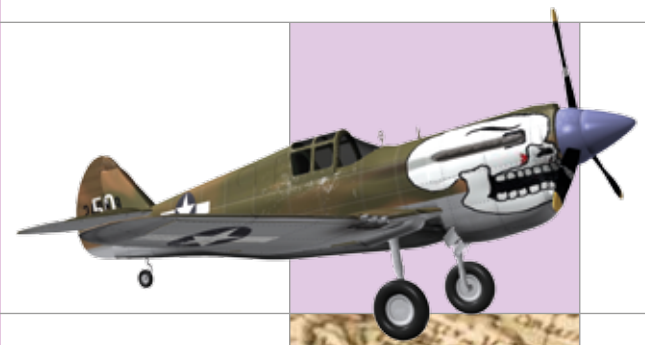
Guía didáctica del docente
Tomo 1

Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º Medio

Sofía Honeyman Lucchini
Camila Silva Salinas
Sebastián Quintana Susarte
Carolina Santelices Ariztía







SANTILLANA

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Edición especial para el Ministerio de Educación
Prohibida su comercialización

Guía didáctica del docente

Tomo 1

Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio

Sofía Honeyman Lucchini
Licenciada en Historia
Profesora de Historia y Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Católica de Chile

Camila Silva Salinas
Licenciada de Historia
Profesora de Historia y Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Católica de Chile
Magíster en Historia
Universidad de Chile

Sebastián Quintana Susarte
Licenciado en Historia
Profesor de Historia
Magíster en Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Carolina Santelices Ariztía
Licenciada en Historia
Profesora de Historia y Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Católica de Chile

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

SANTILLANA

La Guía didáctica del docente **Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio**, es una obra colectiva, creada y diseñada por el Departamento de Investigaciones Educativas de Editorial Santillana, bajo la dirección editorial de:

RODOLFO HIDALGO CAPRILE

SUBDIRECCIÓN EDITORIAL:
Cristian Gúmera Valenzuela
(Licenciado en Ciencias con mención en Matemáticas, Magíster en Didáctica de las Ciencias)

JEFATURA DE ÁREA:
Michelle León Hulaud
(Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica)

EDICIÓN:
Tamara Alvarado Henríquez
(Licenciada en Historia, Licenciada en Letras con mención en Lingüística, Magíster en Historia)

AUTORES:
Sofía Honeyman Lucchini
Camila Silva Salinas
Sebastián Quintana Susarte
Carolina Santelices Ariztía

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Rodrigo Olivares de la Barrera

DOCUMENTACIÓN:
Cristian Bustos Chavarría

SUBDIRECCIÓN DE DISEÑO
Verónica Román Soto

Con el siguiente equipo de especialistas:
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
Andrea Iturra Tapia
José Luis Grez Ceballos

FOTOGRAFÍAS:
Archivo Santillana
Wikimedia Commons

CUBIERTA:
Miguel Bendito López

PRODUCCIÓN:
Rosana Padilla Cencever

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución en ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

© 2017, by Santillana del Pacifico S. A. de Ediciones. Andrés Bello 2299 Piso 10, oficinas 1001 y 1002, Providencia, Santiago (Chile). Impreso en Chile por RR Donnelley Chile. ISBN Obra Completa: 978-956-15-3197-0. ISBN Tomo 1: 978-956-15-3198-7. Inscripción n. °: 286.314. Se terminó de imprimir esta 1.a edición de 4.448 ejemplares en el mes de enero del año 2018. www.santillana.cl

Índice Tomo 1

Fundamentación del modelo didáctico 6
Los pilares de la propuesta didáctica 8
Estructura de la Guía didáctica del docente 10
Articulación de la propuesta didáctica 14
Visión global del año 20

Unidad 1 Guía didáctica del docente

Unidad 1

Crisis, totalitarismos y guerra 22

- Fundamentación de la unidad 22
- Planificación de la unidad 26
- Orientaciones didácticas y disciplinares 28
  - Inicio de unidad 28
  - Lección 1: El período de entreguerras 30
  - Lección 2: La Segunda Guerra Mundial 38
  - Cierre de unidad 46
- Actividad complementaria 48
- Evaluación complementaria 54
- Solucionario 58
  - Texto del estudiante 58
  - Guía didáctica del docente 70



1 Texto del estudiante



Unidad 1

Crisis, totalitarismos y guerra 18
- **Para empezar** 20
- **Lección 1:** El período de entreguerras 22
  - Explora tus ideas previas 22
  - 1. Transformaciones sociales y culturales 23
    - 1.1 La frágil recuperación de los años 20 23
    - 1.2 La ruptura de los cánones tradicionales 24
    - 1.3 La aparición de la cultura de masas 26
  - 2. La crisis del Estado liberal decimonónico 28
    - 2.1 El *crack* de 1929 y la Gran Depresión 28
    - 2.2 Los efectos de la Gran Depresión 28
  - Taller de habilidades: Analizar y evaluar críticamente la información de fuentes iconográficas 30
  - 3. Nuevos modelos políticos y económicos 32
    - 3.1 El New Deal y el Estado de bienestar en Estados Unidos 32
    - 3.2 El impacto de la crisis en América Latina 34
  - 4. Los regímenes totalitarios 38
    - 4.1 El fascismo italiano 40
    - 4.2 El nazismo alemán 42
    - 4.3 El estalinismo soviético 44
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 45
  - Antes de continuar 46
- **Lección 2:** La Segunda Guerra Mundial 48
  - Explora tus ideas previas 48
  - 1. Los antecedentes de la guerra 49
    - 1.1 El orden mundial de entreguerras 49
  - Distintas visiones: El por qué de la Segunda Guerra Mundial 50
  - 2. Las características del enfrentamiento 52
    - 2.1 Las etapas de la guerra 52
    - 2.2 Una guerra sin precedentes 54
  - 3. Las consecuencias de la guerra 56
    - 3.1 Consecuencias sociales: el horror de la guerra 56
  - Distintas visiones: Testigos y protagonistas de la Segunda Guerra Mundial 58
    - 3.2 El nuevo orden mundial 60
    - 3.3 La búsqueda de la paz 62
  - 4. Los derechos humanos 64
    - 4.1 El concepto de derechos humanos 64
  - Del pasado al presente: Los derechos humanos en el tiempo 66
    - 4.2 Las instituciones de derechos humanos en el mundo 68
    - 4.3 Las instituciones de derechos humanos en Chile 70
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 71
  - Para terminar 72

