales, nación, territorio nacional, organización política, burguesía, ideas liberales, elites políticas, oligarquía.

CONOCIMIENTOS

- Ideas republicanas y liberales.
- Transformaciones políticas y económicas de América y Europa durante el siglo XIX: parlamentarismo, constitucionalismo, movimiento abolicionista, libre asociación, libre mercado.
- Cultura burguesa.
- Geografía política de América Latina y de Europa.
- Constitución de 1833.
- Debates en torno a la organización republicana de Chile a inicios del periodo.
- Mecanismos de consolidación de la república en Chile.
- Espacios de expresión de la opinión pública a inicios de la república en Chile.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel. **(OA a)**
- Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel. **(OA e)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

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

Pensamiento crítico:

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

Comunicación:

- Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas. **(OA k)**
- Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente. **(OA m)**

ACTITUDES

- Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA A)**
- Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**

UNIDAD 1
La construcción de estados naciones en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 1 Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.	› Describen los procesos de difusión de las ideas republicanas y liberales del siglo XIX, mediante el uso de criterios de escala, sucesión y simultaneidad, reconociendo su influencia en la construcción de la institucionalidad política nacional. › Ejemplifican los principios del ideario liberal en aspectos como el sistema parlamentario, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, el reconocimiento de derechos individuales o el surgimiento del feminismo, reconociendo sus aportes para la construcción de la democracia. › Analizan fuentes sobre el impacto de las ideas republicanas y liberales en el sistema político y en la economía de los Estados americanos, contrastando la legitimidad de sus argumentos y los sesgos presentes en ellas. › Discuten el alcance del ideario liberal y republicano en las sociedades europeas y americanas para evaluar críticamente aspectos como el reconocimiento de derechos individuales, la noción de ciudadano de la época y la situación de las mujeres, pobres, iletrados e indígenas, la laicización del Estado o la participación política, estableciendo vinculaciones con el contexto nacional actual.
OA 2 Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.	› Caracterizan, a partir de diversas fuentes de información, a la burguesía como actor social, reconociendo su rol en las transformaciones políticas, sociales y económicas del siglo XIX. › Describen características relevantes de la cultura burguesa, tales como el ideal de individuo, la ética del trabajo, la relación con el consumo y el ocio, el modelo de familia, la visión de los roles de género y el concepto de vida privada, argumentando a partir de evidencia histórica. › Discuten la vigencia de aspectos heredados de la cultura burguesa en la actualidad, comunicando de forma argumentada y respetuosa sus conclusiones.

UNIDAD 1
La construcción de estados naciones en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 3 Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.	› Explican los procesos de organización de algunos Estados nacionales en América Latina y Europa, sus debates y tensiones (por ejemplo, centralismo-federalismo, coexistencia de diferentes tradiciones culturales al interior de las nuevas repúblicas), estableciendo elementos de continuidad y cambio con el presente. › Comparan mediante el uso de herramientas de análisis espacial las delimitaciones de los nuevos Estados nacionales americanos con diferentes regionalizaciones culturales, económicas y políticas existentes anteriormente en América, contrastando los conceptos de región y territorio. › Analizan algunas políticas estatales para la conformación del territorio nacional en América Latina (por ejemplo, "la campaña del desierto", la disolución de la Gran Colombia, conflictos armados entre países vecinos, etc.), utilizando diversas fuentes que permitan recoger la visión de distintos actores sociales, reconociendo el impacto de dichas políticas en comunidades locales. › Identifican la complejidad de la construcción nacional en la región latinoamericana a partir del estudio de diversos casos, reconociendo algunas consecuencias de los procesos de homogeneidad cultural que le acompañaron, en una perspectiva de continuidad y cambio con el presente. › Problematizan los fundamentos a partir de los que se construyeron las naciones en el siglo XIX y su vigencia en la actualidad, analizando críticamente diferentes puntos de vista y respetando opiniones distintas a la suya.
OA 8 Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.	› Identifican las principales características políticas del periodo de formación de la República, sus actores e hitos relevantes, problematizando las periodizaciones clásicas de la historia política de Chile. › Comparan distintas visiones que existían en el debate público sobre el modo de organizar el país en las primeras décadas del siglo XIX, mediante el análisis de distintas fuentes primarias, reconociendo puntos de vista diferentes sobre el tema. › Analizan las principales características de la Constitución de 1833 (por ejemplo, régimen de gobierno, atribuciones de los poderes del Estado, concepto de ciudadanía y de participación), reconociendo los principios que la sustentan. › Expresan una opinión fundada sobre la situación política de Chile tras la promulgación de la Constitución de 1833, a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, estableciendo relaciones de continuidad y cambio con la etapa política que le antecede.

UNIDAD 1
La construcción de estados naciones en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 9 Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.	› Identifican algunos de los principales procesos políticos y económicos que influyeron en la consolidación de la República de Chile, reconociendo su importancia en la evolución política del Estado. › Explican cómo la formación de un sistema de partidos, la discusión parlamentaria o el desarrollo de la prensa contribuyeron al fortalecimiento del sistema republicano, argumentando, a partir del análisis de fuentes, la importancia de la consolidación de la República en Chile. › Analizan los principales conflictos existentes en torno a las atribuciones del Ejecutivo y el Legislativo, los derechos de los individuos o el centralismo, mediante el contraste de visiones en fuentes primarias y secundarias, reconociendo la complejidad de la conformación de una institucionalidad política para un nuevo Estado-nación.
OA 11 Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.	› Describen, a partir de fuentes diversas, el rol de la prensa, la literatura y la historiografía en la difusión de las ideas de nación, problematizando aspectos como los roles de género, el papel de la familia y de los sectores marginados de la participación política (mujeres, niños, indígenas). › Problematizan el papel que cumplieron los conflictos bélicos con países vecinos en el proceso de conformación del Estado y de una identidad nacional chilena, entregando una opinión crítica y fundada sobre el rol que el territorio juega en la conformación de estos. › Discuten el concepto de nación, y el rol que cumplen en su construcción los símbolos patrios, la historia nacional y la geografía, los eventos deportivos, las fiestas nacionales o las elecciones políticas, considerando el rol homogeneizador que les subyace desde una perspectiva de cambio y continuidad con el presente. › Analizan, desde una perspectiva de cambio y continuidad, el rol del sistema escolar en la difusión de la idea de nación, comunicando una opinión reflexiva y argumentada.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES[5]

OA 1	Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.
IE	Ejemplifican los principios del ideario liberal en aspectos como el sistema parlamentario, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, el reconocimiento de derechos individuales o el surgimiento del feminismo, valorando su aporte para el proceso de construcción de la democracia.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **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.
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. **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	Investigación.
Duración aproximada	Más de una clase.

5 Todas las sugerencias de actividades de este Programa constituyen una propuesta que puede ser adaptada de acuerdo a cada contexto escolar, para lo cual se recomienda considerar, entre otros, los siguientes criterios: características de los y las estudiantes (intereses, conocimientos previos, incluyendo 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 repasan, en conjunto con el o la docente, los principios del ideario liberal. A continuación, forman grupos para investigar en una de las expresiones de este ideario: los movimientos sufragistas y feministas. Para ello, la o el docente propone el estudio de la biografía de algunas sufragistas y de las luchas políticas y sociales de las que fueron parte. Entre las mujeres que pueden seleccionar se encuentran:
   - Emily Davidson.
   - Olimpia de Gouges.
   - Elizabeth Cady Stanton.
   - Susan B. Anthony.
   - Concepción Arenal.
   - Millicent Garret Fawcett.
   - Emmeline Pankhurst.
   - Clara Campoamor.
   - Madame Roland.
   - Anne-Louise-Germaine, Madame de Staël.
   - Théroigne de Méricourt.

   Cada grupo investiga aspectos como los principales datos biográficos y del contexto en el que vivieron estas mujeres, las características de los movimientos que integraron, las principales demandas que realizaron, la recepción de esas demandas por la sociedad de la época, los logros alcanzados, entre otros aspectos que consideren relevantes. En sus conclusiones, cada grupo debe relacionar claramente las luchas de las sufragistas y feministas con el ideario liberal, señalando la conexión entre este y las demandas generales y particulares de las mujeres.

   La presentación de los resultados puede hacerse en un breve informe escrito, acompañado de una ficha de síntesis, o bien, utilizando medios digitales. Una posibilidad es la creación de una wiki, que permite presentar los resultados del trabajo al tiempo que compartirlo con los demás grupos.

Observaciones a la o el docente

Entendiendo que el liberalismo se extendió por diversas esferas del mundo occidental, es importante recalcar que tuvo distintas manifestaciones y fórmulas, de acuerdo al contexto y al espacio. Dicho esto, una forma de comprender los principios del ideario liberal y su importancia en el presente democrático es reconocer la historia del movimiento sufragista.

En general, para este curso se espera que las y los estudiantes desarrollen sus trabajos de investigación aproximándose a la estructura que tienen las investigaciones en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ello, se propone una estructura que considere algunos puntos centrales: definición de un problema o pregunta de investigación; formulación de una hipótesis; búsqueda y selección de fuentes; elaboración de un marco referencial; análisis de las fuentes; formulación de conclusiones; comunicación de los resultados. Esta estructura general puede adaptarse a los propósitos de cada investigación en el marco de la planificación docente.

Es importante que asigne tiempo adicional para esta actividad, pues es fundamental que los y las estudiantes también aprendan a organizarse y discutir. Trate de realizar la actividad en horario de clases, siempre y cuando cuente con una adecuada sala de computación. Es de vital importancia monitorear este trabajo en clases, pues fuera del horario es muy difícil apoyar.

Existen diversos tutoriales que entregan los pasos necesarios para crear una wiki, por ejemplo: http://www.wikia.com/Special:CreateNewWiki?uselang=es

La misma página, Wikipedia.es, nos indica una lista de mujeres que aún no han sido plasmadas en su web. Puede ser un nuevo listado o una motivación para los y las estudiantes (http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Sufragistas)

Para una mirada general sobre el sufragismo, puede consultar el siguiente texto:

EL SUFRAGISMO

> El derecho al voto fue una de las principales reivindicaciones del movimiento feminista nacido a finales del siglo XVIII. Su triunfo supuso una lucha con altibajos de varias décadas.
>
> [...] La lucha por los derechos políticos de la mujer arrastraba más de un siglo de antigüedad. Se había iniciado en Francia, durante la revolución de 1789. Sus protagonistas denunciaron que la libertad, la igualdad y la fraternidad sólo se referían a los hombres. Una de las voces de protesta más enérgicas fue la de Olimpia de Gouges, autora de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (1791). En este documento reclamaba para las mujeres los mismos derechos políticos de los que disfrutaba el hombre, el voto entre ellos.
>
> La lucha feminista no había hecho más que empezar. Las clases trabajadoras reclamaban derechos políticos excluidos en el nuevo orden burgués, que había sustituido a las monarquías absolutas. No aceptaban que el voto sólo quedara en manos de los que alcanzaban cierto nivel de riqueza. Sin embargo, el incipiente movimiento obrero tampoco tenía en cuenta a las mujeres. Estas constituían "el proletariado del proletariado".

La fuerza de la unión

La aparición del feminismo como movimiento colectivo arranca con un congreso celebrado en Seneca Falls, Estado de Nueva York, Estados Unidos, en 1848. Sus artífices, militantes antiesclavistas, decidieron organizar aquel acto para tratar la problemática femenina después de que se les hubiese impedido participar en el Congreso Mundial contra la Esclavitud celebrado en Londres. La negativa se basaba en la supuesta debilidad física, que incapacitaba a la mujer "para las reuniones públicas". La denominada Declaración de Seneca Falls no sólo criticaba las discriminaciones sexistas y reclamaba la igualdad de género, sino que también defendía el acceso de la mujer al "sagrado derecho a votar". Años después esta última reivindicación tomó forma a través de la Asociación Nacional Prosufragio de la Mujer, fundada por las estadounidenses Elizabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony.

Cuestión de prioridad

Desde mediados del siglo XIX, el derecho al voto constituyó la reivindicación central del movimiento feminista. Por ello, la historiografía utilizó los términos feminismo y sufragismo como intercambiables. En realidad, los estudios de las últimas décadas han mostrado que esta equivalencia no siempre resulta acertada. Para algunas feministas, como la escritora española Concepción Arenal, el voto no constituía una prioridad. Sí, en cambio, el acceso de la mujer a la educación.

El sufragismo alcanzó especial importancia en países de tradición protestante, como Inglaterra y Estados Unidos, debido, entre otras razones, al mayor grado de alfabetización femenina. La religión había favorecido la educación de las mujeres para que fueran capaces de leer por sí mismas los textos bíblicos. En esta época, el movimiento feminista estaba dirigido por mujeres pertenecientes a las clases acomodadas. En un principio, sus métodos respondieron a una estricta legalidad: organizaban mítines o campañas propagandísticas. En palabras de una de sus líderes, la británica Millicent Garret Fawcett, iban a enseñar al mundo "cómo conseguir reformas sin violencia, sin matar gente y volar edificios o sin hacer las otras cosas estúpidas que los hombres han hecho cuando han querido alterar las leyes". Las feministas lograron coordinarse a nivel internacional a través del International Council of Women, organización creada en Washington en 1888. Pero sus resultados fueron escasos. A principios del siglo xx, las mujeres habían alcanzado el voto en contados países: Australia, Nueva Zelanda y algunas regiones de Estados Unidos, como Colorado o Wyoming. En cambio, se ridiculizaba a las sufragistas por doquier con caricaturas en las que se las representaba como solteronas o figuras masculinizadas que pretendían ocupar el papel de los hombres.

Radicalismo

Ante la insistencia de las democracias liberales en continuar manteniendo a las mujeres alejadas de la política, surgió un ala del movimiento sufragista más radical, el de las denominadas suffragettes. Bajo el lema "Acción, sí; palabras, no!", eran partidarias de métodos más contundentes, como interrumpir mítines o incendiar comercios. Muchas de las responsables de estas acciones acabaron en la cárcel, donde prosiguieron su lucha. Se consideraban presas políticas, por lo que protestaron a través de huelgas de hambre. Cada vez que iniciaban una, el gobierno las liberaba de forma provisional. Tras recuperarse, eran de nuevo encarceladas. Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres abandonaron el ámbito doméstico para incorporarse al mundo laboral y sostener el esfuerzo bélico. Se inició así un proceso de cambio social que afectó, sobre todo, a las clases media y alta (las obreras trabajaban fuera del hogar desde hacía tiempo). El conflicto supuso una pausa en la lucha feminista. Las sufragistas inglesas, tanto feministas como radicales, dejaron aparcada su particular contienda por la igualdad para volcarse en apoyar los objetivos bélicos de su país.

Mendoza, B. (2006). *El sufragismo. Historia y vida*. Recuperado de: http://www.iesmartilhuma.org/departaments/CSocials/Santi/PortalHistoria/BLOC2/Apunts/el%20sufragismo.pdf

OA 1	Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.
IE	Discuten el alcance del ideario liberal y republicano en las sociedades europeas y americanas, evaluando críticamente aspectos como el reconocimiento de derechos individuales, la noción de ciudadano de la época y la situación de las mujeres, pobres, iletrados e indígenas, la laicización del Estado o la participación política.
HABILIDADES	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **Comunicación:** **m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y 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.
Tipo de actividad	Problematización.
Duración aproximada	Una clase.

2. El o la docente pide a sus estudiantes que indiquen los puntos centrales del ideario liberal y los anota en la pizarra. A continuación, les solicita que analicen y discutan la Fuente 1. Después, les muestra las imágenes de las Fuentes 2 y 3; luego de su análisis, formula una pregunta problematizadora que relacione la información de la fuente con el ideario liberal, por ejemplo: Si el ideario liberal promovía el reconocimiento de derechos y la igualdad, ¿cómo se explica la existencia de los zoológicos humanos en Europa?

Las y los estudiantes revisan fuentes dadas por el o la docente y las analizan en grupos. Formulan respuestas a la pregunta problematizadora y posteriormente las ponen en común. En el plenario, y con la mediación del o la docente, tensionan aspectos como la visión del ser humano existente en la época y la visión de lo civilizado y lo salvaje en el mundo europeo occidental. Luego, proyectan la reflexión hacia el presente, discutiendo si hoy se evidencian situaciones que contradicen el ideario de la democracia.

Como cierre de la actividad, cada estudiante redacta un texto argumentativo breve que aborde como tema "Los zoológicos humanos y las limitaciones del ideario liberal en el siglo XIX". Pueden presentar algunos de los escritos en el diario mural del curso o del establecimiento educacional.

® **Lengua y Literatura.**

Fuente 1

> En la Exposición Universal de París de 1889, en la que Francia conmemoró con gran pompa cien años de igualdad, libertad y fraternidad, se exhibieron nueve aborígenes selk'nam que habían sido capturados un año antes por un ballenero llamado Maurice Maitre. Después de París, los aborígenes fueron llevados a Londres, donde fueron mostrados en el Royal Westminster Aquarium. Pero allí se encontraron con la resistencia de la Sociedad Misionera Sudamericana, que protestó por el trato humillante que se les daba a los indígenas y contactó a las autoridades chilenas en Europa. Ante esto, Maitre huyó con sus cautivos a Bruselas, donde los exhibió como una "compañía de antropófagos", entre aparatos eléctricos, enanos, ilusionistas y otros espectáculos extravagantes, hasta que fueron arrestados por la policía belga con el cargo de ser extranjeros sin recursos. El entonces embajador de Chile en Francia, Carlos Antúnez, respondió ante el llamado de la Sociedad Misionera señalando que tomaría cartas en el asunto, por "razones humanitarias" y en razón de "los derechos violentados de las personas exhibidas", pero era indispensable determinar si los nativos eran chilenos para poder intervenir oficialmente. Antúnez notificó la situación al cónsul chileno en Londres y le recomendó que se encargara "extraoficialmente" de repatriarlos, le imploró además que fuera "discreto" y "diplomático".
>
> Pero las cosas se fueron enmarañando, la Sociedad Misionera le insistió al cónsul chileno en Londres que llevara el caso ante la justicia; el cónsul, por su parte, delegó el asunto en Carlos Antúnez y solicitó la intervención de la policía secreta londinense. Mientras tanto, los indígenas seguían cautivos, y la Sociedad Misionera empezaba a impacientarse. Para ellos era claro que los indígenas

eran chilenos, pero los diplomáticos nacionales querían pruebas fehacientes. Al final, intervino el Foreign Office, resolviendo que los indígenas eran chilenos y los sobrevivientes fueron embarcados rumbo a Punta Arenas. [...]

Antes de la llegada de los selk'nam a la rutilante Exposición Universal de 1889, once fueguinos habían sido llevados a Europa en 1881 y dos familias mapuches llegaron a París en 1883. En ambos casos, los aborígenes hicieron extenuantes giras de exhibiciones que comenzaron en París en el Jardin d'Acclimatation y luego siguieron por otras ciudades.

Somarriva, M. (2006). Zoológicos humanos. *El Mercurio* (Santiago de Chile).

Fuente 2

im Tiefenbrunnen:
Frei-Tanzbelustigung,
Platten-Theater.
Die Wilden
der
Feuerlands-Inseln
(4 Männer, 4 Frauen
und 2 Kinder)
Waffen und Geräthen.
Die Mahlzeiten um 10 Uhr Vormittags und
5 und 8 Uhr Abends.
Aktientheater in Zürich.
Fräulein Charlotte Ott

Aviso de la prensa suiza, que anunciaba la presencia de los fueguinos en el Platten-Theater de Zurich. 1882. En Báez y Mason, 2010.

Fuente 3

Fueguinos en el Jardin d'Acclimatation de París, 1880.
En Báez y Mason, 2010.

Observaciones a la o el docente

Para la entrega de fuentes, considere el texto de Báez y Mason (2010) *Zoológicos humanos. Fotografías de fueguinos y mapuche en el Jardin d'Acclimatation de París, siglo XIX*. También puede trabajar los documentales *Calafate. Zoológicos humanos*, de H. Mülchi (en http://www.documentalcalafate.cl/), o *Zoos Humains*, de P. Blanchard y E. Deroo (en https://www.youtube.com/watch?v=IRYtkxMYogo).

Oriente la reflexión de las y los estudiantes, en términos de comprender que la lógica de un ideario político como el liberalismo funciona de forma distinta y a veces contradictoria con la realidad. Mediante esta problematización, se busca comprender una de esas contradicciones, basada en una mirada eurocéntrica que asoció lo humano a lo civilizado y, por tanto, a las formas de vida de la Europa Occidental.

Si bien el foco de la actividad está en el mundo europeo occidental que recibe y promueve estas muestras, el o la docente puede ampliar la propuesta hacia el análisis del rol del gobierno chileno y la imagen que en el país se tenía de la población originaria.

A partir de esta actividad, refuerce el valor de respetar la igualdad de derechos de todas las personas, reconociendo su igual dignidad. Para ello, puede problematizar si este tipo de exposiciones podrían realizarse en la actualidad, motivando una reflexión sobre el proceso histórico de construcción y reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas.

OA 2	Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.
IE	Caracterizan, a partir de diversas fuentes de información, a la burguesía como actor social, reconociendo su rol en las transformaciones políticas, sociales y económicas del siglo XIX.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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 escritas.
Duración aproximada	Parte de una clase.

1. Con la orientación del o la docente, las y los estudiantes abordan el concepto de burguesía. Para ello, recuperan sus aprendizajes de cursos anteriores y los sistematizan, analizando las características generales de este sector social a comienzos del siglo XIX. A continuación, analizan el rol de la burguesía durante este siglo a partir del estudio de diferentes fuentes primarias propuestas por el o la docente. Puede sugerir las que se indican a continuación (Fuentes 1, 2 y 3).

   Tras una breve contextualización de las fuentes, las y los estudiantes responden preguntas como las siguientes:

   - ¿Qué dicen las fuentes sobre la burguesía? Señalen las principales características que se asocian a ella en los textos.
   - ¿Cuál fue el rol que cumplió la burguesía durante el siglo XIX, según lo que se señala en las fuentes?
   - La visión que entregan las fuentes, ¿es crítica de la burguesía o es favorable a ella? Argumenten.

   Luego comparten con el curso sus respuestas y sistematizan sus conclusiones. Asimismo, reflexionan sobre los elementos que aportan las fuentes primarias para conocer las percepciones sobre los sujetos y su rol en la sociedad de una época.

Fuente 1

Es universalmente conocido el rápido y milagroso desarrollo, en estos últimos años, de las industrias y del comercio en nuestro país, como son también conocidos los efectos del progreso sobre la renta y sobre la fuerza de la nación; y si se consideran causas inmediatas de este incremento, resultará claro que, después del favor de la Providencia, deberá ser atribuido sobre todo al espíritu de empresa y a la industriosa actividad difundidos en un pueblo libre e instruido, al cual se le ha permitido ejercitar sin restricciones sus talentos en el empleo de un vasto capital; impulsando al máximo el principio de la división del trabajo; poniendo en contribución todos los recursos de la investigación científica y de la ingeniosidad mecánica [...].

Informe de Comisión de la Cámara de los Comunes sobre la expansión de la industria de lana, Londres, 1806.

Fuente 2

La burguesía domina. Ella es la nueva aristocracia, la nobleza del siglo XIX. [...] La burguesía domina porque maneja todas las fuerzas sociales; porque posee las fuentes de riqueza, los instrumentos de trabajo, el crédito. El gobierno es tributario suyo, igual que la nación. Por ella el pueblo vive; por ella muere. Ella es, en fin, señora y reina del mundo social. Este dominio está consagrado, proclamado por las instituciones políticas. Es la burguesía quien hace la ley y quien la aplica.

Duclerc, E. *Diccionario político y enciclopédico*. París, 1842.

Fuente 3

La burguesía ha sometido el campo a la dominación de la ciudad. Ha creado ciudades enormes, ha incrementado en alto grado el número de la población urbana en relación a la rural. Ha hecho depender a los países bárbaros y semibárbaros de los civilizados, a los pueblos campesinos de los pueblos burgueses, al Oriente del Occidente. La burguesía va superando cada vez más la fragmentación de los medios de producción, de la propiedad y de la población. Ha centralizado los medios de producción y ha concentrado la propiedad en unas pocas manos.

Marx y Engels. *Manifiesto del Partido Comunista*, 1848.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad también puede orientarse hacia el trabajo con fuentes secundarias, proponiendo textos historiográficos que muestren diferentes aspectos del rol de la burguesía del siglo XIX. En ese caso, puede abordarse como habilidad el trabajo con distintas interpretaciones historiográficas sobre el papel de la burguesía.

Para el análisis de las fuentes primarias, es importante que las y los estudiantes puedan contextualizarlas y problematizar su origen y autor. La ejecución de estos pasos previos les permitirá analizar mejor el contenido de la fuente.

A partir de esta actividad puede reforzar la relevancia del trabajo con fuentes primarias, destacando que el conocimiento del pasado se construye de la interpretación crítica de diferentes evidencias. Destaque la importancia de problematizar las fuentes y utilizarlas como base para responder preguntas históricas, trabajando de esta forma la actitud del OA E.

OA 2	Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.
IE	Describen características relevantes de la cultura burguesa, tales como el ideal de individuo, la ética del trabajo, la relación con el consumo y el ocio, el modelo de familia, la visión de los roles de género y el concepto de vida privada, argumentando a partir de evidencia histórica.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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 iconográficas.
Duración aproximada	Parte de una clase.

2. El o la docente propone al curso el trabajo con diferentes fuentes iconográficas que abordan aspectos de la cultura burguesa. Con sus estudiantes analiza las pinturas a partir de algunas preguntas guía, como por ejemplo:
   - ¿De qué trata cada pintura? ¿Qué espacios y personajes aparecen?
   - ¿Qué motivaciones habrá tenido el autor de la obra al pintarla? ¿A quiénes está destinada la obra?
   - ¿Qué hacen los personajes? ¿Qué actitudes tienen?
   - ¿Qué está comunicando el pintor sobre la sociedad y sobre el grupo social que se representa en la pintura? ¿Qué preguntas sobre la sociedad de la época se podrían responder a partir de las pinturas?

   Tomando como punto de partida estas preguntas, los y las estudiantes discuten sobre la imagen de la burguesía que se proyecta en el arte, sobre aspectos de la vida cotidiana de este grupo que se pueden inferir del análisis de las obras, y sobre los cambios de los burgueses durante los siglos XVIII y XIX que estas pinturas muestran.

A continuación, con la mediación del o la docente, caracterizan la cultura burguesa; seleccionan una o dos obras y profundizan en cómo ellas manifiestan algún aspecto de esta cultura (por ejemplo, ideal de individuo, ética del trabajo, relación con el consumo y el ocio, modelo de familia, roles de género, concepto de vida privada, entre otros). Las y los estudiantes presentan su análisis en una breve ficha en la que se identifique la obra seleccionada.

® **Artes Visuales.**

Fuente 1

Nombre: *La Gouvernante* (*La institutriz*).

Autor: Jean-Baptiste Siméon Chardin.

Nacionalidad: francesa.

Fecha: 1739.

Técnica: óleo sobre tela.

Dimensión: 47 cm × 38 cm

Ubicación actual: Galería Nacional de Canadá.

Fuente: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_governess.jpg#/media/File:The_governess.jpg

Fuente 2

Nombre: *Le conventionnel Michel Gérard et sa famille (El diputado de la Convención Michel Gérard y su familia)*.

Autor: Jacques-Louis David.

Nacionalidad: francesa.

Año: 1792-1795.

Técnica: sin precisar.

Dimensión: sin precisar.

Ubicación actual: Museo de Tessé, Le Mans, Francia.

Fuente:http://commons.wikimedia.org/wiki/File:
Le_conventionnel_Michel_G%C3%A9rard_et_sa_famille.jpg

Fuente 3

Nombre: *La lectura*.

Autor: Cosme San Martín.

Nacionalidad: chilena.

Año: 1874.

Técnica: óleo sobre tela.

Dimensión: 108 cm x 146 cm

Ubicación actual: Museo Nacional de Bellas Artes, Chile.

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cosme_San_Mart%C3%ADn_La_lectura.jpg

Fuente 4

Nombre: *Holiday*.

Autor: Jacques Joseph Tissot (James Tissot).

Nacionalidad: francesa.

Año: 1875.

Técnica: óleo sobre lienzo.

Dimensión: sin precisar.

Ubicación actual: Colección privada.

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:James_Tissot_-_Holyday.jpg

Fuente 5

Nombre: *Rue de Paris, temps de pluie (Calle de París, tiempo de lluvia)*.

Autor: Gustave Caillebotte.

Nacionalidad: francesa.

Año: 1877.

Técnica: óleo sobre lienzo.

Dimensión: sin precisar.

Ubicación actual: Art Institute of Chicago.

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Caillebotte_-_Jour_depluie_%C3%A0_Paris.jpg

Observaciones a la o el docente

Puede iniciar el trabajo mostrando las pinturas sin los datos de autor, título y fecha, y preguntar a las y los estudiantes cuándo creen que se creó la pintura y qué muestra; así podrá trabajar con ellos las asociaciones temporales que tienen a partir de las imágenes.

Una vez que problematice tanto su contenido como las posibles intenciones del autor, 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). Posteriormente, relacione las pinturas entre sí y, si lo estima pertinente, con otras fuentes como parte de la corroboración del análisis realizado.

Si va a utilizar estas u otras pinturas, recuerde proyectarlas, de lo contrario no se lograrán ver los colores y las actitudes de los protagonistas.

Para el análisis de las pinturas puede trabajar en conjunto con el o la docente de Artes Visuales, y proponer un trabajo que permita analizar las múltiples dimensiones del arte como fuente de la historia.

OA 3	Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.
IE	Explican los procesos de organización de algunos Estados nacionales en América Latina y Europa, sus debates y tensiones (por ejemplo, centralismo-federalismo, coexistencia de diferentes tradiciones culturales al interior de las nuevas repúblicas), estableciendo elementos de continuidad y cambio con el presente.
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.** Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos). › La relevancia y valor de la información. › El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.
ACTITUD	**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	Recopilación y selección de información para analizar un caso.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. El o la docente propone al curso algunos casos de estudio sobre procesos de conformación de Estados nacionales durante el siglo XIX. Las y los estudiantes, reunidos en grupos, seleccionan uno de los casos y se organizan para buscar información que les permita caracterizar el proceso de formación del Estado y sus principales tensiones y dificultades. Pueden considerar como pregunta problematizadora la siguiente: ¿qué dificultades tuvieron estas naciones a la hora de formarse como repúblicas? El o la docente puede sugerir casos que resulten interesantes y con fácil acceso a información, como Argentina, Colombia o México en América Latina; y Alemania, Italia o Bélgica en Europa.

Para el estudio de su caso, los grupos deberán buscar diferentes fuentes de información, primero en su texto de estudio y en enciclopedias y libros de consulta en la biblioteca del establecimiento, y luego en internet. Con la mediación del o la docente, deberán procurar seleccionar información de este medio que resulte confiable y pertinente para el trabajo, considerando algunos criterios como:

- Tipo de información que provee la fuente.
- Relevancia de las fuentes para el estudio del caso.
- Propósito de la fuente (público al que se orienta, para qué se entrega la información).
- Confiabilidad del autor o autores de la fuente.
- Actualización y especialización de los contenidos.

Cada grupo presenta sus resultados y los sistematiza en conjunto con el o la docente, estableciendo aspectos comunes y elementos diferenciadores entre los distintos casos. Las y los estudiantes reflexionan sobre la importancia de algunas tensiones (como el nacionalismo o el centralismo) y discuten acerca de su vigencia en las sociedades latinoamericanas y europeas.

A continuación, los grupos evalúan la experiencia de seleccionar las fuentes para su investigación a partir de ciertos criterios y comentan tanto las dificultades encontradas como la importancia de considerar dichos criterios al momento de trabajar con internet. Vinculan esta reflexión con la labor que realizan las y los historiadores e investigadores sociales al momento de estudiar sus temas de interés.

Observaciones a la o el docente

Para profundizar en criterios de selección y análisis de información, puede considerar documentos con criterios prácticos, como los disponibles en:

- http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf
- http://tecno.unsl.edu.ar/Tecno/Tecno%202-09/CLASE%205/apuntes/Criterios%20para%20evaluar%20la%20calidad%20de%20la%20informacion%20en%20Internet.pdf

El sentido de comenzar con textos impresos es que las y los estudiantes cuenten con ciertos marcos de referencia sobre los casos que investigarán. Si lo estima pertinente, puede adecuar esta etapa de la actividad. Procure asignar los tiempos suficientes para que los grupos puedan seleccionar la información ensayando los criterios propuestos.

Al trabajar con internet para la búsqueda de fuentes, refuerce la importancia de evaluar la confiabilidad de los sitios y de la información que proveen. Asimismo, destaque la importancia de citar adecuadamente la información que se utiliza y de referenciar los sitios web consultados, y apoye a sus estudiantes en esta parte del trabajo. Con ello favorece el quehacer investigativo y refuerza las actitudes asociadas al uso responsable y efectivo de fuentes de información (OA J).

OA 3	Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.
IE	Comparan mediante el uso de herramientas de análisis espacial las delimitaciones de los nuevos Estados nacionales americanos con diferentes regionalizaciones culturales, económicas y políticas existentes anteriormente en América, contrastando los conceptos de región y territorio.
HABILIDADES	**Pensamiento temporal y espacial:** **b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. **e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos 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 mapas.
Duración aproximada	Una clase.

2. Tomando en cuenta la historia de los pueblos originarios de Sudamérica, la conquista y colonización del continente y la independencia, los y las estudiantes analizan los siguientes mapas y comparan las diferencias espaciales existentes en el marco de estos tres procesos.

   Con la mediación del o la docente, nombran los pueblos que habitaban América del Sur antes de la Conquista española; continúan con el nombre de los reinos y capitanías durante la Colonia, y finalizan nombrando a los países que existen actualmente en la región.

   A continuación, discuten cómo se evidenciaron esos cambios en la delimitación de los espacios políticos, para lo cual analizan los mapas que se indican en la Fuente 1. Comparan la extensión del Tahuantinsuyo y su lógica de organización territorial con la implementada por los conquistadores al organizar el territorio americano. Por último, consideran el tránsito hacia Estados nacionales en el siglo XIX y discuten qué aspectos de continuidad y cambio pueden identificarse entre las regionalizaciones que se concretaron en estos tres momentos de la historia de América. A partir de este análisis, discuten los conceptos de región y de territorio presentes en estos tres contextos históricos y culturales.

Fuente 1

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad, puede comenzar por situar los conceptos de región y de territorio como categorías de análisis fundamentales para abordar la geografía política.

Al comenzar el trabajo, rescate los conocimientos previos de las y los estudiantes como base para construir el análisis espacial propuesto. A partir de este diagnóstico, quizás requiera reforzar algunos aspectos territoriales asociados al Tahuantinsuyo o al periodo colonial, por lo que sería recomendable trabajar primero con cada mapa por separado, para posteriormente abordar el análisis comparativo.

Al analizar el Tahuantinsuyo, puede volver a revisar con el curso las lógicas de dominación del territorio y su gente aplicadas por el incanato, destacando que la hegemonía inca se instala sobre los territorios de otros pueblos.

Se sugiere complementar la actividad con ejemplos del presente, como las ferias aymaras que se realizan actualmente en la fronteras chilena, peruana y boliviana, tal como se observa en el video *Economía y comercio tradicional del mundo aymara* (https://www.youtube.com/watch?v=0WtZiasUc0s).

OA 8	Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.
IE	Comparan distintas visiones que existían en el debate público sobre el modo de organizar el país en las primeras décadas del siglo XIX, mediante el análisis de distintas fuentes primarias, reconociendo puntos de vista diferentes sobre el tema.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre 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	Contrastar visiones políticas.
Duración aproximada	Una clase.

1. La o el docente sitúa al curso en los últimos años de la década de 1820, sistematiza con el las características políticas de la década y pide a las y los estudiantes que formulen cuál era el conflicto entre las principales facciones políticas de ese entonces. Luego, invita al curso a analizar cómo este conflicto derivó en la primera guerra civil de Chile.

   En conjunto revisan el marco general del enfrentamiento presentado en la Fuente 1 y elaboran un organizador gráfico con los antecedentes más relevantes (grupos en disputa, diferencias políticas e ideológicas, causas de la guerra, consecuencias de la misma).

   A continuación, analizan la Fuente 2 y la Fuente 3, considerando a su autor y su contenido. Pueden utilizar criterios como los siguientes:

   - Autor de la Fuente 2: ¿Quién era? ¿Qué ideas defendía? ¿Qué rol había tenido en la vida política y militar de Chile?
   - Autor de la Fuente 3: ¿Quién era? ¿Qué ideas defendía? ¿Qué rol había tenido en la vida política y militar de Chile?
   - Idea central del texto en la Fuente 2: ¿Qué se quiere comunicar? ¿Con qué intención? ¿Qué dice sobre el propio bando? ¿Qué dice sobre el bando rival? ¿Qué lenguaje se utiliza para ello?
   - Idea central del texto en la Fuente 3: ¿Qué se quiere comunicar? ¿Con qué intención? ¿Qué dice sobre el propio bando? ¿Qué dice sobre el bando rival? ¿Qué lenguaje se utiliza para ello?
   - ¿Qué elementos nos entregan ambas fuentes para comprender los conflictos políticos del país en las primeras décadas del siglo XIX?

Luego los y las estudiantes reflexionan sobre por qué estas diferencias políticas terminaron en un enfrentamiento armado y sobre las consecuencias políticas y humanas del mismo. Para finalizar, discuten con el o la docente sobre el papel que han tenido los conflictos políticos en la historia de Chile, las formas en que se han enfrentado y sus consecuencias, evaluando la importancia de buscar mecanismos pacíficos para resolver las diferencias. También pueden reflexionar sobre por qué este conflicto, pese a sus características y consecuencias, es tan poco recordado en la historia nacional.

Fuente 1

LA BATALLA DE LIRCAY

Antecedentes políticos del conflicto

Desde la abdicación de Bernardo O'Higgins en 1823, la política de Chile independiente se vio dividida en dos agrupaciones con ideales políticos diferentes: los liberales o pipiolos y los conservadores o pelucones. Los primeros (liberales) seguían los postulados de la ideología liberal ilustrada, siendo partidarios de establecer una república libre y democrática como orden político en Chile. Los segundos (conservadores), buscaban el establecimiento de un régimen político que, a grandes rasgos, garantizara el orden público, el resguardo de la propiedad y que considerara la participación de la Iglesia. Durante el periodo de 1823 a 1829, las diferencias y roces entre ambos grupos se acrecentaron y profundizaron, al punto de llegar a provocar la Guerra Civil de 1829-1830.

Causa inmediata de la Guerra Civil de 1829-1830

Siguiendo lo establecido en la Constitución liberal de 1828, en 1829 se realizó una elección presidencial, y los resultados de esta otorgaron el título de presidente a Francisco Antonio Pinto Díaz. Sin embargo, el nombramiento del vicepresidente provocó un fuerte conflicto entre liberales y conservadores. El Congreso, con una mayoritaria participación de miembros liberales, era la institución encargada de designar dicho cargo. Como era de suponer, entregaron la vicepresidencia al liberal Joaquín Vicuña, a pesar de que él obtuvo tan solo la cuarta mayoría de los votos. Ante esta situación, el bando conservador no dudó en protestar, pues la segunda y tercera mayoría del total de los votos correspondían a sus candidatos Francisco Ruiz-Tagle y José Joaquín Prieto.

Pronto esta molestia se convirtió en una rebelión en contra del gobierno establecido (en manos de los liberales), formándose una alianza que reunió las fuerzas de los conservadores, o'higginistas y estanqueros. Al mismo tiempo, desde Concepción el ejército a

cargo de José Joaquín Prieto se declaró en rebeldía, apoyando el movimiento conservador y comenzando el avance hacia Santiago. Frente a esta situación, el presidente Francisco Antonio Pinto renuncia y cede el poder a Francisco Vicuña (de ideología liberal), presidente del Congreso. De este modo comienza la Guerra Civil de 1829–1830.

Enfrentamiento en Ochagavía

Los liberales, establecidos en el gobierno, organizaron su ejército bajo las órdenes directas de los generales Benjamín Viel y Francisco Lastra. Mientras tanto, el general Prieto y su ejército se ubicaron en las chacras de Ochagavía, a la entrada de Santiago, y la caballería de Manuel Bulnes realizaba ataques rápidos en los alrededores de la ciudad. Finalmente, el 14 de diciembre de 1829 Lastra avanzó sobre el campamento de Prieto, y se enfrentaron ambos ejércitos en la batalla de Ochagavía. Sin embargo, por diversas tretas militares, no hubo vencedores.

Luego de la batalla, liberales y conservadores llegaron al acuerdo de designar al general Ramón Freire como capitán del Ejército y entregarle además el gobierno. Ambos ejércitos debían ponerse bajo las órdenes de Freire; efectivamente eso fue lo que hizo el general Lastra, pero el general Prieto siguió al mando de sus hombres.

La decisiva batalla de Lircay

El acuerdo al que liberales y conservadores habían llegado fue un fracaso, pues los conservadores de Santiago, guiados por Diego Portales, buscaron influir en el gobierno de Freire ejerciendo su autoridad. Por esta razón, el general Freire renuncia al poder y adhiere a la causa liberal, organizando una contrarrevolución para enfrentar a los conservadores. Ante la renuncia de Freire se establece en Santiago una junta provisional de gobierno. Esta designa como presidente a Francisco Ruiz-Tagle, el que, sin embargo, presionado por Diego Portales entrega su cargo a Tomás Ovalle, quien a su vez nombra a Diego Portales como Ministro del Interior, de Guerra, de Marina, y de Relaciones Exteriores.

Ante este panorama político, las fuerzas de Freire y de Prieto se preparaban para enfrentarse.

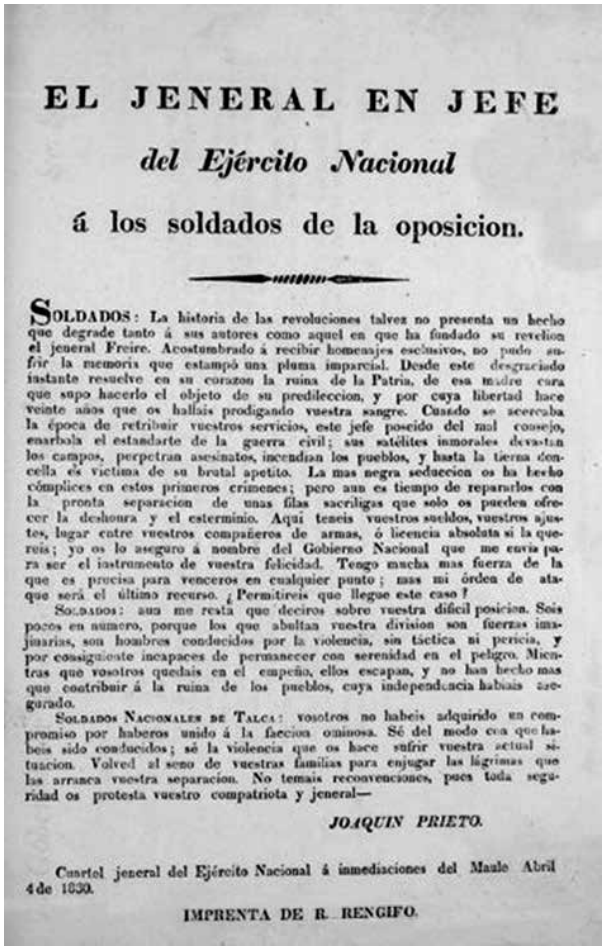
Por su parte, Freire se asentó en Talca, aprovechando las zanjas, tapias y ríos que rodeaban la ciudad para protegerse de la caballería de Prieto. El primer acercamiento lo intenta Prieto el 16 de abril de 1830, sin lograr dañar al ejército de Freire por su ventajosa ubicación. Sin embargo, el 17 de abril Freire deja su posición y Prieto aprovecha la oportunidad para atacar. En terreno abierto y tras aproximadamente dos horas de batalla, el ejército liberal de Freire fue completamente derrotado. Se estima que entre ambos bandos murieron cerca de 600 hombres, en su mayoría liberales.

Luego de la batalla de Lircay, el tratado de Cuzcuz pone fin a la guerra, con un claro sentido conciliador. Sin embargo, esta intención es desatendida por el gobierno de José Tomás Ovalle, y sobre todo por el ministro Diego Portales, quien buscó entregar una enfática y ejemplar señal a los enemigos del gobierno, a través de severas sanciones a los miembros del ejército liberal.

De este modo, la batalla de Lircay sella la senda que Chile ha de seguir durante la primera mitad del siglo XIX, por la consolidación del poder conservador y el establecimiento de los gobiernos autoritarios.

Departamento Educativo, Museo Histórico Nacional. (s.f.). *El Museo te ayuda a hacer tus tareas. La batalla de Lircay, el enfrentamiento decisivo de la primera guerra civil chilena*. Disponible en http://www.dibam.cl/Recursos/Contenidos/Museo%20Hist%C3%B3rico%20Nacional/archivos/BatalladeLircay.pdf

Fuente 2



EL JENERAL EN JEFE

del Ejército Nacional

á los soldados de la oposicion.

SOLDADOS: La historia de las revoluciones talvez no presenta un hecho que degrade tanto á sus autores como aquel en que ha fundado su rebelion el jeneral Freire. Acostumbrado á recibir homenajes esclusivos, no pudo sufrir la memoria que estampó una pluma imparcial. Desde este desgraciado instante resuelve en su corazon la ruina de la Patria, de esa madre cara que supo hacerlo el objeto de su predileccion, y por cuya libertad hace veinte años que os hallais prodigando vuestra sangre. Cuando se acercaba la época de retribuir vuestros servicios, este jefe poseido del mal consejo, enarbola el estandarte de la guerra civil; sus satélites inmorales devastan los campos, perpetran asesinatos, incendian los pueblos, y hasta la tierna doncella es víctima de su brutal apetito. La mas negra seduccion os ha hecho cómplices en estos primeros crímenes; pero aun es tiempo de repararlos con la pronta separacion de unas filas sacrílegas que solo os pueden ofrecer la deshonra y el esterminio. Aquí teneis vuestros sueldos, vuestros ajustes, lugar entre vuestros compañeros de armas, ó licencia absoluta si la quereis; yo os lo aseguro á nombre del Gobierno Nacional que me envia para ser el instrumento de vuestra felicidad. Tengo mucha mas fuerza de la que es precisa para venceros en cualquier punto; mas mi órden de ataque será el último recurso. ¿Permitireis que llegue este caso?

SOLDADOS: aun me resta que deciros sobre vuestra difícil posicion. Sois pocos en número, porque los que abultan vuestra division son fuerzas imajinarias, son hombres conducidos por la violencia, sin táctica ni pericia, y por consiguiente incapaces de permanecer con serenidad en el peligro. Mientras que vosotros quedais en el empeño, ellos escapan, y no han hecho mas que contribuir á la ruina de los pueblos, cuya independencia habiais asegurado.

SOLDADOS NACIONALES DE TALCA: vosotros no habeis adquirido un compromiso por haberos unido á la faccion ominosa. Sé del modo con que habeis sido conducidos; sé la violencia que os hace sufrir vuestra actual situacion. Volved al seno de vuestras familias para enjugar las lágrimas que les arranca vuestra separacion. No temais reconvenciones, pues toda seguridad os protesta vuestro compatriota y jeneral—

JOAQUIN PRIETO.

Cuartel jeneral del Ejército Nacional á inmediaciones del Maule Abril 4 de 1830.

IMPRENTA DE R. RENGIFO.

Fuente: www.memoriachilena.cl

Fuente 3

Ramon Freyre Capitan General del Ejercito y Presidente de la Nacion.

Luis Sotomayor D.

CONCIUDADANOS:

¡Los hombres manchados con toda clase de crímines, han atentado contra vuestras libertades: han profanado el santuario de las leyes, y han llevado el ecseso de su rábia hasta dirigir sus homicidas armas contra los miembros de la augusta Representacion Nacional!!!

Conciudadanos: habeis manifestado vuestra indignacion, todos lo sabemos: pero esta manifestacion no es bastante en circunstancias como estas: la Patria clama por venganza, y ella le obtendrá.

CONCIUDADANOS: la guerra civil está en medio de vosotros. Vuestros hermanos y vuestros amigos son las víctimas designadas: vuestras mugeres, vuestros hijos, y vuestras fortunas estan amenazadas; pero mas que todo esta libertad porque habeis vertido tanta sangre, y que os ha coronado con tantos triunfos está al punto de sucumbir!!!