Unidad 2 Guía didáctica del docente

Unidad 2

Chile en la primera mitad del siglo XX 72

- Fundamentación de la unidad 72
- Planificación de la unidad 76
- Orientaciones didácticas y disciplinares 78
  - Inicio de unidad 78
  - Lección 1: Transformaciones políticas 80
  - Lección 2: Transformaciones económicas 86
  - Lección 3: Transformaciones sociales 92
  - Cierre de unidad 98
- Actividad complementaria 100
- Evaluación complementaria 106
- Solucionario 110
  - Texto del estudiante 110
  - Guía didáctica del docente 118



2 Texto del estudiante



Unidad 2

Chile en la primera mitad del siglo XX **78**

- **Para empezar** **80**
- **Lección 1:** Transformaciones políticas 82
  - Explora tus ideas previas 82
  - 1. Tensión social y política a principios de siglo 83
    - 1.1 El origen de la crisis 83
    - 1.2 El fin del sistema parlamentario 84
  - Distintas visiones: Causas de la crisis del sistema parlamentario 86
  - 2. La reconstrucción de la institucionalidad 88
    - 2.1 La Constitución de 1925 88
    - 2.2 El fortalecimiento del régimen presidencial 90
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 91
- **Lección 2:** Transformaciones económicas 92
  - Explora tus ideas previas 92
  - 1. El impacto de la Gran Depresión 93
    - 1.1 El fin de la riqueza del salitre 93
    - 1.2 El nuevo rol económico del Estado 94
  - 2. El modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) 96
  - Taller de habilidades: Emitir una opinión fundamentada y cuestionar simplificaciones 98
  - 3. La participación de Estados Unidos en la economía nacional 100
    - 3.1 El rol de Estados Unidos 100
    - 3.2 Las implicancias para Chile 102
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 103
  - Antes de continuar 104
- **Lección 3:** Transformaciones sociales 106
  - Explora tus ideas previas 106
  - 1. La participación política de nuevos actores sociales 107
    - 1.1 La incorporación de las mujeres a la ciudadanía política 108
    - 1.2 El creciente protagonismo de la clase media 110
    - 1.3 El empoderamiento del movimiento obrero 112
  - 2. La expansión de la cultura de masas 114
    - 2.1 El creciente acceso a expresiones culturales 114
  - Del pasado al presente: Las expresiones de la cultura de masas en Chile 116
    - 2.2 Balance de la sociedad chilena a mediados de siglo 118
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 119
  - Para terminar 120

Unidad 3 Guía didáctica del docente

Unidad 3

Chile y el mundo durante la Guerra Fría 122

- Fundamentación de la unidad 122
- Planificación de la unidad 126
- Orientaciones didácticas y disciplinares 128
  - Inicio de unidad 128
  - Lección 1: El mundo en la segunda mitad del siglo XX 130
  - Lección 2: Chile en el contexto de la Guerra Fría 136
  - Lección 3: El mundo a fines del siglo XX 142
  - Cierre de unidad 148
- Actividad complementaria 150
- Evaluación complementaria 156
- Solucionario 160
  - Texto del estudiante 160
  - Guía didáctica del docente 169



Anexos 172

- Indicadores de Evaluación 172
- Bibliografía y Webgrafía 178
- Instrumentos de Evaluación 183



Unidad 3

Chile y el mundo durante la Guerra Fría **126**

- **Para empezar** **128**
- **Lección 1:** El mundo en la segunda mitad del siglo XX 130
  - Explora tus ideas previas 130
  - 1. La Guerra Fría 131
    - 1.1 El concepto de Guerra Fría 131
    - 1.2 La formación de dos bloques antagónicos 132
    - 1.3 Las características del mundo bipolar 136
  - Taller de habilidades: Elaborar inferencias a partir del análisis y la interpretación de mapas 138
  - 2. Las transformaciones de la sociedad occidental 140
    - 2.1 El crecimiento económico y el auge del Estado de bienestar 140
    - 2.2 La expansión del consumo en los medios de comunicación 140
    - 2.3 La ampliación de los derechos civiles de grupos marginados 142
    - 2.4 El fin de los imperios coloniales 144
  - 3. El impacto de la Guerra Fría en América Latina 146
    - 3.1 El debate entre reforma y revolución 146
    - 3.2 La Revolución cubana y su importancia 148
    - 3.3 La influencia de Estados Unidos 150
    - 3.4 Los golpes de Estado y las dictaduras militares 152
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 153
- **Lección 2:** Chile en el contexto de la Guerra Fría 154
  - Explora tus ideas previas 154
  - 1. La precarización de la sociedad chilena 155
    - 1.1 Las condiciones de vida de los sectores populares 156
  - Del pasado al presente: Segregación urbana en la Chimba 158
  - 2. La movilización de nuevos actores sociales 160
    - 2.1 Nuevas demandas y formas de organización 160
    - 2.2 La masificación de las comunicaciones y la nueva cultura juvenil 162
  - 3. Las respuestas del mundo político 164
    - 3.1 La reestructuración del sistema de partidos 164
    - 3.2 El surgimiento de un nuevo centro político 164
    - 3.3 Los proyectos excluyentes 166
    - 3.4 Las reformas estructurales 168
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 171
  - Antes de continuar 172
- **Lección 3:** El mundo a fines del siglo XX 174
  - Explora tus ideas previas 174
  - 1. El fin de la Guerra Fría 175
    - 1.1 El colapso del bloque oriental 175
    - 1.2 Las transformaciones geopolíticas 176
    - 1.3 El auge del neoliberalismo 176
  - 2. El mundo globalizado 178
    - 2.1 Factores que permiten la aceleración de la globalización 178
    - 2.2 Oportunidades y desafíos del mundo globalizado 180
  - Distintas visiones: La influencia de los medios de comunicación masiva en el mundo globalizado 182
  - Reflexiona sobre lo que aprendiste 185
  - Para terminar 186