CONCIUDADANOS: juzgad por vosotros mismos de vuestra posicion; ella es terrible y para ser variada son necesarios prontos socorros. Por mi parte yo he obedecido vuestros votos abandonando las dulzuras de la vida privada para responder á vuestras confianzas, y para combatir al enemigo público. Tambien he obedecido á mi corazon y á mi conciencia: segundad mis esfuerzos, armios contra los traidores y los facciosos, y la Patria salvada por vuestra actividad, no tendrá que temer para lo sucesivo.

CONCIUDADANOS: he establecido en la ciudad de San Felipe el gobierno de vuestra eleccion, en donde ha sido reconocido con entusiasmo por todas las autoridades. De vosotros depende el que se trasfiera pronto á Santiago, y el que abdique los estensos poderes con que me habeis investido. Para esto es necesario amor á la Patria, al honor y á la libertad: encontrareis en vuestro Presidente todo aquel que debe tener un hombre que juzgasteis digno de ponerse á vuestra cabeza en semejante crisis. Que vuestra conducta corresponda á la suya y renacerán los bellos dias de Chile.!!!

Ciudad de San Felipe, y enero 27 de 1827.

Freire.

De Zegers.
Secretario general.

Fuente: www.memoriachilena.cl

Observaciones a la o el docente

Otra forma de identificar los conflictos y los bandos del periodo pos independencia es analizar el capítulo V del programa *Algo habrán hecho por la historia de Chile*, de Televisión Nacional (disponible en http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210064). En sus 46 minutos de duración pueden reconocerse las posturas políticas y los discursos que se mencionan a lo largo del episodio. Una vez que los y las estudiantes han visto el capítulo, el curso se divide entre pelucones y pipiolos y realizan una discusión similar a las que se presentan en el Congreso de la época. El capítulo no posee tecnología HD, pero tiene muy buen audio. Trate de utilizar un proyector y un buen equipo de sonido.

Enfatice en la importancia que tiene conocer las diferentes perspectivas que existen sobre un proceso o acontecimiento y relacione este aspecto con las preguntas que se formulan a las fuentes sobre su autor y la visión que buscan comunicar en los textos. Oriente una reflexión sobre el papel que tiene el análisis de múltiples perspectivas en el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, favoreciendo así el desarrollo de las actitudes del OA C.

OA 8	Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.
IE	Analizan las principales características de la Constitución de 1833 (por ejemplo, régimen de gobierno, atribuciones de los poderes del Estado, concepto de ciudadanía y de participación), reconociendo los principios que la sustentan.
HABILIDADES	**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:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre 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	Realizar comparaciones.
Duración aproximada	Parte de una clase.

2. Tras analizar en conjunto con el curso las principales características de la Constitución de 1833, el o la docente resume los principios e ideas fuerza del texto constitucional. Las y los estudiantes ejemplifican estas ideas en artículos o disposiciones de la propia Constitución y discuten, con la mediación del o la docente, sobre si el texto constitucional refleja las ideas de los sectores conservadores. A partir de esta discusión, ordenan la información en una tabla de síntesis como la siguiente:

QUÉ DICE LA CONSTITUCIÓN DE 1833 SOBRE...	
Régimen de gobierno	
Atribuciones del Poder Ejecutivo	
Atribuciones del Poder Legislativo	
Derecho a sufragio	
Libertades individuales	

El o la docente pide al curso analizar las atribuciones del Poder Ejecutivo y relacionarlas con el carácter autoritario del periodo, poniendo atención especialmente en las facultades del presidente de la República. A continuación,

compara el cuadro de síntesis de la Constitución de 1833 con las disposiciones de la Constitución vigente y pide a las y los estudiantes que establezcan elementos comunes y diferencias entre ellas. Luego, les solicita que integren estos elementos a un nuevo cuadro comparativo como el del ejemplo:

CONSTITUCIÓN DE 1833		CONSTITUCIÓN VIGENTE
	Régimen de gobierno	
	Atribuciones del Poder Ejecutivo	
	Atribuciones del Poder Legislativo	
	Derecho a sufragio	
	Libertades individuales	

Para finalizar, las y los estudiantes proponen una explicación para estos aspectos comunes y diferentes y la discuten con el o la docente y el curso.

Observaciones a la o el docente

Si es necesario, construya en conjunto con sus estudiantes un glosario de conceptos políticos y jurídicos a fin de comprender a cabalidad las características de la Constitución.

Al analizar elementos de cambio y continuidad, oriente a las y los estudiantes en el reconocimiento de los factores contextuales que permiten entender las características de cada Constitución.

OA 9	Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.
IE	Identifican algunos de los principales procesos políticos y económicos que influyeron en la consolidación de la República de Chile, reconociendo su importancia en la evolución política del Estado.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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	Interpretar gráficos.
Duración aproximada	Una clase.

1. Las y los estudiantes leen el texto de la Fuente 1 y discuten sobre el rol de la economía en el proceso de consolidación de la república chilena durante el siglo XIX. A continuación, caracterizan, a partir de la Fuente 2, las grandes tendencias de la economía nacional, problematizando el concepto de ciclo que proponen los autores.

   Una vez que analizan los rasgos generales de los ciclos económicos del siglo XIX, los y las estudiantes analizan algunas cifras que les permitan ejemplificarlos en el caso del trigo, uno de los productos que marcó la economía chilena en la primera mitad del siglo XIX. Para ello analizan la Fuente 3 y la Fuente 4, considerando preguntas como las siguientes:

   › ¿Qué características hacen del trigo un ciclo económico? ¿Cómo se reflejan esas características en los datos de la tabla?

   › ¿Por qué se produjo el ciclo del trigo? ¿Cómo se relaciona esto con la crisis del ciclo?

   › ¿Qué consecuencias tuvo para el país el fin del ciclo triguero?

A partir de sus respuestas, sistematizan los rasgos más relevantes de la economía chilena y relacionan los momentos de auge y crisis de los ciclos con la vida política nacional, reflexionando sobre el rol de la economía en la consolidación del Estado durante el siglo XIX.

Fuente 1

> En Chile, quienes asumieron la conducción de nuestros destinos nacionales a partir de la Independencia por lo general no cuestionaron la deseabilidad del progreso ni la idoneidad de la fórmula capitalista para lograrlo. Muy por el contrario, perdidas con la Independencia las claves tradicionales de legitimación (la fe católica, la lealtad al Rey, la fuerza histórica de la tradición), la naciente elite republicana rápidamente reparó en que solo una medida de éxito como el progreso, de aceptación cada vez más universal, podía venir a remplazarlas. Incluso las otras claves legitimantes que se insinuaron durante el primer siglo de vida independiente (la grandeza nacional, el racionalismo ilustrado, la estabilidad política, la ciudadanía republicana) estaban de alguna manera subordinadas al logro de tal progreso, en tanto suponía una base material que las hiciera alcanzables.
>
> Pinto, J. & Salazar, G. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Vol. III La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago: Lom.

Fuente 2

> La notable expansión que experimentó Chile durante el periodo [1830-1930] no se realizó en una forma progresiva y equilibrada, como podría sugerirlo una descripción tan global. Muy por el contrario, el desarrollo produjo profundos y graves desequilibrios, y el proceso no se realizó suave y gradualmente, sino a través de ciclos de violenta expansión y crisis de aguda decadencia, que afectaron, en distintos momentos, a determinadas actividades y a ciertas regiones del país [...]
>
> [El primer ciclo de expansión y crisis] se extendió entre la década de 1830 a 1878, y se caracterizó, en sus fases iniciales, por la herencia de instituciones, tendencias culturales y grupos sociales derivados de la Colonia; por el proceso de reorganización y consolidación del Estado, atribuido a la gestión del ministro Diego Portales durante la presidencia del general Prieto (1831-1841), y por la inserción de la economía chilena en la internacional a través del auge de las exportaciones, fundamentalmente plata, cobre y trigo. Este ciclo de expansión decayó y entró en crisis en

la década de 1870, debido a tres factores principales. En primer lugar, la influencia decisiva de las instituciones, orientaciones, sectores sociales y políticos heredados de la Colonia se fue atenuando por el desafío de los nuevos grupos dominantes en ascenso. Además, el acoso persistente y cada vez más poderoso de las concepciones e intereses de los grupos liberales fue limando las aristas del Estado "portaliano". Por último, los pilares de la expansión económica —cobre, plata y trigo— que habían alcanzado su auge máximo, iniciaron, con la crisis de esa década, un proceso definitivo de deterioro.

[El segundo ciclo de expansión y crisis] comenzó a fines de la década de 1860 con la explotación del salitre en el Norte Grande, y adquirió todo su empuje desde 1879 a raíz de la guerra del Pacífico, que incorporó definitivamente a la economía chilena la fabulosa riqueza salitrera. La producción del salitre regirá la economía del país hasta la década de 1920, en que los primeros síntomas de decadencia anticiparon su crisis definitiva, que se desencadenaría conjuntamente con la Gran Depresión de 1930.

Cariola, C. & Sunkel, O. (1982) *Un siglo de historia económica de Chile: 1830-1930: dos ensayos y una bibliografía*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación.

Fuente 3

Exportaciones de trigo y harina a California, 1848-1855 •
(en miles de qqm.)

Año	Trigo	Harina
1848	3	3
1849	87	69
1850	277	221
1851	175	140
1852	145	111
1853	166	124
1854	63	50
1855	15	12

• Sepúlveda, Sergio. *El trigo chileno en el mercado mundial*. Santiago, 1959, 44.

Bauer, A. (1970). *Expansión económica en una sociedad tradicional*. Santiago: Ed. Historias, UC. Disponible en http://revistahistoria.uc.cl/wp-content/uploads/2011/10/bauer-arnold-9.pdf

Fuente 4

Exportaciones de trigo y harina a Australia, 1853-1859 °
(en miles de qqm.)

Año	Trigo	Harina
1853	11	–
1854	127	–
1855	324	202
1856	155	81
1857	15	9
1858	1	1
1859	33	20

° Sepúlveda, Sergio. *El trigo chileno en el mercado mundial*. Santiago, 1959, 48.

Bauer, A. (1970). *Expansión económica en una sociedad tradicional*. Santiago: Ed. Historias, UC. Disponible en http://revistahistoria.uc.cl/wp-content/uploads/2011/10/bauer-arnold-9.pdf

Observaciones a la o el docente

Se propone el ciclo del trigo por ser el primer gran ciclo económico del Chile republicano. Puede utilizar otros ejemplos como el cobre, la plata o el carbón. Lo relevante es que las y los estudiantes comprendan tanto las características de los ciclos económicos, con sus momentos de auge y crisis, como la relación que tienen con los mercados exteriores y, por tanto, con la inserción en la economía mundial.

En esta actividad destaque que, para el análisis de los procesos históricos, las investigadoras y los investigadores utilizan conceptos disciplinares que les permiten comprenderlos e interpretarlos. En este caso, el concepto de ciclo constituye una herramienta de gran relevancia para estudiar las características de la economía chilena. A partir de este ejemplo, reflexione con las y los estudiantes sobre el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad (OA D).

OA 9	Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.
IE	Explican cómo la formación de un sistema de partidos, la discusión parlamentaria o el desarrollo de la prensa contribuyeron al fortalecimiento del sistema republicano, argumentando, a partir del análisis de fuentes, la importancia de la consolidación de la República en Chile.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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 fuente iconográfica.
Duración aproximada	Una clase.

2. El o la docente propone al curso profundizar sobre los cambios políticos que vivió Chile a partir del análisis de la prensa, especialmente de la satírica. Para ello, introduce brevemente las características de este género y presenta al curso algunas de las caricaturas que circularon en diferentes publicaciones de la época.

   Las y los estudiantes analizan las caricaturas a partir de preguntas como ¿quiénes son los protagonistas?, ¿qué momento político se está evidenciando?, ¿cuál es el mensaje que quiere dar el autor?, ¿qué recursos utiliza para comunicar su mensaje?, ¿a qué público se orientará la revista en la que se encuentra esta imagen?, ¿qué habrá pasado con los aludidos en las caricaturas?, ¿habrá existido censura?, entre otras.

   Luego del análisis, discuten con el o la docente sobre el rol de la prensa en el debate político y sobre la importancia que puede haber tenido la sátira en la denuncia o en la visibilización de problemas de la época.

   Las y los estudiantes traen ejemplos de caricaturas actuales o de otras formas de sátira política, como los memes, y manifiestan qué problemáticas de la sociedad actual están poniendo en debate y qué recursos utilizan para ello. Discuten sobre las críticas que actualmente genera este tipo de sátira y evalúan su relevancia como fuente para comprender una época. Para finalizar, reflexionan sobre el rol que tiene la prensa en la actualidad, y presentan ejemplos concretos de su influencia en los debates políticos o sociales actuales.

Fuente 1

Asuntos en tabla: jamón, queso, chicha, pasteles, helados. *El Charivari*. Santiago: Impr. de la Unión Americana, 1867.

Fuente 2

El hambre en Iquique. *El Recluta*. Santiago: Impr. de El Recluta, 1891.

Fuente 3

Su Ilustrísima llegó flaco, pálido, triste, i a fuerza de banquetes está ahora a punto de reventar. *El Fígaro*. Santiago: Impr. Chilena, 1899.

Observaciones a la o el docente

Puede utilizar otras fuentes de este tipo de prensa buscando en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-68115.html o utilizando el texto de Maximiliano Salinas *El que ríe último: caricaturas y poesías en la prensa humorística chilena del siglo XIX* (http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7962.html).

Para establecer relaciones con el presente, puede recurrir a ilustraciones o cómics que sean identificables por los y las estudiantes, tales como Mafalda, Malaimagen, Liniers, En dosis diarias, entre otros. Al trabajar los memes, aborde con las y los estudiantes cómo la sátira política puede criticarse por la forma en que muestra a diferentes figuras del mundo público y abra la discusión sobre los resguardos éticos y de respeto que deben contemplarse al utilizar este tipo de recursos.

OA 11	Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.
IE	Discuten el concepto de nación, sus tensiones y la importancia que tienen en su construcción los mecanismos como símbolos patrios, la enseñanza de la historia y la geografía escolar, los eventos deportivos, las fiestas nacionales o las elecciones políticas, considerando elementos de cambio y de continuidad con el presente.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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	Problematización.
Duración aproximada	Una clase.

1. El o la docente presenta al curso imágenes actuales de celebraciones deportivas, de actividades sociales de gran convocatoria o de situaciones que buscan movilizar a la población (por ejemplo, desastres naturales o campañas solidarias) y destaca en ellas el rol que tienen los símbolos patrios, especialmente la bandera.

   A continuación, problematiza con el curso por qué los símbolos patrios tienen un rol tan relevante para la ciudadanía y pide a las y los estudiantes que formulen hipótesis al respecto. Les solicita, asimismo, que señalen desde cuándo existen símbolos patrios en Chile y con qué finalidad se habrán creado.

   Para abordar las hipótesis propuestas, las y los estudiantes revisan la Fuente 1 y la Fuente 2, observan los distintos escudos y banderas y analizan lo que representan colores e imágenes. Al mismo tiempo, discuten por qué han cambiado los símbolos y si estos cambios se vinculan con las tensiones políticas de la época.

El o la docente pregunta a los y las estudiantes si conocían el significado oficial de los símbolos, si lo comparten o si para ellos tienen un significado distinto. Indaga también en cómo fueron construyendo ese significado en su experiencia de vida (en qué contextos, bajo qué mecanismos). Problematiza, asimismo, sobre el poder convocante de los símbolos como sinónimo de unidad nacional, pese a la persistencia de situaciones de desigualdad y exclusión social cotidianas.

A continuación, leen la Fuente 3 y ponen en tensión sus reflexiones con lo que proponen los autores. Sistematizan sus conclusiones en un breve texto reflexivo que aborde el rol de los símbolos en la construcción y mantención de una conciencia nacional, tanto en el siglo XIX como en el XXI.

Fuente 1

Fuente: www.memoriachilena.cl

Fuente 2

BANDERA

- Patria Vieja. Durante el gobierno de José Miguel Carrera, en la época en que Chile todavía luchaba por consolidar su independencia, se decretó la creación de una escarapela y una bandera nacional como distintivo para los patriotas. La bandera fue izada por primera vez en 1812, durante la celebración del aniversario de la Primera Junta de Gobierno. El 30 de septiembre de ese año, el escudo y la bandera de la Patria Vieja fueron adoptados con solemnidad, aunque su establecimiento no llegó a ser un acontecimiento nacional ni fue dictado un decreto al respecto.

Para Camilo Henríquez, el pabellón representaba los tres valores del Estado: majestad, ley y fuerza. Sin embargo, esta bandera no sobrevivió largo tiempo y en mayo de 1814, a raíz de la firma del Tratado de Lircay, el enemigo de Carrera, el Director Supremo Coronel Francisco de la Lastra, la mandó retirar y fue reemplazada por la bandera española.

Se usó por última vez el 1 y 2 de octubre de 1814 en la batalla de Rancagua. [...]

- Transición. Luego del triunfo de Chacabuco, fue adoptado un nuevo pabellón, llamado bandera de la Transición, cuyo diseño se atribuye a Juan Gregorio Las Heras. Esta contemplaba tres franjas horizontales de colores azul, blanco y rojo. El nuevo color rojo reemplazaba el amarillo de la bandera de 1812. Las franjas tenían su origen en los versos de Alonso de Ercilla que dicen "Por los pechos, al sesgo, atravesadas,/ bandas azules, blancas y [encarnadas]", atribuidas como lema guerrero de los mapuches durante la Conquista. El color rojo simbolizaba la sangre vertida por los héroes en el campo de batalla; el blanco, la nieve de la cordillera de los Andes; y el azul, el cielo chileno.

Al igual que la bandera de la Patria Vieja, este emblema no tuvo legalización oficial y pronto desapareció.

- Actual. La bandera que hoy rige a nuestro país fue concebida por el Ministro de Guerra del gobierno de Bernardo O´Higgins, José Ignacio Zenteno, y legalizada por Decreto Ley de 18 de octubre de 1817. Este fue el modelo que se utilizó en el juramento de la Independencia de Chile en 1818.

En 1854 se fijó la proporción que debían guardar entre sí los colores de la bandera, y en 1912 se estableció el diámetro de la estrella. Ese año se determinó también la precedencia de los colores en la banda presidencial y en las cintas de las condecoraciones, y se fijó en azul, blanco y rojo, de arriba a abajo o de izquierda a derecha del espectador.

La actual bandera fue oficializada también por el Decreto Supremo N° 1.534 del Ministerio del Interior, que establece que nuestros emblemas son el escudo de armas de la República, la bandera nacional, la escarapela y el estandarte presidencial.

Por otro lado, la Constitución Política de la República de Chile establece: "todo habitante de la República debe respeto a Chile y a sus emblemas nacionales".

ESCUDO

- El primer intento: El primer escudo se estableció durante el gobierno de José Miguel Carrera, en 1812. Fue diseñado sobre un óvalo, en cuyo centro había una columna que representaba el árbol de la libertad. Sobre la columna se observaba un globo terráqueo; sobre el globo, una lanza y una palma cruzadas, y sobre estas, una estrella. Junto a la columna se observaba a una pareja de indígenas de pie.

Este escudo llevaba dos lemas en latín. En la parte superior se leía "Post tenebras lux", que significa "después de las tinieblas, la luz", y más abajo "Aut consilliis aut ense", que quiere decir "o por consejo o por espada".

En 1817 surgieron dos nuevos escudos, uno en junio y otro en octubre. El primero conserva la columna, el globo y la estrella sobre un óvalo, que en su parte superior llevaba impresa la palabra "Libertad". El segundo, en tanto, agregaba dos banderas con mástiles entrecruzados, y desaparecía la palabra "Libertad".

- Transición: El 23 de septiembre de 1819, el Senado chileno aprobó un nuevo diseño. Este contemplaba un escudo formado en un campo azul oscuro, en cuyo centro se ubicaba una columna sobre un pedestal de mármol blanco. Sobre él, el nuevo mundo americano tenía sobre él un letrero con la palabra "Libertad", y encima una estrella de cinco puntas que representaba a la provincia de Santiago.

A los lados de la columna, se apreciaban otras dos estrellas iguales, que representaban a Concepción y Coquimbo. Todo lo anterior iba rodeado de dos ramas de laurel atadas con una cinta tricolor.

En el circuito de la cinta aparecía toda la armería en orden: Caballería, Infantería, Dragones, Artillería y Bombardería. Para completarlo, un indígena sostenía en alto el escudo sentado sobre un caimán americano, mientras uno de sus pies se apoyaba en el cuerno de Analtea. El caimán apretaba entre sus mandíbulas al león de Castilla, cuya corona estaba caída, y sujetaba la bandera española destrozada entre sus patas delanteras.

Este escudo despertó numerosas críticas y no fue muy aceptado, por lo que fue finalmente reemplazado. Durante el Gobierno de Joaquín Prieto se llamó a concurso para reformarlo, aprobándose el modelo propuesto por el artista Carlos Wood Taylor.

- Actual: En agosto de 1832, con la firma del presidente Joaquín Prieto y su ministro Joaquín Tocornal, este nuevo proyecto fue enviado al Congreso y se aprobó el 24 de junio de 1834. El diseño se convirtió en el escudo nacional definitivo que conocemos en la actualidad.

Este escudo, que utiliza los mismos colores de la bandera, está formado por un campo dividido en dos partes iguales: el superior azul y el inferior rojo. El emblema es sostenido por un cóndor y un huemul. Ambos animales llevan en la cabeza una corona naval de oro que simboliza nuestras glorias marítimas.

Un penacho de tres plumas de colores rojo, blanco y azul, está posado sobre la cúspide del escudo. Este penacho era el símbolo de distinción que antiguamente llevaban en el sombrero los presidentes de la República. Debajo, en los soportes, hay una cinta con el lema "Por la razón o la fuerza".

Finalmente, el 18 de octubre de 1967, un Decreto Supremo especificó claramente las características de este escudo en toda su integridad, y lo declaró, junto a la bandera, las escarapelas y el estandarte presidencial, como emblema nacional.

Gobierno de Chile (s.f). *Emblemas patrios*.
Recuperado de http://www.gob.cl/emblemas-patrios/

Fuente 3

Acostumbrados a relacionarse con sus gobernantes [...] los sujetos populares se desenvolvían con comodidad en un lenguaje configurado en torno a ritos, imágenes y ceremonias. Lo gestual, lo visual y lo sensorial, códigos tan propios de la cultura barroca y tan alejados de la razón ilustrada, les resultaban mucho más inteligibles y atractivos que el libro, la escuela o el periódico. Ante esa realidad, y presionados por la urgencia de ganar una guerra, los líderes patriotas se convencieron rápidamente de que esta fórmula resultaba mucho más expedita y eficaz que las pretensiones de revolución cultural abrigadas por sus ideólogos más ambiciosos. Así, fue en el terreno de los símbolos, donde la elite insurgente y el bajo pueblo primero encontraron un lenguaje común para emprender la tarea iniciada por la independencia. Una primera categoría de símbolos a la que se recurrió para ir ganando las lealtades populares es la que podría denominarse "icónica",

entendiendo por ello no solo las efigies tangibles, sino cualquier elemento a través del cual el concepto más o menos abstracto de "patria" pudiese objetivarse. A este efecto, ya durante la Patria Vieja se había experimentado con recursos como la bandera y el escudo nacionales, exponentes emblemáticos de una categoría a la que el siglo XIX deparaba una larga y gloriosa historia. La antigua bandera azul, blanca y amarilla fue remplazada durante 1817 por una con los colores actuales, siendo nuevamente modificada en los meses finales de ese año por otra que, salvo por las dimensiones de sus respectivos campos, es la que se mantiene hasta hoy.

Pinto, J. & Valdivia, V. (2009). *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación. 1810-1840*. Santiago: Lom.

Observaciones a la o el docente

Para analizar situaciones actuales de desigualdad, puede revisar estudios o encuestas con cifras de cohesión social en Chile o América Latina, como la Encuesta de cohesión social en América Latina, patrocinada por el PNUD, disponible en línea.

Al abordar este tema es relevante abrir espacios de expresión libre, en los que las y los estudiantes se sientan seguros. Asimismo, es relevante desnaturalizar posturas nacionalistas, entendiendo el valor que tienen los símbolos patrios como fuente para comprender la historia de la nación chilena.

En aulas en las que cuente con estudiantes de otras nacionalidades, puede discutir sobre el rol de los símbolos en sus propias culturas nacionales.

En el desarrollo de esta actividad promueva el pensamiento crítico y reflexivo, especialmente al momento de trabajar con la historicidad de la nación y con el rol de los símbolos en la articulación de un vínculo afectivo con ella. De esta forma, estará abordando de forma explícita las actitudes asociadas al OA C.

OA 11	Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.
IE	Analizan, desde una perspectiva de cambio y continuidad, el rol del sistema escolar en la difusión de la idea de nación, comunicando una opinión reflexiva y argumentada.
HABILIDADES	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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	Analizar fuentes secundarias y primarias.
Duración aproximada	Parte de una clase.

2. El o la docente presenta una serie de imágenes que representan aspectos de la educación pública chilena del siglo XIX (Fuentes 1, 2 y 3) y solicita que los y las estudiantes seleccionen uno de ellos para que luego lo analicen. Las y los estudiantes destacan elementos simbólicos o discursos asociados a la nación y formulan hipótesis sobre la relación entre la escuela y la formación de una conciencia nacional.

   Con la mediación del o la docente, reflexionan y dan significado a los símbolos y elementos que construyeron la escuela del siglo XIX. A continuación, discuten de qué manera el desarrollo de actividades como desfiles y actos cívicos, o la enseñanza de ciertas asignaturas, fue configurando el concepto de nación que el Estado quería instalar en la población en ese periodo. Para ello, leen y observan las Fuentes 4, 5 y 6, y discuten sobre el sentido de la Historia o la Educación Física en el siglo XIX. Luego, problematizan el sentido de enseñar y aprender en estas asignaturas hoy, en qué difieren y en qué se parecen.

Fuente 1

Medalla del Instituto Nacional.

En un lado de la medalla se observa el perfil de Andrés Bello, destacado por su rol fundamental en la organización de la educación e institucionalidad del país. En el anverso de la medalla se encuentra una representación del amanecer en la cordillera de los Andes, símbolo de la patria y del vínculo del Instituto Nacional con el Estado. El sol naciente evoca el rol de la escuela como primer foco de luz de la nación.

Fuente de texto e imagen: www.museodelaeducacion.cl

Fuente 2

EL

AMOR PATRIO

FORMACION

Y DESARROLLO EN LA ESCUELA

POR

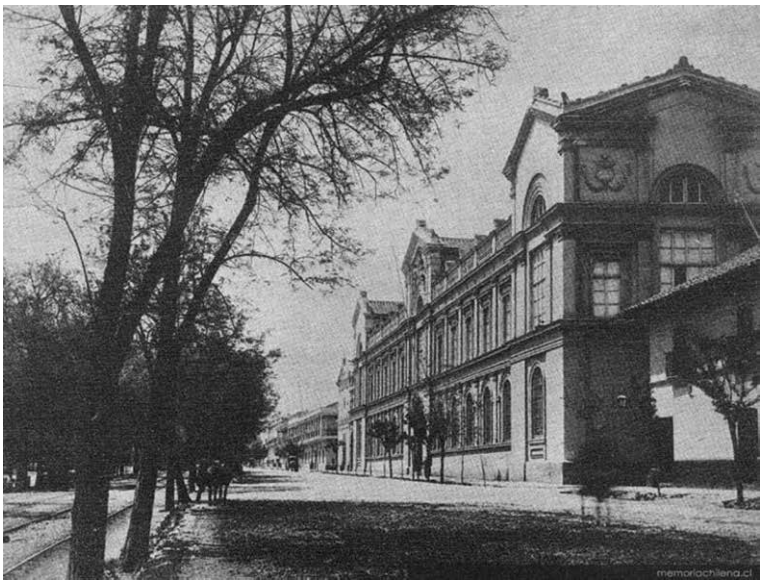
RUPERTO OROZ

Visitador de Escuelas

En 1900, Ruperto Oroz, visitador de escuelas primarias, publicó *El Amor Patrio: Formación y desarrollo en la escuela*. En sus páginas argumentaba sobre la necesidad de estimular en los alumnos el apego a la patria y las virtudes que le daban identidad a la nación: paciencia, constancia, esperanza, subordinación, amor a la verdad, libertad, valentía, seriedad y profundidad en la reflexión, sinceridad y bondad. [...] Según el impreso, esto se lograba conociendo a cabalidad la historia y geografía del país, los testimonios de sus antepasados y cultura. Pero, además, llamaba la atención sobre la importancia de celebrar en las escuelas los grandes hechos de la nación.

Fuente texto e imagen: www.museodelaeduacion.cl

Fuente 3



Universidad de Chile, 1880.

La Universidad de Chile, inaugurada en 1843 donde antes estuviera la Universidad de San Felipe en Santiago, representa el interés por formar ciudadanos con un fuerte arraigo a la nación.

Fuente: www.memoriachilena.cl /Colección Biblioteca Nacional.

Fuente 4

Desfile escolar del Instituto Comercial de Valparaíso (sin fecha).

Los desfiles representaron desde una época muy temprana una de las actividades más significativas de la escuela en el espacio público. La emblemática escolar, constituida por banderines,

insignias y distintivos patrios, era portada por los estudiantes como el símbolo de la identidad escolar y el agradecimiento que le profesaban a la patria que los cobijaba. De esta forma, se afianzaba la imagen monolítica y hegemónica de una ciudadanía única que recorría todo el territorio.

Fuente de imagen y texto: Orellana, M. I. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Fuente 5

Alumnos en clase de Educación Física, Escuela Normal de Chillán, 1907.

Ejercitar el cuerpo para disciplinar el espíritu fue una de las premisas con que se abordó el siglo XX. Fundada en la tradición alemana que llegó de la mano de la reforma que arribó desde el Viejo Continente a fines del siglo XIX, esta concepción también dejaría su huella en la representación del «buen ciudadano», amante del orden y la disciplina.

Fuente de imagen y texto: Orellana, M. I. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Fuente 6

Estas asignaturas [Historia y Educación Cívica] transmitieron las nociones de ciudadanía, memoria e identidad a través del culto a los héroes y la construcción de la nación. La elite gobernante las usó para consolidar su proyecto de país.

A fines del siglo XIX y principios del XX, surgieron diversas reflexiones sobre la importancia del sistema educacional chileno en la construcción de la "identidad nacional" y la "memoria

colectiva". La Biblioteca Patrimonial y el Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral tienen importante material sobre estas discusiones.

Al término del siglo XIX, Chile experimentó una crisis política que en 1891 terminó con una sangrienta guerra civil que derrocó al presidente José Manuel Balmaceda. Paralelamente, la clase trabajadora se encontraba en proceso de consolidación de sus organizaciones, radicalización de sus demandas y movilizaciones para defender sus derechos.

Para la conmemoración del Centenario, la elite gobernante consideró necesario reforzar las nociones de ciudadanía, memoria e identidad, estableciendo los deberes y derechos de los diversos sujetos. Esto con el objeto de consolidar su proyecto de país, excluyendo a amplios sectores de la sociedad.

La escuela fue uno de los espacios desde donde estas concepciones se propagaron. Para ello se enfatizó el protagonismo de áreas temáticas como la historia nacional y la educación cívica. Estas asignaturas se orientaban a fortalecer el culto a los héroes y la construcción de la nación. Aspectos que se reforzaban mediante la introducción de una serie de ceremonias, celebraciones y emblemas en el espacio escolar.

Museo de la Educación. (s.f.). *Cómo se enseñaba Historia y Educación Cívica en chile (1910- 1930)*. Disponible en: www.museodelaeducacion.cl

Observaciones a la o el docente

Puede enfocar la actividad hacia un análisis del currículum escolar, específicamente la enseñanza de la historia, comprendiendo qué se enseñaba en el siglo XIX, en el XX y qué se enseña hoy. Asimismo, puede solicitar a las y los estudiantes que entrevisten a adultos de diferentes generaciones, para indagar en lo que recuerdan de sus clases de Historia y si tuvieron Educación Cívica, de modo de visualizar los objetivos formativos de las asignaturas y los aprendizajes que fomentaban en las y los estudiantes.

Al igual que con la actividad anterior, a partir del análisis de la evidencia propuesta puede reforzar el pensamiento crítico y reflexivo, discutiendo el rol de la educación. De esta forma, estará abordando en forma explícita las actitudes asociadas al OA C.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo. (OA 2)

Indicadores de Evaluación

Discuten la vigencia de aspectos heredados de la cultura burguesa en la actualidad, comunicando de forma argumentada y respetuosa sus conclusiones.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
En forma individual, las y los estudiantes proponen un ejemplo concreto que fundamente su postura sobre la vigencia o no, en la actualidad, de aspectos heredados de la cultura burguesa. Identifican con claridad dicho aspecto y argumentan de qué manera el ejemplo seleccionado refleja su vigencia o no en la sociedad actual. En grupos pequeños, presentan sus casos y discuten sus conclusiones, formulando una síntesis grupal que se presenta a plenario en el curso.	› Presentan un ejemplo seleccionado que es pertinente a la argumentación que sostienen. › Argumentan de manera sólida su postura, evidenciando un conocimiento claro sobre los rasgos de la cultura burguesa. › Trabajan en forma colaborativa, respetando las opiniones y puntos de vista de los integrantes del grupo. › Mantienen una actitud de diálogo en el trabajo en grupo que posibilita la construcción de acuerdos sobre los puntos en discusión. › Construyen como grupo una síntesis de los argumentos entregados por sus integrantes. › Exponen las conclusiones del grupo de manera clara, coherente y con uso adecuado del lenguaje.

EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo. (OA 9)

Indicadores de Evaluación

Explican cómo la formación de un sistema de partidos, la discusión parlamentaria o el desarrollo de la prensa contribuyeron al fortalecimiento del sistema republicano, argumentando, a partir del análisis de fuentes, la importancia de la consolidación de la República en Chile.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A partir de fuentes informativas, las y los estudiantes redactan en parejas un informe que sintetice los orígenes y el ideario del Partido Liberal y el Partido Conservador chilenos. En el mismo informe, explican el rol que desempeñaron estos partidos en la consolidación de la política republicana durante el siglo XIX.	› Sintetizan la información de las fuentes a partir de los propósitos del análisis. › Explican el ideario del Partido Liberal chileno. › Explican el ideario del Partido Conservador chileno. › Explican el rol de los partidos en el debate político, en el gobierno y en la oposición. › Redactan sus ideas utilizando las fuentes y aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos en la unidad.

Fuente 1

ORÍGENES DEL PARTIDO LIBERAL CHILENO

Los antecedentes de origen del Partido Liberal se pueden encontrar en el bando de los pipiolos, quienes tuvieron un rol importante en el escenario político del país durante los primeros años de organización hasta la derrota a manos del bando pelucón, en la batalla de Lircay, en 1830.

Con el correr del tiempo, y a partir de la década de 1840, ideas liberales venidas desde Europa, particularmente desde Francia comenzaron a tener gran aceptación en un importante grupo de la elite joven del país. Se unió a esto el desarrollo económico, características que parecían ser el escenario propicio para afianzar el ideario liberal en el país, situación que destaca Julio Heise (1982) al sostener que "este desarrollo económico y la influencia francesa determinaron el surgimiento de un sector aristocrático con mentalidad liberal".

Heise agrega que la prensa de la época reflejó esta situación visibilizando la creciente inquietud de estos sectores por querer cambiar la configuración de las instituciones nacionales pretendiendo que se asemejaran a lo que propugnaba el liberalismo francés, lo que a su juicio se ejemplificó con la connotada *Sociabilidad Chilena*, obra de Francisco Bilbao. En ella, Bilbao, "sindicaba como factores del atraso de Chile a la tradición monárquica, las leyes, las costumbres, las ideas de España y la religión desnaturalizada por el clero católico. La profunda escisión existente entre ricos y pobres y la expoliación de estos últimos por los primeros eran denunciadas en este texto que levanta las banderas de la libertad y la igualdad política y social".

Disponible en: http://historiapolitica.bcn.cl/partidos_politicos/wiki/Partido_Liberal

EVALUACIÓN 2

Fuente 2

HISTORIA DEL PARTIDO CONSERVADOR

El Partido Conservador nació en 1857, durante el gobierno de Manuel Montt, a consecuencia de la más grave y profunda división que afectó al bando pelucón. En 1856, durante el gobierno de Montt se produjo un hecho que agravó aún más la tensión existente entre este y el clero, la llamada cuestión del sacristán, hecho que tuvo profundas consecuencias, "fue parcialmente responsable de la movilización de la opinión pública, [...] la cuestión religiosa constituyó durante muchas décadas [...] un problema que las masas comprendían muy fácilmente, y por lo tanto muy eficaz como bandera política". Esta situación marcó entonces la división de los pelucones y el nacimiento de un movimiento ultramontano, que fue integrado por conservadores reaccionarios, "este bloque ultramontano de conservadores decidió separarse del gobierno y formar una nueva organización política, [...] el Partido Conservador".

En síntesis, a partir del traslado de la cuestión religiosa a la arena política, o a partir de la erupción del conflicto clerical-anticlerical, el peluconismo se escindió en dos grupos que hacia 1857 formaron los primeros partidos políticos chilenos. Por un lado, el ya mencionado Partido Conservador, y por el otro, el Partido Nacional o Monttvarista, que tuvo por objetivo respaldar al gobierno de Montt.

Debemos señalar que los hechos ocurridos en 1856 entre el gobierno y el arzobispo Rafael Valentín Valdivieso son los que marcarán la etapa final de la tensión entre el Estado y la Iglesia, que ya tenía vastos precedentes. Respecto de la relevancia del tema religioso en la política, Edwards sostiene que "la cuestión religiosa contribuyó, pues, a 'democratizar' nuestra política. Por muchas décadas, y hasta que surgieron los problemas sociales, [...] ella fue la única que el país comprendió de veras".

Disponible en: http://historiapolitica.bcn.cl/partidos_politicos/wiki/Partido_Conservador

UNIDAD 2

PROGRESO, INDUSTRIALIZACIÓN Y CRISIS: CONFORMACIÓN E IMPACTOS DEL NUEVO ORDEN CONTEMPORÁNEO EN CHILE Y EL MUNDO

PROPÓSITO

En la presente unidad los y las estudiantes continúan avanzando en la comprensión de diversos procesos sociales en una mirada comparada entre los contextos europeos, americanos y nacionales, lo que se concreta en el estudio de grandes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que impactarán en nuevos ordenamientos políticos y geopolíticos que van dando forma al mundo contemporáneo.

El trabajo estará enfocado en torno a las implicancias sociales, económicas y cotidianas de la Revolución Industrial: la masificación productiva, el disciplinamiento del tiempo y del trabajo, la urbanización y el desarrollo tecnológico aplicado a la producción y a otras esferas de la vida cotidiana. Además, se trabaja en la perspectiva de tensionar el optimismo en la ciencia y el progreso con los problemas derivados de la industrialización (urbanos, ambientales, sociales, laborales), la expansión del capitalismo, la formación de imperios y la creciente interconexión de la economía mundial. Se trabaja de manera crítica y contextualizada la Gran Guerra y sus principales impactos en la conformación de un nuevo mapa europeo, y sus consecuencias de carácter mundial.

Entienden que estos fenómenos influyeron en el devenir de los estados latinoamericanos y en el chileno, donde estos procesos se vivieron de manera particular con base en la propia historia y en las características particulares de las sociedades latinoamericanas, entendiendo los procesos de industrialización, secularización, aplicación de la idea de progreso al contexto nacional, inserción en la economía mundial y consecuencias sociales y ambientales que dicho periodo trajo consigo.

Todo lo anterior será posible a partir de la evaluación de cambios y continuidades económicas y políticas, de ritmos y duraciones de los procesos y del análisis crítico de diversas fuentes que utilizan para fundamentar conclusiones propias sobre los procesos estudiados.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Estados nacionales, expansión territorial, ordenamiento político de Europa Occidental, actividades productivas, sistema de hacienda e inquilinaje como base de las relaciones económicas en Chile, ideas político-liberales.

PALABRAS CLAVE

Progreso, industrialización, producción en serie, migración campo-ciudad, orden geopolítico, imperialismo, liberalismo político, cuestión social, movimientos sociales, impactos medioambientales.

CONOCIMIENTOS

- Idea de progreso indefinido.
- Proceso de industrialización y sus diversos impactos.
- Imperialismo europeo del siglo XIX.
- Expansión del capitalismo.
- Impactos de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil.
- Proceso de industrialización en Chile.
- Liberalismo político en Chile, sistema partidista y ampliaciones de la participación política.
- Economía del salitre.
- Cuestión social.
- Movimientos obreros y sociales.
- Surgimiento de la clase media y su creciente protagonismo en la vida política, económica y social.
- Tendencias políticas: liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

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

Análisis y trabajo con fuentes de información:

- Seleccionar fuentes de información, considerando:
  - La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos).
  - La relevancia y valor de la información.
  - El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis. **(OA f)**
- Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **(OA g)**
- Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel. **(OA h)**
- Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
  - Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
  - Elaboración y fundamentación de hipótesis.
  - Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
  - Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a investigar.
  - Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas.
  - Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
  - Comunicación de los resultados de la investigación.
  - Utilización de TIC y de otras herramientas. **(OA i)**

Pensamiento crítico:

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

Comunicación:

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

ACTITUDES

- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. **(OA C)**
- Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis. **(OA D)**
- Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. **(OA E)**
- Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**

- Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. **(OA H)**
- Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común. **(OA I)**
- Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA J)**

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 4 Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.	› Reconocen, a partir de información entregada por diversas fuentes, las principales características de la idea de progreso indefinido durante el siglo XIX, problematizando su vigencia en la actualidad. › Reconocen el positivismo como una expresión de la idea de progreso, y dan ejemplos sobre sus principales postulados. › Ilustran a partir del análisis de distintos autores, cómo se expresó el ideal de progreso en Europa y América Latina durante el siglo XIX, y comunican sus conclusiones. › Establecen relaciones, con ejemplos concretos, entre el concepto de progreso indefinido y la explotación de recursos naturales, en una perspectiva de desarrollo sustentable.
OA 5 Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.	› Caracterizan la industrialización como un proceso económico y tecnológico revolucionario, estableciendo diferencias y semejanzas con otras revoluciones estudiadas en años anteriores (por ejemplo, la Revolución Agrícola). › Caracterizan el proceso de industrialización a partir de las transformaciones en la producción, en la organización de la fuerza de trabajo, en la organización del capital y en la circulación de bienes y materias primas, vinculándolo con la idea de progreso estudiada. › Ejemplifican, a partir del uso de fuentes primarias y secundarias, la influencia de la industrialización en aspectos de la vida cotidiana, como los roles de género, el transporte, la comunicación, la urbanización de la vida, la marginalidad, la percepción del espacio, entre otras, identificando su impacto en la vida social. › Explican el impacto de la industrialización en el mundo contemporáneo (por ejemplo, la explosión demográfica, el desarrollo de la ciudad contemporánea, el surgimiento de una sociedad de clases, la formación de organizaciones sociales y políticas y el desarrollo de nuevas ideologías), evaluando aspectos positivos y negativos del proceso, tanto en el pasado como en la actualidad.

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 25 Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.	› Determinan, mediante el uso de diferentes fuentes de información, los principales impactos del proceso de industrialización en el medioambiente (por ejemplo, las nuevas formas de habitar el espacio urbano y rural, el calentamiento global, la disminución de áreas verdes, la lluvia ácida, la contaminación de ríos y mares, la desertificación, la pobreza, la desigualdad, la superproducción, entre otros) y desarrollan una postura crítica al respecto, la que comunican por medio de diversas técnicas. › Relacionan, mediante el uso de herramientas de información geográfica, los procesos de industrialización con la urbanización creciente en las ciudades latinoamericanas, e identifican algunas de sus consecuencias socioambientales. › Relacionan, a partir de ejemplos concretos y cotidianos, los modos de producción industriales y posindustriales con impactos como la superproducción, el consumo y los problemas para mantener un desarrollo sostenible, demostrando una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable. › Evalúan la efectividad de las políticas y propuestas del Estado y la sociedad civil para hacer frente al deterioro del medioambiente derivado de los modos de producción industrial, considerando información proveniente de diversas fuentes y logrando comunicar una postura fundamentada al respecto.
OA 6 Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.	› Explican las múltiples causas económicas, políticas e ideológicas del imperialismo europeo (por ejemplo, la división internacional del capital y el trabajo, la dominación colonial, las ideas racistas o los discursos civilizadores), y evalúan críticamente sus implicancias éticas. › Ejemplifican cómo se reconfiguró el mapa del mundo a partir de la formación de los imperios coloniales del siglo XIX, y establecen proyecciones hasta el presente. › Describen el impacto del imperialismo en la transformación y expansión del capitalismo y en la creciente influencia de las potencias coloniales, ejemplificando a partir de casos concretos. › Evalúan, a partir de diversas fuentes, el impacto del imperialismo en algunos pueblos colonizados y sus acciones de respuesta y de resistencia a la colonización, y construyen un juicio crítico al respecto.

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 7 Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).	› Contextualizan el escenario político y cultural europeo a comienzos del siglo XX (por ejemplo, las tensiones y rivalidades entre los Estados, el armamentismo, la formación de alianzas, el desarrollo artístico y científico, la pujanza económica y la sensación de bienestar social), utilizando criterios temporales como simultaneidad, ritmo y duración. › Contextualizan los antecedentes de la Primera Guerra Mundial a partir del análisis de diversas fuentes, reconociendo el carácter multicausal de los procesos históricos. › Explican por qué la Primera Guerra Mundial cambió la naturaleza de los conflictos bélicos (considerando aspectos como su alcance planetario, los escenarios del conflicto, el impacto de la tecnología en el desarrollo de la guerra y en número de bajas, la movilización general de la población en el esfuerzo de la guerra), valorando la importancia de la paz y la solución pacífica de los conflictos. › Analizan las principales consecuencias de la Primera Guerra Mundial (como crisis económica, incorporación masiva de las mujeres al mundo laboral y su inserción en el mundo financiero, ampliación de la ciudadanía política, papel de los movimientos feministas, fin de los imperios europeos, surgimiento de la URSS, creciente influencia de EE. UU., entre otros), reconociendo su papel en la conformación del mundo contemporáneo.
OA 10 Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.	› Señalan las principales características de la economía chilena durante el siglo XIX, y ejemplifican la existencia de ciclos económicos y la orientación del modelo al exterior. › Ejemplifican cómo la economía chilena se insertó en diferentes circuitos económicos internacionales a partir de la exportación de materias primas y de los vínculos con potencias capitalistas, y establecen elementos de cambio y continuidad con el presente. › Caracterizan la hacienda a partir de elementos como su localización, la organización del trabajo, el uso de tecnología, la importancia del capital, los tipos de sociabilidad, y reconocen su importancia como unidad productiva. › Discuten las características de la economía chilena del siglo XIX, contrastando elementos del sistema productivo tradicional con el moderno, en una perspectiva de continuidad y cambio.

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 16 Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.	› Reconocen, a partir de información entregada en fuentes primarias, los principales postulados del liberalismo, y aplican el concepto a diversas realidades, como la chilena y la europea de la segunda mitad del siglo XIX. › Ejemplifican consecuencias de las reformas liberales, tales como la disminución del poder del Ejecutivo, la ampliación de facultades del Legislativo, la secularización de las instituciones, la ampliación de la ciudadanía, la formación del sistema de partidos políticos, entre otras, y evalúan su efectividad en la transformación del orden político de la época. › Comparan diferentes visiones sobre la Guerra Civil de 1891, a partir de fuentes primarias y secundarias, y reconocen su influencia en el establecimiento del sistema parlamentario en Chile. › Analizan las características y alcances del parlamentarismo chileno, como por ejemplo, las prácticas electorales, las alianzas partidarias, el cohecho, entre otras, problematizando la crisis del orden oligárquico.
OA 17 Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.	› Señalan características relevantes de la actividad salitrera (como su localización, los procesos productivos y comerciales, el peso de la inversión chilena y extranjera, las dinámicas laborales, entre otras), y evalúan las ventajas y desventajas del modelo de explotación. › Ejemplifican algunos impactos de la actividad salitrera, como la dinamización de otros sectores productivos y la inversión pública en ámbitos como educación e infraestructura, y problematizan su importancia para la modernización del país. › Describen la relación de la actividad salitrera con los movimientos migratorios, la ocupación del espacio del Norte Grande y la formación de una cultura salitrera, y establecen elementos de cambio y continuidad con el periodo precedente. › Analizan fuentes orales, materiales, literarias y musicales sobre la vida en las ciudades y pueblos salitreros, y evalúan la importancia de incorporar diferentes recursos y visiones para la comprensión de la realidad social.

UNIDAD 2
Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 18 Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.	› Describen, a partir de información obtenida en distintas fuentes, las transformaciones de la sociedad chilena de fines del siglo XIX, y establecen relaciones de continuidad y cambio con la actualidad. › Explican los problemas que dan forma a la cuestión social en Chile (por ejemplo, ausencia de legislación laboral, hacinamiento, malas condiciones salariales y de vida, enfermedades, carencia de servicios básicos), y evalúan en forma crítica los cambios y continuidades con el presente. › Analizan la emergencia de las demandas sociales y laborales en el último tercio del siglo XIX, los problemas que esas demandas quieren enfrentar, los mecanismos de presión utilizados para alcanzarlas, la reacción del mundo político y los logros alcanzados por el movimiento obrero, y valoran la importancia de la participación en la conquista de diferentes derechos. › Establecen relaciones, mediante ejemplos concretos, entre los procesos de demandas sociales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX y la actualidad, y valoran las diversas formas de participación ciudadana.
OA 23 Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.	› Comparan, a partir del análisis de fuentes primarias, las respuestas frente a la cuestión social que surgieron desde el liberalismo, el socialismo, el anarquismo, el comunismo y el socialcristianismo, y reconocen los fundamentos de las diversas posturas al respecto. › Reconocen, usando estrategias investigativas, diversas posturas a partir de una situación conflictiva presente en su entorno local, y valoran las formas pacíficas de resolución de conflictos. › Analizan, a partir de diversas fuentes de información, distintas respuestas políticas a situaciones conflictivas actuales de índole local o nacional, como por ejemplo, manifestaciones sociales, acciones de protesta, demandas ciudadanas, situaciones de vulnerabilidad de la población, fraudes económicos, abuso de poder, entre otras, y reconocen las distintas vías de solución a dichos problemas. › Evalúan, a partir diversos criterios (tales como evidencias en las que se sustenta, referencias a fuentes confiables, coherencia interna, identificación de prejuicios, entre otros), los argumentos de posturas divergentes frente a una situación conflictiva de índole local, y desarrollan una postura propia y argumentada al respecto.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

OA 4	Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.
IE	Reconocen, a partir de información entregada por diversas fuentes, las principales características de la idea de progreso indefinido durante el siglo XIX, y problematizan su vigencia en la actualidad.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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 escritas.
Duración aproximada	Parte de una clase.

1. Para realizar esta actividad, es importante que el o la docente desarrolle la idea de "concepto histórico" utilizando distintos ejemplos, tales como liberalismo, democracia, ciudadanía, soberanía, entre otros.

   ® **Lengua y Literatura.**

   Luego solicita a sus estudiantes que lean dos fuentes escritas (una del periodo y otra actual) que definen la idea de progreso y las comparen usando los siguientes criterios:

   - Temporalidad a la que hace referencia.
   - Ideas centrales del texto.
   - Conceptos centrales que utiliza.
   - Concepto de progreso que desarrolla.
   - Puntos en común.
   - Puntos disonantes.

Fuente 1

En medio de las variadas reflexiones a las que suele entregarse el siglo XIX acerca de su condición y sus expectativas, hay una opinión común con la que coinciden todos los partidos —que vivimos en una era de progreso [...] en todos los órdenes de la vida [...] en sus actividades y sus placeres, en sus creencias y sus teorías, en sus avances materiales y en sus convicciones espirituales— y agradecemos a Dios que no seamos como nuestros padres. Pero mientras admitimos sus méritos, también tenemos en cuenta sus desventajas, sin que una falsa modestia nos haga perder de vista nuestra inconmensurable superioridad.

Froude, J. (1907.) Short studies in great subjects. En: R. M. Hartwell, *La Revolución industrial en Inglaterra y sus consecuencias para los pobres*. Inglaterra.

Fuente 2

La idea de progreso, entendida como un avance irremediable y glorioso hacia lo mejor, se ha debilitado lógicamente tras las guerras mundiales, los campos de concentración, el totalitarismo bifronte, etc. Hoy sabemos que las ciencias adelantan una barbaridad, pero también adelanta la barbaridad sin ciencia.

No creo en ninguna fuerza histórica incontrolable ni en que haya nada fatalmente escrito en el destino, ni para bien ni para mal. Un historiador escocés del XVIII, Ferguson, dijo que son los hombres quienes hacen la historia..., aunque frecuentemente no la historia que querían hacer. No basta con los buenos proyectos y las buenas intenciones..., pero nada se logra sin proyectos ni intenciones buenas.

Para mí el progreso no es el desarrollo de las capacidades materiales humanas ni tampoco la modernización (es decir, el avance del capitalismo considerado como un bien en sí mismo). Llamo progreso a cuanto hace retroceder en el mundo la tiranía, la miseria y la ignorancia. Pero a las tres cosas juntas, sin favorecer a una de ellas para detener a las otras dos.

Tal como digo en la respuesta anterior, no todo lo que "avanza" puede decirse que "progresa". Las armas se sofistican, pero ni las minas antipersonales ni las bombas de racimo son progreso. Tampoco la utilización del control tecnológico para disminuir las libertades ciudadanas, etc.

Yo creo que la actitud progresista debe moverse por ideales (el reverso de los males señalados contra los que debemos luchar, es decir, libertad política, justicia social y educación universal), pero no por utopías.

Fernando Savater, filósofo. Recuperado de: http://www.fundacionsistema.com/media/pubs/Temas163_PDF_TemasCandentes.pdf

Observaciones a la o el docente

Es importante investigar el pensamiento de quienes escriben cada una de las fuentes. Esto facilitará la lectura a sus estudiantes.

Para trabajar cuadros comparativos, puede revisar el siguiente sitio web: http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/

Puede utilizar otras fuentes, tales como afiches o diarios, que gráficamente muestren con mayor claridad la idea de progreso.

OA 4	Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.
IE	Ilustran a partir del análisis de distintos autores, cómo se expresó el ideal de progreso en Europa y América Latina durante el siglo XIX, y comunican sus conclusiones.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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	Analizar y reconstruir fuentes.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes leen discursos y opiniones sobre el progreso durante el siglo XIX y principios del XX. Luego observan y analizan afiches del periodo para finalmente confeccionar sus propios afiches que resuman el ideal de progreso.

Fuente 1

> La pobreza del pasado, desde los orígenes mismos de la sociedad humana hasta épocas muy recientes, se debió a la incapacidad de producir adecuadamente las cosas esenciales de la vida.

Slater G. (1930). Poverty and the State. En: *La Revolución industrial en Inglaterra y sus consecuencias para los pobres*. Inglaterra.

Fuente 2

> En las llanuras de China y de la India viven actualmente hombres y mujeres agobiados por la miseria y el hambre, cuya vida no es mucho mejor que la de las bestias de carga con las cuales labran la tierra y comparten el techo por la noche, cuando se entregan al sueño. Esas normas asiáticas de vida y esos terribles métodos manuales de trabajo son el desdichado sino al que están condenados aquellos países que aumentan su población sin pasar por una Revolución industrial.
>
> La idea de pobreza es en gran medida psicológica y sin duda relativa; la gente no tiende a medir su progreso partiendo de una lejana y olvidada situación imperante en el pasado, sino mirando hacia adelante, hacia un ideal que, como el horizonte, se aleja

continuamente. La generación actual no se preocupa por las necesidades y los éxitos de sus progenitores, sino por sus propias angustias y frustraciones consideradas a la luz de la presunta posibilidad de acceder a la riqueza y el bienestar universal.

Bowley, A. (1937) Wages and Incomes in the United Kingdom since 1860, Cambridge University Press. En: *La Revolución industrial en Inglaterra y sus consecuencias para los pobres*. Inglaterra.

Fuente 3

La República Argentina, americana por el rígido concepto de su propia autonomía, es española por su tradición y por su lengua, es inglesa por la pujanza de los grandes capitales, alemana por la organización de sus ejércitos, francesa por sus tendencias literarias e italiana por el hondo y permanente amor a las cosas altas y a las cosas bellas.

Discurso pronunciado por Casimiro Polledo con motivo de los festejos del Centenario, 1910.

Fuente 4

Fuente: Alegoría a la independencia de Chile en 1910, Wikimedia Commons

Fuente 5

Fuente: santiagonostalgico. Disponible en https://c8.staticflickr.com/3/2782/4373568447_e853293a5f.jpg

Observaciones a la o el docente

La actividad que se sugiere implica un ejercicio de conceptualización que se plasma a través del afiche, por esto es recomendable que los y las estudiantes puedan reflexionar a partir de los recursos dados anteriormente sobre cuáles son los elementos, conceptos o ideas que estarían conformando la idea de progreso, para de esta forma poder elaborar los afiches.

Además, es importante considerar que el aprendizaje respecto de la idea de progreso quedará plasmado en el afiche por medio del mensaje que los y las estudiantes quieran entregar, si bien el trabajo grupal y la forma en que desarrollen su trabajo es relevante, la cuestión central de esta actividad al momento de su evaluación debería estar puesta en si han logrado expresar su conocimiento sobre el concepto que se viene trabajando.

OA 4	Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.
IE	Establecen relaciones, mediante ejemplos concretos, entre el concepto de progreso indefinido y la explotación de recursos naturales, en una perspectiva de desarrollo sustentable.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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. **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.
Tipo de actividad	Investigar casos de estudio.
Duración aproximada	Más de una clase.

3. Antes de comenzar la actividad, los y las estudiantes deben identificar qué es el desarrollo sustentable. Posteriormente, leen un texto sobre el impacto ambiental que ha causado la minería en Chile.

   Buscan información sobre conflictos ambientales actuales relacionados con la gran minería del país, y problematizan la dicotomía sobre el aporte económico que este sector hace al país y la degradación del medioambiente que provoca la producción minera en Chile.

   Finalmente, el curso comenta los casos estudiados por los distintos grupos y reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

   › ¿Existe alguna relación entre el desarrollo económico y la contaminación? (aire, agua, salud de las personas, entre otras).

   › ¿Es posible establecer un equilibrio entre el desarrollo económico y el sustentable?

› Casos sugeridos para estudiar:

- El agua en Caimanes.
- Cáncer en la Fundición Ventanas.
- Contaminación en Tierra Amarilla.
- El arsénico a lo largo del país.

® **Ciencias Naturales.**

Fuente 1

El desarrollo sustentable es un proceso integral que exige a los distintos actores de la sociedad compromisos y responsabilidades en la aplicación del modelo económico, político, ambiental y social, así como en los patrones de consumo que determinan la calidad de vida. La Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, establecida por las Naciones Unidas en 1983, definió el desarrollo sustentable como "el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades que tienen las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades". El desarrollo sustentable implica pasar de un desarrollo pensado en términos cuantitativos —basado en el crecimiento económico— a uno de tipo cualitativo, donde se establecen estrechas vinculaciones entre aspectos económicos, sociales y ambientales, en un renovado marco institucional democrático y participativo, capaz de aprovechar las oportunidades que supone avanzar simultáneamente en estos tres ámbitos, sin que el avance de uno signifique ir en desmedro de otro. El desarrollo sustentable, para serlo y diferenciarse del simple crecimiento, tecnificación, industrialización, urbanización, o aceleración de los ritmos, debe satisfacer ciertas condiciones, además de ser endógeno, es decir, nacido y adecuado a la especificidad local, y autogestionado, es decir, planificado, ejecutado y administrado por los propios sujetos del desarrollo:

1. Sustentabilidad económica, para disponer de los recursos necesarios para darle persistencia al proceso.
2. Sustentabilidad ecológica, para proteger la base de recursos naturales mirando hacia el futuro y cautelando, sin dejar de utilizarlos, los recursos genéticos (humanos, forestales, pesqueros, microbiológicos), de agua y suelo.
3. Sustentabilidad energética, investigando, diseñando y utilizando tecnologías que consuman igual o menos energía que la que producen, fundamentales en el caso del desarrollo rural y que, además, no agredan mediante su uso a los demás elementos del sistema.

4. Sustentabilidad social, para que los modelos de desarrollo y los recursos derivados del mismo beneficien por igual a toda la humanidad, es decir, equidad.
5. Sustentabilidad cultural, favoreciendo la diversidad y especificidad de las manifestaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, sin restringir la cultura a un nivel particular de actividades, sino incluyendo en ella la mayor variedad de actividades humanas.
6. Sustentabilidad científica, mediante el apoyo irrestricto a la investigación en ciencia pura tanto como en la aplicada y tecnológica, sin permitir que la primera se vea orientada exclusivamente por criterios de rentabilidad inmediata y cortoplacista.

La sustentabilidad supone un cambio estructural en la manera de pensar el desarrollo, en la medida en que impone límites al crecimiento productivo, al consumo de recursos y a los impactos ambientales más allá de la capacidad de aguante del ecosistema. Trabajar por el desarrollo sustentable implica avanzar simultáneamente en cinco dimensiones: económica, humana, ambiental, institucional y tecnológica. Las características de este proceso serán diferentes dependiendo de la situación específica en que se encuentre un determinado país, región o localidad.

Los indicadores para monitorear el progreso en las distintas dimensiones son necesarios para ayudar a quienes toman las decisiones y elaboran las políticas a todo nivel a mantenerse enfocados en el camino hacia el desarrollo sustentable. El proceso de elaboración de indicadores es lento y complejo, y requiere numerosas consultas. Cuando aparece un nuevo indicador este debe ser puesto a prueba y modificado a la luz de la experiencia.

Los indicadores económicos son comúnmente los más usados. Sin embargo, los indicadores sociales, ambientales e institucionales son esenciales para tener un panorama más completo de lo que ocurre con el desarrollo.

El desarrollo sustentable requiere manejar los recursos naturales, humanos, sociales, económicos y tecnológicos con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida para la población y, al mismo tiempo, velar porque los patrones de consumo actual no afecten el bienestar de las generaciones futuras. Dependiendo de las prioridades asignadas por los gobiernos, las empresas y la población en su conjunto, cada país aplicará sus propias estrategias para alcanzar el desarrollo sustentable.

Fuente: Universidad Politécnica Territorial de Paria, http://uptparia.edu.ve/

Fuente 2

Desde la Colonia, la minería se constituyó en una actividad productiva de importancia para el Reino de Chile. Durante el siglo XIX, cobró gran dinamismo y se transformó en la principal actividad económica a nivel nacional, así producción minera y expansión industrial se integraron en un solo referente. Sin embargo, paralelamente a la importancia económica que adquirió este subsector, la minería se fue transformando en una de las actividades productivas más invasivas, causando un fuerte impacto ambiental en las zonas donde se desarrollaba. Durante el siglo XIX y buena parte del XX, prácticamente no existió conciencia ambiental, lo que impidió que la explotación de los recursos naturales vinculados a la minería fuesen evaluados en forma negativa, preponderando siempre el progreso económico por sobre las materias medioambientales.

Hacia 1964 se produjo lo que se denominó la "chilenización" de la minería, cuando se asoció el Estado chileno a capitales norteamericanos, lo que implicó un gran auge de producción. Sin embargo, este proceso de intervención del Estado en la explotación y producción de las actividades mineras continuó progresivamente hasta culminar en la nacionalización de la gran minería cuando, mediante la Ley 17450 en 1971, el Estado se hizo cargo de las minas más importantes del país. Solo seis años después, en 1977, por el Decreto Ley N° 1759, el régimen militar permitió la incorporación de capitales extranjeros, generando un sistema compartido de explotación, aun cuando algunas de las minas nacionalizadas continuaron en manos del Estado, como fue el caso de Chuquicamata, El Salvador, Andina y El Teniente.

Un hecho clave para los impactos ambientales provocados por la minería fue la promulgación, en 1974, del Decreto Ley 600 de Estatuto de Inversión Extranjera. Dicho decreto, al fomentar la inversión de modo estructural bajando sustancialmente las tasas tributarias y generando un trato igualitario para las empresas nacionales y extranjeras, hizo que entre los años 1974 y 1983 los niveles de inversión extranjera en la minería alcanzaran ribetes históricos. Como repercusión de esta "liberación" se produjo una fuerte expansión de la actividad que influyó, de modo directo, en la generación de importantes impactos ambientales, que fueron paulatinamente adquiriendo notoriedad hasta hacerse insostenibles.

No fue sino hasta 1990 cuando las autoridades, en el marco de una mayor sensibilidad por el tema, comenzaron a discutir posibles medidas para detener el impacto ambiental de la actividad minera. En un principio la discusión se centró en la contaminación

atmosférica de las fundiciones y en los tranques de relave. Casos emblemáticos fueron la fundición Ventanas, cuyo abundante humo negro se dejaba ver a muchos kilómetros de distancia, y la mina El Salvador, que vertía sus relaves en el mar. A los casos anteriores se sumaba también la destrucción sistemática de predios y regiones agrícolas, junto con la contaminación de los canales de regadío.

Así, se comenzó a regularizar la contaminación minera, iniciándose la búsqueda de una coexistencia de la protección ambiental con el desarrollo económico a través del impulso de una legislación apropiada. A partir del Decreto Nº 185 de 1992, y en el marco de un acuerdo voluntario entre diversos sectores productivos y el Estado, se iniciaron planes de descontaminación en las cinco fundiciones de cobre estatales y se implementaron estudios de impacto ambiental en toda nueva faena minera, lo que finalmente derivó en que más del 60% de aquellos estudios correspondiera al sector minero. Al mismo tiempo, la Ley de Bases del Medio Ambiente (1994) y la promulgación de su reglamento en 1997, impusieron una mayor conciencia ambiental en las actividades mineras del país.

A pesar de esta tardía toma de conciencia, aún se manifiestan casos específicos de contaminación, como la mina Los Pelambres en la IV Región, que ha sido denunciada por derramar residuos industriales líquidos en ríos de la zona.

Fuente: www.memoriachilena.cl

Observaciones a la o el docente

Se recomienda, cuando existan, utilizar casos de estudio que se encuentren en la propia región a fin de que los y las estudiantes puedan recoger información de distinto tipo, por ejemplo mediante entrevistas, en el municipio, sindicatos, organizaciones comunitarias, etc.

Una vez que se tengan identificados los casos por investigar, los y las estudiantes pueden elaborar un mapa con los conflictos; esto permitirá dar una perspectiva espacial al conflicto, analizar la cercanía de la comunidad que se ve afectada, la presencia de biodiversidad, etc.

A partir de la búsqueda de información y del análisis de la misma, refuerce el desarrollo de un pensamiento autónomo, de la capacidad de argumentar sus posturas y de la importancia de valorar el cuidado del medioambiente (OA C y OA H). Para ello, procure recoger diferentes visiones sobre los conflictos y generar un espacio de diálogo en el que las y los estudiantes puedan argumentar de manera respetuosa y fundada.

OA 5	Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.
IE	Caracterizan el proceso de industrialización a partir de las transformaciones en la producción, en la organización de la fuerza de trabajo, en la organización del capital y en la circulación de bienes y materias primas, vinculándolo con la idea de progreso estudiada.
HABILIDAD	**Comunicación:** **I.** Comunicar los resultados de sus investigaciones a través de diversos 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	Realizar infografía.
Duración aproximada	Una clase.

1. Para comprender y caracterizar el sistema de trabajo impuesto durante la Revolución industrial, las y los estudiantes leen los métodos que impulsaron sus propios creadores. Luego lo grafican ideando una iconografía similar a la que se muestra en la Fuente 2, actividad que realizan en grupo de manera colaborativa.

® **Artes Visuales.**

Fuente 1

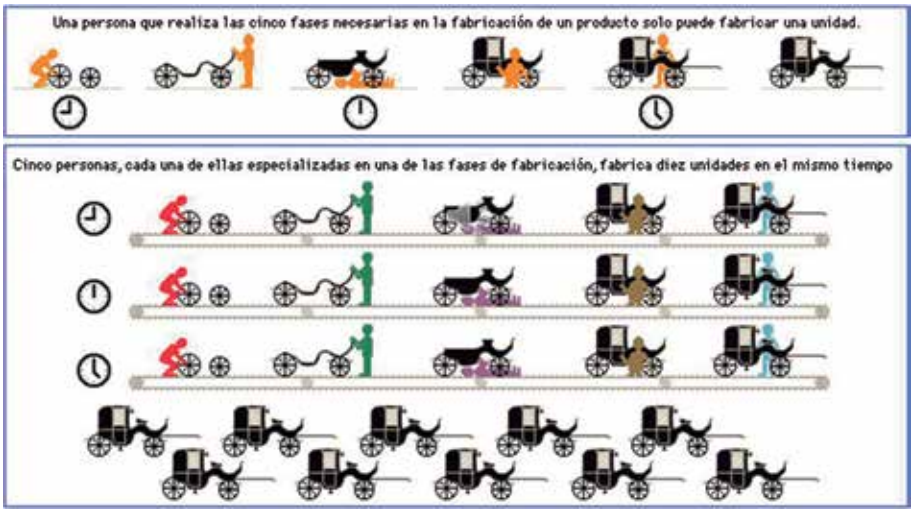
Las etapas para poner en funcionamiento su nueva organización científica del trabajo:

1. Hallar de diez a quince obreros (si es posible en distintas empresas y de distintas regiones) que sean particularmente hábiles en la ejecución del trabajo a analizar.
2. Definir la serie exacta de movimientos elementales que cada uno de estos obreros lleva a cabo para ejecutar el trabajo analizado, así como los útiles y materiales que emplean.
3. Determinar con un cronómetro el tiempo necesario para realizar cada uno de estos movimientos elementales y elegir el modo más simple de ejecución.

4. Eliminar todos los movimientos mal concebidos, los lentos o inútiles.
5. Tras haber suprimido así todos los movimientos inútiles, reunir en una secuencia los movimientos más rápidos y los que mejor permiten emplear los mejores materiales y útiles.

Frederick T. (1911) Winslow: Principles of Scientific Management. Citado por Beaud M. (1984) *Historia del capitalismo de 1500 a nuestros días*. Barcelona: Ariel.

Fuente 2



Fuente: sin autor. Disponible en http://www.oni.escuelas.edu.ar/2002/santiago_del_estero/madre-fertil/produci.htm

Observaciones a la o el docente

Si cuenta con más tiempo, ilustre la actividad de manera real, más aún si se encuentra en un establecimiento técnico profesional o polivalente.

Pueden utilizar elementos reciclables, vestuario de la época, etc.

Algunos sitios web donde puede encontrar apoyo para la elaboración de la infografía:

› 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

OA 5	Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.
IE	Ejemplifican, a partir del uso de fuentes primarias y secundarias, la influencia de la industrialización en aspectos de la vida cotidiana como los roles de género, el transporte, la comunicación, la urbanización de la vida, la marginalidad, la percepción del espacio, entre otras, identificando su impacto en la vida social.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones 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	Extraer información de fuentes audiovisuales.
Duración aproximada	Parte de una clase.

2. Es importante que los y las estudiantes identifiquen inventos del periodo que se escapen de lo tradicional y despierten su interés. Tanto el cine como la radio son medios de comunicación muy cercanos, y por ende pueden atraer el interés del curso.

   Se propone realizar una lectura que explica cómo fueron los primeros estrenos de películas en la sociedad decimonónica. Luego, los y las estudiantes ven los primeros registros cinematográficos y responden:

   - ¿Qué procesos permitieron que se desarrollara el cine?
   - ¿Cuál habrá sido la reacción de las personas que vieron las primeras escenas?
   - ¿Qué temas tratan las primeras filmaciones?, ¿tienen alguna relación con el contexto?
   - ¿Qué impacto tuvo el cine en los países capitalistas y en sus habitantes?

   ® **Lengua y Literatura.**

Fuente 1

CINÉMATOGRAPHE
LUMIÈRE

GRAND CAFÉ
14, Boulevard des Capucines, 14

Séances de 2 h. à 6 h. et de 8 h. 1/2 à 11 h.

Ne pas confondre avec les grossières imitations du Cinématographe LUMIÈRE

PROGRAMME

1. Pêche à l'Epervier.
2. Arrivée des Toréadors.
3. Melbourne. — Arrivée d'un train.
4. Bataille dans la neige.
5. Le Roi et la Reine d'Italie montant en voiture.
6. Venise. — Les Pigeons de la place Saint-Marc.
7. Duel au Pistolet.
8. Foro-Romano.
9. Dragons traversant la Saône à la nage.
10. La Polka des Bébés.
11. Le mariage du Prince de Naples.
12. La démolition d'un mur.
13. Bains à Milan.

Les deux derniers Tableaux seront passés à l'envers

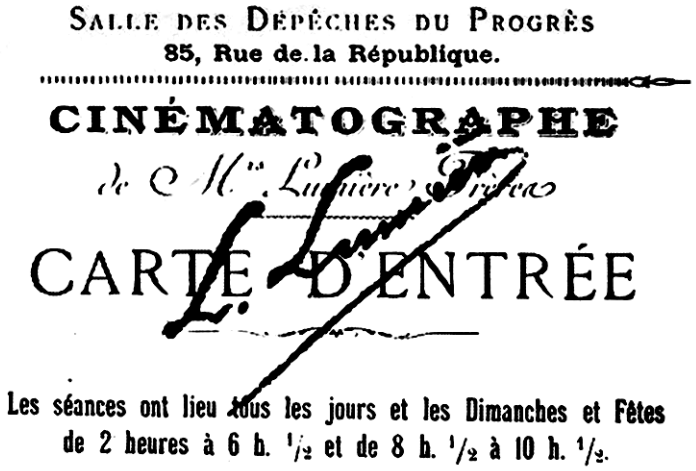
La Direction se réserve le droit de modifier le présent Programme.

Le Cinématographe peut fonctionner dans les Salons

Piano de la Maison GAVEAU
Tenu par M. Emile MARAVAL, *Pianiste-Compositeur*

Programa del Cinematógrafo Lumière en el Grand Café del Boulevard des Capucines, París. Francia. Disponible en www.cinesilentemexicano.wordpress.com

Fuente 2



SALLE DES DÉPÊCHES DU PROGRÈS
85, Rue de la République.

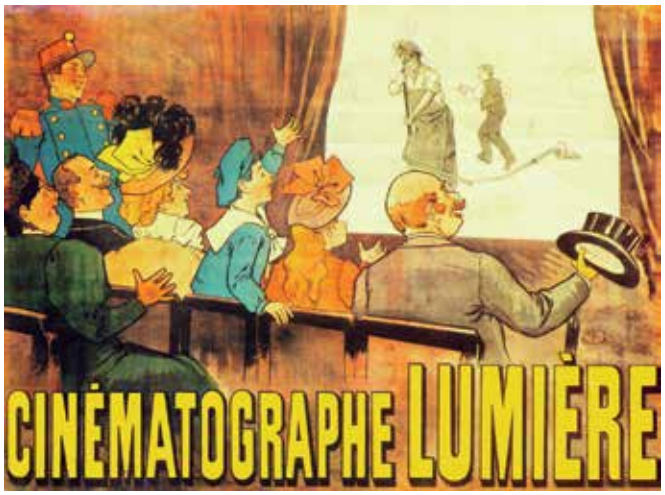
CINÉMATOGRAPHE
de MM. Lumière frères

CARTE D'ENTRÉE

Les séances ont lieu tous les jours et les Dimanches et Fêtes de 2 heures à 6 h. 1/2 et de 8 h. 1/2 à 10 h. 1/2.

Entrada al cine Lumière. Calle la República 95. Funciones todos los días y domingos y fiestas: 14:00 a 16:30 y de 20:30 a 22:30.

Fuente 3



Afiche del cinematógrafo Lumière, París 1895.
Disponible en www.corriereillume.it/

Observaciones a la o el docente

Refuerce la empatía. Las imágenes pueden resultar muy sencillas comparadas con las del cine de hoy; recuerde lo difícil que resultaba hacer una grabación y cómo trataban los temas cotidianos de la época. Destaque que estas filmaciones constituyen fuentes para el estudio de la historia y que el cine puede entregar evidencia de diferentes aspectos del pasado, reforzando así que el conocimiento de las sociedades del pasado o de la actualidad puede alcanzarse a partir de múltiples evidencias. De esta manera, aborda las actitudes del OA D.

Si usted y sus estudiantes se motivan con este cine, puede ver: *La llegada del hombre a la luna* y *El asalto a un tren*, que son de inicios de 1900.

Para trabajar el análisis de cine en la escuela, recomendamos los siguientes sitios:

› http://www.vbeda.com/aalmagro/CINE/2.%20TEMAS.pdf

› http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139159

Videos para presentar:

› *La llegada del tren a la ciudad (L'arrivée d'un train à La Ciotat)*, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qawVtd32DOQ

› *La salida de la fábrica*, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=xxLGDF_121U

OA 5	Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.
IE	Explican el impacto de la industrialización en el mundo contemporáneo (por ejemplo, la explosión demográfica, el desarrollo de la ciudad contemporánea, el surgimiento de una sociedad de clases, la formación de organizaciones sociales y políticas y el desarrollo de nuevas ideologías), evaluando aspectos positivos y negativos del proceso tanto en el pasado como en la actualidad.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **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.
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. **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.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes.
Duración aproximada	Una clase.

3. Para reflexionar sobre el real impacto que tuvo la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea, los y las estudiantes analizan gráficos y fuentes escritas presentes en un texto de un intelectual y protagonista de la época: Friedrich Engels.

Se espera que las y los estudiantes puedan explicar las causas y las consecuencias de los conflictos sociales vivenciados por niños y niñas de la época, para lo que se proponen las siguientes preguntas de reflexión:

- A tu juicio, ¿cómo eran las condiciones de trabajo de las personas en la época?
- Según las fuentes, ¿cómo era la realidad de las mujeres trabajadoras en la época?
- ¿Qué relación puede existir entre los datos de mortalidad de la Fuente 1 y las condiciones de trabajo que se expresan en la Fuente 2?
- ¿Qué dice la Fuente 3 sobre el trabajo infantil? ¿Cómo explican que la situación de los niños y niñas sea descrita en forma tan positiva, en comparación a las condiciones en que trabajaban las mujeres? Formulen hipótesis y discútanlas.
- ¿Qué permitía que estas condiciones de trabajo se dieran con normalidad en la época?
- ¿Qué leyes laborales actuales conocen que impiden que la realidad que muestran las fuentes analizadas esté aún vigente?
- ¿Qué derechos de los niños, niñas y jóvenes se estarían vulnerando si estas fuentes nos hablaran de la realidad laboral actual?
- ¿Conocen algún caso de trabajo en la actualidad en que se vulneren los derechos y leyes laborales de las personas?

Para ilustrar lo anterior, los y las estudiantes buscan fuentes informativas que les permitan conocer el estado de los derechos del niño en el presente, y algunas de las leyes laborales más emblemáticas del último tiempo.

Fuente 1

MORTALIDAD POR GRUPO ETARIO

De cada 10000 personas, mueren en	Menores de 5 años	De 5 a 19 años	De 20 a 39 años	De 40 a 59 años	De 60 a 69 años	De 70 a 79 años	De 80 a 89años	De 90 a 99años	100 y + años
El condado de Rutland: distrito agrícola saludable	2865	891	1275	1299	1189	1428	938	112	3
El condado de Essex: distrito agrícola pantanoso	3159	1110	1526	1413	963	1019	630	77*	3
La ciudad de Carlisle: 1779-1787 antes de la aparición de las fábricas	4408	911**	1006	1201	940	826	533	153	22
La ciudad de Carlisle: después de la instalación de fábricas	4738	930	1261	1134	677	27	452	80	1
La ciudad de Preston: ciudad industrial	4947	1136	1379	1114	553	532	298	38	3
La ciudad de Leeds: ciudad industrial	5286	927	1228	1198	593	512	225	29	2

* (1845 y 1892): por error 177.
** (1845 y 1892):por error 921.

Friedrich Engels (1845). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Buenos Aires, Editorial Futuro, 1965.

Fuente 2

Con frecuencia las mujeres regresan a la fábrica tres o cuatro días después de dar a luz, dejando desde luego la criatura en la casa; durante las horas de descanso ellas corren deprisa a sus casas para amamantar al niño y comer ellas mismas un poco. ¡Es fácil de imaginar en qué condiciones tiene lugar ese amamantamiento! Lord Ashley cita las declaraciones de algunas obreras:

› "M. H., de 20 años de edad, tiene dos niños, el más pequeño es un niño de pecho que es cuidado en la casa por el otro de más edad; ella parte para la fábrica poco después de las 5 de la mañana y regresa a su casa a las 8 de la noche; durante el día, la leche le fluye de los senos hasta el punto de empapar su ropa. H. W. tiene tres niños, deja su casa el lunes a las 5 de la mañana y no regresa hasta el sábado a las 7 de la noche. Ella entonces tiene tantas cosas que hacer para sus hijos que no se acuesta hasta las 3 de la madrugada. Con frecuencia es calada hasta los huesos por la lluvia y por trabajar en ese estado: 'Mis senos me han hecho sufrir horriblemente; me he encontrado inundada de leche'".

Friedrich Engels (1845). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Buenos Aires, Editorial Futuro, 1965.

Fuente 3

He visitado muchas fábricas, en Manchester y sus alrededores, y jamás he visto niños maltratados y a quienes se hubiera infligido castigos corporales, o incluso que estuviesen simplemente tristes. Ellos parecían todos alegres (*cheerful*) y alertas, complaciéndose (*taking pleasure*) en poner en juego sus músculos sin fatiga, disfrutando a plenitud de la vivacidad natural de su edad. El espectáculo que me ofrecía la industria, lejos de hacer nacer en mí emociones tristes, fue siempre para mí motivo de grata satisfacción. Era delicioso (*delightful*) observar la agilidad con la que ellos ataban los hilos rotos a cada retroceso del carro de la mule, y verlos divertirse a su gusto en todas las posiciones imaginables, luego de algunos segundos de actividad de sus dedos finos, hasta que terminaran el retiro y el enrollado. El trabajo de esos vivarachos (*lively*) parecía un juego en el que su largo adiestramiento les permitía una encantadora destreza. Conscientes de su habilidad, les gustaba mostrarla a todo visitante. Ni la menor huella de agotamiento; pues a la salida de la fábrica se ponían a retozar enseguida con el ardor de niños que salen de la escuela.

Informe de un burgués, citado por Friedrich Engels (1845). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Buenos Aires, Editorial Futuro, 1965.

Observaciones a la o el docente

Es importante que oriente a sus estudiantes, pero también permita que ellos y ellas realicen sus preguntas y problematicen las fuentes.

Para contrastar con el presente, pueden investigar sobre la ley de postnatal en diversos países, también sobre la lactancia materna y sobre el trabajo infantil. Destaque que los derechos laborales responden a una conquista social de gran relevancia para el mundo actual y problematice situaciones vigentes en las que estos derechos son vulnerados, promoviendo una reflexión orientada a valorar los derechos fundamentales de las personas y la importancia de su respeto y promoción (OA A y OA F).

Si lo desean ilustrar, pueden construir un gráfico con una de las siguientes aplicaciones:

- https://infogr.am/ (disponible para Android y Iphone).
- http://www.generadordegraficos.com/ (para PC).

OA 25	Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.
IE	Relacionan, mediante el uso de herramientas de información geográfica, los procesos de industrialización con la urbanización creciente en las ciudades latinoamericanas, identificando algunas de sus consecuencias socio-ambientales.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos 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. **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 datos.
Duración aproximada	Una clase.

1. Para comenzar, los y las estudiantes conocen cómo ha aumentado la población en América Latina en los últimos sesenta años (ver Fuente 1). Luego, identifican las ciudades latinoamericanas con mayor cantidad de habitantes (ver Fuente 2).

   Para poder comprender el porqué de esta realidad, seleccionan una ciudad e investigan las causas (geográficas, históricas, culturales o económicas) del aumento de la población en ella.

   A continuación, indagan sobre los impactos que ha producido el aumento de la población en las ciudades latinoamericanas, y se refieren al papel de la planificación urbana en esta dinámica.

   Finalmente, redactan una breve opinión sobre las consecuencias que ha tenido el aumento sostenido de la población en algunas urbes de Latinoamérica.

   ® **Matemática.**

Fuente 1

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: CONCENTRACIÓN DE LA POBLACIÓN EN CIUDADES GRANDES, 1950-2010

	Ciudades de un millón o más de habitantes en						
	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Número de ciudades	8	11	17	26	38	48	56
Población (en miles de personas)	17 981	30 070	53 965	86 003	119 737	156 623	186 185
Porcentaje de la población total	11.1	14.1	19.4	24.3	27.6	30.6	32.0
Porcentaje de la población urbana	26.8	28.7	33.8	37.1	38.9	40.5	40.2

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, sobre la base de Naciones Unidas "Perspectivas de urbanización mundial: Revisión 2010" y "Perspectivas de urbanización mundial: Revisión 2007". En: http://esa.un.org/unup

Fuente 2

N°.	Área Metropolitana	País	Población según Naciones Unidas[1]	Población según último censo oficial	Fuente
1	Ciudad de México	México	20.116.000	20.116.000[2]	[1]
2	São Paulo	Brasil	19.924.000	18.672.582[3]	Censo IBGE 2010
3	Buenos Aires	Argentina	13.528.000	12.548.638	Est INDEC 30-06-2009
4	Río de Janeiro	Brasil	11.990.000	10.977.035	Censo IBGE 2010
5	Lima	Perú	9.750.000	8.586.536	INEI 2009
6	Bogotá	Colombia	9.000.000	8.300.000	est dane 2013
7	Santiago	Chile	7.224.000	6.366.590	INE 2011
8	Gran Caracas	Venezuela	7.095.000	6.070.000	Est INE 2009
9	Belo Horizonte	Brasil	5.487.000	4.829.435	Est INE 2009
10	Guadalajara	México	4.525.000	4.434.252	Censo 2010

Fuente: http://es.wikipedia.org/

Observaciones a la o el docente

Si prefiere enfocarse en las consecuencias negativas de la sobrepoblación, puede utilizar fuentes audiovisuales, es decir, películas que relaten la vida actual en algunas ciudades. Se recomienda visitar: http://culturacolectiva.com/la-mejor-pelicula-de-cada-pais-latinoamericano-segun-imdb/

Si sus estudiantes viven en ciudades con pocos habitantes o localidades más pequeñas, puede preguntar qué ventajas o desventajas trae consigo vivir en este espacio, y también puede establecer comparaciones con las grandes ciudades.

OA 25	Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.
IE	Relacionan, a partir de ejemplos concretos y cotidianos, los modos de producción industriales y posindustriales con impactos como la superproducción, el consumo y los problemas para mantener un desarrollo sostenible, demostrando una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
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.
Tipo de actividad	Análisis de datos.
Duración aproximada	Una clase.

2. Sus estudiantes son herederos de la sociedad industrial; es muy importante que lo comprendan y, de alguna manera, valoren la creatividad y el ingenio de los primeros científicos que se aventuraron con las comunicaciones. Pero, al mismo tiempo, es importante que tengan conciencia de la responsabilidad que les cabe como consumidores de productos.

   Para realizar esta actividad, los y las estudiantes ven el video *La historia de las cosas*, movimiento que buscaba crear conciencia sobre el uso y el desuso de las cosas.

   Luego de observar el documental, realizan una breve encuesta acerca de cuántos teléfonos celulares han tenido en los últimos tres años y se cuestionan sobre la causa de ello.

   Finalmente, el curso reflexiona sobre la siguiente pregunta:

   › Los jóvenes en la actualidad, ¿se identifican como ciudadanos o como consumidores?

Observaciones a la o el docente

Video: *The story of stuff* (*La historia de las cosas*), creado por Story Stuff Proyect, 2007. https://www.youtube.com/watch?v=9GorqroigqM

En la web existen diversos videos de esta índole; si lo estima pertinente, puede buscar alguno que tenga relación más directa con sus estudiantes. Plantéeles preguntas que los y las motiven a cuestionarse su nivel de consumo, así como las decisiones que nos llevan a consumir, frente a las verdaderas necesidades que se requieren suplir. A partir de esta reflexión, refuerce la relación entre consumo y sustentabilidad, promoviendo las actitudes del OA H.

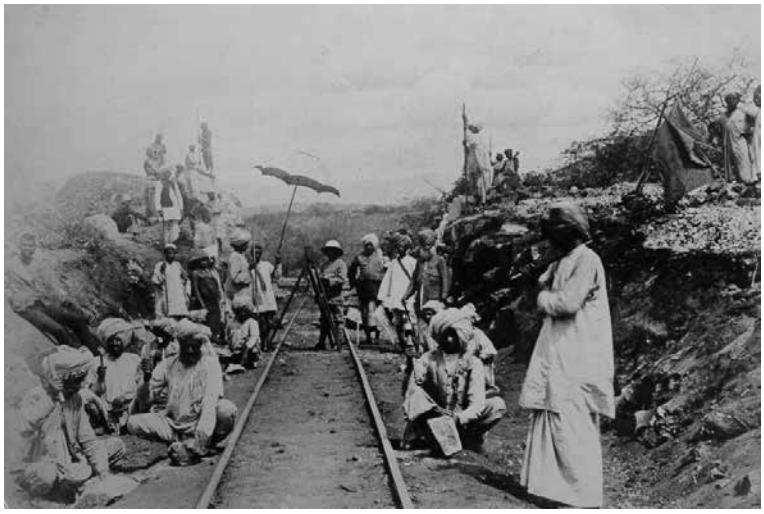
OA 6	Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.
IE	Describen el impacto del imperialismo en la transformación y expansión del capitalismo y en la creciente influencia de las potencias coloniales, ejemplificando a partir de casos concretos.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del 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 fotografías.
Duración aproximada	Parte de una clase.

1. Los y las estudiantes analizan imágenes del periodo, con el fin de identificar características e impactos del mismo. Para esto, observan las imágenes que se presentan a continuación considerando los siguientes elementos:
   - Año y ubicación.
   - Personas o personajes.
   - Descripción de la escena.
   - Contexto histórico.
   - Relación de la imagen con los efectos del imperialismo en las colonias.

Fuente 1

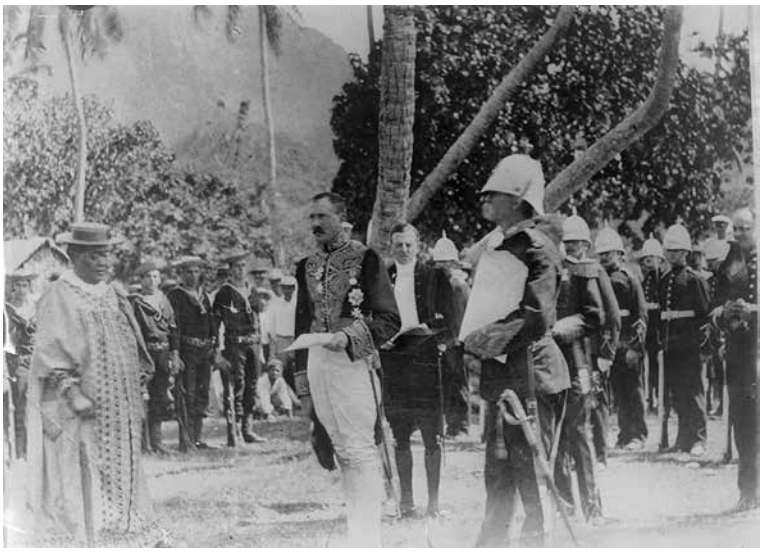
Británicos en un coche tirado a mano, Agra, India, 1902.
Fuente: oldindianphotos.in

Fuente 2



En marzo de 1898 los británicos empezaron a construir un puente para el ferrocarril sobre el río Tsavo, en Kenya. Fuente: blog.terranatura.com

Fuente 3



El residente en Rarotonga para las Islas Cook, Walter Gudgeon (a la derecha en primer plano) asiste a la ceremonia para la proclamación de la anexión a Nueva Zelandia junto al gobernador general Lord Ranfuldy (en el centro) y la reina Makea. Fuente: Wikimedia Commons

Observaciones a la o el docente

El análisis de imágenes requiere de un proceso de observación detallado y analítico, donde los y las estudiantes desprendan información que vinculan con los contenidos de la unidad. Por eso, es importante que tengan a mano los elementos conceptuales que se han trabajado durante la unidad, su cuaderno, texto o guías, que les provean de herramientas para profundizar el análisis.

Puede ser necesario reforzar los conceptos de imperio y colonia. Para ello, indague en los conocimientos previos de las y los estudiantes, tanto los desarrollados en años anteriores como los aprendidos en esta unidad. Refuerce el abordaje de cada concepto por separado y su relación con la expansión del capitalismo.

Para trabajar el análisis de imágenes puede visitar los siguientes sitios web:

› 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 6	Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.
IE	Evalúan, a partir de diversas fuentes, el impacto del imperialismo en algunos pueblos colonizados y sus acciones de respuesta y de resistencia a la colonización, construyendo un juicio crítico al respecto.
HABILIDAD	**Comunicación:** **m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y 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	Elaborar un ensayo escrito.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes leen un texto que relata uno de los primeros genocidios reconocidos en la historia de África. Este hecho es muy significativo porque demuestra, además, la resistencia que presentaron los pueblos aborígenes.

   Finalmente, elaboran un ensayo crítico que explique, a partir de las causas del imperialismo y su características, los alcances que tuvo y que tiene en los pueblos colonizados.

Fuente 1

> En Namibia, el descubrimiento de diamantes en Griqualand occidental, en 1879, animó la adquisición de tierras por parte de Adolf Lüderitz en 1883, lo que dio motivo a Bismarck para declarar el 24 de abril de 1884 protectorado alemán al África del sudoeste. En el periodo de 1884-1892 los hereros y namas no habían percibido todavía el problema con los imperialistas alemanes.
>
> En enero de 1904 en Namibia, el ferrocarril de Windhoek a Swakopmund y las comunicaciones telegráficas fueron destruidas por los hereros, y en agosto el general Von Trotha persigue el grupo al mando de Samuel Maharero que escapa a la actual Botswana, adoptando una política de exterminación que acabó con el 80% de ellos, hasta 1905 en que fue destituido, y 12.000 hereros fueron recluidos en reservas especiales.
>
> El general Von Trotha sentenció: "Dentro de las fronteras alemanas debe ser fusilado cada herero, tenga o no armas, tenga o no ganado", en represalia por la muerte de 100 colonos durante una sublevación indígena.

El levantamiento indígena contra el dominio alemán se prolongó entre 1904 y 1907 y dejó 65.000 muertos. El holocausto de los judíos a manos de los nazis tuvo sus prolegómenos en el genocidio herero, en la sabana de Namibia. La gran mayoría de los 80.000 hereros y la mitad de los 20.000 namas fueron ejecutados o perecieron huyendo en el desierto de Omaheke, en lo que los alemanes han aceptado en llamar el primer genocidio del siglo XX.

La ministra alemana de Desarrollo, Heidemarie Wieczorek-Zeul, en julio de 2004, durante la conmemoración en Okakarara (al noroeste de Windhoek) de los 100 años de la masacre por parte de las tropas coloniales alemanas, con lágrimas en sus ojos, ofreció la primera disculpa oficial alemana, utilizando también por primera vez el término "genocidio"; se refirió a la "locura colonial" que había conducido al racismo, a la violencia y a la discriminación. En tal sentido señaló: "Quien no recuerda el pasado está ciego ante el presente. Alemania ha aprendido amargamente las lecciones de su pasado" [...] "Nosotros, los alemanes, aceptamos nuestra responsabilidad moral e histórica y la culpabilidad de los alemanes de entonces" [...] "Yo presento mis respetos ante vuestros ancestros masacrados" [...] "que asumían las atrocidades que hoy llamaríamos genocidio", dirigiéndose a 5.000 descendientes de los hereros que sobrevivieron a la matanza, llegados de todo el país, África del Sur y Botswana y, en inglés, agregó: "En el nombre de Dios os pido vuestro perdón".

Amenós, J. (1984). *Política y apartheid. La discriminación racial en África del Sur*. España.

Observaciones a la o el docente

La redacción de un ensayo puede resultar difícil si sus estudiantes no están habituados a expresar sus opiniones y conocimientos de manera escrita. De esta forma, puede resultar relevante plantear algunas preguntas que guíen el trabajo; por ejemplo, ¿cómo afectó a la población de las colonias el proceso imperialista?, ¿qué causas y consecuencias están presenten en este proceso?, ¿qué opinión personal puedes desarrollar al respecto?