El propósito de la Guía didáctica del docente

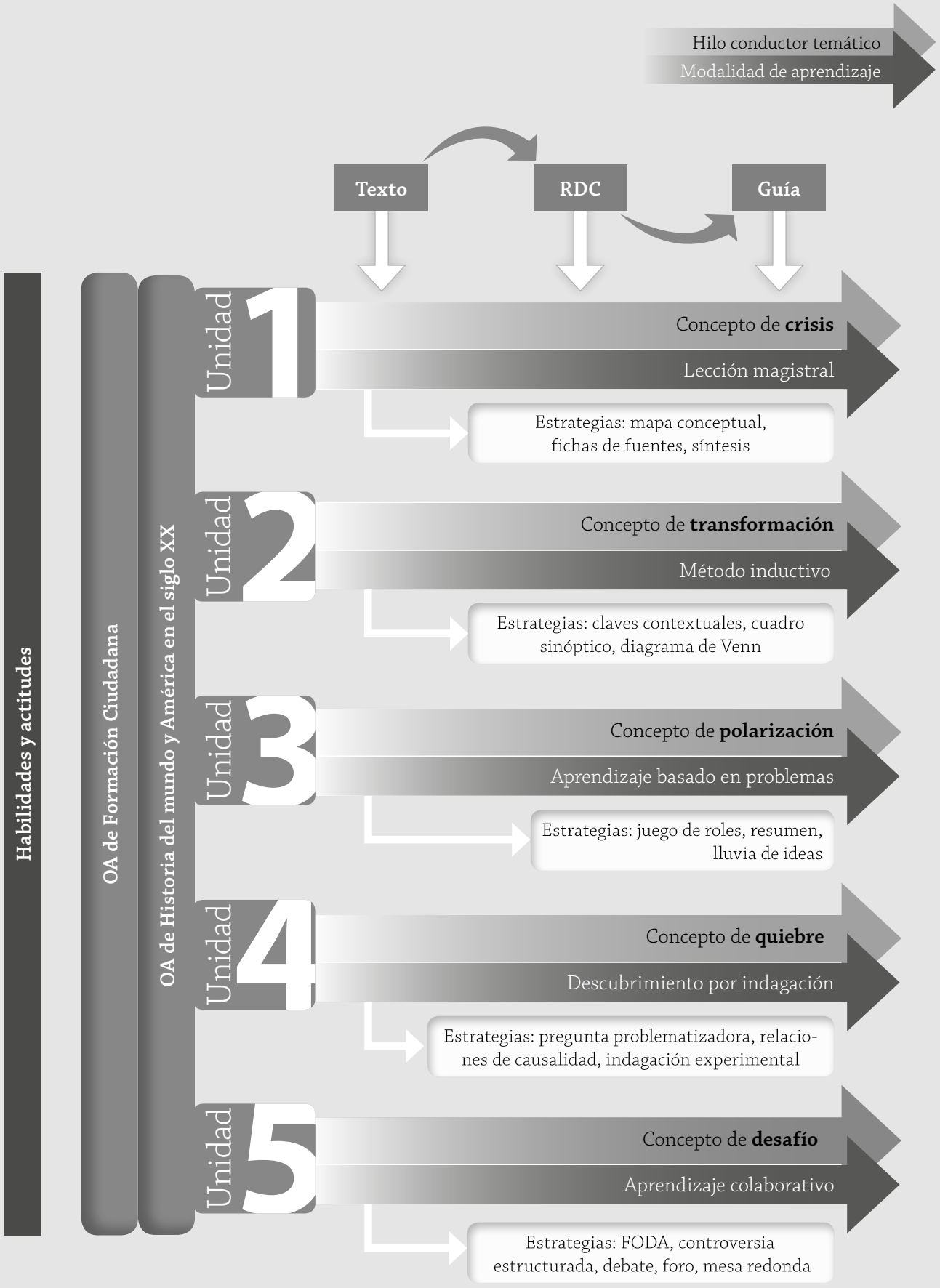
El diseño y la construcción de la Guía didáctica del docente de 2° Medio han tenido como foco los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de apoyar la labor docente dentro de la sala de clases. El objetivo central de esta Guía es proponerle estrategias para abordar los distintos estilos de aprendizajes que existen entre sus estudiantes y cómo usted puede potenciarlo dentro de la sala de clases. Debido a la necesidad de lograr articular ambos aspectos, la Guía didáctica está en constante diálogo con el Texto del estudiante y con los Recursos Digitales Complementarios, aportando con herramientas para el trabajo de las actividades y el desarrollo de los contenidos dentro del aula.

De forma paralela a esta articulación entre Guía didáctica, Texto del estudiante y Recursos Digitales Complementarios, se toma en cuenta también la concordancia que todos estos recursos deben tener con las Bases Curriculares establecidas por el currículo nacional. En ese sentido, resulta relevante establecer la importancia de contar con objetivos de aprendizaje claros y coherentes que permitan guiar el quehacer docente y lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Tal como han señalado autores como Díaz y Hernández (1998), "(...) **cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad**. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etc.) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados". Es justamente esa intencionalidad la que se pretende evidenciar en la Guía didáctica, aportando conocimientos didácticos y disciplinares que lo ayuden a abordar de manera óptima el logro de los propósitos y metas que busca alcanzar con sus estudiantes.

Si bien los Objetivos de Aprendizaje, habilidades y actitudes delineados por el currículo nacional le permiten contar con una estructura base para su labor pedagógica dentro del aula, no siempre dan cuenta de las características particulares ni de los contextos socioculturales diversos que sus estudiantes presentan. Es por esto que la Guía didáctica también cuenta con orientaciones, actividades y evaluaciones que buscan **complementar y diversificar** los contenidos y actividades del Texto del estudiante. En ese sentido, y atendiendo a los requerimientos establecidos por el actual currículo nacional, la Guía didáctica busca complementar su labor pedagógica para lograr que sus estudiantes elaboren una representación personal de lo que aprenden y conocen dentro del aula. "Solo construyendo su propio significado podrá usar con efectividad ese conocimiento para resolver problemas y para atribuir significado a nuevos conceptos" (Mineduc, 2013).