Para el desarrollo de esta actividad, puede ser necesario abordar el concepto de genocidio, analizando con las y los estudiantes sus implicancias tanto históricas como éticas. Dialogue con el curso sobre lo que puede haber llevado a los sujetos de la época a exterminar a miles de personas, evidenciando el peso de discursos que defendían la superioridad europea. A partir de ello, destaque el rol que cumple en la actualidad el reconocimiento, defensa y promoción de los derechos humanos.

Recomendaciones para elaborar ensayos puede encontrar en http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211

OA 7	Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).
IE	Contextualizan los antecedentes de la Primera Guerra Mundial a partir del análisis de diversas fuentes, reconociendo el carácter multicausal de los procesos históricos.
HABILIDAD	**Comunicación:** **I.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos 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. **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	Elaboración de esquemas u organizadores gráficos.
Duración aproximada	Parte de una clase.

1. A partir de las siguientes imágenes, los y las estudiantes identifican las causas de la Primera Guerra Mundial, y luego las ordenan jerárquicamente en un esquema gráfico, donde incluyen:
   - Imágenes relativas a cada una de las causas.
   - Año en que se produce el acontecimiento que se muestra en la imagen.
   - Principal efecto que provoca.
   - Relación con el inicio de la Primera Guerra Mundial.

Las y los estudiantes comparan sus esquemas y comentan las razones que tuvieron para organizar de dicha forma las causas del proceso en cuestión.

Fuente: http://www.artehistoria.com/v2/obras/12766.htm

Mujeres trabajando en una fábrica de armas en Francia. Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ammunition_Factory_NGM-v31-p326.jpg

Fuente: http://es.slideshare.net/RPPCP/primera-guerra-mundial-2

Fuente: http://3.bp.blogspot.com/-FzxOGQfbWyQ/VajbcIIHblI/AAAAAAAABvQ/ByDk8nJtJbc/s1600/1GM%2B-%2BGasto%2Bmilitar%2B1905-1914.jpg

Fuente: http://escuela330.weebly.com/sexto-antildeo.html

Fuente: http://es.slideshare.net/RPPCP/primera-guerra-mundial-2

Observaciones a la o el docente

Los esquemas gráficos permiten a los y las estudiantes reflexionar sobre el orden de los diversos acontecimientos y la relación que tienen unos con otros; por eso, es recomendable darles libertad para organizar los elementos según sus propios criterios, pudiendo luego corregir y enriquecer su trabajo con la retroalimentación que pueda dar el o la docente.

Recuerde reforzar la idea de multicausalidad en los procesos históricos.

Para fortalecer el trabajo con organizadores gráficos o esquemas puede revisar los siguientes sitios web:

› http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/

› http://www.eduteka.org/modulos/4/86

› http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862

OA 7	Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).
IE	Explican por qué la Primera Guerra Mundial cambió la naturaleza de los conflictos bélicos (considerando aspectos como su alcance planetario, los escenarios del conflicto, el impacto de la tecnología en el desarrollo de la guerra y en número de bajas, la movilización general de la población en el esfuerzo de la guerra), valorando la importancia de la paz y la solución pacífica de los conflictos.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
ACTITUD	**D.** Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Tipo de actividad	Elaboración de una nota periodística.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes revisan tres recursos informativos: una lectura, una portada de un diario y una tabla que cuantifica la cantidad de heridos y muertos durante el conflicto armado. Luego de revisar los documentos presentados, los y las estudiantes redactan una noticia de prensa que informe acerca de algunos de los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial. El titular de la noticia debe expresar el carácter planetario del conflicto y su desarrollo, narrar los alcances del conflicto y algunas cifras a partir de los datos facilitados con anterioridad. Al finalizar, las y los estudiantes intercambian las noticias y comparten los resultados de la actividad.

Fuente 1

VICTORIA O DERROTA TOTAL

¿Por qué, pues, las principales potencias de ambos bandos consideraron la Primera Guerra Mundial como un conflicto en el que solo se podía contemplar la victoria o la derrota total?

La razón es que, a diferencia de otras guerras anteriores, impulsadas por motivos limitados y concretos, la Primera Guerra Mundial perseguía objetivos ilimitados. En la era imperialista, se había producido la fusión de la política y la economía. La rivalidad política internacional se establecía en función del crecimiento y competitividad de la economía, pero el rasgo característico era precisamente que no tenía límites. [...] en la práctica, el único objetivo de guerra que importaba era la victoria total, lo que en la Segunda Guerra Mundial se dio en llamar "rendición incondicional".

Era un objetivo absurdo y destructivo que arruinó tanto a los vencedores como a los vencidos. Precipitó a los países derrotados en la revolución y a los vencedores en la bancarrota y el agotamiento material.

Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Barcelona, Editorial Crítica.

Fuente 2

EL MERCURIO.—DOMINGO 2 DE AGOSTO DE 1914

CABLEGRAMAS DEL EXTRANJERO

SERVICIO CABLEGRAFICO ESPECIAL PARA "EL MERCURIO" POR THE CENTRAL AND SOUTH AMERICAN TELEGRAPH., VIA COLON Y DE CORRESPONSALES ESPECIALES

LA GUERRA AUSTRO-SERVIA

LA ALEMANIA DECLARA LA GUERRA A RUSIA

Moviliza 4.800,000 hombres

La prensa chilena informa sobre el inicio de la guerra (con cinco días de desfase), *El Mercurio*, 1914.

Fuente 3

EL COSTE HUMANO DE LA GRAN GUERRA

País	Movilizados	Muertos	Heridos	Desaparecidos	Total de bajas	% de bajas sobre los movilizados
Entente	42,188,818	5,152,115	12,831,004	4,121,200	22,104,319	52.3
Rusia	12,000,000	1,700,000	4,950,000	2,500,000	9,150,000	76.3
Francia	8,410,000	1,357,800	4,266,000	537,000	6,160,800	73.3
Imperio Británico	8,904,467	908,371	2,090,212	191,652	3,190,235	35.8
Italia	5,615,000	650,000	947,000	600,000	2,197,000	39.1
Estados Unidos	4,355,000	126,000	234,300	4,500	364,800	8.2
Japón	800,000	300	907	3	1,210	0.2
Rumania	750,000	335,706	120,000	80,000	535,706	71.4
Serbia	707,343	45,000	133,148	152,858	331,106	46.8
Bélgica	267,000	13,716	44,686	34,659	93,061	34.9
Grecia	230,000	5,000	21,000	1,000	17,000	11.7
Portugal	100,000	7,222	13,751	12,318	33,291	33.3
Montenegro	50,000	3,000	10,000	7,000	20,000	40.0
Imperios centrales	22,850,000	3,386,200	8,388,448	3,629,829	15,404,477	67.4
Alemania	11,000,000	1,773,7000	4,216,058	1,152,800	7,142,558	64.9
Austria-Hungría	7,800,000	1,200,000	3,620,000	2,200,000	7,020,000	90.0
Turquía	2,850,000	325,000	400,000	250,000	975,000	34.2
Bulgaria	1,200,000	87,500	152,390	27,029	266,919	22.2
Total de los dos bandos	65,038,818	8,538,315	21,219,452	7,750,919	37,508,796	57.6

Fuente: http://spartacus-educational.com/FWW.htm

Observaciones a la o el docente

Considerando que existen muchas fuentes disponibles sobre el proceso de la Primera Guerra Mundial, se recomienda que los y las estudiantes puedan acceder a ellas e indagar en sus contenidos para nutrirse de ideas para desarrollar la actividad. Esto les permitirá ampliar su creatividad y acceder a diversos datos que puedan incluir en la noticia.

El trabajo con la empatía es fundamental en este tipo de contenidos, donde las cifras de muertos y heridos parecen ser solo un número y no relacionarse siempre con impactos que sufrieron diversas personas a lo largo del mundo, muchos de ellos, jóvenes como los que hoy escriben la noticia.

OA 10	Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.
IE	Ejemplifican cómo la economía chilena se insertó en diferentes circuitos económicos internacionales a partir de la exportación de materias primas y de los vínculos con potencias capitalistas, estableciendo elementos de cambio y continuidad con el presente.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el 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 datos.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes dimensionan, usando cifras, cómo nuestro país se vinculó con los mercados extranjeros y lo sigue haciendo, única y exclusivamente con la exportación de materias primas. Para ello, analizan gráficos del pasado y del presente y determinan:
   - Ventajas y desventajas del modelo exportador.
   - Diferencias y semejanzas, utilizando la relación de cambio y continuidad.

   Luego de analizar los gráficos y la infografía, en parejas, seleccionan un producto que nuestro país exporte, buscan sus principales mercados y los comparan con los mercados del siglo XIX.

   Finalmente, exponen frente al resto de sus compañeros y compañeras.

   ® **Matemática.**

Fuente 1

LOS MERCADOS SEGÚN SU ORDEN DE IMPORTANCIA PARA LA COLOCACIÓN DE NUESTRO TRIGO Y HARINA

OCUPARON EL PRIMER LUGAR	CANTIDADES DE HARINA ENVIADAS EN ESA ÉPOCA
Perú en el período de 1841 - 1848	48 a 96 mil sacos
California en el período de 1849 - 1853	150 a 500 mil sacos
Australia de 1854 - 1856	175 a 465 mil sacos
Perú de 1857 - 1863	140 a 240 mil sacos
Australia de 1864 - 1866	270 a 290 mil sacos
Río de la Plata de 1867 - 1869	190 a 280 mil sacos

Schneider, T. (1904). *La agricultura en Chile*. Sociedad Nacional de Agricultura. Santiago de Chile : Impr., Litografía i Encuadernación Barcelona, 1904.

Fuente 2

PRINCIPALES EXPORTACIONES DE CHILE HACIA EE. UU. (MILL US$ FOB).

Descripción	2010
Cátodos y secciones de cátodos de cobre refinado.	2.070
Arándanos azules o blueberry, frescos.	215
Las demás formas de oro, en bruto, para uso no monetario.	212
Filetes de salmones del atlántico y salmones del danubio, frescos o refrigerados.	188
Uva, variedad thompson seedless (sultanina), fresca.	176
Uva, variedad flame seedless, fresca.	172
Uva, variedad crimson seedless, fresca.	151
Perfiles y molduras, para muebles, marcos y decorados interiores	149
Los demás cobres refinados, en	115
Maíz híbrido para siembra	111
Yodo.	111
Ferromolibdeno.	98

Fuente: http://chileabroad.gov.cl/estados-unidos

Fuente 3

Fuente: http://www.iprofesional.com/

Observaciones a la o el docente

El trabajo de lectura de datos muchas veces resulta dificultoso para los y las estudiantes por estar poco habituados a él, por lo que se recomienda realizarlo paso a paso, yendo desde los elementos más formales como el título, año, identificación del tipo de información que entrega y las variables que incorpora y luego a los datos propiamente tales, los que finalmente toman relevancia en la medida en que sea posible obtener información y sacar conclusiones con respecto a ellos. Se recomienda evitar actividades que reducen la acción de los y las estudiantes a traspasar datos de un formato a otro sin un trabajo de análisis de los mismos.

Para trabajar las relaciones de continuidad y cambio se hace necesario reflexionar en las dimensiones que se mantienen en el tiempo y aquellas que cambian, para esto, en el contexto de esta actividad, será necesario comparar los datos de las distintas épocas, y muchas veces es necesario explicitar la pregunta sobre las continuidades y cambios con respecto al tema que convoca.

OA 10	Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.
IE	Caracterizan la hacienda a partir de elementos como su localización, la organización del trabajo, el uso de tecnología, la importancia del capital, los tipos de sociabilidad, reconociendo su importancia como unidad productiva.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del 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	Parte de una clase.

2. Para conocer y caracterizar a los grupos sociales de la hacienda, las y los estudiantes leen una parte del manual del hacendado, que señala las reglas que debían seguir los trabajadores de la hacienda. Luego responden:
   - ¿Qué rol desempeñaban los inquilinos en las haciendas?
   - Según el autor, ¿qué tipos de trabajadores existían en las haciendas?
   - Según el autor, ¿en qué se diferenciaba un inquilino de un peón?

   ® **Lengua y Literatura.**

   Fuente 1

   > La costumbre ha sancionado hasta aquí que no se les dé el nombre de inquilinos, sino a los vivientes del fundo que no reciben jornal, que prestan sus servicios sin pago, o mejor definido: a todos los que no son mayordomos, vice-mayordomos o zotas, capataces, vaqueros, potrerizos, i demás empleados del fundo que por lo común están contratados para servir por años i los cuales son conocidos con el nombre de sirvientes del campo.
   >
   > Los inquilinos son los brazos obligados que tiene el patrón para toda clase de trabajos.
   >
   > Siguiendo el orden actual se pueden dividir los inquilinos en tres clases o secciones, que son: inquilinos de a caballo que son jentes que tienen algunos bienes de fortuna i son mas decentes,

mas honrados i los que prestan a la hacienda todos los servicios de a caballo i otros no menos importantes.

En los fundos de alguna estension, donde conviene tener inquilinos de a caballo, no debe darseles mas que el talaje para diez o doce animales entre caballares i vacunos, i para veinticinco ovejas; tierras para sembrar cuatro fanegas de trigo, i ademas como media cuadra para sembrar chacras. Para que el inquilino retribuya a la hacienda estos beneficios debe dar: un peon montado para los rodeos, pastoreos i demas servicios; un peon montado para los viajes fuera del fundo, al que se le abonará 25 centavos por cada diez leguas, un peón para todas las composturas de cercas i limpias de canales, el cual recibirá la comida de la hacienda; un peon para las siembras, con tal que no excedan de trescientas fanegas, i, si excediere, la hacienda pagará al peon por el exceso; un peon de a caballo para las trillas, dandole la hacienda almuerzo i comida, i cena si alojare en la era; este peon trabajará ademas en la emparvadura; un peon pagado como los inquilinos de a pie para todos los trabajos del fundo, salvo el caso que tenga dado algun peon gratis.

Ademas servirá de asistente en las casas durante un dia i una noche cuando les toque el turno que se les señale.

IX

A la segunda clase o seccion pertenecen los inquilinos de a pié o de media obligacion. A estos se les dará talaje solo para dos o cuatro animales entre vacunos i caballares, i para doce ovejas. Algunas veces donde sembrar una o dos fanegas de trigo i un pedazo pequeño para chacras, que no exceda de un cuarto de cuadra. Los servicios que estos pueden prestar son:

1. Dar un peon de a caballo, como los de primera clase, para los rodeos, pastoreos, trillas, emparvaduras i servir el turno de las casas. 2. Desempeñar en cabalgaduras propias si las tienen o en las de la hacienda los mandados a caballo a corta distancia, sin jornal alguno. 3. Dar un peon diario para todos los trabajos de la hacienda, por el jornal ordinario, sin que haya derecho a subirlo en ningun caso i si a bajarlo hasta una tercera parte. 4. En caso de mucho trabajo, estarán obligados a dar un peon mas i a hacer trabajar a todos los que vivan en su casa, por el mismo jornal de un peon forastero.

X

A la tercera clase o seccion pertenecen los inquilinos-peones. Estos no tienen mas que la vivienda i un pequeño pedazo de terreno que no exceda de cuarenta varas para criar gallinas i sembrar hortalizas cuando hai agua.

Son obligaciones de estos: 1. Asistir gratis a los turnos de la casa. 2. En caso de necesidad, asistir a los rodeos una vez a la semana; entonces la hacienda les da almuerzo i comida. 3. Dar un peón diario todo el año por el jornal ordinario como los de segunda clase. 4. Desempeñar cualquier servicio accidental que no pueda reputarse un formal trabajo. 5. Hacer trabajar a todos los peones que vivan con él, cuando la hacienda los necesite, por el mismo jornal que lo haría un forastero.

Las mujeres son igualmente útiles para muchas faenas y trabajos; si no las de primera sección si las de la segunda y tercera deben estar obligadas a amasar pan, hacer de comer en los trabajos, sacar leche, hacer mantequilla, quesos, esquilar, coser i remendar sacos, trabajar en la encierra de trigos en la avienta, barridos, en la siembra i 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.

El sueldo i jornal se arregla para cada una de ellas con relacion al que ganan los hombres, a no ser que la costumbre lo altere. No es posible escusar a las mujeres de los trabajos porque el hacendado en épocas de escasez de peones, se veria obligado a retardar sus trabajos. Por otra parte, conocidas son las ventajas de hacer que las mujeres ganen su vida; pues para un inquilino son gravosas a causa de su poca renta, i uniendo los esfuerzos de todas al fin llegarán a mejorar de condicion.

Balmaceda, M. (1875). *Manual del hacendado chileno*. Chile. Santiago: Impr. Franklin, 1875. Colección Biblioteca Nacional

Observaciones a la o el docente

El trabajo con fuentes históricas puede resultar dificultoso, por el tipo de lenguaje que se usa y el estilo de escritura. Por eso es importante señalar algunas técnicas de comprensión de textos; por ejemplo, el subrayado de las ideas principales, identificación de las ideas principales, objetivos del texto, mensaje y parafraseo. Aunque puede demorar más que la simple lectura, es importante invertir este tiempo para ir construyendo la habilidad de trabajar con fuentes. En ocasiones es recomendable organizar algunas preguntas que motiven la búsqueda de información en la propia fuente; en ningún caso se recomienda hacer preguntas que sólo motiven la reproducción del texto sin un proceso de desarrollo y comprensión con respecto al mismo.

En el siguiente enlace se incorporan recomendaciones para trabajar con fuentes históricas: https://geohistoria-36.wikispaces.com/Trabajo+con+fuentes+hist%C3%B3ricas

La lectura puede ser complementada con mayor información sobre estos sujetos históricos; el portal www.memoriachilena.cl incorpora imágenes y mini sitios con información que pueden ser pertinentes de incluir como complementarias.

OA 16	Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.
IE	Ejemplifican consecuencias de las reformas liberales, tales como la disminución del poder del Ejecutivo, la ampliación de facultades del Legislativo, la secularización de las instituciones, la ampliación de la ciudadanía, la formación del sistema de partidos políticos, entre otras, evaluando su efectividad en la transformación del orden político de la época.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre 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	Análisis de sátira política.
Duración aproximada	Parte de una clase.

1. Las reformas liberales impulsaron diversos cambios y discusiones, entre ellas, la libertad de enseñanza versus el Estado docente. En plena pugna, nace por iniciativa del arzobispo de Santiago, Mariano Casanova, la Universidad Católica de Chile.

   La presente actividad impulsa a los y las estudiantes a analizar las discusiones que surgieron luego de la creación de la UC, leyendo a la prensa satírica del periodo. Antes se agrega una breve historia de la fundación de dicha casa de estudios superiores.

   Para el análisis de las sátiras, será necesario que los y las estudiantes consideren:

   - Año de publicación.
   - Principales personajes retratados.
   - Situación o problemática que quiere ser retratada.
   - Simbolismos presentes en la sátira.
   - Mensaje que quiere entregar.
   - Interpretación de la imagen.

   Luego, los y las estudiantes responden las siguientes preguntas:

   - ¿Cómo reaccionó el mundo liberal ante la creación de la UC?
   - ¿Qué visión tenían los liberales de los futuros estudiantes de la UC?
   - ¿Tiene asidero en el presente la visión de aquellos liberales?
   - ¿Conocen alguna tira política satírica en la actualidad? ¿Cuál? ¿Qué mensaje busca entregar?

Fuente 1

La Pontificia Universidad Católica de Chile fue fundada el 21 de junio de 1888 por iniciativa del arzobispo de Santiago, monseñor Mariano Casanova, con el objetivo de ser una institución que integrara la excelencia académica y una formación inspirada en la doctrina cristiana. Su creación se inserta en las circunstancias históricas universales y locales que afectaron a la Iglesia católica, instándola a formar profesionales poseedores de un auténtico sentido cristiano de la vida, que sirviera como fermento renovador para las nuevas generaciones.

El primer rector de la UC fue monseñor Joaquín Larraín Gandarillas y sus dos primeras facultades fueron la de Derecho y la de Ciencias Físicas y Matemáticas.

En 1889 se creó la Facultad de Ciencias Jurídicas, el Pensionado de San Juan Evangelista y dos escuelas profesionales: el Internado Literario Comercial de San Rafael y la Escuela Industrial Nuestra Señora del Carmen. En 1894 se comenzó a dictar un curso de Arquitectura, que fue el que dio origen a esa disciplina en Chile. Los primeros titulados de la Pontificia Universidad Católica de Chile fueron ingenieros civiles, arquitectos y licenciados en derecho.

Las relaciones entre la Universidad y la Santa Sede se remontan a los días de su fundación. El decreto fundacional de la Universidad recibió la aprobación general y bendición del papa León XIII el 28 de julio de 1889. Cuatro décadas después, la Universidad fue erigida canónicamente por el papa Pío XI, mediante rescripto del 11 de febrero de 1930. La Universidad, al quedar erigida canónicamente, asumió el compromiso formal de participar en las actividades de la Iglesia y crear una Facultad de Teología. El 1 de mayo de 1935, la Facultad de Teología pasó a iniciar sus actividades docentes. Con la fundación de esta Facultad, la universidad merecía el nombre de católica y pontificia, quedando en condiciones de cumplir con la función que le correspondía, como órgano de la Iglesia, participante de su vida divina.

Fuente: www.uc.cl

Fuente 2

DOCTORES DEL PORVENIR

La Universidad Católica debió formar abogados, médicos, ingenieros al servicio del capitalismo oligárquico dominante. En el grabado se ve moldeando el futuro de la educación superior católica a los prelados Larraín Gandarillas y Casanova ante la satisfacción de la aristocracia.

Poncio Pilatos, Nº 6, 26 de junio de 1893.

Fuente 3

ENTRAN DOS Y SALEN CUATRO

La Universidad Católica en 1888 obedeció a la voluntad de la élite conservadora de formar a la juventud católica fuera de la Universidad de Chile. Para Juan Rafael Allende allí las ovejas se transforman en carneros.

El Padre Padilla, Nº 637, 13 de abril de 1889.

Fuente 4

FERIA DE EXÁMENES

Como dijera en 1890 el sacerdote Rafael Vergara Antúnez, la Universidad Católica trataba de "preservar la civilización cristiana, amenazada en nuestro país por el liberalismo". La "civilización cristiana", al fin de cuentas, coincidía con los exclusivos políticos y académicos del mundo conservador.

El Brujo Político, Nº 7, 24 de junio de 1893.

Observaciones a la o el docente

Ya que los temas de educación han estado en el centro de la discusión en el último tiempo, y los y las estudiantes se sienten muy identificados con ellos, podría resultar interesante recurrir a la discusión actual para enfrentar el tema que se trabaja.

Además, puede resultar significativo reflexionar y debatir en torno al Estado docente versus la libertad de enseñanza.

Para fortalecer el trabajo con imágenes, se recomienda revisar http://historia1imagen.cl/didactica-historia/

Además, puede encontrar una reseña sobre lo que es la sátira política en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-708.html

En enero de 2015, ocurrió en Francia un atentado a la revista satírica Charlie Hebdo el cual fue muy bullado en gran parte del mundo. Es posible usar esta experiencia para problematizar la sátira política como una forma de expresión y denuncia, de esta manera, se analiza el tema en perspectiva histórica. A partir de esta discusión, las y los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la libertad de expresión para las sociedades contemporáneas.

OA 16	Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.
IE	Comparan diferentes visiones sobre la Guerra Civil de 1891, a partir de fuentes primarias y secundarias, reconociendo su influencia en el establecimiento del sistema parlamentario en Chile.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **h.** Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el 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 primarias.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes analizan el conflicto de 1891 a través de las visiones de la prensa del periodo. Para ello completan la siguiente pauta:
   - Autor:
   - Fecha:
   - Ideología:
   - Visión del gobierno:
   - Posición con respecto al conflicto:

   Para finalizar, el curso desarrolla una reflexión sobre el papel de la prensa en los conflictos políticos, para lo cual proponen ejemplos de la actualidad.

Fuente 1

> Buscando auras de vulgar populachería el presidente de la República, infiriendo verdadero ultraje a nobles tradiciones de nuestros hombres de gobierno en favor de los extranjeros, que traen a nuestro país capital, trabajo e industrias, ha halagado sentimientos de falsa nacionalidad (...). [El Presidente pretende] halagar los instintos de odio o aversión de las capas inferiores de la sociedad contra el bienestar, laboriosamente adquirido por el ahorro.

Fuente: *La Libertad Electoral*, 15 de julio de 1890.

Fuente 2

El gobierno ha hecho clavar una herradura en la puerta del Banco Edwards de Valparaíso, y todos sus empleados han sido puestos en prisión. Está oculto don Agustín Edwards, jefe y propietario de este banco, millonario y uno de los directores de la oposición; se le han robado sus haciendas, siendo muertos y comidos por las tropas sus ganados, importados principalmente de Inglaterra para modificar las razas del país y comprados a altos precios. En pocas palabras, la civilización, que significa moralidad, respeto a las mujeres y piedad a los desvalidos, correos que nos entregan nuestras cartas, libertad de asociación, el mayor bien para el mayor número, todo, todo ha desaparecido; tenemos un gobierno comunista, un déspota o varios déspotas, que bajo el falso nombre de poder ejecutivo, ha trastornado toda la paz, toda la prosperidad y toda la educación de los 80 años anteriores. Se ha desparramado todo lo que es honorable y bueno, y a la superficie han subido las escorias, hombres inescrupulosos, de hábitos degradados y de bolsillos necesitados y vacíos... También se han incendiado las cosechas y muertos las hermosas vacas inglesas de doña Juana Ross de Edwards, madre de don Agustín, y noble señora, la "madre de los pobres de Valparaíso", que ha construido iglesias, hospitales, etc.

Fuente: *The Times*, 26 de febrero de 1891.

Fuente 3

LA MALDICIÓN A BALMACEDA DE 1891

Que la risa en sus labios se extinga / y que su ojo apagado distinga / sólo sombras que espanto le den! / Si de hablar aun la audacia le queda, / paralítica siempre su lengua / cuanto quiera decir sea mengua, /.../ ¡Que el infierno enrojezca los hierros / con que debe marcarse su frente, / y Satán esperándolo invente / un suplicio de inmensa crueldad!

Fuente: Pedro Nolasco Préndez, *La maldición a Balmaceda*. Iquique, 1891.

Fuente 4

Volverán al poder los pelucones / y este pobre país su libertad / irá perdiendo poco a poco: la horca / terrible se alzará.

Fuente: *El Ají*, 17 de marzo de 1890.

Fuente 5

Balmaceda debía liberarse de gente como Pedro Montt y otras momias del monttvarismo y deberse por completo al pueblo. Balmaceda había llegado al poder a despecho de los enemigos del pueblo, los conservadores y los capitalistas.

Fuente: *El Padre Padilla*, 7 de diciembre de 1886.

Fuente 6

Creo en mi padre, Mister North, creador de este conflicto y de esta guerra civil, y en Julio Zegers, que no es su único hijo, que fue concebido por obra de desgracia para el país, y nació de una que no fue la Virgen María, padeció bajo el poder de la miseria y el desprestigio, siendo, como político, crucificado, muerto y sepultado; pero, haciéndose salitrero, resucitó a los pocos días de entre los judíos; [...] creo en el salitre, en el yodo, en el nitrato, la comunión de los pícaros, el perdón de los robos de salitreras fiscales, la baja del cambio hasta cinco peniques y la ruina perdurable de Chile. Amén.

Fuente: Juan Rafael Allende, *El Recluta*, 2 de mayo de 1891.

Fuente 7

[La] Ditadura [sic] es quitarle del hocico la teta de la vaca a muchos ricos que han estado robando en el Gobierno, y que ahora están hechos un quique porque no pueden mamar.

Fuente: *Pedro Urdemales*, 10 de diciembre de 1890.

Observaciones a la o el docente

A fin de orientar el trabajo de análisis, o bien en el momento de reflexión final, será interesante señalar la tendencia política de estos y otros diarios y revistas de la época (El Mercurio de Valparaíso, el Ilustrado, El Padre Padilla, etc.).

Para ampliar el tema, se sugiere acudir a las editoriales de publicaciones más recientes y hacer un breve análisis sobre un tema de actualidad nacional.

Las fuentes seleccionadas fueron extraídas de: M. Salinas (2005). Los rotos, el humor y la Guerra Civil de 1891: una mirada satírica y popular a la historia de Chile. En *Revista contribuciones científicas y tecnológicas* (www.revistas.usach.cl).

En los siguientes enlaces puede encontrar sugerencias para trabajar con 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-articuloperiodistico-y.html

OA 17	Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.
IE	Describen la relación de la actividad salitrera con los movimientos migratorios, la ocupación del espacio del Norte grande y la formación de una cultura salitrera, estableciendo elementos de cambio y continuidad con el periodo precedente.
HABILIDADES	**Pensamiento temporal y espacial:** **b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. **e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos 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 e interpretación de mapas y gráficos.
Duración aproximada	Una clase.

1. Los y las estudiantes analizan información y datos respecto de la cantidad de habitantes del Norte Grande y de la actividad minera para responder la pregunta ¿a qué se debe la cantidad de hombres en las zonas urbanas de la provincia de Tarapacá y Antofagasta?

   Luego repiten la actividad, pero con datos del presente. Finalmente, explican la cantidad de habitantes de la zona y las nuevas actividades mineras, estableciendo los elementos que se mantienen y los que han cambiado, como por ejemplo la tecnología, la cantidad de habitantes, las características de la población en cuanto a sexo, los tipos de yacimientos, etc.

Fuente 1

POBLACIÓN URBANA Y RURAL, PROVINCIA DE TARAPACÁ, 1907

1. Poblacion urbana i rural con distincion del sexo, por departamentos

DEPARTAMENTOS	Poblacion Urbana			Poblacion Rural			Poblacion Total		
	Hombs.	Mujeres	Total	Hombs.	Mujeres	Total	Hombs.	Mujeres	Total
Tarapacá	24223	20725	44948	23573	13605	37178	47796	34330	82126
Pisagua.	3146	1959	5105	13973	8832	22805	17119	10791	27910
Total...	27369	22684	50053	37546	22437	59983	64915	45121	110036

Fuente: http://www.ine.cl/canales/usuarios/cedoc_online/censos/pdf/censo_1907.pdf

Fuente 2

POBLACIÓN URBANA Y RURAL, PROVINCIA DE ANTOFAGASTA, 1907

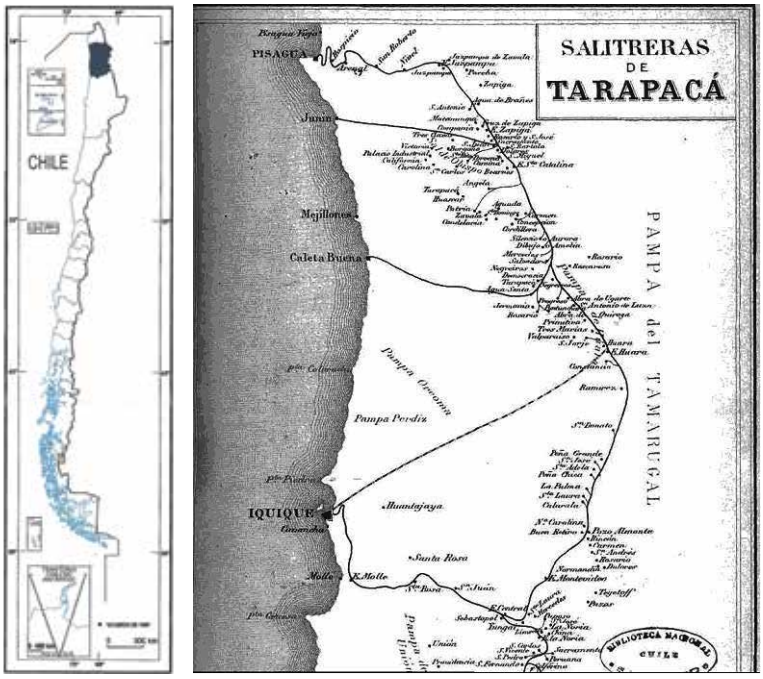
Población urbana i rural con distinción de sexo, por departamentos

DEPARTAMENTOS	POBLACIÓN URBANA			POBLACIÓN RURAL			TOTAL		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Antofagasta	25636	17357	42993	18800	8170	26970	44436	25536	69072
Tocopilla	4248	3068	7316	5719	2826	8545	9967	5894	15861
Taltal	6337	5120	11457	11106	4927	16033	17443	10047	27490
Total	36221	25545	61766	35625	15932	51557	71846	41477	113323

Fuente: http://www.ine.cl/canales/usuarios/cedoc_online/censos/pdf/censo_1907.pdf

Fuente 3

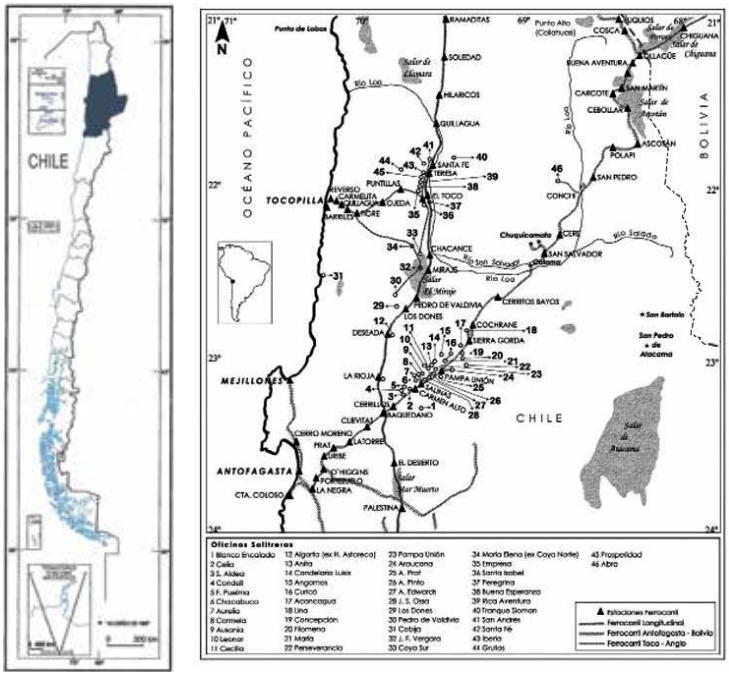
OFICINAS SALITRERAS DE TARAPACÁ



Fuente: Adaptado de C. Aguirre y A. Díaz, *El espejismo de los lugares. La construcción del espacio en el desierto tarapaqueño. Huara, siglos XIX-XX*. Chile 2006

Fuente 4

OFICINAS SALITRERAS DE ANTOFAGASTA



Fuente: Adaptado de Vilches, F., Rees. C y Silva, C. (2008). *Arqueología de asentamientos salitreros en la Región de Antofagasta (1880-1930): síntesis y perspectivas*.

Observaciones a la o el docente

Para realizar la comparación con el presente, puede utilizar los datos del censo 2002, que se encuentran vigentes y donde se observa que la relación entre población y actividad minera marca una tendencia. El acceso a información demográfica actualizada puede realizarse a través de los siguientes enlaces:

› www.ine.cl

› http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-29375_recurso_pdf.pdf

Un mapa pertinente para el trabajo con los datos de la actualidad puede encontrarse en:

› http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-26974_recurso_jpg.jpg

OA 17	Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.
IE	Analizan fuentes orales, materiales, literarias y musicales sobre la vida en las ciudades y pueblos salitreros, evaluando la importancia de incorporar diferentes recursos y visiones para la comprensión de la realidad social.
HABILIDAD	**Comunicación:** **m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y 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.
Tipo de actividad	Crear letras basadas en la historia del norte.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes escuchan una canción que alude a la vida en los mineros de la pampa. Luego, deberán componer una canción que resuma la vivencia de pampinos y pampinas de fin de siglo. Para el trabajo se presentan tres versiones de la canción *Arriba quemando el sol*, de Violeta Parra.

   ® **Música.**

   Fuente 1:
   Arriba quemando el sol, de Violeta Parra.

   Fuente 2:
   Arriba quemando el sol, por Inti Illimani.

   Fuente 3:
   Arriba quemando el sol, por Petinellis.

Observaciones a la o el docente

Si el contexto de trabajo lo permite, por ejemplo por vivir en la zona norte, la actividad puede desarrollarse acudiendo a fuentes orales, pidiéndoles a sus estudiantes que realicen entrevistas a vecinos o parientes.

Para el desarrollo de la actividad, será necesario que los y las estudiantes se pongan en el lugar de los y las trabajadores y trabajadoras de la época, considerando las condiciones de trabajo existentes, por lo que se recomienda entregar ejemplos que puedan ser contextualizados en el pasado y en el presente para motivar la creatividad.

Para favorecer la empatía histórica, se recomienda trabajar con diversas fuentes que permitan a las y los estudiantes acercarse a diferentes dimensiones de la vida en la pampa. Considere fuentes literarias (por ejemplo, fragmentos de novelas de Andrés Sabella, Volodia Teitelboim o Hernán Rivera Letelier), prensa de época, fotografías, objetos y otras evidencias que permitan que sus estudiantes se sitúen en las problemáticas y dilemas de los hombres, mujeres, niños y niñas de la pampa. De esta forma, puede establecer un vínculo también con la asignatura de Lengua y Literatura.

OA 18	Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.
IE	Explican los problemas que dan forma a la cuestión social en Chile (por ejemplo, ausencia de legislación laboral, hacinamiento, malas condiciones salariales y de vida, enfermedades, carencia de servicios básicos), evaluando de forma crítica los cambios y continuidades con el presente.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **b.** Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el 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.
Tipo de actividad	Reflexionar sobre elementos de la pobreza.
Duración aproximada	Una clase.

1. Los y las estudiantes analizan diferentes fuentes sobre los niveles de pobreza, en el contexto de la denominada cuestión social, y los comparan con datos sobre pobreza de la actualidad.

   Mientras revisan las fuentes, desarrollan los siguientes análisis:

   - ¿Qué condiciones de la vida de las personas pueden inferirse de las estadísticas correspondientes a las primeras tres décadas del siglo XX?
   - ¿Qué características de estas formas de vida habrán cambiado para que dichas cifras mejoren hacia el fin del siglo y comienzos del siglo XXI?
   - ¿Creen ustedes que las cifras de principios del siglo XX evidencian lo que se denomina "la cuestión social"?, ¿por qué?
   - ¿Qué relación podría establecerse entre las cifras entregadas y las formas de producción de la época?

   En relación con las imágenes presentadas a continuación, recopilan los siguientes aspectos:

   - Año.
   - Ubicación.
   - Descripción de la situación que retrata la imagen.

› Características de las personas que aparecen en las fotografías.

› Elementos que permanecen.

› Elementos que se han modificado.

A modo de reflexión de cierre, el curso responde a la pregunta ¿es posible determinar que la cuestión social en Chile terminó?

Fuente 1

Tabla 2. Mortalidad general, mortalidad infantil y esperanza de vida al nacer. Chile 1900-2003

Año	Mortalidad general		Mortalidad infantil		Esperanza de vida	
	Tasa por 1.000	% variación anual	Tasa por 1.000	% variación anual	Años	% aumento
1900	35,9		342			
1910	38,8	+0,8	267	-2,19		
1920	30,7	-2,1	263	-0,11	31	
1930	24,5	-2,0	234	-1,10	40	2,9
1940	21,5	-1,2	217	-0,73	42	2,2
1950	15,0	-3,0	136	-3,73	55	3,1
1960	12,4	-1,7	120	-1,18	57	1,8
1970	8,5	-3,1	79	-3,12	62	0,9
1980	6,6	-2,2	33	-5,12	71	1,5
1990	6,0	-1,0	16	-5,15	74	1,1
2000	5,2	-1,3	7,8	-5,45	75	0,7
2003	5,3					

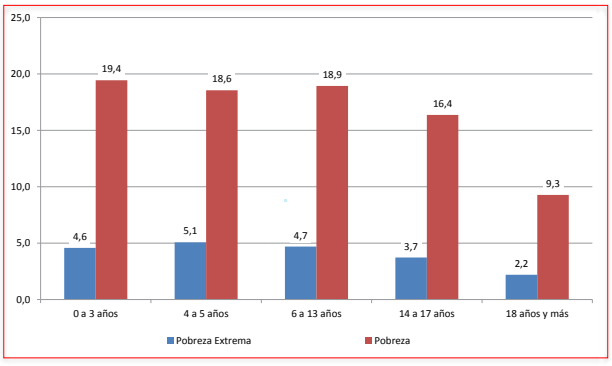
Fuente: Datos básicos Instituto Nacional de Estadística. Anuarios de Demografía. Cálculos de los autores.

Fuente: *Revista Médica de Chile*, 2007. Editorial Iku limitada, Santiago de Chile. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872007000200014&script=sci_arttext

Fuente 2

4. SITUACIÓN DE POBREZA EN LA POBLACIÓN INFANTIL, SEGÚN TRAMO DE EDAD, 2011.

Porcentaje.



*Se entiende por Población Infantil a todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años
** Fuente: Casen 2011. Ministerio de Desarrollo Social.

Fuente: Encuesta CASEN 2011. En www.lanacion.cl

Fuente 3

POBRES EN VALPARAÍSO, 1919

Fuente: www.memoriachilena.cl

Fuente 4

FAMILIA EN CAMPAMENTO, AÑO 2011

Fuente: www.hacerfamilia.cl

Observaciones a la o el docente

La encuesta presente en www.lanacion.cl muestra datos actualizados, donde se establece que uno de cada cuatro niños en Chile vive bajo la línea de la pobreza. Si su contexto de trabajo evidencia esta realidad, es siempre importante trabajar en un clima de respeto y de espíritu crítico y propositivo, demostrando que la educación siempre será un motor de cambio; es posible mencionar algunos ejemplos para evitar juicios negativos o visiones estereotipadas sobre el tema. Por el contrario, si el contexto del establecimiento atiende a estudiantes de quintiles superiores, la discusión siempre debe ir acompañada de un análisis político coherente, participativo y sobre todo empático, que los motive a ser agentes de cambio.

Para desarrollar esta actividad es importante que los y las estudiantes tengan claro qué es la cuestión social. Pueden utilizar el documento *Pensamientos y debates: La cuestión social en Chile (1880-1920)*, disponible en www.memoriachilena.cl

Para que los y las estudiantes logren explicar los problemas presentes en la cuestión social, es importante que dimensionen el nivel de pobreza que alcanzaban los sectores populares de entonces y comprendan que esta realidad no corresponde a una característica de la época, sino a un elemento que permanece durante parte importante de nuestra historia.

OA 18	Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.
IE	Analizan la emergencia de las demandas sociales y laborales en el último tercio del siglo XIX, los problemas que esas demandas quieren enfrentar, los mecanismos de presión utilizados para alcanzarlas, la reacción del mundo político y los logros alcanzados por el movimiento obrero, valorando la importancia de la participación en la conquista de diferentes derechos.
HABILIDAD	**Comunicación:** **I.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUDES	**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. **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.
Tipo de actividad	Análisis de fuentes primarias.
Duración aproximada	Una clase.

2. Los y las estudiantes se acercan a la historia de los movimientos obreros en Chile, para identificar las principales demandas de las organizaciones sindicales, a fin de enfocarse en los principales logros.

   El curso se divide en grupos, y a cada uno le corresponde leer una ley social decretada por el gobierno a petición de los movimientos obreros, incluyendo los siguientes aspectos:

   - Origen.
   - Naturaleza.
   - Principales características de la ley.
   - Problema que busca resolver.
   - Nivel en que se alcanza el problema.

   Finalmente, presentan los resultados al curso y discuten la importancia y la vigencia de cada ley y su aporte a la resolución de las demandas de los movimientos sociales en la época. Junto con eso, las comparan con las demandas emanadas de algún movimiento social actual.

Fuente 1

EL MOVIMIENTO SOCIAL EN CHILE EN EL SIGLO XX

El movimiento social en Chile, durante el siglo XX, estuvo directamente relacionado con las luchas y reivindicaciones de la masa trabajadora por mejores condiciones de vida y trabajo, y fue a partir de estas luchas que se constituyó en un actor de la vida política con una identidad ideológica definida.

En Chile, a fines del siglo XIX, se vivió un periodo de prosperidad económica que se prolongó hasta la década de 1920, pero que no logró mitigar la situación de pobreza que afectaba a parte importante de la población.

Las primeras manifestaciones del nuevo movimiento social surgieron en los centros mineros, puertos y ciudades, siendo los artesanos y obreros sus protagonistas, y las mutuales, sus organizaciones. Luego, con la transformación de las mutuales en mancomunales o sociedades de resistencia, el surgimiento de partidos políticos obreros y la aparición de líderes sindicales, se inició una etapa caracterizada por un mayor contenido ideológico, que radicalizó los postulados del movimiento.

En 1910 ya había más de 400 organizaciones mutualistas y un número creciente de sindicatos de trabajadores de la metalurgia, de empleados ferroviarios y tipógrafos, entre otros. La celebración del 1 de mayo (Día Mundial del Trabajador) fue, año a año, creciendo en convocatoria popular, para llegar a reunir, en 1907, a más de treinta mil personas en las calles de Santiago.

Entre 1902 y 1908, hubo alrededor de doscientas huelgas y la falta de respuestas positivas por parte de las autoridades provocó una escalada de movilizaciones sociales. La huelga portuaria de Valparaíso, en 1903, la huelga de la carne en Santiago, en 1905, y la masacre de la Escuela Santa María de Iquique, en 1907, son ejemplos de las primeras gestas reivindicativas del movimiento social chileno. En ellas hubo participación no sólo de obreros y artesanos, sino también de sus mujeres e hijos. Sin embargo, la masacre producida en Iquique frenó esta ola de huelgas.

En 1909, se fundó la Federación Obrera de Chile (FOCH) y en 1912 nació el Partido Obrero Socialista (POS), liderado por Luis Emilio Recabarren, con lo que el movimiento social adquirió mayor consistencia ideológica.

Las primeras reivindicaciones logradas por el movimiento social fueron el derecho al descanso dominical, mejoras en las viviendas obreras y la Ley de Accidentes del Trabajo. Más tarde, el alto costo de la vida motivó la organización de la Asamblea Obrera de la Alimentación, que convocó a las marchas del hambre en Santiago en 1918 y 1919.

Después de 1917, los sindicatos obreros gozaron de un rápido crecimiento, registrándose unas ciento treinta huelgas entre 1917 y 1920, a lo largo de todo Chile. En la región de Magallanes se produjo una gran huelga y los estudiantes universitarios, a través de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), asumieron un rol activo, desde 1920, en las luchas reivindicativas de la clase trabajadora. Por esos años, también comienza la incorporación del campesinado en el movimiento social chileno, que llegó en la década de 1930 a sus años de esplendor.

Fuente: www.memoriachilena.cl

Leyes por analizar:

- Ley Nº 2951, que establece el descanso en silla a los empleados particulares.
- Lei Nº 1838, que crea Consejos de Habitaciones para Obreros.
- Lei Nº 1838, que aumenta los sueldos de los empleados de los ministerios.
- Ley Nº 1990, que establece el descanso de un día en cada semana.
- Lei Nº 2675, sobre protección a la infancia desvalida.
- Ley Nº 4055, que reforma la Ley sobre Accidentes del Trabajo.

Todas estas leyes se encuentran disponibles en www.memoriachilena.cl

Observaciones a la o el docente

Al trabajar el tema, será importante relevar que los cambios en la legislación surgen en gran medida por las demandas de la ciudadanía, y que esta tiene diversos mecanismos para influir en los cambios legislativos del país, para lo cual resulta pertinente traer a colación movimientos sociales del presente. La serie de reportajes *Chile se Moviliza* emitida por Chilevisión durante 2013 constituye un material de gran valor educativo para trabajar el tema. Estos reportajes están disponibles en YouTube, y tratan temas como las demandas estudiantiles, el conflicto mapuche, Aysén, Caimanes y Lota.

Además de las mencionadas, el o la docente podrá considerar otras leyes, como la de salas cuna en los establecimientos industriales donde trabajen mujeres; de seguro obligatorio por enfermedad e invalidez; de contrato de empleados particulares; de organización sindical industrial, y de protección a la maternidad obrera y salas cuna.