Las unidades didácticas

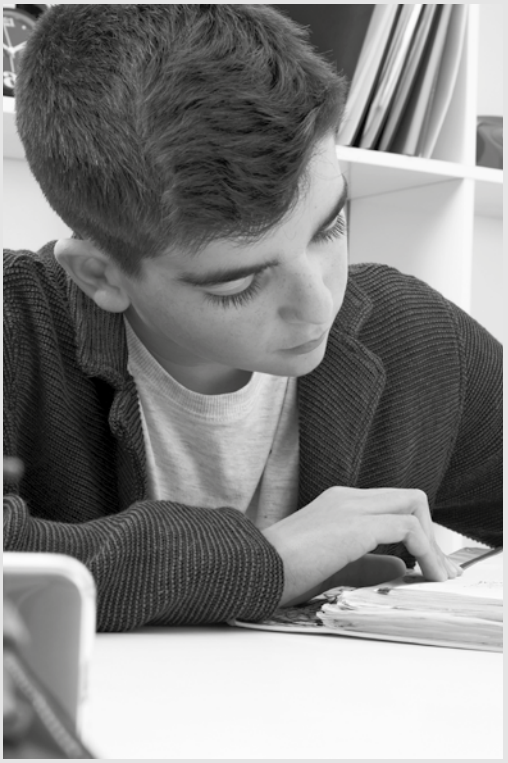
Las unidades didácticas son "el microcosmos curricular del área que concreta el trabajo diario en el 'qué', el 'cómo' y el 'cuándo' enseñar y evaluar (...) [y] son la concreción última y práctica del currículum" (Hernández, 2007, p. 59). El modelo didáctico del Texto del estudiante, de la Guía didáctica del docente y de los Recursos Digitales Complementarios estructura las unidades en torno a hilos conductores temáticos y metodológicos que se presentan en la página siguiente.


Hilo conductor temático
Modalidad de aprendizaje
Texto
RDC
Guía
Habilidades y actitudes
OA de Formación Ciudadana
OA de Historia del mundo y América en el siglo XX
Unidad 1
Concepto de crisis
Lección magistral
Estrategias: mapa conceptual, fichas de fuentes, síntesis
Unidad 2
Concepto de transformación
Método inductivo
Estrategias: claves contextuales, cuadro sinóptico, diagrama de Venn
Unidad 3
Concepto de polarización
Aprendizaje basado en problemas
Estrategias: juego de roles, resumen, lluvia de ideas
Unidad 4
Concepto de quiebre
Descubrimiento por indagación
Estrategias: pregunta problematizadora, relaciones de causalidad, indagación experimental
Unidad 5
Concepto de desafío
Aprendizaje colaborativo
Estrategias: FODA, controversia estructurada, debate, foro, mesa redonda

Los pilares de la propuesta didáctica

1 Metacognición

La propuesta didáctica propicia la autorregulación de los procesos de aprendizaje, al solicitar que sean los propios alumnos quienes definan sus metas y estrategias para abordar los aprendizajes y anticipen posibles dificultades, dando especial importancia a la motivación y a la toma de consciencia de su propio aprendizaje. Así, tanto el Texto del estudiante como la Guía didáctica del docente promueven la reflexión y la evaluación de los desempeños que los estudiantes van logrando a medida que trabajan las actividades propuestas. Además, las evaluaciones planteadas apuntan a que los alumnos visualicen sus dificultades y se vuelvan críticos respecto de sus resultados. De esta manera, la discusión en torno a los errores y las dificultades enfrentadas en el proceso de aprendizaje se vuelven una oportunidad para aprender mejor.



> Enseñar a pensar es un enfoque que va más allá del objetivo tradicional de los aprendizajes concretos entendidos como cambios en la conducta. Se trata de enseñar a que las personas sean cada vez más conscientes y responsables de sus capacidades, procesos y resultados de aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas desde el enfoque de la psicología cognitiva han modificado las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo enfoque pone el énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende (...). En la medida que se puede conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje también se puede controlar y mejorar.
>
> Elosúa, M. R. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea, 1993.

2 Trabajo colaborativo

En términos generales, se considera que el trabajo colaborativo es una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender, dar solución a un problema o elaborar un plan de acción que permite enfrentar una tarea. En otras palabras:

> El aprendizaje colaborativo (cooperativo) es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este tipo de aprendizaje no se opone al trabajo individual, ya que puede observarse como una estrategia de aprendizaje complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno.
>
> Collazos, C. A., Guerrero, L., y Vergara, A. *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile, 2001.

Algunas de las habilidades que deben poner en práctica en estas instancias son: apertura al trabajo en equipo, capacidad de tener empatía con otros, valorar la diversidad y respetar las diferencias individuales, comprometerse con la tarea y el aprendizaje, construir acuerdos integrando variados aportes, entre otras. En este sentido, y teniendo en cuenta los aportes que esta modalidad de trabajo tiene para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto en el Texto del estudiante como en la Guía didáctica del docente y los Recursos Digitales Complementarios se ofrecen diversas instancias de trabajo colaborativo tendientes a poner en práctica estas habilidades.

3 Pensamiento crítico

Es aquel pensamiento razonable y reflexivo que permite evaluar qué creer y qué hacer para resolver problemas, tomar decisiones y ser creativos. Para desarrollar el pensamiento crítico es necesario propiciar reflexiones razonadas y argumentadas entre sus estudiantes para que elaboren juicios que les permitan abordar los fenómenos históricos estudiados. Según Facione (2007), "el pensador crítico ideal es una persona (...) enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan".

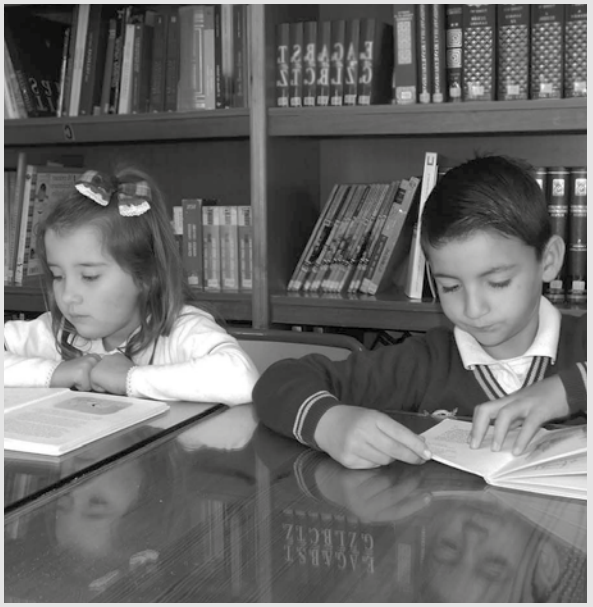
Un pensador crítico y ejercitado:
-Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
-Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información.
-Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
-Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

Paul, R. y Elder, L. *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003. Disponible en: www.criticalthinking.org

Para lograr el desarrollo de este tipo de pensamiento, tanto el Texto del estudiante como la Guía Didáctica del docente incluyen actividades, evaluaciones y orientaciones que permitirán a sus estudiantes ejercitar una reflexión significativa y constructiva sobre los procesos históricos y los fenómenos sociales.