Puede profundizar esta actividad comparando los derechos logrados por las y los trabajadores a comienzos del siglo XX con los derechos que garantiza la legislación laboral actual y con las demandas que realizan en la actualidad las organizaciones de trabajadores. De esta forma, podrá ayudar a sus estudiantes a evaluar la importancia de los derechos reconocidos en el marco de la cuestión social y discutir la importancia de que la legislación vaya adecuándose a los tiempos y a las necesidades de una sociedad que profundiza su democracia. Así, puede ampliar el trabajo con las actitudes del OA D y del OA I.

OA 23	Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
IE	Comparan, a partir del análisis de fuentes primarias, las respuestas frente a la cuestión social que surgieron desde el liberalismo, el socialismo, el anarquismo, el comunismo y el socialcristianismo, reconociendo los fundamentos de las diversas posturas al respecto.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **h.** Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.
ACTITUD	**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.
Tipo de actividad	Leen y distinguen distintas visiones sobre un mismo tema.
Duración aproximada	Una clase.

1. Los y las estudiantes conocen las posturas que los diversos sectores políticos tuvieron frente a la cuestión social. En parejas, leen las siguientes fuentes y completan el cuadro comparativo que se propone a continuación.

CRITERIOS DE COMPARACIÓN	POSTURA 1	POSTURA 2	POSTURA 3
Grupo político			
Causas de la cuestión social			
Solución a la cuestión social			

Luego realizan una síntesis y desarrollan una conclusión general a partir de la siguiente pregunta ¿Cuáles de las posturas señaladas tuvo asidero futuro? ¿Por qué?

Fuente 1

> El 15 de mayo de 1891, el papa León XIII lanzaba una encíclica con el nombre de *Rerum Novarum*. Ante la terrible explotación laboral de los obreros, la Iglesia no podía quedarse parada. Su respuesta fue un documento en donde explicaba cómo estaba la situación obrera, y defendiendo la justicia y a los trabajadores. La solución que daba pasaba por que el Estado, la Iglesia, el trabajador y el empresario tenían que trabajar juntos. La Carta Magna del Trabajo tuvo una gran influencia.

Una encíclica es una carta que dirige el papa a obispos o fieles en donde expone la doctrina de la Iglesia en puntos concretos. Y una de las más importantes de la historia es la que comienza con las palabras *Rerum Novarum*, lanzada por el papa León XIII el 15 de mayo de 1891. ¿Dónde reside su importancia?

Antes de nada, situémonos en la época. Estamos en plena Revolución Industrial, lo que supuso un cambio brutal en la sociedad, sobre todo para los trabajadores. La cuestión obrera fue un drama muy doloroso, debido a que la tecnología relegó al trabajador a la categoría de máquina. El más fuerte ganaba, a costa siempre del débil. Al final, la clase trabajadora sufrió una explotación muy grande y, claro, terminó protestando y creando malestar social.

La Iglesia no podía hacer oídos sordos ante unos derechos humanos que estaban siendo pisoteados. Al principio, su postura ante este problema se limitó sobre todo a las ayudas caritativas. Pero el papa León XIII decidió mojarse con la encíclica *Rerum Novarum*. Ya no se trataba solo de caridad, sino de justicia. "Es inhumano abusar de los hombres, como si fueran cosas, para sacar provecho de ellos", dice.

Este texto describe en 42 puntos en qué condiciones vivían los sufridos trabajadores, defiende el derecho a la propiedad privada y rebate las, para ellos falsas, teorías del socialismo (recordemos: solo existe la clase trabajadora, un gobierno basado en la igualdad absoluta...).

¿Cuál es el remedio que propone el papa? Dice que la Iglesia, el Estado, el empresario y el trabajador tienen que trabajar juntos. La Iglesia debe interesarse por los aspectos religiosos y morales; el Estado tiene que intervenir para que haya justicia, y los trabajadores y empresarios deben organizar asociaciones que les protejan (sindicatos).

Y todo esto lo expone la encíclica con mucho detalle. Han dicho que es el mejor documento escrito sobre el tema.

Fuente: http://es.catholic.net/op/articulos/42883/cat/414/rerum-novarum-sobre-la-cuestion-social.html

Fuente 2

LA CRISIS MORAL DE LA REPÚBLICA

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

Me parece que no somos felices; se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan. La holgura antigua se ha trocado en estrechez, la energía para la lucha de la vida en laxitud, la confianza en temor, las expectativas en decepciones. El presente no es satisfactorio y el porvenir aparece entre sombras que producen la intranquilidad.

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

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

Se dijo que la operación era completa y defectuosa y hasta ahora no ha sido oficialmente aprobada. Con esto pudimos desentendernos de un hecho tan grave y revelador del estado del progreso del país; pero, en verdad, deficiencias y vicios considerables en el censo no se ven y sus cifras continúan manifestando que la población no aumenta, por lo menos en el grado que corresponde a un pueblo que prospera.

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

Comienza a oírse que en Santiago, por ejemplo, se necesitan ocho jueces del crimen, el doble de los que existen, para entender medianamente las necesidades del servicio.

En el verano último se me hizo notar un curioso fenómeno que acaecía en uno de los departamentos de la provincia del Maule, y que probablemente se verá también en otras regiones del territorio. Los pequeños propietarios rurales enajenaban sus tierras a precios ínfimos para asilarse en los centros de población y lo hacían porque les faltaba seguridad para sus bienes y su vida. El bandolerismo ahuyenta de los campos a los labradores, el agente principal de la producción agrícola, en un país que desde hace veinte años más sabe dónde está el fondo de sus cajas.

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

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

No me es difícil creer que la instrucción secundaria y superior se han generalizado considerablemente en los últimos tiempos; el número de personas ilustradas es más crecido ahora de lo que fue antes; se puede encontrar un bachiller hasta en las silenciosas espesuras de los bosques australes.

Pero, ¿será inexacto el hecho de que, estando más extendida la instrucción y siendo más numerosas las personas ilustradas, las grandes figuras literarias y políticas, científicas y profesionales que honraron a Chile y que con la influencia de su saber y sus prestigios encauzaron las ideas y las tendencias sociales carecen hasta ahora de reemplazantes? Hemos tenido muchos hombres de la pasada generación de nombradía americana y aun europea, y me parece que nadie se ofenderá si digo que no acontece lo mismo en la generación actual.

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

Ni de espíritu de empresa ni de energía para el trabajo carecemos nosotros, descendientes de rudos, pero esforzados montañeses del norte de España. ¿Adónde no fuimos? Proveíamos con nuestros productos las costas americanas del Pacífico y las islas de la Oceanía del hemisferio del sur, buscábamos el oro de California, la plata de Bolivia, los salitres del Perú, el cacao del Ecuador, el café de Centroamérica, fundábamos bancos en La Paz y en Sucre, en Mendoza y en San Juan; nuestra bandera corría todos los mares y empresas nuestras y manos nuestras bajaban hasta el fondo de las aguas en persecución de la codiciada perla.

A la iniciativa, al esfuerzo y al capital de nuestros conciudadanos debemos los primeros ferrocarriles y telégrafos, puertos, muelles, establecimientos de crédito, grandes canales de irrigación y toda clase de empresas.

¿Podría con verdad afirmarse que el espíritu y la energía que entonces animarían a nuestro país para el trabajo se hayan, no digo fortificado, sino siquiera mantenido? ¿Significaría algo el que hayamos perdido nuestra acción comercial e industrial en el extranjero y que el extranjero nos reemplace en nuestro propio territorio? En general, ¿se gasta hoy actividad para la lucha de la vida y para crear fuentes de riqueza por medio del trabajo libre, o se ve una funesta tendencia al reposo enervante y a la empleomanía?

Preguntas son éstas que todos pueden responder y las respuestas no serán tal vez satisfactorias para los que cuentan entre los elementos de apreciación del progreso de un país, la energía de sus habitantes para el trabajo y el espíritu de empresa.

Enrique Mac Iver, *Discurso sobre la crisis moral de la república*,
Santiago de Chile, Imprenta moderna, 1900.

Fuente 3

RICOS Y POBRES (FRAGMENTO)

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

Reconocidas estas divisiones de la sociedad, nos corresponde estudiar su desarrollo por separado, para deducir si ha habido progreso y qué valor puede tener este progreso.

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

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

Sin tomar en cuenta los individuos, creo que la colectividad burguesa vive habituada ya en un ambiente vicioso e inmoral, que

quizás en muchos casos no se note o se disculpe por no tener la noción suficiente para saber estimar íntegramente la verdadera moral. El espíritu de beatitud en cierta parte de esta sociedad no la ha detenido ni alejado de esta situación.

Cien años ha, cuando la población de este país vivía en el ambiente propio de una colonia europea, que le había inoculado sus usos y costumbres; parece que no se destacaba la nota inmoral y voluptuosa de la época presente. Se vivía en este país bajo el régimen de la sociedad feudal, algo atenuado si se quiere, pero con todas las formas de la esclavitud y con todos los prejuicios propios del feudalismo. El sometimiento demasiado servil de la clase esclava entregada en su mayor número a la vida pastoril y a la agricultura era una circunstancia que no provocaba ninguna acción de la clase señorial, en que pudiera notarse como hoy, sus crueldades.

La última clase, como puede considerarse en la escala social, a los gañanes, jornaleros, peones de los campos, carretoneros, etc., vive hoy como vivió en 1810. Si fuera posible reproducir ahora la vida y costumbres de esta clase de aquella época y compararla con la de hoy día, podríamos ver fácilmente que no existe ni un solo progreso social. En cuanto a su situación moral podríamos afirmar que en los campos permanece estacionaria y que en las ciudades se ha desmoralizado más. Esta clase más pobre de la sociedad, más pobre en todo sentido, material y moral, ha vivido tanto antes como ahora en un ambiente completamente católico y cristiano. Si afirmáramos que hoy vive más dominada por la Iglesia que antes, no haríamos una exageración. Sin embargo, antes se notaban en esta clase mejores costumbres que ahora. Con sobrada razón podríamos preguntarnos: ¿Por qué no ha progresado esta clase social que ha vivido siempre al amparo moral del catolicismo?

Es esta nueva pregunta para la cual cada persona debe buscar la respuesta con sus propios esfuerzos, porque es menester, para el desarrollo de las inteligencias, que se realice este ejercicio mental, a fin de que cada cual resuelva este problema social y procure cooperar a mejorar las cosas.

La última clase de la sociedad, que constituye probablemente más de un tercio de la población del país, es decir, más de un millón de personas, no ha adquirido ningún progreso evidente, en mi concepto digno de llamarse progreso. Se me dirá que el número de analfabetos es, en proporción, mucho menor que el de antes, pero con esta afirmación no se prueba nada que ponga en evidencia un progreso. Para esta última clase de la sociedad el saber leer y escribir, no es sino un medio de comunicación, que no le ha

producido ningún bienestar social. El escasísimo ejercicio que de estos conocimientos hace esta parte del pueblo, le coloca en tal condición que casi es igual si nada supiese. En las ciudades y en los campos, el saber escribir, o simplemente firmar, ha sido para los hombres un nuevo medio de corrupción, pues, la clase gobernante les ha degradado cívicamente enseñándoles a vender su conciencia, su voluntad, su soberanía.

El pueblo, en su ingenua ignorancia, aprecia en mucho saber escribir para vender su conciencia. ¿Es esto un progreso? Haber aprendido a leer y a escribir pésimamente, como pasa con la generalidad del pueblo que vive en el extremo, opuesto de la comodidad, no significa en verdad el más leve átomo de progreso.

Muchos periodistas han afirmado en más de una ocasión que las conscripciones militares han aportado al pueblo un contingente visible de progreso, porque han contribuido a desarrollar hábitos útiles desconocidos entre la llamada gente del pueblo. Se ha dicho que esta parte de las poblaciones ha aprendido hábitos de higiene, se ha educado, aprendido, nociones elementales, etcétera. Estas afirmaciones son más ficticias que reales.

La pobreza, y la pobreza en grado excesivo sobre todo, impide todo progreso. Hay gentes que no tienen un tiesto para lavarse. La vida del cuartel, generalmente, ha producido hábitos innobles y ha fomentado o despertado malas costumbres en personas buenas y sencillas. Yo creo que produce más desastres que beneficios.

El movimiento judicial y penitenciario del país nos prueba de una manera evidente el desastre moral de nuestra sociedad, durante los cien años que han transcurrido para la vida de la República. La magistratura del país ha perdido todo el prestigio que debió conservar o de que debió rodearse. Yo no podría afirmar si los procedimientos judiciales estuvieran alguna vez dentro de la órbita de la moral. Pero lo que puedo decir es que debido al desarrollo intelectual natural del pueblo, éste ha llegado a convencerse de que la Justicia no existe o de que es parte integrante del sistema mercantil y opresor de la burguesía.

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

La literatura nacional tiene muchas expresiones, que son la más dura acusación a la inmoralidad social y a su administración de justicia, literatura que está basada en la verdad histórica.

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

Yo he vivido cuatro meses en la cárcel de Santiago, cuatro en la de Los Andes, cerca de tres en la de Valparaíso y ocho en la de Tocopilla. Yo he ocupado mi tiempo de reclusión estudiando la vida carcelaria y me he convencido que la vida de la cárcel es lo más horripilante que cabe conocer. Allí se rinde fervoroso y público culto a los vicios solitarios... La inversión sexual no es una novedad para los reos. Los delincuentes que principian la vida del delito, encontrarían en las cárceles los profesores y maestros para perfeccionar el arte de la delincuencia.

El personal de empleados de prisiones y sus anexos es bastante numeroso. Pero, a pesar de esto, yo no conozco un solo caso de alguno que haya estudiado o propuesto medios encaminados a buscar un perfeccionamiento en el sistema carcelario que contribuyera a proporcionar una verdadera regeneración entre tantos seres más desgraciados que delincuentes.

Y el personal de los juzgados, ¿habrá producido alguna idea en este sentido? Yo no conozco ninguna.

Yo creo que la prisión no es un sistema penal digno del hombre y propio para regenerarle. Hoy, que se habla tanto de progresos y que se celebra como un gran acontecimiento el haber llegado a los cien años de vida libre, yo me pregunto, ¿ha progresado en la República el sistema penal? ¿Ha disminuido el número de delincuentes? ¿Cuántas cárceles se han cerrado a impulsos de la educación? ¿Ha mejorado o progresado siquiera la condición moral del personal carcelario o judicial que podría influir en la regeneración de los reos? Ninguna respuesta satisfactoria podría obtener.

Acerca de la crueldad moral que envuelve en sí la prisión escribe un autor chileno en un librito titulado *Palabras de un mendigo* lo que sigue:

"El mudo carcelero me introdujo dentro de una mazmorra helada, hizo rechinar la puerta del calabozo, y puso el férreo candado a la prisión a donde se me habla arrastrado.

Luego, después no había más que intensa y espantosa sombra a mi rededor. Era aquello el abismo abierto a un hombre que buscaba la luz, pero a quien se le encerraba en un sepulcro insondable para evitar que los rayos vivificadores del astro rey llegaran hasta su pupila dilatada y profunda.

Yo no había pecado. A nadie había hecho mal. Mis vestidos se habían desgarrado en medio de los zarzales punzadores del camino, mi sangre había corrido a raudales. Llegué exánime a la prisión y caí desfallecido en brazos de los primeros sayones que me oprimieron.

¿Por qué se me encerraba, oh, Pueblo? Yo no había delinquido, ni robado, ni asesinado. Alguien murmuró a mis oídos cuando entré en el fúnebre recinto, al sitio de la perdición, al calabozo nauseabundo: ¡Otro bandido! Yo, en un rapto de sagrado entusiasmo, había gritado: ¡MUERA LA TIRANÍA!

Y cuando el esbirro ensañado vació en mis oídos la bazofia brutal de su desvergüenza, sentí en mi ser algo así como la lava hirviente de un volcán que amenazaba estallar; y experimenté un agrupamiento de ideas enloquecidas, terribles, impetuosas.

Era la indignación que saben experimentar las almas buenas, que todavía no han entregado su conciencia al odioso mercader que suele comprarla a precios bajos".

¡Cuánta amargura, cuánta ironía hay en todo esto! ¡Pero, sobre todo, cuánta verdad! Son palabras candentes que abrazan todo el rostro de los privilegiados.

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

La sociedad debe preocuparse de corregir la delincuencia, creando un ambiente de elevada moral, cuyo ejemplo abrace, pues el sistema penal debemos considerarlo ya un fracaso. Estimo que el sistema penal generalmente atemoriza, pero no corrige; detendrá la acción criminal, pero no la intención. La sociedad debe, por el propio interés de su perfección, convencerse que el principal factor de la delincuencia existe en la miseria moral y en la miseria material. Hacer desaparecer estas dos miserias es la misión social de la Humanidad que piensa y que ama a sus semejantes.

Comprobar fehacientemente el progreso que ha hecho el vicio, es bastante para poner a la luz del día la verdad. La verdad de que en cien años de vida republicana se constata el progreso paralelo de dos circunstancias:

El progreso económico de la burguesía. El progreso de los crímenes y de los vicios en toda la sociedad.

La vida del conventillo y de los suburbios no es menos degradada que la vida del presidio.

El conventillo y los suburbios son la escuela primaria obligada del vicio y del crimen. Los niños se deleitan en su iniciación viciosa empujados por el delictuoso ejemplo de sus padres, cargados de vicios y de defectos. El conventillo y los suburbios son la antesala del prostíbulo y de la taberna.

Y si a los cien años de vida republicana, democrática y progresista como se le quiere llamar, existen estos antros de degeneración, ¿cómo se pretende asociar al pueblo a los regocijos del primer centenario?

El conventillo y los suburbios han crecido quizás en mayor proporción que el desarrollo de la población. Y aun cuando se alegara que el aumento de los conventillos ha ido en relación con el aumento de la población, no sería este un argumento justificativo ni de razón. El conventillo es una ignominia. Su mantenimiento o su conservación constituyen un delito.

Luis Emilio Recabarren. ([1903]2010). *Ricos y pobres*. Santiago: Lom.

Observaciones a la o el docente

Se sugiere, si el o la docente lo estima conveniente, incluir otras posturas como la de la Falange, el Partido Demócrata y los grupos conservadores frente al tema.

Profundice el análisis problematizando la forma en que los distintos sectores explican las causas y las formas de enfrentar la cuestión social. Problematice con las y los estudiantes los contextos en los que se produjeron y circularon cada una de las propuestas, y discuta con ellos sobre las visiones de la época que reflejan, evidenciando los contrastes de fondo entre las ideas de cada sector.

En función de su contexto de trabajo, puede realizar una síntesis de aquellos textos que le parezcan extensos para el contexto de una clase.

OA 23	Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
IE	Reconocen, usando estrategias investigativas, diversas posturas a partir de una situación conflictiva presente en su entorno local, valorando las formas pacíficas de resolución de conflictos.
HABILIDADES	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **Comunicación:** **l.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	**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.
Tipo de actividad	Trabajo por proyectos.
Duración aproximada	Más de una clase.

2. Los y las estudiantes escogen un movimiento social, organización comunitaria, ONG u otra forma de trabajo colectivo que les llame la atención, ojalá que trabaje en el contexto del barrio donde se sitúa la escuela o sus viviendas. Una vez seleccionado el foco de estudio, deberán desarrollar un proyecto que considere lo siguiente:
   - Contactar, en la medida de lo posible, al grupo de estudio directamente para entrevistarse con sus integrantes, o bien buscar en internet u otras fuentes la mayor cantidad posible de información sobre ellos.
   - Identificar una problemática que motiva la existencia de dichos grupos.
   - Recoger la postura del grupo estudiado sobre la problemática identificada.
   - Buscar en internet u otras fuentes posturas divergentes a la recogida.
   - Sistematizar en un cuadro resumen las distintas posturas (pueden ser dos o más).
   - Identificar la controversia entre las posturas divergentes.
   - Proponer salidas o soluciones al tema.

Luego, los y las estudiantes elaboran un formato de presentación que les permita mostrar al curso los resultados de su trabajo y discutir sobre las distintas posturas y las posibles situaciones de resolución de los conflictos entre ellas.

Observaciones a la o el docente

Si sus estudiantes consideran que no existen grandes conflictos locales, deles la opción de buscar uno a escala más general, como educación, salud, trabajo, discriminación, justicia, femicidios, etc.

También pueden seleccionar un problema internacional que esté vigente en la actualidad, como por ejemplo corrupción, trabajo infantil, narcotráfico, etc.

A partir de esta actividad, establezca vínculos con las problemáticas que movilizaban a las organizaciones sociales a comienzos de siglo y establezca elementos de cambio y continuidad. Asimismo, discuta la importancia histórica de los movimientos sociales y el rol que cumplen en la actualidad.

Para saber más sobre trabajos por proyectos puede revisar los siguientes enlaces:

- http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php
- http://cedec.ite.educacion.es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible. (OA 25)

Indicadores de Evaluación

Determinan, a través del uso de diferentes fuentes de información, los principales impactos del proceso de industrialización en el medioambiente (por ejemplo, las nuevas formas de habitar el espacio urbano y rural, el calentamiento global, la disminución de áreas verdes, la lluvia ácida, la contaminación de ríos y mares, la desertificación, la pobreza, la desigualdad, la superproducción, entre otros) desarrollando una postura crítica al respecto, la que comunican a través de diversas técnicas.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
En grupos realizan una investigación relativa a la contaminación ambiental y su relación con la Revolución Industrial. Para realizarla consideran: › Un espacio geográfico industrializado desde el siglo XIX (ciudad o industria). › Contar con un mapa del espacio geográfico que se estudiará. › La actividad industrial desarrollada. › El impacto que generó en el entorno próximo. › La situación actual del lugar investigado. › Incluir fotografías o imágenes del lugar seleccionado. › Fuentes serias y rigurosas. › Incluir opiniones y reflexiones personales sobre los efectos de la contaminación en los espacios industrializados. Finalmente, la investigación la realizan redactando un reportaje, el que subirán en formato web. A modo de ejemplo, ver *El legado tóxico de la Revolución Industrial*, disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120626_inglaterra_revolucion_industrial_contaminacion_lp.shtml	› Seleccionan fuentes adecuadas para desarrollar la investigación. › Redactan los puntos solicitados de manera clara y precisa. › Explican la evolución histórica del espacio geográfico seleccionado en relación con el impacto ambiental. › Expresan con ideas personales y con espíritu crítico el impacto que ha generado la actividad industrial. › Desarrollan un reportaje novedoso y atractivo para el lector. › Escriben el reportaje en forma clara, con buena redacción y ortografía.

EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios. (OA 18)

Indicadores de Evaluación

Analizan la emergencia de las demandas sociales y laborales en el último tercio del siglo XIX, los problemas que esas demandas quieren enfrentar, los mecanismos de presión utilizados para alcanzarlas, la reacción del mundo político y los logros alcanzados por el movimiento obrero, valorando la importancia de la participación en la conquista de diferentes derechos.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes seleccionan uno de los siguientes temas: › Las demandas obreras. › Los mecanismos de presión de los obreros. › La reacción de los políticos frente a la cuestión social. › Reacción de las clases acomodadas. › Logros del movimiento obrero. A partir de los aprendizajes logrados en clases, proponen una síntesis del tema seleccionado, destacando actores (individuales o colectivos) y episodios relevantes, alcances de sus acciones o propuestas. A partir de esta síntesis, redactan una columna de opinión o un *post* en un blog que deberá crear el o la docente.	› Seleccionan uno de los temas propuestos. › Explican las aristas del tema seleccionado, considerando todos los aspectos solicitados. › Redactan una columna o *post* que exprese los aspectos centrales del tema abordado. › Dan ejemplos y citan fuentes analizadas en clases para profundizar o dar fuerza a las ideas señaladas en su columna o *post*. › Toman una postura argumentada al escribir su columna, evidenciando un juicio crítico sobre el tema. › Redactan su columna o *post* de forma clara, con una adecuada estructura argumentativa y un correcto uso del lenguaje.

Semestre

UNIDAD 3

LA CONFORMACIÓN DEL TERRITORIO CHILENO Y DE SUS DINÁMICAS GEOGRÁFICAS: CARACTERIZACIÓN E IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS ESTATALES DE EXPANSIÓN

PROPÓSITO

En esta unidad se espera que los y las estudiantes logren visualizar la construcción territorial como una dinámica propia de los Estados nacionales en constante configuración y conflicto, reconociendo que durante el siglo XIX existió una concentración de dichas dinámicas a partir de una serie de políticas de expansión territorial hacia el norte y el sur del país, lo que requirió de una organización estatal que permitiera y motivara la expansión del Estado chileno hacia territorios no incorporados soberanamente, y que también produjo impactos profundos en la población que habitaba dichos territorios, esto quiere decir, la población primordialmente indígena que se vio afectada por las políticas de expansión territorial del Estado chileno.

De esta forma, los y las estudiantes podrán caracterizar el proceso de expansión territorial como parte de un proceso de conformación y consolidación del Estado nación en el contexto histórico al que se circunscribe, reconociendo las principales políticas que se pusieron en práctica para llevar a cabo este proceso, comprendiendo que algunos de los mecanismos incluían el uso de estrategias bélicas o de sometimiento de la población, lo que dio como resultado la consolidación de un territorio nacional que amplió sus límites hacia nuevas zonas, a la vez que se irían gestando profundos conflictos que pueden ser visualizados hasta el día de hoy, como las pugnas por las delimitaciones territoriales con los países vecinos del norte de Chile, los conflictos entre el Estado chileno y las comunidades mapuche del sur del Biobío, los problemas de reconocimiento de la cultura indígena en diversas regiones del país, las consecuencias demográficas y humanas para diversas poblaciones indígenas que ocupaban el territorio chileno antes de la conformación del Estado, entre otros.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Relaciones de frontera entre el Estado, los particulares y el pueblo mapuche; localización de los pueblos originarios de Chile; políticas de expansión territorial durante la Colonia y primeros años de la República; concepto de Estado-nación; diversidad cultural.

PALABRAS CLAVE

Políticas de expansión territorial, pueblos indígenas de Chile, cosmogonía, cosmovisión, territorio ancestral, ocupación territorial, frontera.

CONOCIMIENTOS

- Procesos de exploración y reconocimiento del territorio por parte del Estado chileno.
- Procesos de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes.
- Ocupación de La Araucanía por parte del Estado chileno.
- Consecuencias para la población indígena de la expansión del territorio chileno al sur del Biobío.
- Guerra del Pacífico.
- Relaciones del Estado chileno con países vecinos y sus consecuencias.
- Relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas de Chile.

HABILIDADES

Pensamiento temporal y espacial:

- Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. **(OA b)**
- Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas. **(OA d)**
- Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel. **(OA e)**

Análisis y trabajo con fuentes de información:

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

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

Pensamiento crítico:

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

Comunicación:

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

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

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

ACTITUDES

- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. **(OA A)**
- Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. **(OA B)**
- 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, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. **(OA F)**
- Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). **(OA G)**

UNIDAD 3
La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 12 Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.	› Comparan el territorio ocupado por el Estado a comienzo y término del siglo XIX, mediante mapas y otras fuentes de información espacial, identificando la expansión de los límites del territorio nacional. › Explican el rol que cumplieron las misiones científicas (Claudio Gay, Ignacio Domeyko y otras) y la Universidad de Chile en los esfuerzos del Estado por conocer y ocupar el territorio. › Explican por qué los Estados se interesan por desarrollar políticas de delimitación y ocupación del espacio, reconociendo la importancia del territorio para la existencia del Estado-nación. › Caracterizan el proceso de delimitación del territorio chileno, considerando los mecanismos diplomáticos utilizados por el Estado y los conflictos con países vecinos. › Analizan diferentes iniciativas llevadas a cabo por el Estado para mejorar la administración del territorio y de su población, como la aplicación de censos, la construcción de redes de transporte y comunicación o la expansión de la burocracia.
OA 13 Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.	› Reconocen las motivaciones, hitos y actores asociados al proceso de ocupación de la zona sur y austral del actual territorio chileno (Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes), identificando la importancia estratégica que tiene para el Estado chileno en la configuración del territorio nacional. › Explican el rol de la inmigración europea y las relaciones entre colonos y pueblos originarios en la ocupación de estas zonas, identificando las razones que tuvo el Estado para impulsar esta política de colonización. › Analizan, desde una perspectiva de derechos, los impactos para los pueblos huilliche, aónikenk, selk'nam, kawéskar y yagán producidos por las políticas de ocupación impulsadas por el Estado chileno en las zonas habitadas por dichos grupos, considerando consecuencias territoriales, económicas, culturales y humanas.

UNIDAD 3
La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 14 Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.	› Describen las motivaciones que tuvo el Estado chileno para emprender una política de expansión territorial hacia zonas pobladas por los grupos indígenas mapuche y pehuenche, considerando el contexto global de formación de los Estados nacionales en América. › Describen las acciones emprendidas por el Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía, como por ejemplo las acciones militares, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, entre otras, enmarcándolas en la política estatal de extensión limítrofe del territorio. › Comparan distintas interpretaciones sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de "pacificación" en función de los posicionamientos teóricos revisados. › Representan, usando herramientas geográficas, la reducción del espacio ancestral mapuche a partir del proceso de ocupación del Estado chileno, reconociendo el papel que la tierra cumple en la cultura mapuche. › Problematizan los impactos que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía por parte del Estado chileno, considerando las políticas de repartición de tierras ancestrales en manos de privados y la política de reducciones indígenas. › Comparan el concepto de territorio que tienen el pueblo mapuche, los privados y el Estado chileno durante el proceso de ocupación de la Araucanía, estableciendo relaciones de continuidad y cambio con el actual conflicto en la zona. › Evalúan y comunican una posición fundada sobre las violaciones a los derechos humanos que sufrió la población indígena mapuche, considerando elementos de continuidad con el presente.

UNIDAD 3
La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 15 Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.	› Explican las distintas causas de la guerra del Pacífico, aludiendo a elementos como la influencia de las potencias extranjeras, el interés económico en la explotación del salitre, los conflictos diplomáticos entre los países involucrados, etc. › Dan argumentos sobre la importancia del factor económico en la guerra del Pacífico, utilizando información obtenida en diversas fuentes. › Investigan sobre los impactos que provocó este conflicto, como por ejemplo problemas limítrofes, expresiones de animadversión y discriminación entre los ciudadanos de los países involucrados, el acceso a determinados recursos naturales, entre otros, proyectándolos hacia el presente mediante ejemplos de la actualidad. › Identifican, a partir de diversas fuentes, las consecuencias humanas de la guerra, tales como pérdidas de vidas humanas, desarticulación familiar, entre otros, valorando las vías pacíficas de resolución de conflictos. › Representan algunas de las transformaciones del espacio geográfico nacional tras la incorporación del Norte Grande, como por ejemplo la distribución de la población, la chilenización de las comunidades del norte y la gestión del territorio por parte del Estado chileno.
OA 24 Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.	› Problematizan diversas fuentes que entregan información y caracterizan a los distintos pueblos indígenas en la actualidad, visualizando omisiones, sesgos, prejuicios, entre otros. › Ponen en discusión los conceptos de diversidad y diferencia y su relación con el concepto de Estado-nación unitario, comparando dicha realidad con otras regiones de América Latina. › Investigan sobre algunas reivindicaciones que los pueblos indígenas tienen en la actualidad, como por ejemplo, la falta de reconocimiento de sus creencias, el respeto por territorios ancestrales, el resguardo de la cultura simbólica, entre otras, identificando elementos significativos para dichas culturas. › Comparan las políticas estatales de la época y las actuales, respecto de la incorporación de los pueblos originarios a la nación chilena, estableciendo aspectos positivos y negativos de ellas, elaborando un juicio crítico al respecto y levantando desafíos para el futuro. › Problematizan la diversidad cultural presente en la sociedad, dando ejemplos en el contexto local y nacional, reconociendo la importancia de respetarla y valorarla a partir de la construcción de argumentos propios.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

OA 12	Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.
IE	Explican por qué los Estados se interesan por desarrollar políticas de delimitación y ocupación del espacio, reconociendo la importancia del territorio para la existencia del Estado-nación.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
ACTITUDES	**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 conceptos.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes indagan en diversas fuentes los conceptos de territorio, Estado y soberanía. Para introducirse en el tema, leen tres fuentes que se incluyen a continuación, para luego comenzar la investigación de los conceptos antes señalados, estableciendo las relaciones que existen entre ellos. Se sugiere la siguiente estructura:
   - Definir los conceptos con palabras propias a partir de información recogida en dos o tres fuentes distintas.
   - Incluir al menos una cita de las fuentes que han sido utilizadas para construir las definiciones de los conceptos.
   - Solicitar una extensión máxima para cada concepto, en función de cuán habitual es para los y las estudiantes desarrollar este tipo de trabajo. Por ejemplo, media página por concepto.
   - Señalar las fuentes utilizadas al final de cada definición.
   - Escribir un texto explicativo donde se mencione la relación entre los conceptos a partir de las definiciones desarrolladas. Esta etapa puede apoyarse con la construcción de un esquema o mapa conceptual que aclare el vínculo entre los conceptos trabajados.

Una vez terminada esta etapa, las y los estudiantes reflexionan de manera grupal en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Pueden moverse los límites de un territorio nacional?
- ¿Por qué los Estados se interesan en defender el territorio nacional?
- ¿Qué impacto puede tener, para las personas que viven en un territorio, los cambios que afectan sus límites?
- Según sus conocimientos, ¿qué personas se han visto afectadas por los cambios en los límites del territorio chileno durante la historia de nuestro país? ¿Cómo se han visto afectadas estas personas?

Al cierre de la actividad, el curso discute e intenta llegar a una conclusión sobre la siguiente pregunta: ¿Podríamos afirmar que el territorio nacional está en constante construcción? ¿Por qué?

Fuente 1

EXPLORACIÓN Y POSESIÓN EL TERRITORIO

"El territorio fue una de las primeras cuestiones que interesó a los grupos que asumieron el poder después de la independencia (...). Sin embargo, los primeros esfuerzos no se orientaron a fijar los límites o a sentar soberanía en aquellas regiones que habían interesado poco al gobierno colonial, sino a reconocer el país y a explotar más detenidamente sus riquezas. (...) En realidad, el territorio importaba desde dos puntos de vista: desde la conveniencia de conocerlo mejor y desde la necesidad de tomar posesión de él. Ambas cosas requerían conocimiento de la geografía, tarea que, como hemos dicho, se privilegió la primera mitad del siglo XIX. (...) Como hemos dicho, más que fijar sus límites, a nuestra clase dirigente le interesaba conocer el territorio y, al promediar el siglo XIX, ocuparlo o sentar soberanía en él. Por lo mismo, las discusiones más interesantes no tuvieron que ver con el territorio propiamente tal, sino con la población que lo ocupaba. Más que el recipiente, importaba el contenido, es decir, la población que daría forma a la nación".

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche*. Chile: Dibam.

Fuente 2

TERRITORIO: ¿RELIDAD DINÁMICA O INMOVIL?

"...La organización político-administrativa del territorio es, sobre todo en determinados períodos, un proceso muy dinámico, y concebir y graficar el territorio chileno y su orden político interno, o sus fronteras internacionales, como una realidad inmóvil, casi natural, existentes desde tiempos inmemoriales, no se justifica. Este equívoco solo puede explicarse en función de las querellas limítrofes internacionales que han exacerbado el celo ante las representaciones cartográficas republicanas de los estados comprometidos ...desde hace algunas décadas los estudios sobre fronteras y divisiones político-administrativas, o político-territoriales, han aumentado en forma evidente. Hechos históricos como el fin de la Unión Soviética o la desmembración de Yugoslavia, que han obligado a modificar drásticamente el mapa de Europa; el proceso de unión europea materializado en una comunidad en creciente integración que 'borra' deslindes; la misma globalización, particularmente la económica, que ha limitado el papel de los estados y mudado la naturaleza de las fronteras... han estimulado el resurgimiento de la geografía política, la geografía histórica y los estudios de carácter regional..."

Sagredo, R., González, J. y Compan, J. (2016) *La política en el espacio. Atlas histórico de las divisiones político-administrativas de Chile 1810-1940*. Santiago de Chile: Instituto Geográfico militar, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Resolución DIFROL N° 41 del 8 de julio de 2015.

Fuente 3

TERRITORIALIDAD

"Actualmente, la geografía política suele definirse como el estudio de las repercusiones espaciales del proceso político, y sus cultivadores parecen seguir dos direcciones principales. En primer lugar, los problemas relacionados con la territorialidad. Las sociedades evolucionan en un territorio dado, que modifican con su actuación. El sentimiento de territorialidad o de identificación con un determinado marco espacial conformado históricamente está en la base de cualquier organización estatal o infraestatal. Las recientes luchas por la independencia en los países del Tercer Mundo, o el renacer de los movimientos regionalistas y nacionalistas (flagrantes son los ejemplos recientes de Yugoslavia y la Unión Soviética) en los estados europeos pueden contemplarse como ejemplos de esa identificación territorial. La lengua, la cultural, la

raza o la religión son algunos de los parámetros que considera la geografía política, en tanto que ingredientes en la conformación histórica de un determinado *espíritu nacional*. La organización política viene a superponerse sobre todos estos elementos y da cuenta de ellos. Los problemas de la administración civil o de la reorganización del territorio son una subespecialidad dentro de este campo de estudios".

Capel, Horacio y Urteaga, Luis (1991). *Las nuevas Geografías*. Salvat ediciones Generales, S.A. Barcelona, España.

Fuente 4

LÍMITES Y FRONTERAS

"El límite se concibe como la constitución de líneas de separación físicas y visibles entre espacios económicos, políticos y sociales. Entre tanto, el área de frontera es la región o área en relativa proximidad al límite, donde las dinámicas de cambio y las prácticas cotidianas están afectadas por la misma presencia del límite (Newman, 2006). Como bien lo señala Lía Machado (2000), mientras los límites fronterizos son obra de los estados, que a través de instrumentos jurídicos marcan la separación entre unidades políticas soberanas y delimitan el territorio bajo control estatal; las áreas de frontera son construcciones sociales de los pueblos, los cuales se pueden expandir más allá del límite jurídico del Estado, desafiar la ley territorial de cada Estado limítrofe y, a veces, crear una situación de facto potencialmente conflictiva.

Las dinámicas y fronteras culturales, económicas y sociales, no siempre coinciden con los límites estatales, de manera tal que las áreas de frontera son espacios de movimiento, intercambio e integración en variadas formas, cuyo desarrollo territorial se da en un marco que va más allá de la división político-administrativa de los estados, integrando actores subnacionales y actores no estatales. Así, las fronteras son una construcción socio-territorial, producto de los discursos jurídicos y geopolíticos de los estados y de la acción de las comunidades fronterizas".

García Pinzón, Viviana. (2015). *Territorios fronterizos: Agenda de seguridad y narcotráfico en Chile: El Plan Frontera Norte.* Estudios internacionales (Santiago), 47(181), 69-93. https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2015.36839

Fuente 5

CHILE ANTE LA HAYA

Video: Ministerio de Relaciones Exteriores. *Chile ante La Haya*, en: http://chileantelahaya.gob.cl/

Observaciones a la o el docente

Interesa que los y las estudiantes puedan recurrir a diversas fuentes para aproximarse a los conceptos, desde definiciones textuales que puedan entregar diccionarios, por ejemplo, hasta otras más teóricas; según la costumbre que las y los estudiantes tengan de enfrentarse a textos académicos, es posible avanzar desde extractos a textos de mayor complejidad. Una experiencia con respecto a un trabajo similar al solicitado puede encontrarlo en http://tacticasc.blogspot.com/2012/11/aprendiendo-definir-conceptos-historicos.html, además es posible encontrar un ejemplo de elaboración de un marco conceptual en http://seminario-jovenes2010.blogspot.com/2011/06/ejemplo-de-como-elaborar-un-marco.html

Se sugiere que, en la medida de lo posible, la búsqueda de las fuentes sea desarrollada en horario de clases, por ejemplo, dando acceso al laboratorio de computación cuando se cuenta con él o seleccionando algunas fuentes de la biblioteca del colegio. De esta forma se podrá orientar mejor el trabajo y acompañar a los y las estudiantes en el proceso de desarrollo de este.

OA 12	Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.
IE	Comparan el territorio ocupado por el Estado a comienzo y término del siglo XIX, mediante mapas y otras fuentes de información espacial, identificando la expansión de los límites del territorio nacional.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **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.
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 mapas históricos.
Duración aproximada	Más de una clase.

2. Los y las estudiantes construyen una secuencia cartográfica de los cambios en el territorio chileno desde 1810 hasta 1890, considerando los hitos principales de dicho proceso. Cada mapa deberá ser replicado en una hoja aparte sobre un mapa mudo actual de Chile, de esta forma será posible mostrar los cambios. En cada cartografía deberán incluir:
   - Año al que corresponde.
   - Límites del país.
   - Principales ciudades de la época.
   - Retratar el cambio con respecto al mapa anterior a través de flechas u otra simbología que indique el avance o retroceso del territorio (simulando mapas históricos, esta etapa permitirá dar dinamismo al territorio representado).
   - Simbología que indique el mecanismo a través del cual se produjo el cambio en el límite (por ejemplo, guerra, tratado, política migratoria, etc.).
   - Principales recursos naturales y económicos existentes en el territorio que han sido ganados o perdidos, según corresponda.
   - Señalar la población que ocupaba la zona anexada o perdida.

- Principales conflictos que puedan haberse presentado con dicha población.
- Proyección del conflicto al presente a través de ejemplos (puede incluir símbolos o imágenes).

Además de lo anterior, los y las estudiantes deberán incluir a un costado de cada mapa los siguientes elementos:

- Breve reseña del proceso mediante el cual se anexó o perdió territorio.
- Breve comentario sobre los principales conflictos que emergieron en cada etapa y su proyección al presente.

Para finalizar, los y las estudiantes comparan sus mapas, comentan diferencias y similitudes entre ellos y reflexionan sobre los mecanismos puestos en acción en dichos procesos, y, en conjunto con el o la docente, reflexionan sobre el carácter cambiante del territorio.

Observaciones a la o el docente

Se sugiere desarrollar esta actividad en grupos para enriquecer y agilizar el trabajo.

A partir de esta actividad y de la anterior puede profundizar con las y los estudiantes en el proceso de búsqueda y selección de información, reforzando el trabajo con las actitudes del OA J. Asimismo, puede profundizar en el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial, vinculando el trabajo de construcción de mapas con el proceso de construcción de conceptos propuesto también en la actividad anterior.

En los siguientes enlaces puede encontrar referencias para orientar el trabajo con mapas:

- http://mediateca.cl/900/historia/chile/fronteras/mapas%20historicos.htm
- http://piensaenhistoria.blogspot.com/2012/04/expansion-territorial-chile-siglo-xix.html

OA 13	Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.
IE	Reconocen las motivaciones, hitos y actores asociados al proceso de ocupación de la zona sur y austral del actual territorio chileno (Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes) identificando la importancia estratégica que tiene para el Estado chileno en la configuración del territorio nacional.
HABILIDADES	**Pensamiento temporal y espacial:** **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. **Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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	Problematización.
Duración aproximada	Una clase.

1. Las y los estudiantes observan un mapa del territorio chileno a comienzos del periodo republicano y otro a fines del siglo XIX y, con la mediación docente, reconocen los principales cambios territoriales y los relacionan con tipos de procesos: de expansión, de ocupación y de cesión. A continuación, el o la docente centra la atención en las dinámicas de ocupación efectiva de los territorios de la Zona Sur y formula una pregunta que permita problematizar sus causas.

   Para abordar esta pregunta problematizadora, elabora junto con el curso una representación cartográfica sobre el territorio chileno en la década de 1830, creando una simbología que considere al menos los siguientes criterios: territorios efectivamente ocupados por el Estado, territorios ocupados por

pueblos originarios, territorios con potencial económico (agrícola o minero), territorios con interés estratégico, entre otras que considere relevantes. A partir del análisis de este mapa, discuten y sistematizan las principales características de los procesos de ocupación de las zonas Sur y Austral. Pueden utilizar para ello una tabla como la que se propone a continuación:

	VALDIVIA Y LLANQUIHUE	CHILOÉ	ESTRECHO DE MAGALLANES
¿Quiénes participaron en la ocupación del territorio? (actores institucionales; actores colectivos; actores individuales)			
¿Cuáles fueron las coordenadas temporales e hitos relevantes del proceso?			
¿Qué características tenía este territorio? (ocupado por el Estado/ por pueblos originarios; potencial económico/ interés estratégico)			
¿Qué acciones adoptó el Estado sobre este territorio?			
¿Qué razones tuvo el Estado para ocupar este territorio?			

Para cerrar la actividad, las y los estudiantes reflexionan sobre las múltiples causas asociadas a la ocupación por parte del Estado de las zonas estudiadas y proponen hipótesis con posibles impactos o consecuencias de estos procesos sobre los actores involucrados y sobre el territorio.

Observaciones a la o el docente

Dado que se trata de una actividad introductoria a los aprendizajes del OA, puede ser relevante retomar el contexto de la formación de los Estados nacionales, recalcando que entre sus componentes centrales están el territorio y la población. Por tanto, en el proceso de consolidación del Estado chileno, el control del territorio y de sus habitantes (además de su "civilización") constituye una de las preocupaciones iniciales de quienes lo dirigen. Reforzar esta relación permite comprender mejor el interés en ocupar el territorio y las estrategias adoptadas; por ejemplo, la colonización extranjera.

Al diseñar la simbología, considere que varios de los criterios se superponen, por lo que se recomienda considerar una simbología con colores y achurados livianos. Si desarrolló con el curso la actividad 2 propuesta para el OA 12, puede adecuar esta actividad a partir del trabajo ya realizado por las y los estudiantes, enfocándose al análisis de los procesos de ocupación de las zonas Sur y Austral.

Considere las hipótesis formuladas por las y los estudiantes en el cierre de la actividad, de modo de recogerlas en la medida en que se trabajan actividades asociadas a la inmigración europea y las relaciones Estado - inmigrantes - pueblos originarios.

OA 13	Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.
IE	Analizan, desde una perspectiva de derechos, los impactos para los pueblos huilliche, aónikenk, selk'nam, kawéskar y yagán producidos por las políticas de ocupación impulsadas por el Estado chileno en las zonas habitadas por dichos grupos, considerando consecuencias territoriales, económicas, culturales y humanas.
HABILIDADES	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **f.** Seleccionar fuentes de información, considerando: › La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos). › La relevancia y valor de la información. › El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis. **Comunicación:** **l.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos 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.
Tipo de actividad	Análisis de caso.
Duración aproximada	Una clase.

2. Las y los estudiantes analizan, con la mediación del o la docente, la noticia de la Fuente 1, la imagen del mural (Fuente 2) y la Fuente 3. Examinan los conceptos de genocidio y de violación masiva de derechos humanos propuestos en las fuentes, y discuten cómo se expresan en la pintura, considerando el uso del color y de recursos de composición de la obra, como los planos y símbolos utilizados (el paisaje, las ovejas, la figura del selk'nam al centro, la balanza, entre otros), así como los personajes y sus acciones.

   A continuación, se reúnen en grupos, leen fragmentos de la Memoria de 1896 del Gobernador de Magallanes Manuel Señoret; las *Crónicas de las tierras del sur del canal Beagle* y la *Historia de la región magallánica*, de Mateo Martinic; el *Informe del Programa de Derechos Indígenas*; el *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato*, entre otras fuentes sugeridas por el o la docente o bien propuestas por las y los estudiantes. A partir de ellos, seleccionan información

variada y pertinente que les permita profundizar en el caso del pueblo selk'nam, considerando las consecuencias territoriales, económicas, culturales y humanas de las políticas de ocupación para este pueblo.

Las y los estudiantes sistematizan sus conclusiones y evalúan las acciones del Estado y los particulares desde una perspectiva de derechos humanos. Para apoyar esta reflexión, pueden trabajar la Fuente 4. A continuación reflexionan a partir de algunas preguntas guía como las siguientes:

- ¿Por qué se debe estudiar la situación del pueblo selk'nam? ¿Qué nos dice sobre nuestra historia y sobre el respeto a los derechos humanos?
- Acciones como pintar un mural, ¿aportan en la recuperación de la memoria del pueblo selk'nam y en evitar que su situación vuelva a repetirse? ¿Por qué?
- ¿Cómo pueden contribuir a este propósito el Estado, la comunidad nacional y la comunidad local?

A partir de esta reflexión, cada grupo propone acciones concretas que permitan rescatar la memoria del exterminio del pueblo selk'nam y generar conciencia sobre el respeto a la diversidad étnica y a los derechos humanos y de los pueblos.