4 Mirada dialógica de la historia del mundo y de Chile

Esta propuesta didáctica ha buscado incorporar en el desarrollo del Texto del estudiante y apoyar mediante las orientaciones de la Guía didáctica del docente el trabajo de la simultaneidad temporal entre la historial mundial y chilena. Según lo establecido en las Bases Curriculares (2015) de la asignatura, "tal enfoque busca promover una comprensión global de los fenómenos sociales estudiados y generar relaciones significativas entre distintas temporalidades y espacios (...). 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 (...)".



Pueden contribuir al desarrollo de esta mirada instancias como el trabajo multimodal que permiten los Recursos digitales complementarios o las diversas actividades propuestas tanto en el Texto del estudiante como en la Guía didáctica del docente.

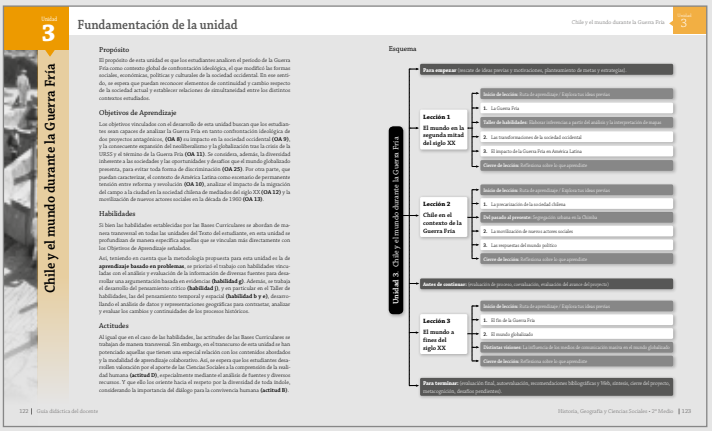
Estructura de la Guía didáctica del docente

La Guía didáctica se organiza en secciones que le permitirán trabajar de mejor forma el Texto dentro de la sala de clases y potenciar el aprendizaje significativo de sus estudiantes:

Fundamentación de la unidad

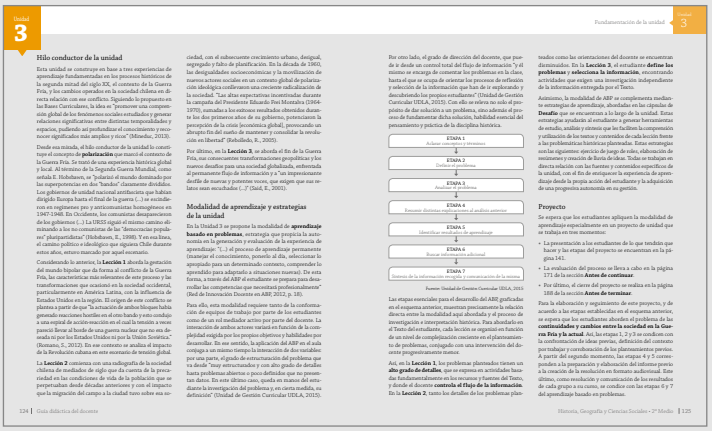
Los elementos expuestos en estas páginas le permitirán comprender la unidad del Texto del estudiante de manera global. En ellas encontrará:

- el **propósito** de la unidad.
- una presentación y fundamentación de los **objetivos**, **habilidades** y **actitudes** que se trabajarán con especial énfasis durante la unidad.
- un **esquema** que sintetiza de manera gráfica la estructura de la unidad, considerando las lecciones, los temas y secciones que hay en ella.


Unidad 3
Fundamentación de la unidad
Chile y el mundo durante la Guerra Fría
Propósito
Objetivos de Aprendizaje
Habilidades
Actitudes
Esquema
Unidad 3: Chile y el mundo durante la Guerra Fría
Lección 1
El mundo en la segunda mitad del siglo XX
Lección 2
Chile en el contexto de la Guerra Fría
Lección 3
El mundo a fines del siglo XX

Además, en estas páginas se presenta y fundamenta:

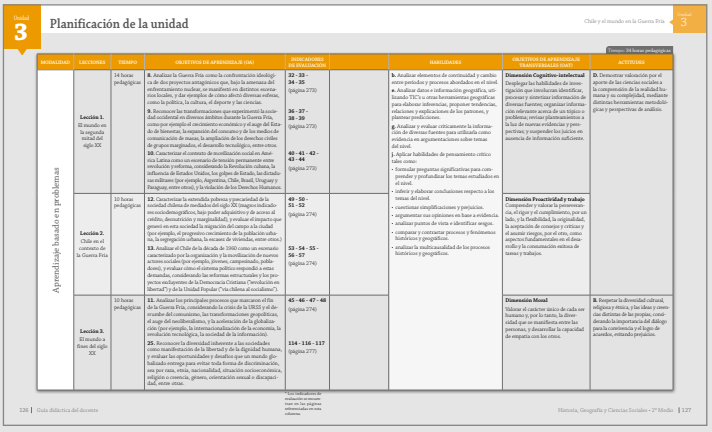
- el **hilo conductor** de la unidad.
- la **modalidad de aprendizaje** y las **estrategias** que guiarán el desarrollo la unidad.
- el **proyecto** que sus estudiantes deberán realizar a lo largo de la unidad.


Unidad 3
Hilo conductor de la unidad
Modalidad de aprendizaje y estrategias de la unidad
Proyecto

Planificación de la unidad

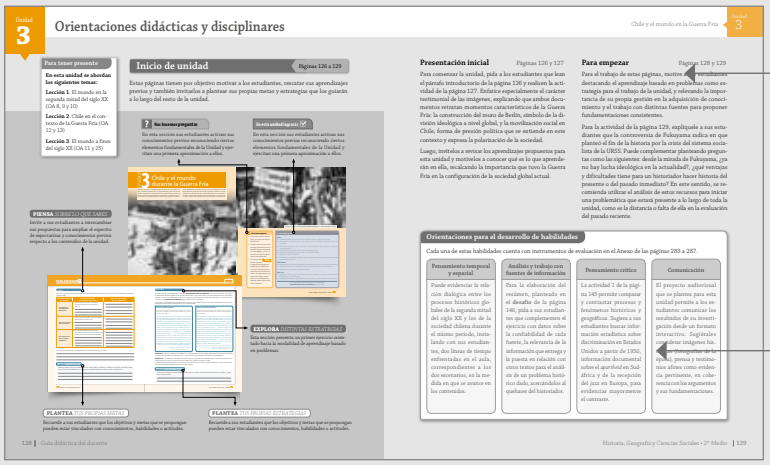
En esta sección podrá encontrar la planificación de cada unidad para apoyar su trabajo dentro de la sala de clases. Esta cuenta con:

- la **modalidad** de aprendizaje y el **tiempo** asignado a la unidad y a cada lección.
- los Objetivos de Aprendizaje (**OA**), sus respectivos **indicadores**, las **habilidades,** los Objetivos de Aprendizaje Transversales (**OAT**) y las **actitudes** que se trabajan con especial énfasis en la unidad, vinculados a la lección en la que se desarrollan.


Unidad 3
Planificación de la unidad
Aprendizaje basado en problemas

Orientaciones didácticas y disciplinares

A lo largo de estas páginas, la Guía didáctica orienta el trabajo de cada una de las lecciones presentes en el Texto del estudiante.

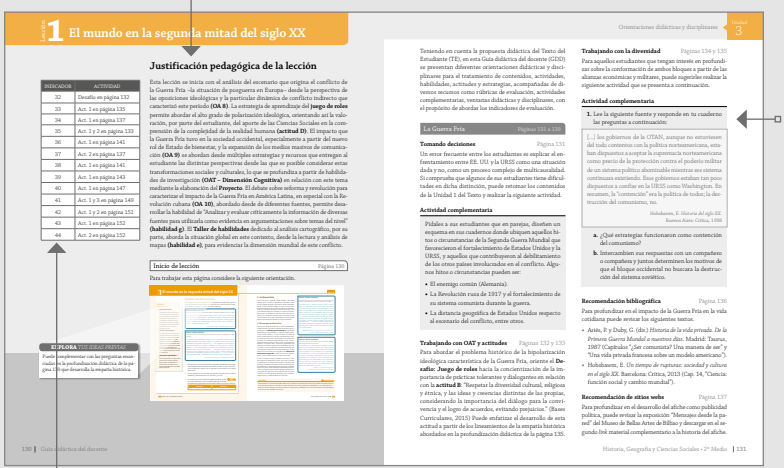


Inicio de unidad

En estas páginas se proponen orientaciones para trabajar la Presentación inicial y la sección *Para empezar* del Texto.

Tabla de habilidades

Con este recurso se orienta al docente sobre alternativas para abordar en el aula las cuatro habilidades propuestas para la asignatura.



Justificación Pedagógica de la lección

En esta página se evidencian los OA, habilidades y actitudes que desarrolla la lección desde las actividades propuestas.

Orientaciones por lección

Por medio de distintas secciones se guía el desarrollo de los contenidos, habilidades y actitudes en la sala de clases:

- **Trabajando con OAT y actitudes**

  Justificación y explicación de la incorporación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y actitudes en la lección.

- **Actividades complementarias**

  Propuestas de actividades complementarias, sugerencias metodológicas para abordar actividades más complejas, ejemplos de errores frecuentes y sugerencias para tratarlos y prevenirlos, explicaciones de conceptos y temas más complejos, entre otras orientaciones.

Tabla de indicadores

Con este recurso se evidencian las actividades que trabajan directamente los indicadores de cada OA propuesto para la lección.

- **Aprendiendo en contexto**

  Actividades para un aprendizaje contextualizado.

Recurso Digital Complementario Página 71

La importancia de los derechos humanos

Especialmente para complementar la actividad 3 del cierre de esta lección, puede utilizar este RDC que entrega material audiovisual a los estudiantes para abordar el impacto de la Segunda Guerra Mundial.

- **Recurso Digital Complementario**

  Presentación y justificación de la pertinencia del Recurso digital complementario que los y las estudiantes pueden trabajar en esa instancia.

Estructura de la Guía didáctica del docente

- **Evaluando desempeños**

  Se entregan propuestas de instrumentos de evaluación con los que podrá medir los desempeños de sus estudiantes en las diversas actividades trabajadas en el Texto.

- **Trabajando con la diversidad**

  Recomendaciones para adaptar las actividades y las evaluaciones con el fin de responder a las diversas necesidades de los estudiantes (alternativas para los más avanzados, para quienes requieren más apoyo, para los que tienen capacidades o intereses diferentes, entre otras).

- **Trabajando la metacognición**

  Indicaciones para guiar el desarrollo de pensamiento metacognitivo en los procedimientos de la asignatura.

- **Recomendación de sitios webs**

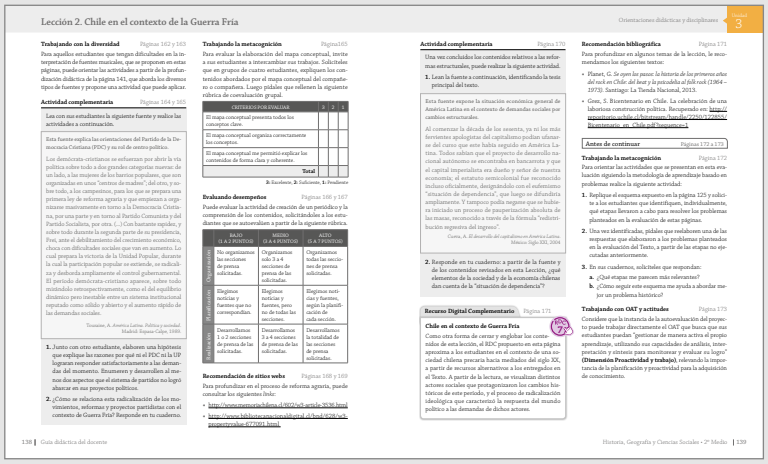
  Sugerencias de páginas webs y bibliografía que amplíe o complemente el trabajo de la lección.