® **Artes Visuales.**

Fuente 1

MURAL DEL GENOCIDIO SELK'NAM Y EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA EN PORVENIR

Fuente: https://www.muniporvenir.cl/2013/11/29/fotos-inauguracion-mural-genocidio-selk-nam-y-exposicion-fotografica/

La Corporación Municipal de Deportes y Recreación y la Municipalidad de Porvenir invitan a la comunidad magallánica a visitar el Patio Histórico del Museo Municipal donde se está desarrollando una nueva muestra, consistente en una recopilación de fotos de los aborígenes selk'nam de Tierra del Fuego, y al mural *Genocidio Selk'nam*, de los autores Richard y Nadia Yasic. Estas obras corresponden a una iniciativa financiada por FNDR 2013 -Actividades de carácter cultural del Gobierno Regional de Magallanes y la Antártica Chilena. Los autores de la obra indicaron que se trata de un trabajo surrealista, que muestra detalles de la historia del genocidio selk'nam en Tierra del Fuego, "historia que se justificó en pro del progreso de la época", indicó el artista Richard Yasic.

Mural Genocidio Selk'nam y exposición fotográfica en Porvenir. *El Pingüino* (Punta Arenas), 3 de diciembre de 2013. Recuperado de http://elpinguino.com/

Fuente 2

GENOCIDIO SELK'NAM

Yasic, N. y Yasic, R. (2013). *Genocidio Selk'nam* [mural]. Patio de Esculturas del Museo Municipal, Porvenir, Chile.

Fuente 3

GENOCIDIO EN CHILE AUSTRAL

Se trata de una gran tragedia. La más grande cometida contra los pueblos indígenas en el territorio chileno. Fue un proceso de exterminación lo que allí ocurrió. Se trata de un genocidio.

En las últimas décadas del siglo diecinueve y las primeras del siglo veinte, la política de concesiones del Estado, la introducción del ganado lanar en las estepas del sur del mundo, condujeron a la eliminación física de buena parte de los aónikenk, a la totalidad de los selk'nam y a prácticamente todos los pueblos canoeros, kawésqar y yagán.

La historia que aquí se relata debería servir para que "nunca más" ocurran estas violaciones masivas de los derechos humanos en nuestro territorio.

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268

Fuente 4

EXTERMINIO DE LOS INDÍGENAS AUSTRALES

La historia de los pueblos indígenas australes de los últimos dos siglos es una de exterminio. En tan solo 150 años de presencia republicana en esta parte de Chile, dos de los cuatro pueblos originarios de la zona, los selk'nam y los aónikenk, han desaparecido para siempre, al menos del territorio nacional, en tanto que de los dos restantes, los yagán y los kawésqar, sobreviven comunidades empobrecidas y asimiladas culturalmente, en evidente peligro de extinción.

Cabe reflexionar, desde la perspectiva de derechos humanos, respecto a la responsabilidad que la sociedad chilena y el Estado tienen en este trágico destino. No se trata de buscar culpables con un afán morboso, sino de conocer la verdad y aprender de lo que ella nos enseña.

Sin duda al Estado chileno cabe una gran responsabilidad en lo ocurrido con estos pueblos. Las autoridades de la época impulsaron una política de concesiones que en poco más de dos décadas entregaría a particulares nacionales y extranjeros gran parte de las estepas de Tierra del Fuego y la Patagonia chilena, como si ellas estuviesen deshabitadas. A pesar de que los abusos en contra de los indígenas fueron cometidos en su gran mayoría por colonos y hacendados, y no directamente por funcionarios del Estado, las autoridades fueron ambiguas, por cuanto si bien condenaron estos hechos y sancionaron a algunos responsables, no adoptaron una política a objeto de impedir que tales abusos de repitieran y de garantizar la integridad de estos pueblos.

[…] La actual condición de los pueblos australes que sobreviven —yagán y kawésqar— requiere de medidas urgentes, destinadas a preservar en vida el acervo físico y cultural de sus últimos descendientes. De lo contrario, en las próximas décadas seremos testigos de su irremediable extinción total. Solo a partir de una política pública específica es posible sustentar un plan estratégico, cualquiera sea su naturaleza.

Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Informe del Programa de Derechos Indígenas*. Santiago: Lom; Autor.

Observaciones a la o el docente

Esta actividad también puede orientarse a que los grupos aborden casos de distintos pueblos (huilliche, aónikenk, selk'nam, kawéskar y yagán), comparando procesos y conclusiones.

Destaque que la perspectiva de derechos, al mirar una situación del pasado, cuando la noción de derechos humanos no estaba desarrollada, implica abordar la problemática desde la perspectiva del "nunca más". También implica problematizar qué acciones ha adoptado el Estado para reconocer su responsabilidad y para evitar el olvido de una situación que afectó gravemente los derechos de un pueblo. Asimismo, implica proyectar acciones que el Estado debe adoptar hacia los pueblos originarios que viven actualmente en el territorio chileno.

A partir de este último punto, puede ampliar el caso hacia la situación actual de los pueblos kawéskar y yagán, para lo cual la Fuente 4 puede aportar aspectos por profundizar.

Los textos que se indican en la actividad están en su mayoría disponibles en internet:

- El informe del Instituto de Estudios Indígenas en: http://www.observatorio.cl/sites/default/files/biblioteca/libro%20completo.pdf
- El informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato en: http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268
- La Memoria de Manuel Señoret en: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8887.html
- Las *Crónicas de las tierras del sur del canal Beagle* en: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-10380.html

OA 14	Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.
IE	Comparan distintas interpretaciones sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de "pacificación" en función de los posicionamientos teóricos revisados.
HABILIDADES	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **h.** Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel. **Comunicación:** **k.** Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.
ACTITUDES	**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. **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	Debate.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes se distribuyen en grupos para indagar sobre los conceptos de pacificación, ocupación y despojo en el contexto de la expansión/invasión por parte del Estado chileno a las tierras mapuche durante el siglo XIX.

   Para ello, cada grupo deberá indagar en internet y otras fuentes de información el significado de estos conceptos y el contexto en que se desarrolla, y sistematizar sus resultados en un cuadro como el que se incluye a continuación. Luego, deberán profundizar en el conocimiento de uno de dichos conceptos, según el o la docente indique y distribuya al curso.

   Cuando hayan terminado el proceso de indagación, deberán elaborar un afiche que lleve como título "El proceso de _____ de La Araucanía", debiendo completar el espacio en blanco con el concepto que les tocó trabajar y explicar mediante citas de textos, frases e imágenes incluidas en el afiche este proceso en términos históricos, espaciales y conceptuales.

Luego, el curso debate en torno a las distintas contextualizaciones. Los grupos se apoyarán en el material elaborado para defender el concepto que han investigado, por sobre los otros.

Finalmente, el o la docente motiva un diálogo sobre las implicancias que dichos conceptos tienen para las partes involucradas, y problematiza la superación del uso del concepto de pacificación para denominar el proceso estudiado.

	PACIFICACIÓN	OCUPACIÓN	DESPOJO
¿Quién/es utilizan el concepto?			
Significado			
Carga simbólica			
Proceso histórico y espacial al que hace alusión			

Observaciones a la o el docente

Para contextualizar el tema, sugerimos recursos audiovisuales que pueden servir de apoyo:

› Ceiba Producciones. (Productor). (2003) *El despojo o la realidad mapuche ante la hegemonía Winka*. (Documental). https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=LoHbqRgzjI8

› El sitio Memoria Chilena posee un minisitio destinado al tema La ocupación de la Araucanía http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3630.html

Para trabajar la estrategia del debate en clases, sugerimos revisar:

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

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

Asimismo, si usted trabaja con estudiantes que pertenecen al pueblo mapuche o a otros pueblos originarios, será interesante rescatar su opinión respecto del tema.

Finalmente, resulta importante considerar este tema como controversial, debido a la vigencia del conflicto. Por ello se sugiere revisar los siguientes sitios web que trabajan el tema:

› 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/

OA 14	Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.
IE	Representan usando herramientas geográficas la reducción del espacio ancestral mapuche a partir del proceso de ocupación del Estado chileno, reconociendo el papel que la tierra cumple en la cultura mapuche.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **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.
ACTITUDES	**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. **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	Más de una clase.

2. Los y las estudiantes analizan dos mapas donde se grafica el espacio ancestral mapuche a partir de algunas preguntas para su análisis:
   - ¿Qué diferencias existen entre el territorio mapuche ancestral y los actuales límites del territorio chileno?
   - Observando la orientación espacial del Mapa 2, ¿qué diferencias se observan respecto de un mapa de Chile actual?
   - Hoy en día es común decir que el territorio chileno es largo y angosto. ¿Creen que el pueblo mapuche pudo verse identificado con esa afirmación en relación a su territorio ancestral?
   - ¿Qué características de la cultura mapuche pueden desprenderse de los territorios representados en los mapas?

   Posteriormente, las y los estudiantes comparan dicho territorio con el territorio mapuche reducido a partir de los títulos de merced y títulos de comisario (Mapa 3), leen el documento que se indica y reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
   - ¿Cuáles son los principales cambios que se pueden apreciar en el territorio mapuche?
   - ¿Qué aspectos de la cultura mapuche pudieron verse afectados por los cambios en el territorio?

› ¿Qué procesos se desarrollaron durante la época que llevaron a los cambios en el territorio mapuche que se observa?

Finalmente, construyen un mapa histórico donde se representen los procesos de reducción del espacio ocupado por el pueblo mapuche desde 1560 hasta 1890 (tomando como base la Fuente 2), para responder grupalmente las siguientes preguntas:

› ¿Qué impactos creen ustedes que causó la reducción del espacio mapuche en la vida social, política y económica de las comunidades?

› ¿Qué importancia tiene la tierra para la cultura mapuche? ¿Cómo habrá afectado la reducción del espacio ancestral mapuche a los aspectos culturales de dicho pueblo?

› Indaguen algunas demandas actuales del pueblo mapuche respecto de la recuperación de territorios ancestrales.

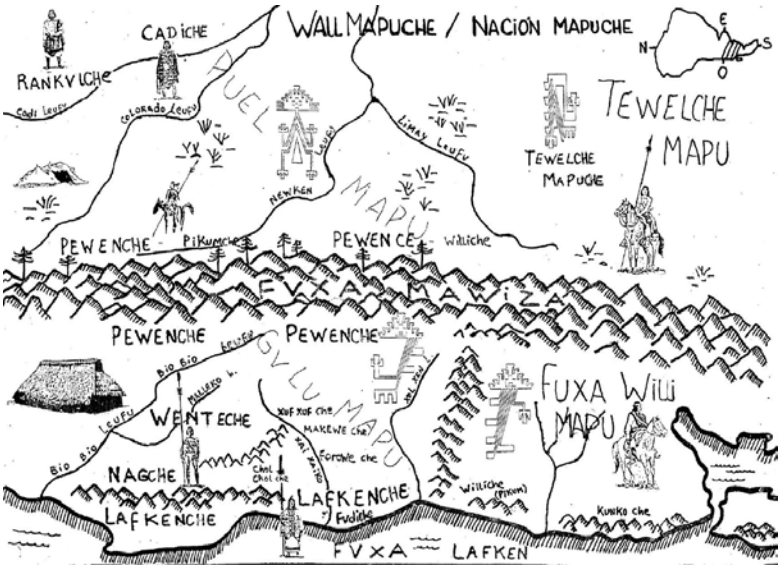
› Indaguen algunas políticas actuales que el Estado chileno ha implementado para resolver el conflicto de la tierra con el pueblo mapuche.

Mapa 1

Fuente: Adaptado de Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Chile: Cepal.

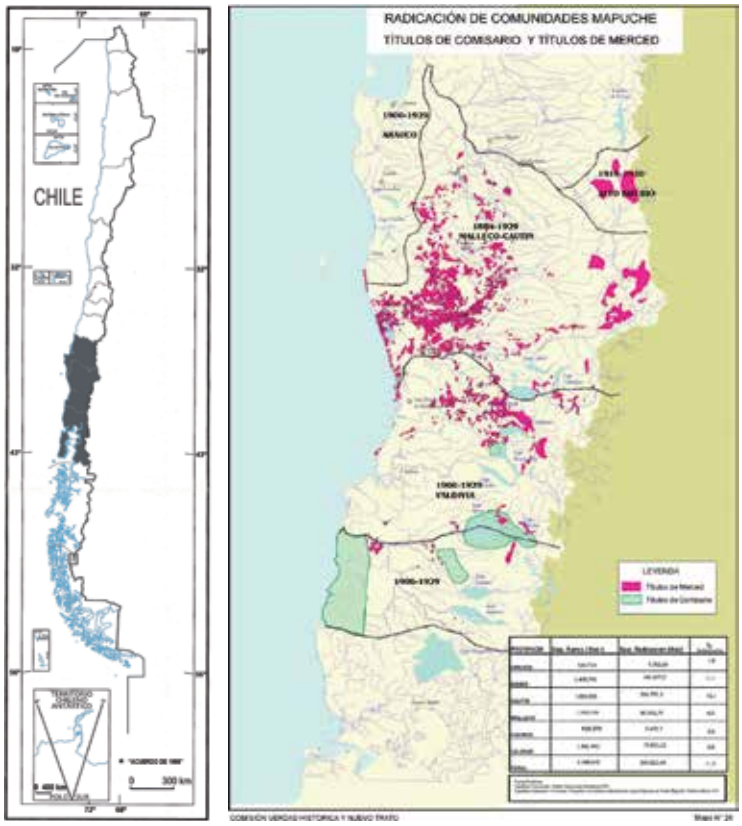
Disponible en http://www.cepal.org/es/publicaciones/7179-autonomia-o-ciudadania-incompleta-el-pueblo-mapuche-en-chile-y-argentina

Mapa 2



Fuente: Caniuqueo, Levil, Millalén, Marimán, (2006). *Escucha winka: cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Chile: Lom.

Mapa 3



Fuente: Adaptado de Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Chile.

Fuente 1

LA RADICACIÓN EN REDUCCIONES: IMPACTOS DEVASTADORES EN LA VIDA DEL PUEBLO MAPUCHE

La radicación en reducciones produjo efectos devastadores y drásticos en todos los ámbitos de la vida del pueblo mapuche y explica en gran medida la situación de desigualdad territorial, exclusión social y pobreza en que viven actualmente los mapuches y las reducciones/ comunidades de la comuna de Ercilla.

En lo específico, la radicación en reducciones provocó la sedentarización forzada de grupos de parentesco trashumantes en espacios reducidos; limitó drásticamente la cantidad de tierra disponible de acuerdo a los límites establecidos en los títulos de merced; desconoció los terrenos originarios y de reserva; reorientó la actividad económica desde la ganadería a la agricultura de subsistencia; provocó la desaparición de prácticamente toda la masa ganadera asequible como bien común; convirtió a los radicados en campesinos minifundistas, situación agravada por la usurpación de tierras, y en condiciones desventajosas, ya que no poseían tradición cultural ni prácticas adecuadas de explotación, como el resto de la población. A fines de los años 90, se calculaba que la sobrevivencia del pueblo mapuche dependía en un 70% del escaso recurso suelo, con un promedio de menos de una hectárea por persona (Vidal, 1991; 1999).

En lo político, provocó el desdibujamiento de la organización social de parentesco, pues mezcló arbitrariamente familias de distintos lof y produjo importantes pérdidas en la autoridad política de los jefes, quienes ya no tenían nuevos terrenos para asignar a sus miembros y, al igual que todos los demás integrantes de su grupo, quedaron sujetos a las leyes del Estado chileno como cualquier otro ciudadano.

CEPAL (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Autor.

RECUADRO 7
SINOPSIS DE LOS PRINCIPALES HITOS HISTÓRICOS Y SU IMPACTO SOBRE EL TERRITORIO *MAPUCHE*

Independencia política y expansión territorial	Conquista	Desde la llegada de la españoles hasta el establecimiento del Pacto Quilín (1541-1641)	• Llegada al territorio • Incursión militar para controlar el territorio y someter a la población *mapuche* (guerras ofensivas): aniquilamiento de la población localizada al norte del río Bío Bío • Fundación de fuertes desde Concepción hasta el río Toltén • Ante la imposibilidad de ocupar los territorios de Bío Bío al sur, buscan acuerdos con los *mapuche* (parlamentos)	**Población**: En los primeros 100 años de contacto, la población *mapuche* (estimada en 1 millón aproximadamente) disminuyó dos tercios producto de la guerra con el conquistador invasor y de la llamada invasión mórbida **Territorios**: • El área que ocupaban hasta la llegada de los españoles se extendía desde el río Limarí hasta la Isla Grande de Chiloé • Con la pérdida de todo el territorio al norte del río Bío Bío se "traza" una nueva frontera, al sur de este **Economía**: • Agricultura de caza y recolección, complementada con agricultura incipiente • Trashumancia dentro de los límites territoriales de cada linaje • Capacidad de subsistencia y reproducción **Sociopolítico**: • Linajes independientes y en alianzas eran la base de la estructura social • Levantamiento *mapuche* frente al invasor (destrucción fuertes españoles)
	Colonia	Pacto de Quilín hasta último Parlamento de Negrete (1641-1803)	• Españoles renuncian al intento de conquista armada del territorio • Reconocimiento de la independencia de los *mapuche* y su territorio (límite norte: río Bío Bío) • Establecimiento de relaciones políticas y comerciales entre la corona española y los *mapuche* • Estrategias de evangelización a través de la instalación de misiones • Colonización interna relativamente pacífica y de carácter individual	**Población**: lenta recuperación demográfica **Territorios**: • Expansión hacia el Puel Mapu, localizado en la actual Argentina, llegando hasta el norte de Córdoba y hasta la Patagonia Austral • Los *mapuche* se constituyen así en uno de los pueblos indígenas que tuvieron una de las áreas de ocupación más grandes de América Latina **Económico**: • Intercambio y comercio con la corona española • Apropiación de elementos hispanos como ganado vacuno, equino y ovino • Transformación paulatina a una economía ganadera **Sociopolítico**: • Fortalecimiento de grandes alianzas etnoterritoriales los *butalmapus* • Crece el poder e importancia de algunos *longko*
Dominación y dependencia	Período republicano	Surgimiento, expansión y consolidación de la República (inicios del siglo XIX hasta mediados del siglo XIX)	**Incorporación de La Araucanía a la jurisdicción político-administrativa nacional** (1850-1883), para ampliar las tierras disponibles para la producción nacional, orientada a los mercados internos y exportadores • Avanzada militar sobre el territorio *mapuche* instalando fuertes y poblados para controlarlo • Políticas de división de tierras en el marco de los incentivos a los procesos de colonización **Ley de radicación y reducción (1883-1929)** • Se constriñe a los *mapuche* a las tierras ocupadas efectivamente, aplicando principios de apropiación territorial ajenos al derecho consuetudinario indígena • Se establece un estatuto jurídico especial sobre los indígenas y sus tierras, disolviéndose los principios solo formales de igualdad ciudadana de la fase republicana temprana. • Incentivos a la colonización extranjera y nacional, que son base de la actual desigualdad territorial. **División e hijuelización de las tierras ya reducidas** (1930 hasta la década de 1960), a través de políticas de liquidación de comunidades y entrega de títulos individuales: Usurpaciones de tierras indígenas	**Población**: • Dispersión y fragmentación de los grupos de parentesco, como base para la posterior nuclearización de la familia *mapuche* • Empieza la presión demográfica sobre la tierra y emigración a la ciudad **Territorio**: • Confinados a 3.161 reducciones, con una superficie total de 526 hectáreas aproximadamente (solo un 5% del territorio antes reconocido a través de los tratados con la corona española) • Los radicados fueron 82.629 *mapuche*, a quienes se asignó en promedio 6,2 hectáreas • Inicio de la división e hijuelización de la propiedad *mapuche* • Las tierras de 793 títulos de merced resultaron divididas (126.748 hectáreas) • Las 13.000 hijuelas resultantes pasaron a ser regidas por el derecho común y sustraídas del régimen de protección de la normativa especial, quedando expuestas a la usurpación • Al finalizar esta fase, un 28% de las tierras en que fueron radicados les habían sido usurpadas (150.000 hectáreas) **Económico**: • La pérdida de las tierras hace insostenible la producción ganadera • Se ven forzados a transformarse en campesinos sin una cultura ni insumos para producir en el contexto de minifundio • En promedio cada persona dispone de alrededor de 1 hectárea, lo que hace inviable el desarrollo económico **Sociopolítico**: • Intentos de rebelión general *mapuche* ante el avance de las primeras leyes de radicación • Sedentarización forzada y permanente de grupos de parentesco trashumantes a tierras reducidas • Debilitamiento de la organización social basada en el parentesco, mezcla arbitraria de familias de distintos *lof.* • Pérdida de funciones tradicionales del *longko*, principalmente aquellas asociadas a la asignación de tierras. • Subordinación como individuos y pueblo a las estructuras políticas, económicas, jurídicas, educacionales y culturales de la sociedad y el Estado chilenos • Emergencia de conflictos internos por desfuncionalización de la comunidad, yuxtaposición de distintos principios de acceso y transmisión de derechos sobre la tierra y escasa disponibilidad de la misma • Surgimiento de nuevas formas organizativas *mapuche*, que ponen en el centro de sus demandas la recuperación del territorio: la Sociedad Caupolicán en 1910, la Federación Araucana en 1922 y la Unión Araucana en 1926 • Se sientan las bases para las movilizaciones *mapuche* de las décadas siguientes • Resistencia *mapuche*

Recuadro 7 (continuación)

Dominación y dependencia	Período republicano	Reforma Agraria		**Los inicios de la reforma agraria** (gobiernos de Alessandri y Frei) no distinguen la situación de las comunidades *mapuche*, considerándolas parte integrante del campesinado pobre del país (solo un 15% del total de tierras expropiadas a favor de los *mapuche* durante la reforma agraria se verifican en esta etapa) **Gobierno S. Allende**, en respuesta a la demanda *mapuche* de recuperar las tierras usurpadas, reorienta el proceso generando institucionalidad específica (Comisión de Restitución y DASIN) y medidas jurídicas particulares (Ley 17.729), a través de las cuales reconocían la usurpación de tierras y establecía medidas para su restitución Se intenta frenar y revertir el proceso de división de las tierras indígenas que se había iniciado en las etapas anteriores Los procesos de titulación a nombre de los *mapuche* quedaron inconclusos, permaneciendo todavía en manos del Estado Persiste la concepción del *mapuche* como campesino pobre, que debe ser incorporado a un modelo desarrollista externo: se apoya al "campesino *mapuche*" con asistencia técnica y crediticia	**Población**: El aumento de la presión demográfica sobre las escasas tierras disponibles incrementa a la vez la emigración campo-ciudad. **Territorio**: • Durante todo el proceso de reforma agraria se expropiaron 163 predios a favor del pueblo *mapuche*, por un total de152.416,868 hectáreas • Se restituyeron a las comunidades 129.420,88 hectáreas, producto de las expropiaciones (85% en el gobierno de Salvador Allende) y se recuperaron 68.341 hectáreas de los Títulos de Merced a través de la acción de Comisión de Restitución • Pese a los avances, la cifra no refleja aún las demandas territoriales *mapuche* **Económico**: • Campesinización • Asistencia técnica y apoyo crediticio posibilitan mejorar la producción agropecuaria en las tierras afectadas por la reforma agraria • No es posible evaluar efectivamente el impacto, por lo corto del proceso. **Sociopolítico**: • Diversificación de la organización *mapuche* • Inicio de procesos localizados y autónomos de recuperación de las tierras usurpadas en el marco de una creciente demanda al Estado de la restitución y ampliación de las tierras a través de la reforma agraria, cuyas expresiones más masivas fueron los congresos nacionales de Ercilla (1969) y Temuco (1970) • Resistencia *mapuche*
		Modelo neoliberal	Dictadura: contra-reforma, liquidación de tierras y expansión forestal	**El Estado busca favorecer la puesta en el mercado de las tierras indígenas** • Promueve la división y liquidación de las comunidades • Supresión de la calidad de tierras indígenas • Incentivos a la división • Legitimación de los procesos de usurpación a) Contrarreforma agraria: Políticas de normalización y de asignación de las tierras expropiadas • Actos revocatorios de las expropiaciones efectuadas a favor de los *mapuche* durante la reforma agraria y devolución a los "dueños particulares" • Transferencia de tierras a entidades fiscales (CONAF, entre otras) y sociedades particulares (favoreciendo el latifundio) b) Liquidación y división de las comunidades, a través del D. L. 2.568 (1979): se reconoce a los usurpadores no indígenas como "ocupantes" de las tierras indígenas, facultándolos para pedir su división. Se legalizan así los procesos de apropiación indebida c) Expansión de la empresa forestal: • Las tierras fiscales constituidas con la contra-reforma son rematadas en el mercado y adjudicadas a empresas forestales • Incentivos económicos crecientes para las la expansión de la industria forestal (a partir de 1974) • Exención tributaria a la exportación forestal • Ingreso de capitales trasnacionales (a partir de los años noventa): sustitución del bosque nativo por plantaciones exóticas	**Población:** • Aumenta la emigración a las ciudades, como uno de los tantos efectos nocivos de las medidas impulsadas para incentivar la división de las comunidades • Disminución de la natalidad y persistencia de mortalidad ponen en peligro la reproducción biológica y cultural **Territorio**: • Pierden el 65% de las tierras que recuperaron durante la reforma agraria, en virtud a los actos revocatorios de las expropiaciones, que las devolvieron a los "dueños particulares" • Los predios que no fueron "devueltos", se parcelaron: 63 predios (53.240,88 hectáreas), de los cuales menos del 50% fueron entregadas a asentados *mapuche* • Se agudiza la división de las comunidades: entre 1979-1990, alrededor de 2000 comunidades se dividen en 72.000 hijuelas con una superficie promedio de 6,4 hectáreas • Continúa la resistencia *mapuche* **Economía**: • Se consolida el minifundio • Se inicia la expansión forestal sobre las tierras *mapuche* • Agudización de la pobreza y exclusión social de las comunidades, que se reproduce también en los espacios urbanos ocupados por los migrantes *mapuche.* **Sociopolítico**: • Represión política, asesinatos y encarcelamiento de los líderes indígenas vinculados al proceso de reforma agraria. • Renacen las organizaciones indígenas y se inician movilizaciones por la recuperación de tierras, asociadas a la lucha por la recuperación de la democracia • Se incrementan las tensiones y conflictos internos por la operación simultánea de las normas tradicionales indígenas y nacionales de acceso y transmisión de los derechos sobre la tierra • Continúa resistencia *mapuche*

Recuadro 7 (conclusión)

Dominación y dependencia	Período republicano	Democracia (Acuerdo de Nueva Imperial hasta la actualidad)	**A través de la Ley 19.253** el Estado reconoce el pluralismo cultural y establece medidas de promoción del desarrollo económico social de los pueblos indígenas. Se pueden identificar varias insuficiencias: • No reconoce a pueblos indígenas, sino a "etnias", lo que impone un claro límite a los derechos colectivos • No enfrenta la demanda indígena por el control territorial, enfocándose solo en la propiedad de las tierras • No garantiza la implementación de mecanismos de participación política de las comunidades indígenas en la toma de decisiones. **Criminalización de la demanda** *mapuche* (expresión extrema: aplicación de la Ley Antiterrorista) **Ratificación del Convenio 169**: Falta de adecuación de la ley interna a los nuevos compromisos internacionales. Continuidad de políticas que desconocen los derechos colectivos indígenas • **Contradicciones entre derechos que el Estado reconoce a los pueblos indígenas y su real implementación en los territorios**, en el marco de la orientación mercantilista de la economía nacional • Protección de la propiedad privada no indígena (asociada principalmente al latifundio forestal) constituida en los territorios históricos de los pueblos indígenas • Criminalización de las demandas territoriales indígenas, cuya expresión extrema es la aplicación de la Ley Antiterrorista	**Población**: • Baja de la mortalidad y la fecundidad • Aumento de la familia nuclear y de la migración • Estimación poblacional: aproximadamente un millón de individuos (1992-2002), cifra similar a la población estimada al inicio de la Conquista **Territorio**: • A través del Fondo de Tierras de la CONADI, se les transfieren tierras a personas y comunidades indígenas, que no alcanzan a cubrir toda la demanda *mapuche* • Se incrementa la presión sobre las tierras (territorios) por el mantenimiento y aumento de intereses económicos foráneos (minería, industria forestal, proyectos hidroeléctricos, empresas pesqueras) **Economía**: • Pobreza y exclusión social: si bien disminuye su magnitud en la población indígena, persiste la brecha respecto de la población no indígena **Sociopolítico**: • Reemergencia de identidades territoriales • Emergencia de demandas urbanas • Instalación de las demandas *mapuche* en la agenda internacional de derechos humanos • Continúa la resistencia *mapuche*

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Vidal, 1999; COTAM, 2004, Mariman, 2002, Toledo 2006, Mella, 2007; Correa y Mella, 2010, Mariman, Caniuqueo, Levín y Maillalén, 2006, Bengoa (comp.), 2004.

CEPAL (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Autor.

Observaciones a la o el docente

El análisis del territorio mediante herramientas cartográficas nos permite entender algunas características de la población que habita dicho espacio. Es importante recordar que los recursos cartográficos deben trabajarse como recursos dinámicos que entregan información acerca de lugares donde viven las personas, y por lo tanto siempre es posible su análisis y la extracción de conclusiones por parte de los y las estudiantes. La cartografía que se trabaja en la actividad permite adentrarse en la cosmogonía indígena, lo que permitirá una comprensión más rica en torno a los procesos históricos y espaciales que se estudian.

Para conocer más sobre la construcción y análisis de mapas históricos, puede visitar el siguiente portal web https://sites.google.com/site/vamosahacercosas/tecnicas-historicas/analisis-de-mapas-historicos-1

Si requiere contextualizar la cultura mapuche, puede revisar:

- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003). Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Disponible en http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268
- Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta el pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Cepal: Chile. Disponible en http://www.cepal.org/es/publicaciones/7179-autonomia-o-ciudadania-incompleta-el-pueblo-mapuche-en-chile-y-argentina

OA 14	Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.
IE	Comparan el concepto de territorio que tienen el pueblo mapuche y el Estado chileno, durante el proceso de ocupación de la Araucanía, estableciendo relaciones de continuidad y cambio con el actual conflicto en la zona.
HABILIDADES	**Pensamiento temporal y espacial:** **e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel. **Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
ACTITUDES	**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. **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	Comparación de conceptos.
Duración aproximada	Una clase.

3. Los y las estudiantes revisan diversas fuentes que hacen referencia al concepto de territorio mapuche y luego sintetizan su significado en una tabla que con posterioridad usarán para comparar este concepto con el de territorio del Estado chileno. Indagan en diversas fuentes sobre el concepto de territorio nacional y lo sistematizan en la misma tabla.

Posteriormente, leen una noticia sobre el conflicto mapuche en la actualidad y responden algunas preguntas en grupos. Para cerrar la actividad, las y los estudiantes reflexionan sobre los orígenes del conflicto y el concepto de territorio.

TERRITORIO MAPUCHE	CRITERIOS DE COMPARACIÓN	TERRITORIO NACIONAL DEL ESTADO CHILENO
	Componentes	
	Significado para las personas	
	Papel en la cultura	
	Elementos distintivos	

Preguntas:

- ¿Qué procesos emanados desde el Estado chileno durante el siglo XIX pueden ser influyentes en el actual conflicto entre el Estado y el pueblo mapuche?
- ¿Por qué resulta tan importante para el pueblo mapuche la recuperación de sus tierras ancestrales?
- ¿Qué importancia tiene conocer el concepto de territorio mapuche y territorio nacional del Estado chileno para comprender el conflicto entre ambas partes?
- ¿Consideran importante conocer aspectos de la cultura de las partes involucradas en el conflicto para tener una opinión más fundada sobre el tema?
- ¿Ha cambiado la idea que tenían sobre este conflicto?, ¿por qué? Ejemplifiquen.

Fuente 1

WALLMAPU

Wallmapu es, sin duda, uno de los conceptos más potentes que suenan en el movimiento mapuche en general. En términos simples, *wallmapu* es "todo el territorio mapuche": suelo, subsuelo, aire, ríos, *ngen*, *(s)rewe*, etc. Otro sinónimo que puede encontrarse es el de "país mapuche".

Desde que me he vuelto a acercar al *che süngun* (idioma de la gente) percibo que, en general, los mapuche "modernos" no nos cuestionamos acerca de los conceptos que utilizamos con tanta vehemencia... nos dejamos guiar por "la moda".

Un día en que no tenía mucho que hacer (¡!) me dije: "*para nosotros, los indiecitos del territorio künko* (comúnmente llamados *williche*), *¿tendrá el mismo significado el concepto wallmapu?*"

En primer lugar, tenía que saber qué se entiende por *wall* en mi territorio. En mi memoria no encontraba aquella palabra, así que me puse a buscar entre el material de *che süngun* que tengo. Tampoco

tuve éxito. Un tanto frustrado, dejé el tema por un rato. De repente me acordé de una canción que crearon mi *chau* y mi *laku*, llamada "*Mari Mari, Taita Wenteyao*", y que en una de sus partes dice:

- *"kiñe sruka kusra/*
- ***wallküli** ko mo/*
- ***wallküli** kusra kuyüm..."*

que se traduce más o menos así:

"una piedra con forma de casa
que está **rodeada** de agua (o que está con agua a su **alrededor**)
rodeada de arena de piedra..."

La expresión **wallküli** se compone de tres monemas: *wall-(kü) le-i*. El último monema, "*i*", es una desinencia que indica que la acción la ejecuta una tercera persona, mientras que "*(kü)le*" es un morfema que indica un estado continuo de la acción. Finalmente, se puede concluir que *wall* engloba las ideas de "alrededor", "que rodea", "en el contorno", etc. Entonces, ¿qué se entiende por *wallmapu*? Probablemente mi *laku yem* hubiese hecho la siguiente traducción: "la tierra que se encuentra alrededor o que rodea la nuestra". En la traducción anterior no queda tan clara, a mi parecer, la exclusión de "nuestra tierra" [...]

Fuente: http://millalikan.blogspot.com/2008/09/el-famoso-wallmapu.html

Fuente 2

MUNDO MAPUCHE

El concepto de *wajontu mapu* denota la pertenencia del *che* al universo y se utiliza para describir el territorio ocupado por la gente de la tierra, el *mapuche*. El *mapu* alude a espacios, tierra y territorialidad. Los *mapuche* se definen por la referencia a ese *mapu*, que involucra tanto el territorio como la manera particular de habitarlo.

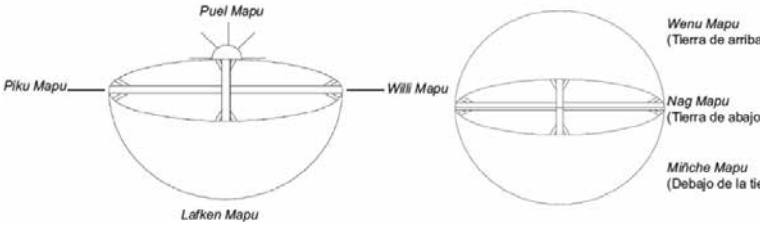
Esta integralidad del territorio ha sido progresivamente reconocida en el derecho internacional, quedando explícitamente asentada en el Convenio y la Declaración, tal como se señaló anteriormente. Esto no sucede en la legislación nacional, que fragmenta y restringe el territorio a la propiedad de la tierra y la separa de la de los recursos del suelo y del subsuelo.

La conexión entre el mapu-ko-che-antv (tierra agua, persona y sol o luz) constituye la base (material y espiritual) de todas las formas de vida o ixovill mogen para el mapuche. Cada uno de los

cuales está orientado por las fuerzas de los gen, pvllv y demás entes espirituales del nag mapu y wenu mapu, que forman parte de nuestra cosmovisión (Longko Juan Curinao, Guañako Millao).

No es posible, entonces, disociar los derechos del pueblo *mapuche* sobre sus tierras de sus derechos territoriales, culturales y políticos. Lo que corresponde, según el derecho a la integridad cultural, es considerar que en la cosmovisión *mapuche* la tierra y el territorio forman parte integral de una totalidad mayor, conformada por diversos *mapu*, que se organizan en planos horizontales y verticales (véase la figura 4). En estos *mapu* viven, en relación de interdependencia, hombres, seres y fuerzas con poder; todos ellos vinculados, a la vez, con espacios y territorios terrenales *mapuche*. El concepto de *mapu* refiere espacios próximos y funcionales, tanto a la construcción de la vida cotidiana *mapuche* como a los espacios del orden universal (COTAM, 2003). De allí que la tierra y el territorio sean inseparables y constituyan la base del *küme mongen*, bienestar y armonía de los individuos y familias (Vidal, 1999, Marileo, 1995).

FIGURA 4
MUNDO *MAPUCHE*



NU. CEPAL / Alianza Territorial Mapuche. (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Editorial Cepal, colección Documentos de Proyectos, Estudios e Investigaciones.

Fuente 3

SIETE CLAVES PARA COMPRENDER EL CONFLICTO MAPUCHE EN CHILE

Dos culturas muy diferentes están en colisión en Chile y, sin embargo, las autoridades han mostrado apatía para resolver el conflicto.

Por Ernesto Medalla
21 de enero de 2015

En los últimos días, la presidenta chilena, Michelle Bachelet, recibió no menos de 160 reportes de incendios, de los cuales solamente 15 corresponderían a hechos vinculados con la llamada "causa mapuche".

Mahmud Aleuy, subsecretario del Interior, consideró que era necesario "identificar con nitidez cuáles incendios corresponden al conflicto mapuche y cuáles no [...] Es una tarea muy relevante para poder hablar sobre hechos reales y no sobre cosas imaginarias", sentenció.

Sin embargo, hay quienes desconfían de la voluntad política del gobierno de Bachelet para abordar el problema. Alberto Espina, senador por el partido conservador Renovación Nacional, señaló que, ante el constante aumento de los hechos de violencia en la región sur del país, no recibió "ninguna respuesta concreta del Gobierno".

La violencia en la Araucanía se repite desde hace años de forma intermitente, pero constante. Los episodios violentos han afectado la propiedad y la libertad de las víctimas, y en los casos más trágicos lo han pagado con su vida.

Para comprender la situación, debemos destacar siete elementos que irán dando forma a esta situación y que se extienden en una gran línea de tiempo, generando el desarrollo de un enfrentamiento entre comunidades indígenas, el Estado, empresarios y chilenos.

Los reclamos del pueblo mapuche convulsionan a Chile desde hace años y ya se ha cobrado víctimas fatales.

1. Los orígenes del conflicto

El inicio del conflicto del pueblo mapuche con el Estado chileno se remonta a varios siglos atrás. A fines del siglo XIX, se promulgó una ley que tenía como objeto radicar a los mapuches en territorios delimitados. De esta manera, el Estado podría disponer de una mayor parte de la tierra y llevar a cabo la colonización del sur, para integrar los vastos territorios que hasta ese momento se encontraban deshabitados y sin ningún tipo de control estatal.

El conflicto en torno a la propiedad de las tierras ha ido *in crescendo*, al considerarse una deuda histórica, ya que la legislación supuso que todos los individuos que vivían en un territorio determinado se transformaban automáticamente en ciudadanos, teniendo en el plano jurídico-normativo los mismos derechos y deberes que el resto de la población.

2. Los principales afectados

Los principales afectados por el conflicto son las comunidades mapuches y el Estado. A lo largo de la historia, existieron una serie de reglamentos jurídicos que buscaron regular la posesión de la tierra y sus propietarios. Entre ellos, la Ley de Propiedad de la Tierra de la Araucanía, de 1866; el Decreto Ley 2568, de 1979, que permitió la entrega de títulos de dominio individuales en las reservas indígenas, faltando a fines del régimen militar solo

20 de las 2197 comunidades existentes en las regiones VIII, IX y X, terminando así con cualquier tipo de ley especial para los indígenas en Chile.

Para el gobierno militar (1974-1990) no existían distintos grupos culturales, ya que los mapuches eran tan chilenos como el resto de la población. Esta situación fue revertida más tarde, durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994), con la aprobación de la Ley Indígena, creándose el concepto de defensa del patrimonio territorial, por ser pueblos que serían dueños de tierras ancestrales.

3. Uno de los primeros enfrentamientos que marcó un antes y un después

En 1995 la polémica en torno a la construcción de un proyecto hidroeléctrico marcó un antes y un después en la agenda pública. La construcción de la planta de energía Ralco, a la vera del río Biobío, fue rechazada por no cumplir una serie de exigencias medioambientales, algunas de ellas impuestas por la Ley Indígena. El eje de la disputa giró alrededor de la necesidad de inundar un cementerio indígena colindante. Sin embargo, finalmente el rechazo fue revocado y en 1999 se inició su construcción.

4. Ataque a la producción

El 1 de diciembre de 1997 los mapuches sorprendieron quemando el primer camión con madera que salía desde un predio disputado por la empresa forestal Arauco y comunidades mapuches de Lumaco. Su objetivo: recuperar terrenos en manos de la forestal, ya que vulnerarían los derechos ancestrales.

Esta situación se ha reiterado año a año, dejando numerosas víctimas —especialmente personas no mapuches— a los que se sugiere "vender" sus tierras para crear el nuevo territorio liberado. El *modus operandi* mapuche ya se ha cobrado víctimas fatales, como en el caso del matrimonio Luchsinger-Mackay, quemados vivos en su propiedad por comuneros, donde solo se encontró a un culpable: el machi Celestino Córdova.

5. Lograr el reconocimiento

El objetivo fundamental de los dirigentes mapuches y que plantean como reivindicación fundamental es el reconocimiento del pueblo mapuche como una unidad étnico-política que mantenga vínculos con el Estado, pero a su vez, reteniendo el derecho sobre sus tierras actuales y la devolución de aquellas que son consideradas como parte del despojo llevado a cabo por el Estado chileno.

6. Los protagonistas

La Coordinadora Arauco Malleco es una de las organizaciones que busca reivindicar los territorios usurpados mediante la vía de recuperación. Fundada en 1998, previa organización de varias comunidades y comuneros de la zona, es considerada por expertos como la responsable de muchos de los atentados incendiarios que ocurren desde 1996.

7. El aparato estatal

La Corporación Nacional Indígena (Conadi) depende del Ministerio del Interior y tiene el objetivo de desarrollar las comunidades indígenas en áreas económicas sociales y culturales para insertarse en las actividades del país.

Más allá de la reivindicación territorial, de las hectáreas que el Estado compra (donde muchos campesinos y empresarios se ven coaccionados a vender por las condiciones de violencia), el derecho a establecer una autonomía y los convenios internacionales, estamos frente al choque de dos culturas muy diferentes, y donde no se ve interés por parte de la autoridad de mediar en pro del bien común y dar pasos para que todos esos chilenos se sientan seguros y orgullosos de vivir en un territorio que podría ser el lugar perfecto para desarrollar un proyecto de integración, donde la sociedad libre pudiera mostrar lo mejor de ambos mundos.

Fuente: http://esblog.panampost.com/editor/2015/01/21/siete-claves-para-comprender-el-conflicto-mapuche-en-chile/

Observaciones a la o el docente

Durante el desarrollo de la actividad, es importante reforzar la necesidad del respeto a los derechos humanos de todas las personas, por lo que será de especial cuidado considerar un enfoque de derechos que impida la justificación de acciones que trasgredan los derechos de las personas frente a cualquier situación existente.

Es posible apoyarse en documentos legales que respaldan el reconocimiento de los pueblos indígenas de Chile y el resguardo de su cultura. Entre ellos se sugieren:

- Ley Indígena, disponible en http://www.subpesca.cl/institucional/602/articles-80133_recurso_1.pdf
- Sitio defensores y defensoras de los derechos humanos del INDH: http://defensoresydefensoras.indh.cl/defensores-as-en-la-historia/pueblos-indigenas-originarios/

Recomendamos estos recursos audiovisuales que son aportadores para trabajar el tema:

- Documental *Plantar pobreza, el negocio de las forestales en Chile*: http://resumen.cl/2014/12/documental-plantar-pobreza-el-negocio-forestal-en-chile/
- Serie de Reportajes Chile se Moviliza: *Temulemu* https://youtu.be/vYaeocPz10A

Sabiendo que este tema puede resultar complejo de abordar en el aula, sugerimos algunos textos que apoyan el trabajo de temas controversiales:

- 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/

OA 15	Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.
IE	Investigan sobre los impactos que provocó este conflicto, como por ejemplo problemas limítrofes, expresiones de animadversión y discriminación entre los ciudadanos de los países involucrados, el acceso a determinados recursos naturales, entre otros, proyectándolos hacia el presente a través de ejemplos de la actualidad.
HABILIDADES	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **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. **Comunicación:** **m.** Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente.
ACTITUD	**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.
Tipo de actividad	Investigación con fuentes primarias y secundarias.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. En grupos, las y los estudiantes investigan sobre los impactos que provocó la guerra del Pacífico en los tres países involucrados, considerando diferentes dimensiones:
   - › Económica, especialmente en el acceso a recursos naturales (salitre, cobre, productos del mar) o en el desarrollo de la industria.
   - › Territorial, con la pérdida o incorporación de territorios, la consolidación de límites, los cambios en las fronteras.
   - › Social, considerando fenómenos migratorios, las políticas de "chilenización" de la población de Tarapacá y Antofagasta, el impacto de la nueva situación económica en los respectivos países.

› Diplomática, a partir de la discusión de tratados, de los procesos para recomponer las relaciones entre los Estados y las estrategias impulsadas por los Estados para regular sus relaciones internacionales.

En cada una de estas dimensiones, el o la docente puede apoyar a los grupos en la delimitación de temas de investigación que respondan a un problema o pregunta central que oriente la indagación. A continuación, los grupos planifican la investigación y, con el apoyo del o la docente, seleccionan fuentes confiables, tanto primarias como secundarias. Tras analizar las fuentes consultadas, cada grupo elabora un informe escrito breve que tenga la siguiente estructura base:

› Introducción, en que se presente el problema o pregunta guía y una hipótesis simple de trabajo.

› Marco referencial, en que se sitúe el proceso histórico y se describan brevemente las fuentes consultadas (tipo de fuente, caracterización del autor y su perspectiva sobre el tema investigado).

› Análisis, en que se desarrolle el tema investigado a partir de una reelaboración de la información de las fuentes consultadas.

› Conclusiones, en las que se sistematicen los principales resultados a partir de la pregunta o problema y la hipótesis. Además, se espera que el grupo proyecte hacia el presente las implicancias del tema investigado y dé ejemplos concretos de ellas en noticias de prensa.

A partir de sus conclusiones, cada grupo elabora una breve síntesis que comparte con el curso. Además, generan una dinámica activa en que ponen en común los resultados de la investigación (por ejemplo, un panel informativo o un debate) y discuten sobre cómo la guerra ha influido en la historia de los tres países por más de un siglo. Con la mediación del o la docente, reflexionan sobre el impacto de las guerras en los países involucrados, las expresiones de animadversión y discriminación entre sus ciudadanos, el valor de la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos y la importancia de promover la convivencia entre las personas de distintas nacionalidades.

Observaciones a la o el docente

Por tratarse de un tema controversial, resulta fundamental promover la importancia del diálogo y el respeto entre las y los estudiantes, especialmente con estudiantes de nacionalidad peruana o boliviana que pueden estar en el aula. Al mismo tiempo, al promover la discusión de las consecuencias de la guerra y de sus proyecciones al presente, resulta fundamental desnaturalizar muchos discursos de corte nacionalista que están presentes a nivel nacional o local y enfatizar en la importancia de conocer y comprender las perspectivas de todos los países involucrados.

Destaque que la naturaleza de un trabajo de investigación no está en extraer ideas de otros autores, sino en reelaborar dicha información a partir de la pregunta o problema. Por ello, es importante destacar que el trabajo debe evidenciar una adecuada selección de fuentes y la capacidad de análisis del grupo.

Apoye a las y los estudiantes en el uso de mecanismos para citar la información que utilicen textual de sus fuentes, explicando el sentido e importancia de las citas y motivándolos a demostrar una conducta honesta en el tratamiento de las fuentes.

OA 15	Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.
IE	Representan algunas de las transformaciones del espacio geográfico nacional tras la incorporación del Norte Grande, como por ejemplo la distribución de la población, la chilenización de las comunidades del norte y la gestión del territorio por parte del Estado chileno.
HABILIDAD	**Pensamiento temporal y espacial:** **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.
ACTITUD	**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	Elaboración de representaciones espaciales.
Duración aproximada	Una clase.

2. Las y los estudiantes sistematizan las principales consecuencias de la guerra del Pacífico y, con la mediación del o la docente, proyectan sus impactos hacia el espacio geográfico. Consideran aspectos como:
   - Dinámicas de control sobre el territorio (delimitación de provincias, departamentos y comunas; instalación del aparato administrativo y de servicios del Estado; realización de censos; "chilenización" de la población).
   - Dinámicas demográficas (crecimiento de la población; movimientos migratorios hacia las provincias de Tarapacá y Antofagasta).
   - Dinámicas urbanas (crecimiento de ciudades y poblados existentes; aparición de ciudades y poblados; formación de asentamientos mineros).
   - Uso de recursos naturales (para el desarrollo de actividades económicas; para el mantenimiento de la población de ciudades y poblados).
   - Surgimiento o expansión de infraestructura y servicios (puertos, ferrocarril, caminos).

   Analizan estos puntos y sistematizan su trabajo. A continuación, con el apoyo de la herramienta Google Earth, representan en el espacio algunas de estas transformaciones y establecen relaciones entre ellas (por ejemplo, emplazamiento de ciudades o poblados con recursos naturales o vías de comunicación). Comparan con mapas actuales de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta y evalúan el impacto de las transformaciones del espacio en el último tercio del siglo XIX en la actual fisonomía de estas regiones.

Observaciones a la o el docente

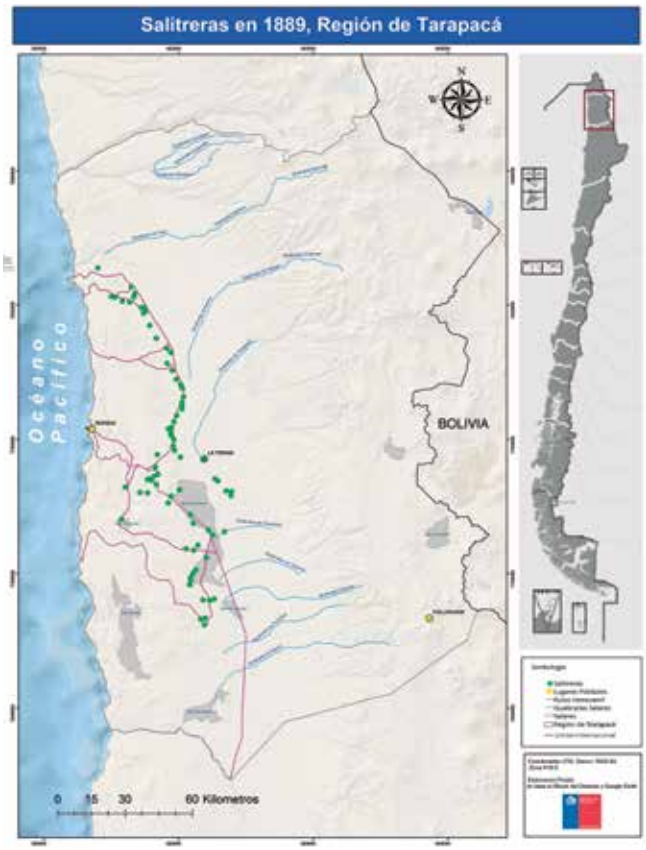
Esta actividad apunta a comprender la multidimensionalidad de las transformaciones que sufrió el espacio geográfico del Norte Grande tras el triunfo de Chile en la guerra del Pacífico. Para ello es importante destacar que la expansión del territorio se asocia a múltiples dinámicas administrativas y de control político, así como a procesos económicos, demográficos y culturales complejos, directamente interrelacionados entre sí.

Para trabajar con Google Earth existen tutoriales muy sencillos de seguir. Uno de los que puede revisar si lo requiere está disponible en: http://www.google.es/intl/es/earth/outreach/tutorials/annotate.html

Para la búsqueda de información demográfica, puede revisar los censos de 1885 y 1895, disponibles en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-95676.html y http://www.memoriachilena.cl/602/w3-propertyvalue-155386.html

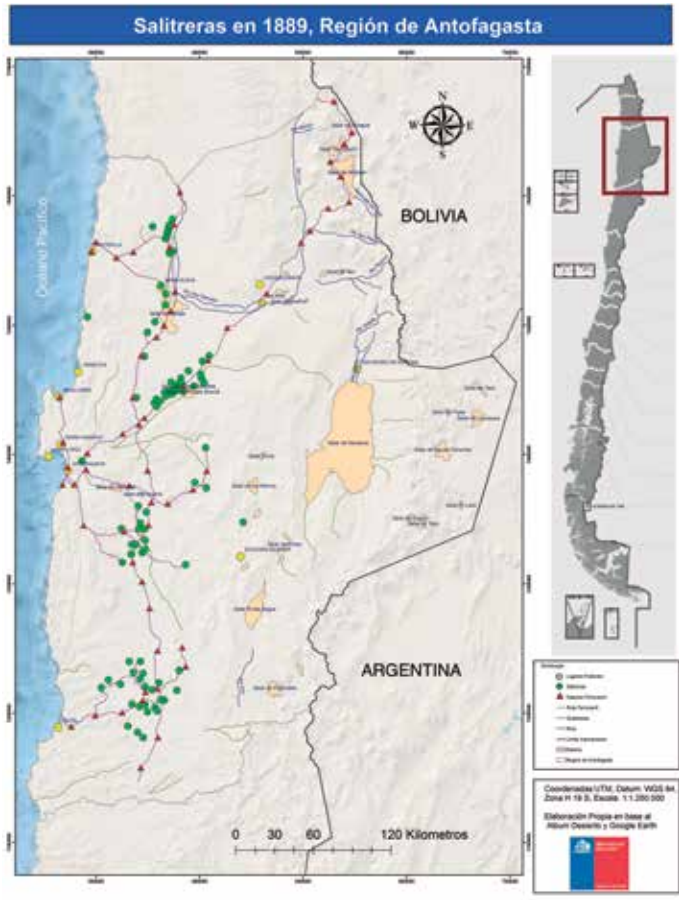
Para apoyar al curso en la localización de poblados y oficinas salitreras, de algunos recursos naturales y vías férreas, puede utilizar mapas como los que se muestran a continuación.

Región de Tarapacá (actual)



Fuente: Elaboración propia.

Región de Antofagasta



Fuente: Elaboración propia.

OA 24	Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.
IE	Problematizan diversas fuentes que entregan información y caracterizan a los distintos pueblos indígenas en la actualidad, visualizando omisiones, sesgos, prejuicios, entre otros.
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 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:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.
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	Investigación en medios de comunicación.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Las y los estudiantes se organizan para recoger información de distintos medios de prensa local, nacional e internacional y buscan noticias en que se aborde a los pueblos originarios, tanto en general (por ejemplo, indígenas, pueblos indígenas) como en particular (por ejemplo, mapuche, rapa nui). Pueden seleccionar periódicos en línea, radio o canales de televisión.

Cada grupo escoge uno o dos medios y realiza una breve ficha de caracterización que considere aspectos de su historia, de su línea editorial o de su impacto en la opinión pública. A continuación, seleccionan diferentes noticias y las analizan considerando criterios como:

- ¿En qué contexto aparecen los pueblos originarios? (conflicto, fiesta o celebración, actividad económica o cultural, entre otros).
- ¿Quiénes aparecen en la noticia? (colectividades, individuos, organizaciones, instituciones, hombres o mujeres, niños o niñas, jóvenes, adultos o adultos mayores, entre otros).
- ¿Dónde están los pueblos originarios? (campo o ciudad, regiones, ciudades, espacios públicos, espacios privados, entre otros).
- ¿Qué se dice sobre ellos? (qué adjetivos se utilizan, aparecen haciendo cosas o recibiendo acciones, lo que hacen/reciben tiene una connotación positiva o negativa).
- ¿Cómo se les muestra en imágenes? (son imágenes generales del pueblo o son asociadas a la noticia, son actuales o del pasado, aparecen individuos o grupos, hombres o mujeres, niños, jóvenes o adultos).
- ¿Con qué conceptos se los asocia? (normalidad, pobreza, marginalidad, violencia, discriminación, tradición, cultura, progreso, libertad, desarrollo, entre otros).
- ¿Se evidencian juicios o prejuicios sobre los pueblos originarios?

A partir del análisis, cada grupo establece qué imagen sobre los pueblos originarios se construye en el o los medios de comunicación seleccionados. Para ello, pueden completar una tabla como la siguiente:

LOS PUEBLOS ORIGINARIOS SE PRESENTAN EN LAS NOTICIAS...	SÍ	NO	A VECES	¿POR QUÉ?
Discriminados				
Folclorizados				
Valorizados				
Como grupos diversos en género, edad, lugares de residencia				
Como sujetos o grupos organizados y activos				
Asociados a características o cualidades positivas				
Asociados a situaciones de conflicto				
Asociados a acciones que benefician a su comunidad, el país o la localidad				

Las y los estudiantes presentan sus conclusiones al curso y, con la mediación del o la docente, comparan y discuten los resultados, considerando: aspectos comunes sobre el tratamiento de los pueblos originarios en los distintos medios; la influencia de la línea editorial del medio; si hay diferencias entre los medios locales, nacionales o internacionales; la visualización de sesgos o prejuicios; las características o conceptos que más se repiten, entre otros aspectos. A partir de este diálogo, evalúan el rol de los medios en la construcción de una imagen determinada sobre los pueblos originarios y la importancia de analizar críticamente la información de la prensa.

® **Lengua y Literatura.**

Observaciones a la o el docente

Al realizar la actividad, trabaje las distintas categorías conceptuales importantes de visibilizar en ella, como sesgo, prejuicio, folclorización, discriminación u otras que considere relevantes para la adecuada realización de la actividad.

Oriente la selección de los medios de comunicación considerando medios de cobertura nacional y local, que manifiesten líneas editoriales diversas y que abarquen tanto prensa escrita como radio y televisión. Para ello, puede trabajar con los sitios web de medios radiales y canales de televisión. También puede evaluar algunos medios de prensa internacionales que cubren noticias de América Latina en español.

En esta actividad es importante abrir espacio a la discusión y confrontación de distintos puntos de vista, entendiendo la importancia que tienen los medios de comunicación en la forma en que construimos las imágenes de los otros. Estas temáticas pueden resultar muy interesantes para las y los estudiantes, especialmente cuando se asocian al tratamiento de temas que despiertan controversia. Por ello, se requiere de la generación de un ambiente de aula en el que sientan la seguridad y la motivación para exponer sus puntos de vista y argumentarlos.

OA 24	Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.
IE	Problematizan la diversidad cultural presente en la sociedad, dando ejemplos en el contexto local y nacional, reconociendo la importancia de respetarla y valorarla a partir de la construcción de argumentos propios.
HABILIDADES	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **Comunicación:** **l.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos 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.
Tipo de actividad	Realización de campaña de concientización.
Duración aproximada	Más de una clase.

2. Las y los estudiantes comentan la siguiente cita de la directora general de la Unesco:

> "En un mundo tan diverso, la destrucción de las culturas es un crimen y la uniformidad un callejón sin salida: todo estriba en valorizar, en un mismo impulso, la diversidad que nos enriquece y los derechos humanos que nos reúnen".
>
> Irina Bokova, directora general de la Unesco.

Con la mediación del o la docente, discuten los conceptos de diversidad y uniformidad, construyendo definiciones colectivas para ellos. A continuación, dan ejemplos sobre las diversidades presentes en su contexto escolar y local y aquellas que reconocen en el contexto nacional. Asimismo, a partir de la afirmación de la directora de la Unesco, que indica que la diversidad nos enriquece, discuten sobre el valor que dan a la diversidad, problematizando: ¿qué riquezas aportan las diversidades a la escuela, la localidad y el país? ¿Qué se requiere hacer como comunidad para reconocer e incorporar esas riquezas? ¿Qué desafíos existen en los espacios escolares o locales para la valoración de la diversidad?

A continuación, diseñan una campaña de concientización que tiene como finalidad visibilizar la diversidad de su espacio escolar y local y promover su respeto y valoración. Para ello, organizan grupos y planifican su trabajo considerando:

- La identificación del público al que orientarán su campaña.
- La propuesta de objetivos específicos por lograr con la campaña.
- La construcción de un mensaje y de argumentos sólidos que permitan sostenerlo.
- El planeamiento general de la campaña, considerando los materiales requeridos y los tiempos de realización.
- La elaboración de los materiales (afiches, dípticos, audiovisuales, otros).
- Los mecanismos para evaluar los resultados de la campaña.

Observaciones a la o el docente

Al realizar la actividad, oriente la discusión hacia el reconocimiento de las múltiples diversidades que están presentes en los distintos contextos, tensionando las ideas que culturalmente se asocian a la normalidad o a la homogeneidad.

En este caso, es importante la moderación de los espacios reflexivos, desnaturalizando prejuicios y temores que puedan tener las y los estudiantes al aludir a las diversidades presentes en sus contextos. Estas temáticas pueden resultar controversiales, por lo que es importante favorecer un ambiente de trabajo que facilite la libre expresión en el marco del respeto y la valoración por la dignidad de las personas y la igualdad de sus derechos.

En el desarrollo de la discusión, es importante generar los espacios para que las y los estudiantes efectivamente puedan reconocer el aporte de la diversidad en distintos ámbitos (económico, social, cultural, afectivo, artístico, entre otros), de modo que la campaña evidencie una efectiva valoración por las diversidades.

En la orientación de esta actividad, puede trabajar fragmentos de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile. (OA 12)

Indicadores de Evaluación

Analizan diferentes iniciativas llevadas a cabo por el Estado para mejorar la administración del territorio y de su población, como la aplicación de censos, la construcción de redes de transporte y comunicación o la expansión de la burocracia.

EVALUACIÓN 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Divididos en grupos, los y las estudiantes indagan en diversas fuentes sobre distintas acciones iniciadas por el Estado para mejorar la administración del territorio a fines del siglo XIX. Deberán elegir una y desarrollar un ejercicio de simulación, donde tengan que defender esta estrategia como la mejor entre todas las otras para hacer efectiva la administración del territorio chileno en constante expansión. Para eso tendrán que diseñar un afiche promocional del tema que han elegido, tratando de convencer al resto del curso que su elección será la más efectiva. El afiche debe considerar los siguientes elementos: › Eslogan que aclare el tema que han seleccionado; debe ser motivador y convincente. › Imagen representativa. › Motivos de la selección (por qué esta medida sería útil a la administración del territorio). › Aspectos de la administración del territorio que podrán cubrirse si se considera la medida seleccionada (por ejemplo, se mejora el acceso, se diversifican los recursos, se establece soberanía, etc.). › Impactos esperados a corto y largo plazo (por ejemplo, mejorías en el conocimiento del territorio, acceso a recursos económicos, etc.). › Recursos materiales, humanos, de infraestructura o financieros que requiere para su desarrollo. Una vez concluido el trabajo, los grupos exhiben sus afiches en la sala de clases y comparten apreciaciones sobre el tema trabajado. Para apoyar la elaboración del afiche 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	› Desarrollan una indagación en diversas fuentes sobre las iniciativas estatales de administración territorial. › Seleccionan una de las iniciativas que han revisado. › Identifican la utilidad de dicha iniciativa para la administración del territorio. › Reconocen los aspectos que podrían resolverse a partir de la implementación de la iniciativa seleccionada. › Reconocen que toda medida de administración requiere la movilidad de recursos del Estado. › Transmiten el conocimiento que han ido construyendo durante el semestre en torno al periodo estudiado; por ejemplo, usando conceptos, mencionando hechos o procesos relevantes, o trabajando en reflexiones sobre temas tratados durante la unidad. › Elaboran el material solicitado en función de las decisiones tomadas por el grupo de trabajo. › Cumplen con los aspectos formales solicitados. › Trabajan colaborativamente. › Comparten su trabajo con el curso durante las exposiciones. › Son convincentes al explicar el trabajo, utilizando argumentos elaborados a partir de los aprendizajes en clases.

EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos. (OA 15)

Indicadores de Evaluación

Explican las distintas causas de la guerra del Pacífico, aludiendo a elementos como la influencia de las potencias extranjeras, el interés económico en la explotación del salitre, los conflictos diplomáticos entre los países involucrados, etc.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las y los estudiantes analizan distintas fuentes secundarias que presentan antecedentes de la guerra del Pacífico y establecen las distintas causas que le asignan al conflicto. A partir del análisis realizado, clasifican las causas en función de sus ámbitos, temporalidad y grado de influencia en el origen del conflicto. Mediante el análisis, se espera que las y los estudiantes refuercen el concepto de multicausalidad y dimensionen la complejidad de antecedentes que se relacionan con el origen de un conflicto bélico. Finalmente, los y las estudiantes redactan un texto argumentativo de una página en el que expliquen las causas de la guerra, expresando el análisis realizado.	› Analizan la información de las fuentes de manera completa y precisa, de modo que extraen de ellas información sobre las causas de la guerra del Pacífico. › Reconocen que cada fuente manifiesta la perspectiva de su autor, lo que se evidencia en el análisis de su contenido. › Comprenden el concepto multicausalidad y lo aplican, tanto al análisis de las fuentes como a la clasificación de las causas y a la redacción de su texto argumentativo. › Redactan un texto claro, en el que es posible seguir las ideas del o la estudiante, con un uso adecuado de la ortografía. › El texto argumentativo permite evidenciar una relación causal, lo que se expresa en uso de conectores explicativos y en una secuencia que, más que enumerar causas, las relaciona en forma coherente. › El texto entregado carece de errores conceptuales y presenta una adecuada citación de las fuentes utilizadas.

UNIDAD 4

COMPONENTES Y DINÁMICAS DEL SISTEMA ECONÓMICO Y FINANCIERO: LA CIUDADANÍA COMO AGENTE DE CONSUMO RESPONSABLE

PROPÓSITO

A lo largo de esta unidad, los y las estudiantes se insertan en el conocimiento del sistema económico aplicado al contexto nacional y en un estrecho vínculo con la vida económica cotidiana. Aprenden conceptos y procesos económicos a fin de reconocer sus implicancias en la vida cotidiana personal, familiar y social, tanto en el presente como para orientar la toma de decisiones responsables en el futuro.

A través de la problematización del rol del mercado y del Estado en la economía, conocen instituciones asociadas al resguardo de los derechos económicos y financieros de las personas, que los valoran y los sitúan como ciudadanos empoderados en estas materias.

La educación financiera actúa como pilar fundamental de esta unidad, permitiendo que los y las estudiantes se visualicen a sí mismos como agentes activos en el sistema financiero actual, reconociendo las herramientas que este entrega para actuar en la vida económica desde una perspectiva crítica y problematizadora, que permita evaluar los impactos de su uso en la vida personal, social y familiar.

Se establecen vínculos con los derechos y deberes del consumidor y los derechos y deberes del sistema financiero, los que deberán ser aprendidos significativamente, con el objetivo de formar consumidores responsables, activos y empoderados, que reconocen los efectos en la vida de las personas y en el medioambiente del actual sistema económico.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Sistema económico, derechos humanos, economía de mercado, mundialización de la economía.

PALABRAS CLAVE

Derechos y deberes del consumidor y los financieros, sistema económico neoliberal, instituciones financieras, ahorro, consumo responsable.

CONOCIMIENTOS

- Tipología de necesidades.
- Agentes económicos.
- Funcionamiento del mercado.
- Conceptos económicos: monopolio, colusión, inflación, deflación.
- Instrumentos financieros de inversión y ahorro.
- Derechos del consumidor.
- Derechos financieros.

HABILIDADES

Análisis y trabajo con fuentes de información:

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

Pensamiento crítico:

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

Comunicación:

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

ACTITUDES

- 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 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)**

UNIDAD 4 Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 19 Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y el resto del mundo).	› Dan ejemplos de las necesidades de las personas en la vida cotidiana y de las limitaciones que tienen para cumplirlas, evaluando el carácter limitado o ilimitado de las necesidades. › Reconocen que las personas y las sociedades deben tomar decisiones sobre cómo acceder a recursos y sobre cómo distribuirlos, ejemplificando con situaciones del pasado o de su vida cotidiana. › Distinguen las relaciones económicas que se dan en la actualidad entre familia, empresas y Estado, evaluando críticamente el papel que desempeña cada uno en el sistema económico. › Ilustran cómo el comercio exterior (exportaciones-importaciones) influye en las relaciones entre los agentes económicos (por ejemplo, su impacto en el trabajo, en los bienes y servicios disponibles, en el valor de la moneda nacional, en la generación de necesidades), comunicando una opinión reflexiva y fundada al respecto. › Problematizan el rol del trabajo remunerado y del pago de impuestos para la satisfacción de necesidades personales, familiares y sociales desde una perspectiva de derechos, considerando derechos humanos, económicos y laborales.
OA 20 Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.	› Reconocen conceptos económicos fundamentales como oferta, demanda, precio y mercado, ejemplificando la relación entre ellos en situaciones de su entorno local, nacional y global. › Explican el impacto sobre el mercado y sobre las personas de situaciones como el monopolio, la colusión, la fijación de precios y aranceles, la inestabilidad de los ciclos económicos o las externalidades ambientales, tomando una postura reflexiva, crítica y fundada sobre ellas. › Problematizar, a partir del análisis de casos, el rol del mercado en la toma de decisiones cotidianas de las personas, estableciendo un juicio crítico sobre la realidad actual. › Evalúan el rol del Estado en la economía y su relación con el mercado en el Chile actual, reconociendo que históricamente han existido diferentes sistemas económicos en los que han interactuado Estado y mercado.

UNIDAD 4
Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 21 Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros; y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.	› Reconocen los distintos tipos de dinero, los servicios y productos financieros existentes en la actualidad (como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, entre otros) y los intereses que se generan de su uso, valorando la importancia de que exista información y regulación en materia financiera. › Problematizan el actual sistema de pensiones chileno, a partir de ejemplos de la vida cotidiana, reconociendo el rol que cumple el Estado, los privados y las personas en dicho sistema. › Explican que el ahorro y la inversión son opciones de uso del dinero, ejemplificando sus ventajas y las limitaciones que pueden encontrar las personas para ahorrar e invertir. › Ejemplifican cómo impactan en el ámbito personal y familiar las decisiones que adoptan los sujetos sobre el uso del dinero y de los instrumentos financieros, reconociendo la importancia de ejercer una ciudadanía responsable e informada en materia financiera. › Evalúan riesgos y beneficios del uso de instrumentos financieros y comunican una posición fundada con sus puntos de vista. › Reconocen la importancia de la planificación del presupuesto familiar y personal a partir de la ejercitación práctica, valorando su uso para la vida económica de las personas.
OA 22 Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.	› Discuten el rol del Estado en la regulación del sistema económico, considerando la función del Banco Central, del Servicio de Impuestos Internos, de las superintendencias, de la normativa del consumidor, entre otros, comunicando sus conclusiones de forma argumentada. › Ejemplifican, a partir de situaciones de consumo cotidianas, los derechos y deberes de los consumidores y el papel de las instituciones a cargo de velar y resguardar dichos derechos, reconociendo su importancia para la vida de las personas. › Formulan propuestas sobre compromisos personales que pueden adoptarse para el desarrollo de un estilo de vida económicamente sustentable. › Problematizan, a partir de ejemplos de la vida cotidiana, situaciones de endeudamiento y sobreendeudamiento, considerando la planificación financiera como una estrategia pertinente para prevenir situaciones de consumo innecesarias. › Reconocen diversos impactos asociados a una cultura de consumo activa y empoderada, como por ejemplo mejorías en la calidad de vida, cuidado del medioambiente, uso sustentable de los recursos, sociedades más justas y equitativas, personas preparadas ante crisis financieras, entre otros, demostrando una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

OA 19	Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y resto del mundo).
IE	Ejemplifican las necesidades de las personas en la vida cotidiana y de las limitaciones que tienen para cumplirlas, evaluando el carácter limitado o ilimitado de las necesidades.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a 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.
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 clase.

1. El o la docente pide al curso que indiquen distintos elementos que necesitan en un día cualquiera. Anota una lista en la pizarra y pide al curso que, organizados en grupos pequeños, jerarquicen y clasifiquen lo que seleccionaron a partir de criterios que cada grupo determine.

   Tras la discusión cada grupo presenta al curso los criterios que propusieron para clasificar y jerarquizar las necesidades y comparan sus conclusiones, estableciendo puntos comunes y diferencias. Con la mediación del o la docente, trabajan la lista y las propuestas grupales a partir de algunas categorías, por ejemplo:

   › Necesidades/ deseos.

   › Necesidades/ bienes o servicios que las satisfacen.

A partir de esta primera discusión, "limpian" su listado procurando dejar aquello que establezcan como necesidades. Considerando este recorte, el o la docente vuelve a problematizar la propuesta a partir de preguntas, por ejemplo: ¿Las necesidades varían de acuerdo a la cultura? ¿Existirán necesidades que sean comunes a todos los seres humanos?, ¿Las necesidades serán ilimitadas o acotadas? A partir de estos puntos, discuten las características de las necesidades y reformulan las categorías que propusieron para clasificarlas.

Para finalizar la actividad, los grupos proponen una definición de necesidad que dé cuenta del trabajo reflexivo realizado y, en conjunto con el o la docente, establecen una que mejor represente lo aprendido en el trabajo.

Observaciones a la o el docente

En esta discusión, resulta fundamental despejar algunas ideas previas que pueden confundir el aprendizaje del concepto económico de necesidad. Por ejemplo, es frecuente que las necesidades se confundan con los bienes que las satisfacen: no se necesita el abrigo, sino que este es el bien que satisface la necesidad de protegerse del frío para mantenerse saludable.

Al discutir el carácter limitado o ilimitado de las necesidades, es importante que las y los estudiantes comprendan que hay diferentes posturas al respecto. Desde el enfoque clásico de la economía, las necesidades son ilimitadas, lo que constituye la base del problema de la escasez. No obstante, desde otros enfoques, las necesidades humanas son más bien acotadas y se relacionan con aspectos que permiten el pleno desarrollo de los seres humanos (de acuerdo a autores como Max-Neef (1993), por ejemplo, subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad). Proponer esta discusión puede ser relevante para problematizar, en clases futuras, dinámicas actuales de nuestra sociedad, como el consumismo o la rápida obsolescencia de los bienes.

OA 19	Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y el resto del mundo).
IE	Distinguen las relaciones económicas que se dan en la actualidad entre familia, empresas y Estado, evaluando críticamente el papel que desempeña cada uno en el sistema económico.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a 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.
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	Problematización.
Duración aproximada	Una clase.

1. El o la docente anota en la pizarra los conceptos de Estado, empresa y familia, y en conjunto con las y los estudiantes completan una tabla con las diferentes acciones económicas que, a su juicio, cada uno de estos agentes realiza (comprar bienes, pagar servicios, trabajar, producir bienes o servicios, entre otras). A partir de esta descripción, construyen en la pizarra o en algún soporte digital un flujo o circuito que muestre la circulación de estas acciones entre los distintos agentes. Para ello, sistematizan las acciones señaladas y clasifican a grandes rasgos estos movimientos (por ejemplo, flujo de bienes y servicios, de trabajo, de dinero).

   Una vez que construyen el circuito, describen su funcionamiento teórico e identifican posibles nudos críticos a partir de preguntas problematizadoras formuladas por el o la docente, por ejemplo: ¿Qué ocurre con el circuito si hay desempleo o bien el empleo es precario? ¿Qué consecuencia tiene que no se paguen al Estado todos los impuestos que la ley establece? ¿Cómo puede afectar a las familias el que las empresas decidan disminuir sus costos bajando el sueldo de sus trabajadores?

Seleccionan alguno de los nudos críticos y analizan cómo afecta en situaciones reales al funcionamiento de la economía, a partir de noticias contingentes o de situaciones que conozcan o que hayan vivenciado las y los estudiantes. Como cierre de la reflexión, vuelven al esquema del circuito y anotan aquellas situaciones problemáticas que afectan su funcionamiento.

Observaciones a la o el docente

Puede incluir al comercio exterior en el esquema, dada la importancia que tiene en las dinámicas económicas del país.

Para las y los estudiantes puede ser más sencillo visibilizar el rol de familias y empresas en la economía, por lo que pueden requerir más orientación para reconocer las distintas funciones del Estado en el circuito.

Para profundizar en esta actividad puede ahondar en conceptos como trabajo decente, el que, de acuerdo con la OIT, "significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres" (OIT, recuperado de http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm).

OA 20	Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.
IE	Reconocen conceptos económicos fundamentales como oferta, demanda, precio y mercado, ejemplificando la relación entre ellos en situaciones de su entorno local, nacional y global.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a 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.
ACTITUD	**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.
Tipo de actividad	Investigación en terreno.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Las y los estudiantes se organizan en grupos para investigar distintos espacios reales y virtuales donde se generan intercambios económicos, como ferias libres, supermercados, almacenes de barrio, ventas de bodega, ferias de las pulgas, centros comerciales, bolsas de valores o sitios confiables de comercio electrónico.

   Con la mediación del o la docente construyen una pauta de observación que les permita indagar en el tipo y funcionamiento de las relaciones económicas que allí se establecen. La pauta de observación debe considerar, al menos, quiénes participan del intercambio, qué bienes y servicios se tranzan, qué medios de pago se utilizan, qué tipo de interacción se da entre compradores y vendedores, cómo se establecen los precios, si estos pueden negociarse o si varían entre distintos locales o entre bienes similares; entre otros aspectos relevantes para describir el comportamiento económico.

Cada grupo elabora un informe con los resultados de sus observaciones y los ponen en común. Con estos datos, elaboran un cuadro comparativo y establecen aspectos similares entre los intercambios (por ejemplo, existencia de un comprador) y aspectos que difieren (por ejemplo, tipo de interacción entre comprador y vendedor). Las y los estudiantes proponen explicaciones para las similitudes y diferencias, ejemplificando a partir de su investigación en terreno.

A partir de las conclusiones del trabajo y con la mediación del o la docente, introducen el concepto de mercado y señalan sus principales características.

Observaciones a la o el docente

Reforzar aprendizajes previos asociados al concepto de mercado, enfatizando que su sentido económico no solo denota un lugar físico donde se realizan transacciones, sino que se emplea también en un sentido abstracto, para referirse al conjunto de relaciones entre compradores y oferentes de bienes y servicios en la sociedad.

Al seleccionar los mercados concretos que se investigarán, procure considerar distintos tipos de bienes y servicios y diferentes escalas de intercambio, de modo de recoger información de una amplia variedad de mercados.

A partir de esta actividad puede profundizar en el desarrollo de actitudes, destacando en algunas experiencias analizadas aspectos vinculados a la responsabilidad social y al compromiso ético con el bien común (OA I).

En esta actividad no se requiere que las y los estudiantes participen de la compra y venta de bienes o servicios, sino que solo observen el funcionamiento de los mercados que investigan. Al trabajar con mercados virtuales, destaque la importancia del uso responsable de internet y, si lo estima pertinente, puede sugerir a los grupos que trabajen con estos medios que lo hagan bajo la supervisión de adultos responsables.

OA 20	Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.
IE	Explican el impacto sobre el mercado y las personas de situaciones como el monopolio, la colusión, la fijación de precios y aranceles, la inestabilidad de los ciclos económicos o las externalidades ambientales, tomando una postura reflexiva, crítica y fundada sobre ellas.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a 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.
ACTITUD	**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.
Tipo de actividad	Análisis de casos.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. El o la docente presenta el concepto de colusión y señala sus principales características. A continuación, propone analizar uno o varios casos de colusión que se han registrado en Chile en los últimos años (Fuentes 1, 2 y/o 3). Las y los estudiantes analizan las fuentes que correspondan y discuten sobre las principales características del caso presentado: ¿Quiénes están involucrados?, ¿qué hacen? ¿Por qué lo que hacen constituye un caso de colusión? ¿Por qué estas empresas optan por coludirse?

   A continuación, analizan las consecuencias de la colusión sobre los respectivos mercados, considerando especialmente el impacto sobre los precios. Finalmente, discuten sobre las consecuencias para las empresas involucradas (tanto en términos de sus ganancias como de las sanciones que reciben) y para los consumidores, evaluando sus implicancias económicas y éticas. Para enmarcar este análisis, consideran el tipo de bien o servicio que entregan las empresas implicadas y la relevancia que tiene para la comunidad.

Las y los estudiantes diseñan una campaña informativa y de sensibilización sobre los efectos de la colusión para los mercados y las personas. En ella consideran la entrega de datos básicos sobre la colusión, cuáles son sus efectos y con qué herramientas cuentan las y los consumidores ante estos casos. Fundamentan la importancia de la campaña y su propuesta, recogiendo los aspectos más relevantes de la discusión de clases. El curso puede optar por implementar la campaña más completa, contribuyendo en conjunto a la elaboración de los recursos requeridos para darla a conocer a la comunidad escolar.

Fuente 1

CASO FARMACIAS: TESTIGO EXPLICA COLUSIÓN DE PRECIOS

10 marzo 2015 /Terra Chile

La Fiscalía Centro Norte comenzó este martes la presentación de la prueba en el juicio por el caso Farmacias, con el fin de acreditar ante el tribunal la participación culpable de los 10 ejecutivos de las cadenas farmacéuticas acusados como autores del delito de alteración fraudulenta de precios de medicamentos.

Durante la audiencia, el fiscal Jaime Retamal presentó al testigo Jaime Trewik Burle, ingeniero comercial que se desempeñaba en Farmacias Ahumada entre los años 2001 y 2010, quien a través de la presentación de una planilla, dio cuenta de cómo operaba el denominado mecanismo 123 de alza concertada de precios de medicamentos entre las farmacias.

La planilla presentada tenía un completo registro de 222 medicamentos, con sus precios originales y los valores a los que llegaron en las tres cadenas en fechas determinadas. La tabla detallaba qué cadena había procedido en primer, segundo y tercer lugar a subir los precios del fármaco. Esta planilla la elaboró el equipo donde trabajaba el testigo y se realizó en base a encuestas, que incluían compra de remedios y consulta de precios.

Esta planilla da cuenta del denominado mecanismo 123 de alza de precios, que consistió en que Farmacias Ahumada, Cruz Verde y Salcobrand utilizaron una fórmula. A una de estas empresas se le asignaba ser la líder en el alza del precio de un medicamento específico, subiéndolo el día 1. Las otras dos compañías verificaban en terreno que la primera empresa hubiera subido el precio. Al día siguiente la segunda compañía efectuaba también el alza, para que una vez verificado, la tercera empresa lo efectuara al tercer día. Las tres empresas acordaban qué medicamentos harían subir de precios, así como cuál de ellas tendría el número 1, 2 ó 3 dentro de este esquema.

Según el fiscal Jaime Retamal, este tipo de prácticas da cuenta de "alzas programadas", "no corresponden al alza propia del mercado". Añadió que existen antecedentes que permitirán establecer que a partir de determinada fecha hubo un alza de precios, que fue un alza sostenida y que fue metódica y eso es compatible con un acuerdo colusorio al alza de precios.

Durante la audiencia, los 10 ejecutivos farmacéuticos acusados por la Fiscalía Centro Norte se negaron a prestar declaración en el juicio oral que se sigue en contra de ellos.

Terra Chile (2015). *Caso Farmacias: testigo explica colusión de precios*. Recuperado de www.terra.cl

Fuente 2

CORTE SUPREMA CONFIRMÓ MULTAS A DOS EMPRESAS DE BUSES POR COLUSIÓN

Entre 2009 y 2010, Pullman Bus y Bahía Azul acordaron subir el precio de los pasajes entre Santiago y Cartagena.

Publicado: Jueves 29 de enero de 2015| Autor: Cooperativa.cl

La Corte Suprema confirmó multas por colusión en los precios de los pasajes entre Santiago y Cartagena para las empresas Pullman Bus y Bahía Azul, las que deberán pagar poco más de 41 y 15 millones de pesos, respectivamente.

En fallo unánime, la Tercera Sala del máximo tribunal ratificó las sanciones que habían sido impuestas en primera instancia por el Tribunal de Defensa de la Libre Competencia.

La colusión se dio en los años 2009 y 2010, cuando las mencionadas compañías acordaron subir los precios de los pasajes, actuar que a juicio de la Corte Suprema "constituye un abuso de poder".

La denuncia que originó esta investigación surgió de un cajero de la empresa Bahía Azul en el Terminal de Cartagena, quien acusó que a partir del alza de Pullman Bus, la otra empresa también incrementaba los boletos, pero en un valor un 10 por ciento menor del alza original.

El experto en libre competencia y ex fiscal de la Fiscalía Nacional Económica, Gonzalo Escobar, comentó que "es muy probable que el beneficio sobre normal que haya obtenido Pullman Bus, que es el actor relevante dentro de este mercado, sea mucho mayor a la multa y, por lo tanto, eso te genera incentivos a volver a llevar a cabo esa conducta".

"Las multas deben ir en proporción al daño causado, que sería un mecanismo más eficiente que genere los incentivos para evitar este tipo de conductas, y lo otro es para los actores o las personas que estén involucradas dentro del cartel; claramente debería existir pena de cárcel", añadió el profesional.

En tanto, el presidente de la Organización de Consumidores y Usuarios de Chile (Odecu), Stefan Larenas, sentenció que "nos parece que esto ratifica que hoy se está fortaleciendo la institución de la libre competencia, básicamente en los pasajes interurbanos que son un mercado que tiene muchos problemas. Nos parece muy positivo este fallo, porque por mucho que apelen ya está claro que no hay vuelta atrás".

Pullman Bus indicó que no han sido notificados, por lo que no se referirán al tema hasta tener información oficial.

Cooperativa.cl (2015). *Corte Suprema confirmó multas a dos empresas de buses por colusión*. Recuperado de www.cooperativa.cl

Fuente 3

TDLC CONDENÓ A AGROSUPER, ARIZTÍA Y DON POLLO POR COLUSIÓN Y ORDENÓ DISOLVER EL GREMIO QUE LAS REÚNE

25 / 09 / 2014

El Tribunal acogió el requerimiento presentado por la Fiscalía Nacional Económica a fines de 2011 y aplicó a las empresas avícolas multas que totalizan aproximadamente US$ 61 millones por haber integrado un cartel que controló las cuotas de producción de la industria.

En su sentencia, el Tribunal ordenó, por primera vez desde que fue creado, la disolución de un gremio empresarial: la Asociación de Productores Avícolas, que reúne a estas compañías y que promovió y coordinó el acuerdo entre las firmas.

El Tribunal de Defensa de la Libre Competencia (TDLC) resolvió hoy sancionar a las principales empresas avícolas del país: Agrosuper, Ariztía y Don Pollo, por haber integrado un cartel que controló las cuotas de producción de carne de pollo en el país al menos durante diez años.

Acogiendo un requerimiento presentado por la Fiscalía Nacional Económica (FNE) a fines de 2011, el Tribunal sentenció que estas compañías "se coludieron acordando limitar la producción de carne de pollo ofrecida al mercado nacional y asignándose cuotas en el mercado de producción y comercialización de dicho producto".

Debido a ello, estableció multas a beneficio fiscal que totalizan 72 mil Unidades Tributarias Anuales (UTA), equivalentes a unos US$ 61 millones. De este monto, Agrosuper y Ariztía fueron condenadas a pagar aproximadamente US$ 25,4 millones (30.000 UTA) cada una y Don Pollo, US$ 10,1 millones (12.000 UTA).

El Decreto Ley 211, que regula el sistema de libre competencia nacional, establece, desde 2009, una multa máxima de 30 mil UTA para los casos de colusión y esta es la primera vez que el Tribunal aplica una sanción ajustada al tope contemplado en la actual legislación.

También en una medida inédita, y a petición de la Fiscalía, el TDLC ordenó la disolución de la Asociación de Productores Avícolas (APA), gremio que reúne a las empresas del sector y coordinó el funcionamiento del cartel. [...]

El requerimiento contra las empresas avícolas fue presentado en noviembre de 2011 por la Fiscalía ante el TDLC, luego de una investigación que permitió establecer que, al menos durante una década, las empresas acusadas implementaron y ejecutaron un acuerdo para limitar su producción, controlando la cantidad producida y ofrecida al mercado nacional, y se asignaron cuotas en el mercado de producción y comercialización de dicho producto.

El cartel se sustentaba en un intercambio permanente de información sensible, estratégica y detallada del negocio entre las tres empresas acusadas, al alero de la APA, gremio que también se encargaba de monitorear el funcionamiento del acuerdo. El mecanismo implementado por Agrosuper, Ariztía y Don Pollo ocasionó un daño económico de al menos US$ 1.500 millones, según un informe económico elaborado por profesionales externos de la Fiscalía.

Una vez que la sentencia del Tribunal sea notificada, las partes tienen un plazo de 10 días hábiles para reclamar ante la Corte Suprema, lo que daría inicio a un procedimiento que en promedio tarda unos 6 meses.

Fiscalía Nacional Económica. (2014). *TDLC condenó a Agrosuper, Ariztía y Don Pollo por colusión y ordenó disolver el gremio que las reúne*. Recuperado de http://www.fne.gob.cl/

Observaciones a la o el docente

En los ejemplos propuestos en esta actividad, es importante destacar que se trata de casos que cuentan con resolución de los respectivos tribunales, por lo que legalmente corresponden a situaciones de colusión.

Si lo estima pertinente, puede pedir a las y los estudiantes la búsqueda de información complementaria de los casos. En ese caso, puede sugerir el sitio web de la Fiscalía Nacional Económica (http://www.fne.gob.cl/), donde se pueden realizar búsquedas por conceptos clave, por lo que basta con ingresar "colusión" o el nombre de alguna de las empresas para acceder a más antecedentes. Esta etapa de la búsqueda requiere de la mediación docente, por la complejidad técnica que puedan tener algunos documentos.

Para una adecuada comprensión de las noticias, aborde o refuerce algunos conceptos económicos que pueden resultar complejos (por ejemplo, cartel) y caracterice algunas instituciones como la Fiscalía Nacional Económica o el Tribunal de la Libre Competencia.

El trabajo de diseño de la campaña informativa requiere de la entrega de orientaciones del o la docente. Puede tomar algunas ideas de los siguientes sitios:

- http://www.marketing-xxi.com/planificacion-y-realizacion-de-una-campana-110.htm
- http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad/bloque5/pag9.html
- http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/general/1002/wipo_pub_1002.pdf

OA 21	Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros, y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.
IE	Ejemplifican cómo impactan en el ámbito personal y familiar las decisiones que adoptan los sujetos sobre uso del dinero y de los instrumentos financieros, reconociendo la importancia de ejercer una ciudadanía responsable e informada en materia financiera
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a 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.
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	Encuesta.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes aplican una encuesta a personas de su círculo familiar o del contexto escolar sobre decisiones que estas hayan tomado en relación al uso del dinero; para eso, utilizan el instrumento que se incluye a continuación. Luego de aplicada la encuesta, se reúnen en grupos para comparar los resultados y reflexionar acerca de las siguientes preguntas:
   - ¿Cuál fue el mayor medio de pago utilizado?
   - ¿Qué consecuencias positivas y negativas mencionaron los entrevistados?
   - Según la información recogida, ¿hubo levantamiento de información antes de tomar las decisiones? ¿Qué impactos positivos o negativos produce esta situación?
   - ¿Cuál es la importancia de tomar decisiones informadas sobre el uso del dinero en el ámbito personal y familiar?

Para finalizar, los y las estudiantes reunidos en grupos indagan en internet y en otras fuentes, sobre acciones cotidianas que pueden realizar para mejorar el uso del dinero en el ámbito personal y familiar, reconociendo los impactos negativos que podrían minimizar. Sistematizan la información en el siguiente cuadro:

ACCIONES PARA LOGRAR UN USO RESPONSABLE DEL DINERO	SITUACIONES NEGATIVAS QUE EVITARÍA O IMPACTOS QUE MITIGARÍA
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Encuesta:

I. Identificación del entrevistado/a (complete escribiendo la información).

a. Edad: _____

b. Sexo: _____

c. Ocupación: _____

II. Identificación de la situación de consumo.

a. Mencione alguna situación de consumo que haya realizado en los últimos dos años y que haya generado un impacto positivo o negativo en su vida. Por ejemplo, compra de algún producto que haya impactado en su calidad de vida, electrodoméstico, automóvil, etc.; contratación de algún crédito de consumo, adquisición de un bien raíz, entre otro.

Completar escribiendo respuesta del entrevistado.

_____

_____

b. Qué medio utilizó para pagar dicha situación de consumo (marque una opción en función de la respuesta que sea entregada)

Dinero en efectivo	
Tarjeta de crédito	
Crédito de consumo	
Crédito hipotecario	
Ahorros personales o familiares	

III. Razones de la decisión tomada (escribir la respuesta dada por el/la entrevistada).

a. ¿Usted se informó sobre otras formas de pago antes de tomar la decisión que mencionó? Si la respuesta es sí, ¿qué información consideró para tomar la decisión? Si su respuesta es no, ¿por qué no lo hizo?

b. ¿Por qué decidió utilizar el medio de pago mencionado?

c. ¿Actualmente, se encuentra conforme con la decisión que tomó?

IV. Impactos de la decisión tomada.

a. ¿Qué consecuencias positivas ha obtenido de esta situación de consumo?

b. ¿Qué consecuencias negativas ha obtenido de esta situación de consumo?

c. ¿Ha repercutido esta decisión en su contexto familiar o en su vida personal durante el último tiempo?, ¿en qué aspectos?

d. Si tuviera que volver a tomar esta decisión en el futuro, ¿mantendría su decisión o haría algún cambio con respecto a ella? Si menciona que haría algún cambio, ¿cuál sería este?

Observaciones a la o el docente

Para realizar esta actividad, el/la docente podrá solicitar a los/as estudiantes que traigan dos o tres encuestas aplicadas desde su casa. En función de las características de su contexto, también puede dar un tiempo para que encuesten a personas que trabajen en el entorno del establecimiento, de esta forma se logrará diversidad en las respuestas.

Para comparar los resultados, los y las estudiantes pueden sistematizar las respuestas usando algún programa computacional, así tendrán acceso a los resultados de manera más ordenada, facilitando la comparación.

Para la búsqueda de información, si esta es por internet, se recomienda orientar los sitios webs que puedan visitar. Se sugiere: http://www.sernaceduca.cl/, http://www.elblogsalmon.com/economia-domestica/aprende-a-mejorar-tus-finanzas-personales, https://mybuzuy.wordpress.com/2014/09/03/11-cosas-que-puedes-hacer-hoy-mismo-para-mejorar-tu-economia-personal/

Para saber más sobre educación financiera se recomienda http://pef.sernaceduca.cl/que-es-la-educacion-financiera-2/, http://www.elrecetariofinanciero.com/

OA 21	Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros, y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.
IE	Reconocen los distintos tipos de dinero, los servicios y productos financieros existentes en la actualidad (como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros) y los intereses que se generan de su uso, valorando la importancia de que exista información y regulación en materia financiera.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **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 por 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 otras herramientas.
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	Indagación y resolución de problemas.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes investigan en distintas instituciones los tipos de dinero, productos y servicios financieros que están disponibles en la actualidad. Para recolectar la información deberán visitar instituciones como bancos, financieras, casas comerciales, etc.

   Los y las estudiantes se reúnen en grupos y el o la docente les indica qué tipo de información deberán recolectar; las opciones pueden ser: tipos de dinero, servicios financieros, productos financieros. Los grupos de trabajo deberán investigar directamente en distintas instituciones la información que les ha solicitado el o la docente.

   Con la información que han recolectado deberán preparar un tríptico explicativo para entregar al resto del curso de forma que todos y todas tengan la información.

Luego, los grupos de trabajo se mezclan entre ellos, formando otros nuevos integrados por estudiantes que hayan indagado en instituciones distintas. El o la docente entrega una situación problema que estos nuevos grupos deberán resolver tomando la mejor decisión en función de la información que han recopilado en la investigación previa. Cuando hayan tomado la decisión deberán fundamentarla y explicarla al resto del grupo curso. Finalmente, el grupo curso, en compañía del o la docente reflexiona sobre la importancia de la información en la toma de decisiones financieras.