- **Tomando decisiones**

  Orientaciones didácticas que ayudan al docente a tomar decisiones.

- **Recomendación bibliográfica**

  Sugerencias de bibliografía actualizada para profundización de contenidos.


Lección 2. Chile en el contexto de la Guerra Fría

Orientaciones didácticas y disciplinares

Unidad 3

Trabajando con la diversidad Páginas 162 y 163

Para aquellos estudiantes que tengan dificultades en la interpretación de fuentes musicales, que se proponen en estas páginas, puede orientar las actividades a partir de la profundización didáctica de la página 141, que aborda los diversos tipos de fuentes y propone una actividad que puede aplicar.

Actividad complementaria Páginas 164 y 165

Lea con sus estudiantes la siguiente fuente y realice las actividades a continuación.

Esta fuente explica las orientaciones del Partido de la Democracia Cristiana (PDC) y su rol de centro político.

Los demócrata-cristianos se esforzan por abrir la vía política sobre todo a dos grandes categorías nuevas: de un lado, a las mujeres de los barrios populares, que son organizadas en unos "centros de madres", del otro, a todos los demás, a todos los que se preparan una primera ley de reforma agraria y que empiezan a organizarse masivamente en torno a la Democracia Cristiana, por una parte y en torno al Partido Comunista y del Partido Socialista, por otra. (...) Con bastante rapidez, y sobre todo durante la segunda parte de su presidencia, Frei, ante el debilitamiento del crecimiento económico, choca con dificultades sociales que van en aumento. Lo cual prepara la victoria de la Unidad Popular, durante la cual la participación popular se extiende, se radicaliza y desborda ampliamente el control gubernamental. El partido demócrata-cristiano aparece, sobre todo reintentando retrospectivamente, como el del equilibrio dinámico pero inestable entre un sistema institucional reputado como sólido y abierto y el aumento rápido de las demandas sociales.

Touraine, A. *América Latina: Política y sociedad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.

1. Junto con otro estudiante, elaboren una hipótesis que explique las razones por que ni el FDC ni la UP lograran responder satisfactoriamente a las demandas del momento. Enumeren y desarrollen al menos dos aspectos que el sistema de partidos no logró abarcar en sus proyectos políticos.
2. ¿Cómo se relaciona esta radicalización de los movimientos, reformas y proyectos partidistas con el contexto de Guerra Fría? Responda en tu cuaderno.

Trabajando la metacognición Página165

Para evaluar la elaboración del mapa conceptual, invite a sus estudiantes a intercambiar sus trabajos. Solicítele que en grupos de cuatro estudiantes, empleen los contenidos abordados por el mapa conceptual del compañero o compañera. Luego pídales que rellenen la siguiente rúbrica de coevaluación grupal.

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
El mapa conceptual presenta todos los conceptos clave.			
El mapa conceptual organiza correctamente los conceptos.			
El mapa conceptual me permitió explicar los contenidos de forma clara y cohesente.			
Total			

3: Excelente. 2: Suficiente. 1: Pendiente

Evaluando desempeños Páginas 166 y 167

Puede evaluar la actividad de creación de un periódico y la comprensión de los contenidos, solicitándoles a los estudiantes que se autoevalúen a partir de la siguiente rúbrica.

	BAJO (1 A 2 PUNTOS)	MEDIO (3 A 5 PUNTOS)	ALTO (5 A 7 PUNTOS)
Organización	No organizamos las secciones de prensa solicitadas.	Organizamos solo 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Organizamos todas las secciones de prensa solicitadas.
Redacción	Elegimos noticias y fuentes que no correspondían.	Elegimos noticias y fuentes, pero no de todas las secciones.	Elegimos noticias y fuentes, según la planificación de cada sección.
Diagramación	Desarrollamos 1 o 2 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos la totalidad de las secciones de prensa solicitadas.

Recomendación de sitios webs Páginas 168 y 169

Para profundizar en el proceso de reforma agraria, puede consultar los siguientes links:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html
- http://www.bibliotecanacional.gob.cl/bnd/628/w3-propertyvalue-677583.html

Actividad complementaria Página 170

Una vez concluidos los contenidos relativos a las reformas estructurales, puede realizar la siguiente actividad.

1. Lean la fuente a continuación, identificando la tesis principal del texto.

Esta fuente expone la situación económica general de América Latina en el contexto de demandas sociales por cambios estructurales.

Al comenzar la década de los sesenta, ya ni los más fervientes apologistas del capitalismo podían ufanarse del curso que esta había seguido en América Latina. Todos sabían que el proyecto de desarrollo nacional autónomo se encontraba en bancarrota y que el capital imperialista era dueño y señor de nuestra economía; el estatuto semicolonial fue reconocido incluso oficialmente, designándolo con el eufemismo "situación de dependencia", que luego se difundiría ampliamente. Y tampoco podía negarse que se hubiera iniciado un proceso de pauperización absoluta de las masas, reconocido a través de la fórmula "redistribución regresiva del ingreso".

Cueva, A. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004

2. Responda en su cuaderno: a partir de la fuente y de los contenidos revisados en esta Lección, ¿qué elementos de la sociedad y de la economía chilenas dan cuenta de la "situación de dependencia"?

Recurso Digital Complementario Página 171

Chile en el contexto de Guerra Fría

Como otra forma de cerrar y englobar los contenidos de esta lección, el RDC propuesto en esta página aprovecha a los estudiantes en el contexto de una sociedad chilena precaria hacia mediados del siglo XX, a partir de recursos alternativos a los entregados en el Texto. A partir de la lectura, se visualizan distintos actores sociales que protagonizaron los cambios históricos de este período, y el proceso de radicalización ideológica que caracterizó la respuesta del mundo político a las demandas de dichos actores.