Situaciones problemas para resolver:

a. Sofía y Martín viven juntos hace tres años en un departamento que arriendan, pero han decidido comprar una casa; esta decisión es muy importante, por lo que se sienten nerviosos pues saben que tendrán que endeudarse por varios años. ¿Qué alternativas deben considerar para conseguir el dinero necesario? ¿Qué información deben recolectar para tomar la mejor decisión?
b. En casa de Juan y Andrea se ha descompuesto la lavadora, debido a que allí viven cinco personas, entre ellos dos niños pequeños que ensucian mucha ropa; deben resolver el problema rápidamente. ¿Cómo pueden adquirir una nueva lavadora? ¿Será mejor usar algunos ahorros que tienen o bien comprar una nueva lavadora en cuotas?
c. Diego va al supermercado todos los meses a comprar la mercadería necesaria; a veces compra en efectivo, pero otras con su tarjeta de crédito. Todos los meses, cuando se acerca a la caja a pagar revisa su billetera; a veces tiene el dinero para pagar y otras no, en estos casos usa su tarjeta de crédito bancaria. Ha visto que sus cuentas de crédito han aumentado y eso le preocupa; este mes ha decidido pensar bien cómo pagará antes de ir al supermercado. ¿Qué le recomendarían para resolver su problema?
d. Francisca tiene un auto que usa diariamente para ir a su trabajo. Esta semana el auto se descompuso y deberá arreglarlo lo antes posible; este imprevisto no lo tenía considerado en su presupuesto, no sabe cómo pagará el arreglo. ¿Qué alternativas podrían recomendarle? ¿Qué información debe considerar?
e. Marcos y Angélica tienen una casa hace tiempo; este año han decidido ampliarla y hacerle algunos arreglos. No tienen apuro, pero les interesa hacerlo durante los próximos meses. Saben que estos cambios implicarán varios gastos y no saben si podrán cubrirlos con sus ahorros. ¿Qué alternativas para costear estos gastos pueden considerar? ¿Qué información deberían solicitar?
f. Fernando, Julia y sus dos hijos quieren hacer un viaje al extranjero estas vacaciones y quieren juntar el dinero necesario con anticipación para no endeudarse. ¿Qué opciones de ahorro podrían recomendarles? ¿Cuáles podría considerar esta familia?

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad se sugiere que los grupos de trabajo se acerquen directamente a instituciones que tengan cerca del colegio o casa; de esta forma se facilita el acceso a la información y se instala la cultura de información con respecto a los temas financieros. Solo en caso que esto no sea posible, se sugiere resolver la información con diversas fuentes como internet o folletos informativos de instituciones pertinentes. Algunos portales que incluyen información son la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras (http://www.sbif.cl/sbifweb/servlet/InfoFinanciera?indice=4.1&idCategoria=564&tipocont=0) o el Banco Central de Chile (http://www.bcentral.cl/index.asp) y, en general, los sitios de bancos, financieras, casas comerciales, cooperativas de ahorro y crédito y financieras.

Como introducción para la actividad se pueden revisar algunos capítulos de la serie "Para vivir mejor: educación financiera" disponible en http://www.sernac.cl/educacion-para-el-consumo/videos/serie-para-vivir-mejor-educacion-financiera/

Finalmente, se sugiere que para resolver los casos los y las estudiantes puedan hacerlo con la información investigada y folletos construidos, y si quedan vacíos o dudas puedan resolverlos antes de dar una respuesta. De esta forma, se motiva la búsqueda de información con respecto a temas financieros.

Puede profundizar la actividad destacando el derecho que tienen las y los consumidores a la información oportuna y veraz. Destaque, además, el deber que tienen de informarse sobre los servicios ofrecidos en el mercado, su precio, condiciones de contratación y otras características relevantes, reforzando así las actitudes del OA E. Puede revisar los derechos y deberes del consumidor en http://www.sernac.cl/proteccion-al-consumidor/derechos-y-deberes-del-consumidor/

OA 22	Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.
IE	Discuten el rol del Estado en la regulación del sistema económico, considerando la función del Banco Central, del Servicio de Impuestos Internos, de las superintendencias, de la normativa del consumidor, entre otras entidades relacionadas; y comunican sus conclusiones de forma argumentada.
HABILIDAD	**Análisis y trabajo con fuentes de información:** **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **Comunicación:** **k.** Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.
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 prensa.
Duración aproximada	Una clase.

1. A partir de la lectura y discusión de distintas noticias, los y las estudiantes deberán responder grupalmente algunas preguntas e indagar información en diversas fuentes, que les permitan obtener conclusiones sobre el rol de Estado en el mercado.
   - ¿Qué instituciones se nombran en las noticias revisadas?
   - ¿Estas instituciones son públicas o privadas?
   - ¿Qué rol cumplen estas instituciones con respecto al funcionamiento del mercado y los consumidores?
   - ¿Creen ustedes que es importante el rol que cumplen estas instituciones?, ¿por qué?
   - ¿Creen ustedes que es importante que el Estado regule el funcionamiento del mercado?, ¿por qué?
   - ¿Qué situaciones podrían ocurrir si el Estado no se ocupara de regular el mercado?

Fuente 1

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y SERNAC LANZAN CAMPAÑA DE DERECHOS DE LOS CONSUMIDORES: "TARJETA ROJA AL ABUSO"

Las autoridades hicieron un llamado a los consumidores a conocer sus derechos en materia de precio, promociones y ofertas, y garantía, puesto que un 37% de los chilenos no puede mencionar, por su propia cuenta, un derecho válido en materia de consumo, según un estudio del Servicio.

Hasta un costado del Estadio Nacional llegó el Ministro de Economía, Fomento y Turismo, Luis Felipe Céspedes, junto con el Director Nacional del SERNAC, Ernesto Muñoz, para entregar a los transeúntes, que esperan el inicio de la Copa América, la "tarjeta roja al abuso", campaña que busca informar sobre los derechos en materia de consumo.

Esta iniciativa se centra en temas como el precio, el cual debe ser informado previamente de manera destacada y visible, con los impuestos y cualquier otro concepto incluido, además debe estar en pesos chilenos y a su vez, las empresas deben cobrar el precio informado.

Respecto a las promociones y ofertas, las empresas deben cumplir con todo lo que prometen en la publicidad y explicar claramente las restricciones. Mientras que el consumidor tiene derecho a recibir información clara y oportuna.

Sobre garantía legal, el SERNAC informó que cuando un producto nuevo falla o no es apto para su normal uso, el consumidor tiene la opción de elegir entre tres opciones: cambio del producto, reparación gratuita o la devolución del dinero, dentro de los tres primeros meses desde la compra o recepción del producto. Pero es el consumidor quien elige entre estas alternativas y no las empresas.

"Estamos utilizando todas las herramientas que tenemos para proteger los derechos de los consumidores. Por un lado, necesitamos que las personas conozcan sus derechos y sepan cómo ejercerlos, para evitar que cometan abusos. Esta campaña es parte de ese esfuerzo. Y por otro lado, estamos tramitando en el Congreso un proyecto de ley que permitirá al SERNAC actuar de forma proactiva, con nuevas facultades, para garantizar que las personas tengan la protección adecuada", señaló el Ministro de Economía, Fomento y Turismo, Luis Felipe Céspedes.

El Director Nacional del SERNAC, Ernesto Muñoz, indicó que "un 37% de los chilenos no puede mencionar, por sí solo, un derecho válido en materia de consumo, según la radiografía del consumidor que hemos realizado junto con el centro MORI, lo cual

nos preocupa, porque muchas veces los consumidores no reclaman por desconocimiento de sus derechos. Es por esto que hacemos un llamado al *fair play* de las empresas y a los consumidores a conocer sus derechos y ponerle "tarjeta roja a los abusos".

Las autoridades hicieron un llamado a los consumidores a exigir el incumplimiento de sus derechos, de lo contrario, pueden acudir a Sernac en www.sernac.cl o al 600 594 6000 o desde celulares en el 02 2594 6000.

Fuente: Sernac (2015). Ministerio de Economía y SERNAC lanzan campaña de derechos de los consumidores: "Tarjeta Roja al Abuso". Recuperado de http://www.sernac.cl/ministerio-de-economia-y-sernac-lanzan-campana-de-derechos-de-los-consumidores-tarjeta-roja-al-abuso/

Fuente 2

SII INICIA FISCALIZACIÓN A MÁS DE 3 MIL PREDIOS AGRÍCOLAS EN ZONAS URBANAS

Sábado, 19 de enero de 2013
Silvana Celedón Porzio
Economía y Negocios

Los contribuyentes tendrán 20 días hábiles para contestar, por lo que el organismo fiscalizador debiera tener en sus manos las respuestas a más tardar a mediados de febrero. Cerca de 3.500 cartas a propietarios de predios agrícolas ubicados en zonas urbanas ha despachado durante las últimas dos semanas el Servicio de Impuestos Internos (SII). Se trata de la segunda fase de un plan masivo de fiscalización que el organismo inició a fines del año pasado, con visitas a terreno en distintas comunas del país en el marco del proceso de reavalúo de propiedades. Éste apunta a verificar que el uso que se le está dando a dichos terrenos sea realmente coincidente con el establecido en la Ley de Impuesto Territorial para su clasificación y su tasación por parte del SII.

El valor fiscal de una propiedad depende de si ésta tiene una clasificación agrícola (donde la tasación del terreno está asociada a su productividad) o no agrícola (donde la tasación depende del valor comercial del metro cuadrado). Esta diferencia es la que el SII está fiscalizando masivamente, considerando el crecimiento de las zonas urbanas en áreas donde abundan los predios agrícolas. Es el caso de Chicureo, en Colina, y de una serie de áreas en la VI Región, principalmente en Rancagua, entre otras zonas.

En los últimos años se habían realizado notificaciones, pero más bien selectivas. "Gracias al proceso de reavalúo hoy tenemos información más completa y actualizada, por lo que vamos a

fiscalizar exhaustivamente que todos los contribuyentes estén efectivamente cumpliendo con lo establecido en la Ley de Impuesto Territorial", explicó el director del SII, Julio Pereira.

La notificación

En concreto, en la carta enviada por el SII se identifica la propiedad agrícola con su dirección y se la encasilla dentro de un sector urbano o de extensión urbana en una determinada comuna.

También da cuenta de un plazo de 20 días hábiles para que el dueño entregue varios antecedentes al Departamento Regional de Avaluaciones del SII y detalla la información requerida.

Entre estos antecedentes figuran las variedades y volúmenes de los productos agrícolas generados en el último año en el predio, montos relacionados con las compras de insumos y ventas de productos, y otras informaciones que avalen el destino agrícola del bien raíz. En el caso de que el destino del inmueble no sea el agrícola, el servicio pide indicar su uso actual. A su vez, si la propiedad es explotada por una tercera persona se debe indicar su nombre y RUT, y en caso de ser propietario de uno o más predios agrícolas, se obliga a informar el rol de avalúo y comuna en que se ubica cada uno de ellos.

El SII también informa en su carta que funcionarios del Departamento Regional de Avaluaciones coordinarán una visita a la propiedad. Finalmente, la autoridad advierte que el incumplimiento de la obligación de presentar la información señalada será sancionado.

El artículo 109 del Código Tributario establece una multa de hasta una UTA (cerca de $500 mil) sólo por no entregar los antecedentes.

Si bien el servicio puede cambiar el destino de un predio, los propietarios que no estén de acuerdo con esa modificación pueden judicializar el tema. Así ha ocurrido en una serie de casos emblemáticos donde los propietarios han logrado revertir la reclasificación del Servicio de Impuestos Internos.

"Subterfugios" para reducir las contribuciones

De acuerdo con expertos inmobiliarios, uno de los "subterfugios" que más se emplea para reducir el monto de las contribuciones es clasificar un terreno como "agrícola" por el mayor período posible, apelando a vacíos de la Ley de Impuesto Territorial.

Por ejemplo, un propietario podría mantener plantaciones pequeñas en un predio de 20 hectáreas en Lo Barnechea y exhibir antecedentes de la producción sin construir una vivienda. Así puede mantener la clasificación de "no agrícola".

Es el caso de algunos terrenos en Lo Barnechea que es una zona donde, debido al valor comercial del metro cuadrado es alto, si estos terrenos fuesen "no agrícolas" pagarían contribuciones más altas.

A su vez, los propietarios de predios agrícolas en zonas urbanas pueden subdividir ese paño y modificar el uso de cada uno de los lotes en forma independiente. Así, recién después que cambió el uso de esos suelos, estos sitios pasan a tener la clasificación de "no agrícola". Esta situación se estaría dando –afirman fuentes– en varias zonas de la Región Metropolitana. El problema es que la ley lo permite.

Fuente: Economía y Negocios (2013). SII inicia fiscalización a más de 3 mil predios agrícolas en zonas urbanas. Recuperado de: http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=105006

Fuente 3

SEREMI DE SALUD CONTINÚA FISCALIZACIÓN A FARMACIAS EN EL MARCO DEL CUMPLIMIENTO DE LEY DE FÁRMACOS

Con un recorrido a las farmacias del centro de la ciudad continuó el programa de fiscalizaciones de la SEREMI de Salud de Arica y Parinacota para verificar en terreno el cumplimiento de las disposiciones de la nueva Ley de Fármacos, que comenzó a regir el viernes 14 de febrero.

"Continuamos verificando en terreno el cumplimiento de la nueva Ley de Fármacos, cuyo espíritu es el derecho de nuestra población a acceder a medicamentos de calidad, seguros y de bajo costo", expresó el secretario regional ministerial de Salud Luis Sandrock.

En la fiscalización participaron el Intendente (S) Patricio López y el gobernador subrogante, Clemente Cerda, quienes evaluaron positivamente las fiscalizaciones y el impacto de la nueva Ley de Fármacos en la población regional.

"Estamos haciendo una visita de fiscalización a las principales farmacias en este concurrido sector del centro de la ciudad, donde hemos visto el favorable cumplimiento de la normativa de la nueva ley con respecto a la disposición y oferta pública de los Medicamentos Bioequivalentes, por lo que nos vamos muy satisfechos, ya que la industria farmacéutica está cumpliendo al 100% con lo requerido", expresó el intendente subrogante, Patricio López.

Fuente: Minsal (2013). Seremi de salud continúa fiscalización a farmacias en el marco del cumplimiento de ley de fármacos. Recuperado de: http://web.minsal.cl/node/777

Observaciones a la o el docente

Para el desarrollo de esta actividad es importante dar espacio para una lectura profunda de las noticias con orientación para resolver las preguntas que han sido formuladas, logrando extraer del material de prensa los elementos que les permitan llegar a conclusiones sobre el tema planteado. Si es oportuno, el o la docente podrá plantear otras preguntas que permitan a los y las estudiantes llegar a las reflexiones necesarias. Asimismo, es posible incluir una reflexión inicial luego de la lectura de las noticias en el grupo curso, a modo de dirigir el análisis posterior.

Muchas veces la prensa escrita hace uso de un lenguaje sofisticado o especializado, como por ejemplo las noticias económicas que se disponen en esta actividad, por lo que es importante resolver dudas del lenguaje que puedan surgir durante la lectura para generar una comprensión adecuada.

Puede ser pertinente trabajar directamente con la fuente, lo que permitirá visualizar de mejor manera los titulares e imágenes presentes en las noticias; para ello se han puesto a disposición las fuentes de internet desde donde se extrajeron.

Sugerencias para trabajar prensa escrita puede encontrar en los siguientes sitios web:

- http://www.edualter.org/material/actualitat/immigracioiescola/castella/guion.htm
- http://materialdidacticohistoria.blogspot.com/2011/03/analisis-de-un-articulo-periodistico-y.html

OA 22	Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.
IE	Reconocen diversos impactos asociados a una cultura de consumo activa y empoderada, como por ejemplo mejorías en la calidad de vida, cuidado del medioambiente, uso sustentable de los recursos, sociedades más justas y equitativas, personas preparadas ante crisis financieras, entre otros, demostrando una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad.
HABILIDAD	**Pensamiento crítico:** **j.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: › Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. › Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. › Cuestionar simplificaciones y prejuicios. › Argumentar sus opiniones en base a evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos. **Comunicación:** **l.** Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.
ACTITUD	**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. **J.** 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.
Tipo de actividad	Indagación en grupo.
Duración aproximada	Más de una clase.

1. Los y las estudiantes leen un texto sobre consumo responsable (Fuente 1). Luego, indagan sobre distintas formas de consumo económico comunitario, identificando los impactos positivos que promueven. Para esto buscan información sobre las siguientes experiencias:
   - › Huertos comunitarios.
   - › Banco del tiempo.
   - › Ferias de trueque.
   - › Viajes en autos compartidos.

Una vez que han buscado la información solicitada, en grupos identifican una problemática que esté afectando a la comunidad en el ámbito del consumo económico y desarrollan un proyecto de trabajo. Para esto realizan lo siguiente:

› Rememoran prácticas de consumo económico frecuentes en la comunidad, grupo familiar, dinámica de la escuela, etc. Por ejemplo, uso masivo del automóvil, gasto de energía innecesario (luz, calefacción, etc.), uso de recursos de manera irracional (agua, papel, etc.), dificultad para acceder a bienes (mercadería, útiles escolares, ropa, etc.), producción de basura, entre otras.

› Identifican los problemas asociados a la práctica de consumo que han detectado, impactos en el ámbito familiar, social o del medioambiente, o todas las anteriores si es pertinente al tema.

› Generan una propuesta de consumo responsable inspirados en las experiencias que han conocido en la etapa anterior y diseñan el funcionamiento de la propuesta. Para esto establecen:

- Descripción general de la propuesta (en qué consiste).
- Qué ámbito negativo ayuda a mitigar.
- Roles que cumplirán las distintas personas de la comunidad.
- Espacios necesarios para funcionar.
- Temporalidad en que será efectuada la iniciativa.
- Recursos materiales, económicos y humanos necesarios y propuestas para conseguirlos.
- Acciones de difusión en la comunidad cercana.
- Impactos positivos.
- Impactos negativos y propuestas para mitigarlos.

Luego construyen una presentación de la propuesta y la exponen al curso, y reciben sugerencias para perfeccionarla por parte de sus compañeros y compañeras. El grupo curso deberá elegir entre todas las propuestas una que le parezca más viable de aplicar y pertinente a la realidad de la comunidad de la escuela para luego ponerla en práctica en un formato piloto. Para esto, desarrollan un plan de trabajo y acciones de difusión de la misma en distintos espacios de la comunidad educativa, por ejemplo, centro de padres, reuniones de apoderados, asambleas de estudiantes, consejo de profesores, etc. Construyen afiches y folletos explicativos y eligen una fecha para iniciar el trabajo.

Fuente 1

CONSUMO RESPONSABLE

Una de nuestras actividades cotidianas es ir de compras, consumir. Pero nuestro consumo en la mayoría de las ocasiones es sinónimo de "agotamiento". En nuestros procesos de abastecimiento de bienes y servicios no tenemos en cuenta las repercusiones para el medioambiente y las personas.

De acuerdo a la declaración oficial de Naciones Unidas con motivo de la Cumbre de la Tierra de 2002, una de "las principales causas de que continúe deteriorándose el medio ambiente mundial son las **modalidades insostenibles de consumo y producción**, particularmente en los países industrializados". En este sentido, Naciones Unidas hace un llamado a revisar estos modelos insostenibles recurriendo a modelos de **consumo responsable**.

> Por **consumo responsable** entendemos la elección de los productos y servicios no solo en base a su calidad y precio, sino también por su impacto ambiental y social, y por la conducta de las empresas que los elaboran.

Otra acepción de consumo responsable, o consumo crítico, complementaria a la definición anterior, es aquella que implica **consumir menos**, solo lo necesario, y estar atentos a cómo nos influye la publicidad en la creación de necesidades superfluas.

Es un imperativo de nuestro tiempo la realización de un cambio social en torno a nuestros hábitos de consumo. El principio fundamental es que todos somos corresponsables con nuestras compras de los impactos sociales y ambientales de la producción:

- En el medioambiente, soporte de la vida en la Tierra, teniendo en cuenta que debemos priorizar productos con menores impactos ambientales y reducir el consumo de los limitados recursos naturales de que disponemos.
- En las personas, asumiendo y defendiendo solidariamente la obligación de garantizar los mismos derechos para todas ellas.

Cuando añadimos el calificativo de responsable a nuestro consumo estamos significando la importancia que tiene el consumidor para elegir entre las diversas opciones que le ofrece el mercado de bienes y servicios, teniendo en cuenta los productos que valoran la justicia social, la ética, la solidaridad y la protección del medio ambiente.

La ciudadanía puede convertir su capacidad de compra en un importante instrumento de presión; como dice una organización pionera en estos temas, puede "votar por sus valores a través de su acto de compra". El consumidor y consumidora tienen a su alcance la posibilidad de premiar a los mejores y rechazar a los peores, exigiendo el cumplimiento de determinadas garantías sociales, laborales y medioambientales.

Criterios para un consumo responsable

Para ejercer un consumo responsable podemos hacernos una serie de preguntas:

- ¿Necesito lo que voy a comprar? ¿Quiero satisfacer un deseo? ¿Estoy eligiendo libremente o es una compra compulsiva? ¿Cuántos tengo ya? ¿Cuánto lo voy a usar? ¿Cuánto me va a durar? ¿Podría pedirlo prestado a un amigo o a un familiar? ¿Puedo pasar sin él? ¿Voy a poder mantenerlo/limpiarlo/repararlo yo mismo? ¿Tengo ganas de hacerlo?
- ¿He buscado información para conseguir mejor calidad y menor precio? ¿Cómo me voy a deshacer de él una vez que haya terminado de usarlo? ¿Está hecho con materiales reciclables? ¿Las materias primas que se usaron, son renovables? ¿Hay algo que yo posea que pueda reemplazarlo? ¿Te has informado de quién elaboró el producto y cómo?
- Cada uno de nosotros tenemos que dar la respuesta teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, un consumo responsable solo implica un cambio en nuestros hábitos de consumo, que no conllevan comportamientos muy diferentes a los que ya tenemos, no producen inconvenientes considerables y no requieren esfuerzos específicos adicionales.

A la hora de comprar recuerda:

- Debes hacerte las preguntas señaladas anteriormente y, sobre todo, si lo que vas a comprar va a satisfacer realmente una necesidad o deseo, o bien si lo compras compulsivamente.
- Piensa a qué tipo de comercio quieres favorecer. No olvides que consumir productos locales, ecológicos, de comercio justo, naturales, reutilizados y reciclados son, sin duda, las mejores opciones medioambientales y sociales.

- Infórmate acerca de las repercusiones sociales y medioambientales de los bienes y servicios. Pide información. Es tu derecho.
- Asegúrate de la calidad de lo que compras, de cara a adquirir bienes más saludables y duraderos.
- Busca alternativas que minimicen la explotación de los recursos naturales: segunda mano, reutilización, intercambios, reparación.
- Haz un buen mantenimiento de las cosas y cuando acabe la vida útil de un producto, ten en cuenta las posibilidades de reciclar los materiales de que está hecho.

En caso de ser defraudados, ejerce tus derechos como consumidor.

Fuente: Ecología y Desarrollo (s.f). Criterios para un consumo responsable. Recuperado de: http://www.consumoresponsable.org/criterios/index

Observaciones a la o el docente

Para el trabajo de esta actividad puede apoyarse en algunos sitios webs que presentan información sobre acciones comunitarias:

- http://opcions.org/es/blog/quieres-conocer-iniciativas-de-economia-colaborativa-o-comunitaria
- http://www.juntoalbarrio.cl/potencialidades-de-los-huertos-comunitarios-en-la-transformacion-de-espacios-publicos-barriales/
- http://www.nosfuimos.cl/
- http://signup.a-dedo.com/ http://www.civica.cl/web_civica_final.swf

Recomendamos, como forma de motivación o complemento a esta actividad, revisar los siguientes documentales: *El escarabajo verde*, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sSRUwdWo47I, *La historia de las cosas*, disponible en https://youtu.be/k_rbYcBi-Jw

Para el desarrollo de las actitudes asociadas a esta actividad, destaque cómo las experiencias analizadas y la propuesta generada por las y los estudiantes dan cuenta de que las personas pueden generar acciones concretas de consumo responsable y sustentable.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1

Objetivo de Aprendizaje

Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y resto del mundo). (OA 19)

Indicadores de Evaluación

Reconocen que las personas y las sociedades deben tomar decisiones sobre cómo acceder a recursos y cómo distribuirlos, ejemplificando con situaciones del pasado o de su vida cotidiana.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
De manera grupal, analizan casos concretos en que familias, empresas y Estado toman decisiones acerca de cómo distribuir sus recursos. El o la docente asigna diferentes casos (presupuestos familiares, minutas con decisiones de una empresa, distribución del gasto público del Estado en diversos años, entre otros) y pide a cada grupo que analice los criterios adoptados por la familia, empresa o Estado para la toma de decisiones considerando: › Por qué las personas que forman parte de su caso deben tomar decisiones sobre qué hacer con sus recursos. › Qué tipo de decisiones adoptaron para el uso de sus recursos. › Qué necesidades priorizaron. › Por qué se priorizaron dichas necesidades. › Qué costos tiene haber priorizado ciertos gastos y no otros. › Qué decisiones podrían haberse adoptado para aumentar los ingresos disponibles. › Qué costos tendría tomar esas medidas para aumentar los ingresos. › La formulación de sugerencias y recomendaciones que mejoren el uso de los recursos. Cada grupo fundamenta su análisis y expone su caso al resto del curso, utilizando con precisión conceptos económicos.	› Analizan de forma precisa el caso asignado, considerando todos los criterios pedidos por el o la docente. › Comprenden por qué se deben tomar decisiones sobre el uso de los recursos. › Aplican criterios claros y fundados en los aprendizajes de clases que orientan la toma de decisiones económicas. › Realizan recomendaciones claras y adecuadas tanto al caso como a una jerarquización de necesidades, respetuosas de la dignidad de las personas y del medioambiente. › Trabajan de forma dialogante y colaborativa en la realización de la actividad. › Presentan el caso seleccionando de forma clara, respondiendo preguntas de sus compañeros y compañeras o del o la docente.

EVALUACIÓN 2

Objetivo de Aprendizaje

Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros. (OA 22)

Indicadores de Evaluación

Formulan propuestas sobre compromisos personales que pueden adoptarse para el desarrollo de un estilo de vida económicamente sustentable.

ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Los y las estudiantes se organizan en grupos para construir un blog, en el que deberán incorporar información relevante para los lectores y lectoras acerca del consumo responsable. Para concretar el trabajo deberán cumplir con lo siguiente: › Escribir la nota central del blog acerca de siete consejos para tener una economía sustentable. › Escribir una segunda nota con la definición de economía sustentable. › Escribir una tercera nota sobre los impactos a nivel personal que genera un sistema de vida poco sustentable, a diferencia de uno informado e inteligente. › Buscar un recurso audiovisual en internet que se vincule con el tema del blog y recomendarlo (incluir link directo si es posible). › Elegir una fotografía de portada del blog que represente el tema y una pregunta motivadora bajo la imagen para estimular la lectura de las notas. › Finalmente, cada grupo deberá visitar los blogs de sus compañeros y hacer al menos cuatro comentarios en alguna entrada de distintos blogs; de esta forma podrán enriquecer su propio trabajo y el de los y las demás.	› Los y las estudiantes manejan el concepto de consumo responsable. › Elaboran propuestas en el ámbito personal para acceder a una economía sustentable. › Identifican impactos asociados a una vida económicamente poco sustentable. › Demuestran una actitud positiva y responsable con el uso de la tecnología. › Enriquecen el trabajo de sus compañeros y compañeras con comentarios constructivos. › Reciben positivamente los comentarios de sus compañeros y/o compañeras. › Demuestran valoración por el consumo responsable como forma de mejorar las finanzas personales. › Tienen la capacidad de explicar con sus propias palabras y a través de simbolismos o imágenes el concepto de consumo responsable.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA PARA EL O LA DOCENTE

Arostegui, J. (1994). *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives.

Artola, M. (1986). *Los derechos del hombre*. Madrid: Alianza.

Artola, M. y Ledesma, M. (2005). *Contemporánea. La Historia desde 1776*. Madrid: Alianza.

Báez, C. y Mason, P. (2010). *Zoológicos humanos. Fotografías de fueguinos y mapuche en el Jardin d'Acclimatation de París, siglo XIX*. Santiago: Biblioteca Bicentenario; Pehuén.

Bauer, A. (1970). *Expansión económica en una sociedad tradicional*. Santiago: Ed. Historia UC. Disponible en http://revistahistoria.uc.cl/wp-content/uploads/2011/10/bauer-arnold-9.pdf

Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Lom.

Boisier, S. (2007). *Territorio, estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*. España: Universidad de Alcalá

Cariola, C. y Sunkel, O. (1982). *Un siglo de historia económica de Chile: 1830-1930: dos ensayos y una bibliografía*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación.

CEPAL. (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://www.cepal.org/es/publicaciones/3974-desigualdades-territoriales-y-exclusion-social-del-pueblo-mapuche-en-chile

Cid, G. y San Francisco, A. (eds). (2009). *Nación y nacionalismo en Chile*. Siglo XIX. 2 Volúmenes. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Bicentenario.

Collier, S. y Sater, W. (1999). *Historia de Chile. 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268

Comunidad de Historia Mapuche. (2013). *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwun. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

De Ramón, A. (2001). *América Latina. Búsqueda de un nuevo orden*. Santiago: Andrés Bello.

Doyal, L. & Gough, I. (1991). *A Theory of human need*. Londres: Ed. MaMillan.

Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta el pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Cepal: Chile

Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Informe del Programa de Derechos Indígenas*. Santiago: LOM Ediciones; Autor.

Galbraith, J. y Salinger, N. (1997). *Introducción a la economía*. Barcelona: Folio.

Góngora, Á., Arancibia, P., Vial, G. y Yávar, A. (2000). *Chile (1541-2000). Una interpretación de su historia política*. Santiago: Santillana.

Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile*. Santiago: La Ciudad.

Grez Toso, S. (1995). *La "cuestión social" en Chile: ideas y debates precursores (1804-1902). Recopilación y estudio crítico*. Santiago: Archivos y Museos.

Krebs, A. y Tapia, U. (2001). *Los alemanes y la comunidad chileno-alemana en la Historia de Chile*. Santiago: Liga Chileno-Alemana.

Harvey, D. (2007). *Espacios del capital, hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

Heise, J. (1996). *150 años de evolución institucional*. Santiago: Andrés Bello.

Hobsbawm, E. (1998). *La era de la revolución. 1789-1848*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (1998). *La era del capital 1848-1875*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (1998). *La era del Imperio 1875-1914*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Jocelyn-Holt, A. (1992). *La independencia de Chile. Tradición, modernización y mito*. Madrid: Mapfre.

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El peso de la noche*. Santiago: Planeta.

Martinic, M. (1973). *Crónicas de las tierras del sur del canal Beagle*. Buenos Aires: Editorial Francisco de Aguirre.

Martinic, M. (1992). *Historia de la Región Magallánica. Volumen I*. Punta Arenas: Universidad de Magallanes.

Massad, C. (2004). *Economía para todos*. Santiago: Banco Central. Disponible en: http://www.bcentral.cl/publicaciones/otras/pdf/economia_para_todos.pdf

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Ed. Nordan.

Millalén, J., Marimán, P., Levil, R. y Caniuqueo, S. (2006). *Escucha winka: cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Lom: Chile.

Mankiw, N. G. (2007). *Principios de Economía*. Madrid: Ed: Paraninfo.

Milet, P. (2004). Chile-Perú: Las dos caras de un espejo. *Revista de Ciencia Política*, 24, (2), p. 228-235.

Ministerio de Obras Públicas. (2012). *Guía de antecedentes territoriales y culturales de los pueblos indígenas*. Santiago: Andros Ediciones. Disponible en: http://transparencia.dgop.cl/OtrosAntecedentes/docs/Guia_asuntos_indigenas.pdf

Monteon, M. (1979). The Enganche in the Chilean Nitrate Sector, 1880–1930. *Latin American Perspectives*, 6 (3), p. 66-79.

Ortega, L. (2005). *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión 1850-1880*. Santiago: Lom.

Orellana, M. I. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Peralta, P. (2007). *¡Chile tiene fiesta! El origen del 18 de septiembre (1810-1837)*. Santiago: Lom.

Pérez Rosales, V. (1859). *Ensayo sobre Chile* (Trad. M. Miquel). Santiago: Imprenta del ferrocarril (Original en francés, 1857).

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: FCE.

Pinto, J. y Salazar, G. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Vol. III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago: Lom.

Pinto, J. y Valdivia, V. (2009). *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación. 1810-1840*. Santiago: Lom.

Sagredo, R. y Gazmuri, C. (2006). *Historia de la vida privada en Chile. Tomo 2: Chile Moderno 1840 a 1925*. Santiago: Taurus.

Salazar, G. (2006). *Ser niño huacho en la historia de Chile*. Santiago: Lom.

Samuelson, P. y Nordhaus, W. (1999). *Economía*. México: Ed. Mc Graw Hill.

Subercaseaux, B. (1997). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago: Universitaria.

Tapia, N. (2012). Frontera y migración en el norte de Chile a partir del análisis de los censos de población. Siglos XIX- XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, 53, p. 177-198.

Villalobos, S. (2006-2009). *Historia de los chilenos*. Santiago: Taurus.

AUDIOVISUAL

Blanchard, P. & Deroo, E. (2002). [Director]. *Zoos Humains*. Francia. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=IRYtkxMYogo

Mülchi, H. (2010). [Director]. *Calafate. Zoológicos Humanos*. Chile. Disponible en http://www.documentalcalafate.cl/

Azcarate, L. (s.f). [Autor]. *Economía y comercio tradicional del mundo aymara*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=0WtZiasUc0s)

Bustamante, E. [Productor]. (2006-2007). *Vestigios salitreros*. Chile: Alto Imagen. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bYtvQHAUdsE

BIBLIOGRAFÍA PARA EL O LA ESTUDIANTE

Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Revista Investigación y Desarrollo*, 17, n° 1. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf

Agudelo, L. (s.f.). *¿Cómo se hace un ensayo?* Colombia: Universidad de Caldas. Recuperado de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf

Bethell, L. (Ed.). (2009). *Chile desde la Independencia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez y Cambridge University Press.

Biblioteca del Congreso Nacional (2012). *Guía legal sobre Convenio 169 OIT*. Recuperado de http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/convenio-169-oit

Biblioteca del Congreso Nacional (s.f.). *Guía de Educación Cívica*. Recuperado de http://www.bcn.cl/ecivica/index_html

Biblioteca del Congreso Nacional (s.f.). *Historia política legislativa del Congreso Nacional: Partidos Políticos*. Recuperado de http://historiapolitica.bcn.cl/partidos_politicos

Biblioteca del Congreso Nacional (s.f.). *Historia política legislativa del Congreso Nacional: discursos presidenciales*. Recuperado de http://historiapolitica.bcn.cl/mensajes_presidenciales

Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994). *Diccionario de política* (8ª edición). México: Siglo XXI Editores.

Bognador, V. (Ed.). (1991). *Enciclopedia de las instituciones políticas*. Madrid: Alianza.

Bulnes, G. (2001). *Resumen de la guerra del Pacífico*. Santiago: Andrés Bello.

Castillo Infante, F. (1998). *Diccionario histórico y biográfico de Chile*. Santiago: Zig-Zag.

Cerdas, R. y Nieto, R. (Comp.). (1994). *Estudios básicos de derechos humanos. Serie Estudios de Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Prometeo Ediciones.

Chaskel, P. (Director). (1970). *Venceremos* [documental]. Chile: Cine experimental Universidad de Chile. Disponible en: http://www.cinetecavirtual.cl/fichapelicula.php?cod=4

Correa, S. et al. (2001). *Documentos del siglo XX chileno*. Santiago: Ed. Sudamericana Chilena.

Conadi. *Sistema de Información Territorial Indígena (SITI)*. Disponible en http://www.conadi.gob.cl/ o en el sitio http://www.conadi-siti.cl/ (pide registrarse).

Coña, P. (1996). *Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago: Pehuén.

Cruz, N. y Whipple, P. (1996). *Nueva Historia de Chile*. Santiago: Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile; Zig-Zag.

De Ramón, A. (2003). *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días* (1500-2000). Santiago: Ed. Catalonia.

George, P. (1997). *Diccionario Akal de Geografía*. Madrid: Akal.

Editorial Jurídica. (2014). *Constitución Política de la República de Chile. Especial para estudiantes*. Santiago: autor.

EducarChile. (2014). *Para escribir un buen ensayo*. Recuperado del sitio de internet de Educarchile: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211.

Eduteka. *Guía para planificar y escribir un periódico escolar*. Recuperado de: http://www.eduteka.org/pdfdir/Guia_PeriodicoEscolar.pdf

Estefanía, J. (2002). *Hija, ¿Qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.

Fauré, C. (Dir.). (2010). *Enciclopedia histórica y política de las mujeres: Europa y América*. Madrid: Akal.

Instituto Nacional de Derechos Humanos INDH. (2012). *Mapa de conflictos socioambientales en Chile*. Recuperado del sitio de Internet de INDH: http://www.indh.cl/mapaconflictos/assets/pdf/libro-web-descargable.pdf

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2013). *Informe de Derechos Humanos para Estudiantes*. Santiago de Chile.

Maltés, J. y Corti, L. (2002). *Diccionario histórico de Chile*. Santiago: Bibliográfica Internacional.

Martino, F. (2001). *Diccionario de conceptos económicos y financieros*. Santiago: Andrés Bello.

Nieto, L. M. (s.f). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Presentación de Power Point. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Presentaci%C3%B3n%20sobre%20M%C3%A9todos%20y%20t%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20Cs.pdf

Nohlen, D. (ed.). (2006). *Diccionario de Ciencia Política. Teorías, métodos, conceptos*. México: Porrúa/El Colegio de Veracruz.

Pérez, C. (2006). *Glosario de términos básicos sobre derechos humanos*. México: Universidad Iberoamericana, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de http://132.247.1.49/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/1_d_h/24.pdf

Quezada, A. (2004). *Diccionario de conceptos históricos y geográficos de Chile*. Santiago: Ril.

Reyes, R. (Ed.). *Diccionario crítico de Ciencias Sociales* [en línea]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html

Sabino, C. (1991). *Diccionario de economía y finanzas*. Recuperado de http://paginas.ufm.edu/SABINO/ingles/book/diccionario.pdf

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

Seoánez, M. (1999). *El gran diccionario del medio ambiente y de la contaminación*. Madrid: Mundi-Prensa.

Serra Rojas, A. (1997). *Diccionario de ciencia política*. México: UNAM.

Tortolero, M. (2002). Guía para la presentación del proyecto de investigación. Valencia. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Modelo%20Informe%20Trabajo%20de%20grado%20Venezuela.pdf

Troncoso, J. (Productor) y Francia, A. (Director). (1969). *Valparaíso, mi amor* [película]. Chile: Cine Nuevo Viña del Mar. Disponible en http://cinetecadigital.ccplm.cl/Pelicula?ID=b1ab42d5-f043-64b8-a99e-ff0000f0762f

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

Wood, M. H. (Productora) y Wood, A. et al. (Director). (1999). *Nuestro siglo* [Documental]. Chile: Televisión Nacional de Chile. Disponible en: http://www.awood.cl/esp/trabajos2.php?tipo=80&area=Television&nombre=Nuestro%20Siglo

RECURSOS DE APOYO A LA O EL ESTUDIANTE

Geografía y TIC

- http://www.salasvirtuales.cl/
- http://www.comprenderlahistoria.com/comunidad/?topic=41
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Greece_topo.jpg
- http://historia1imagen.cl/didactica-historia/

Análisis de mapas

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

Análisis de imágenes

- http://organizadoresgraficos-isped.blogspot.com/
- http://www.eduteka.org/modulos/4/86
- http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206862
- http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/
- http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/
- http://www.aloj.us.es/galba/DIGITAL/CUATRIMESTRE_II/IMAGEN-PAGINA/analisis_imagen.htm

Organizadores gráficos

- http://convenios.ucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDIO-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-Y-ENSE%C3%91ANZA-DE-LOS-%E2%80%9CTEMAS-CONTROVERSIALES%E2%80%9D-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-PR%C3%81CTICA-DOCENTE-FINAL.pdf
- http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200011&script=sci_arttext

Temas controversiales

- 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
- https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/

Trabajo con fuentes

- http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211
- http://www2.uah.es/bibliotecaformacion/BPOL/FUENTESDEINFORMACION/index.html

Elaboración de ensayos

- http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76211
- http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf
- http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf
- Agudelo, L. (s.f.) ¿Cómo se hace un ensayo?, Universidad de Caldas, Colombia. Disponible en http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf
- EducarChile. (2014). Para escribir un buen ensayo: Autor. Recuperado del sitio de Internet de EducarChile: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76211.

Elaboración de biografías

- http://www.biografiabiografia.com/comoescribirunabiografia.html

Investigación

- http://www.aulastic.com/arruquero/docu/investigar1.pdf
- http://www.uma.es/ficha.php?id=74604
- http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196064
- http://www.artedinamico.com/portal/sitio/articulos_mo_comentarios.php?it=704
- http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/escritura/2010/04/51-8789-9-afiche.shtml

Elaboración de afiches

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

Debates, construcción de argumentos y fundamentación de ideas

- http://innovaciondocenteutvt.mex.tl/1567761_Juego-de-roles.html
- http://www.respuestario.com/como/como-se-hace-un-cuadro-comparativo-guia-paso-a-paso
- http://estudi-arte.blogspot.com/search/label/An%C3%A1lisis%20de%20obra%20de%20arte
- http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tutorial/doc/2eso/23-3.pdf
- http://www.ehowenespanol.com/llevar-cabo-debate-aula-como_155290/

Elaboración de infografías

- http://tendenciasweb.about.com/od/el-trabajo-y-la-web/a/Como-Crear-Una-Infografia.htm
- http://tecnologia.uncomo.com/infografia/como-hacer-un-infografia-paso-a-paso-16413.html

Definición de conceptos históricos de forma colaborativa

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

Estrategias para fomentar el pensamiento crítico

- http://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/

Orientaciones para ejercitar la memoria

- http://memoriesatschool.aranzadi-zientziak.org/wp-content/uploads/2013/01/informeFinalCAS1.pdf
- http://www.euskalmemoriala.net/es/wp-content/uploads/2014/03/Unidad_didactica_vascos_campos_concentracion_2013.pdf

Orientaciones para realizar entrevistas

- 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

PORTALES INSTITUCIONALES Y EDUCATIVOS

Gobierno de Chile	http://www.gob.cl/
Ministerios	http://www.gob.cl/ministros/
Gobiernos Regionales	http://www.subdere.cl/gobiernos-regionales
Senado	http://www.senado.cl/
Cámara de diputados	http://www.diputados.cl/
Biblioteca del Congreso Nacional	http://www.bcn.cl/
Poder Judicial	http://www.pjud.cl/
Ministerio Público	http://www.fiscaliadechile.cl/
Defensoría Penal Pública	http://www.dpp.cl/
Tribunal Constitucional	http://www.tribunalconstitucional.cl/
Contraloría General de la República	http://www.contraloria.cl/
Tribunal Electoral	http://www.tribunalelectoral.cl/
Chile Transparente	http://www.gobiernotransparentechile.cl/
Servicio Nacional de la Discapacidad	http://www.senadis.gob.cl/
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	http://www.conadi.gob.cl/
Dirección del Trabajo	http://www.dt.gob.cl/1601/w3-channel.html
Participación ciudadana	http://www.participacionciudadana.gob.cl/
Servicio electoral	http://www.servel.cl/ss/site/home.html
Instituto Nacional de Estadísticas	http://www.ine.cl
Banco Central	http://www.bcentral.cl/
Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales:	http://www.direcon.gob.cl/
Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo	http://www.subdere.gov.cl/
Memoria Chilena	www.memoriachilena.cl
Educar Chile	www.educarchile.cl
Biblioteca del Congreso Nacional	www.bibliotecadelcongreso.cl
Instituto Nacional de Derechos Humanos	www.indh.cl
Red de sitios de memoria	www.sitiosdememoria.cl
Museo de la Memoria	www.museodelamemoria.cl
Programa de Derechos Humanos Ministerio del Interior	http://www.ddhh.gov.cl
Corte Interamericana de DD.HH.	www.corteidh.or.cr
Organización de las Naciones Unidas, ONU	www.onu.org
Codelco	www.codelco.cl
National Geographic	www.nationalgeographic.com
Fundación Iguales	www.iguales.cl
Movilh	www.movilh.cl
Servicio Nacional de la Mujer	www.sernam.cl

Anexos

ANEXO 1

PROGRESIÓN DE CONTENIDOS Y HABILIDADES

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES – 7° BÁSICO A 2° MEDIO

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

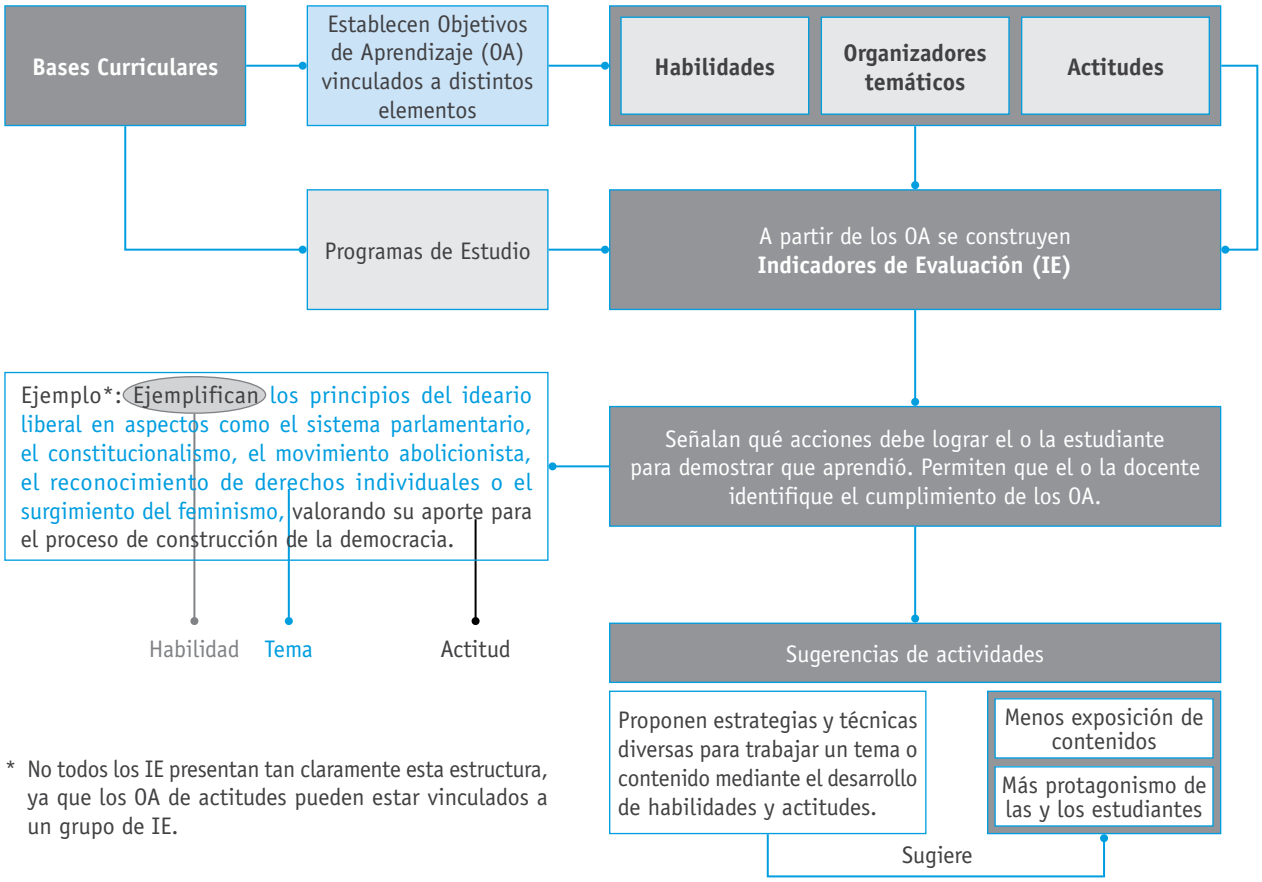
PROGRESIÓN DE HABILIDADES	
7° Y 8° BÁSICO	1° Y 2° MEDIO
f. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.	g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
	h. Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.
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 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 a los temas del nivel. › Fundamentar sus opiniones basándose en 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 tales 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 basándose en evidencia. › Analizar puntos de vista e identificar sesgos. › Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. › Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos.

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.



* No todos los IE presentan tan claramente esta estructura, ya que los OA de actitudes pueden estar vinculados a un grupo de IE.

Ministerio de
Educación
Gobierno de Chile

9789562926034