Recomendación bibliográfica Página 171

Para profundizar en algunos temas de la lección, le recomendamos los siguientes textos:

- Fluxet, G. *Se oyen los pasos: la historia de las primeras años del rock en Chile: del beat y la psicodelia al folk rock (1964 – 1973)*. Santiago: La Tienda Nacional, 2013.
- Gren, S. Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política. Recuperado en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122850/Bicentenario_en_Chile.pdf?sequence=1

Antes de continuar Páginas 172 a 173

Trabajando la metacognición Página 172

Para orientar las actividades que se presentan en esta evaluación siguiendo la metodología de aprendizaje basado en problemas realice la siguiente actividad:

1. Explique el esquema expuesto en la página 125 y solicite a los estudiantes que identifiquen, individualmente, qué etapas llevaron a cabo para resolver los problemas planteados en la evaluación de estas páginas.
2. Una vez identificadas, pídales que reelaboren una de las respuestas que elaboraron a los problemas planteados en la evaluación del Texto, a partir de las etapas no ejecutadas anteriormente.
3. En sus cuadernos, solicítales que respondan:
   a. ¿Qué etapa me parecen más relevantes?
   b. ¿Cómo seguir este esquema me ayuda a abordar mejor un problema histórico?

Trabajando con OAT y actitudes Página 173

Considere que la instancia de la autoevaluación del proyecto puede trabajar directamente el OAT que busca que sus estudiantes puedan "gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro" **(Dimensión Proactividad y trabajo)**, relevando la importancia de la planificación y proactividad para la adquisición de conocimiento.

Lección 2. Chile en el contexto de la Guerra Fría

Orientaciones didácticas y disciplinares

Unidad 3

Trabajando con la diversidad Páginas 162 y 163

Para aquellos estudiantes que tengan dificultades en la interpretación de fuentes musicales, que se proponen en estas páginas, puede orientar las actividades a partir de la profundización didáctica de la página 141, que aborda los diversos tipos de fuentes y propone una actividad que puede aplicar.

Actividad complementaria Páginas 164 y 165

Lea con sus estudiantes la siguiente fuente y realice las actividades a continuación.

Esta fuente explica las orientaciones del Partido de la Democracia Cristiana (PDC) y su rol de centro político.

Los demócrata-cristianos se esforzan por abrir la vía política sobre todo a dos grandes categorías nuevas: de un lado, a las mujeres de los barrios populares, que son organizadas en unos "centros de madres", del otro, a todos los demás, a todos los que se preparan una primera ley de reforma agraria y que empiezan a organizarse masivamente en torno a la Democracia Cristiana, por una parte y en torno al Partido Comunista y del Partido Socialista, por otra. (...) Con bastante rapidez, y sobre todo durante la segunda parte de su presidencia, Frei, ante el debilitamiento del crecimiento económico, choca con dificultades sociales que van en aumento. Lo cual prepara la victoria de la Unidad Popular, durante la cual la participación popular se extiende, se radicaliza y desborda ampliamente el control gubernamental. El partido demócrata-cristiano aparece, sobre todo reintentando retrospectivamente, como el del equilibrio dinámico pero inestable entre un sistema institucional reputado como sólido y abierto y el aumento rápido de las demandas sociales.

Touraine, A. *América Latina: Política y sociedad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.

1. Junto con otro estudiante, elaboren una hipótesis que explique las razones por que ni el FDC ni la UP lograran responder satisfactoriamente a las demandas del momento. Enumeren y desarrollen al menos dos aspectos que el sistema de partidos no logró abarcar en sus proyectos políticos.
2. ¿Cómo se relaciona esta radicalización de los movimientos, reformas y proyectos partidistas con el contexto de Guerra Fría? Responda en tu cuaderno.

Trabajando la metacognición Página165

Para evaluar la elaboración del mapa conceptual, invite a sus estudiantes a intercambiar sus trabajos. Solicítele que en grupos de cuatro estudiantes, empleen los contenidos abordados por el mapa conceptual del compañero o compañera. Luego pídales que rellenen la siguiente rúbrica de coevaluación grupal.

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
El mapa conceptual presenta todos los conceptos clave.			
El mapa conceptual organiza correctamente los conceptos.			
El mapa conceptual me permitió explicar los contenidos de forma clara y cohesente.			
Total			

3: Excelente. 2: Suficiente. 1: Pendiente

Evaluando desempeños Páginas 166 y 167

Puede evaluar la actividad de creación de un periódico y la comprensión de los contenidos, solicitándoles a los estudiantes que se autoevalúen a partir de la siguiente rúbrica.

	BAJO (1 A 2 PUNTOS)	MEDIO (3 A 5 PUNTOS)	ALTO (5 A 7 PUNTOS)
Organización	No organizamos las secciones de prensa solicitadas.	Organizamos solo 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Organizamos todas las secciones de prensa solicitadas.
Redacción	Elegimos noticias y fuentes que no correspondían.	Elegimos noticias y fuentes, pero no de todas las secciones.	Elegimos noticias y fuentes, según la planificación de cada sección.
Diagramación	Desarrollamos 1 o 2 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos la totalidad de las secciones de prensa solicitadas.

Recomendación de sitios webs Páginas 168 y 169

Para profundizar en el proceso de reforma agraria, puede consultar los siguientes links:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html
- http://www.bibliotecanacional.gob.cl/bnd/628/w3-propertyvalue-677583.html

Actividad complementaria Página 170

Una vez concluidos los contenidos relativos a las reformas estructurales, puede realizar la siguiente actividad.

1. Lean la fuente a continuación, identificando la tesis principal del texto.

Esta fuente expone la situación económica general de América Latina en el contexto de demandas sociales por cambios estructurales.

Al comenzar la década de los sesenta, ya ni los más fervientes apologistas del capitalismo podían ufanarse del curso que esta había seguido en América Latina. Todos sabían que el proyecto de desarrollo nacional autónomo se encontraba en bancarrota y que el capital imperialista era dueño y señor de nuestra economía; el estatuto semicolonial fue reconocido incluso oficialmente, designándolo con el eufemismo "situación de dependencia", que luego se difundiría ampliamente. Y tampoco podía negarse que se hubiera iniciado un proceso de pauperización absoluta de las masas, reconocido a través de la fórmula "redistribución regresiva del ingreso".

Cueva, A. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004

2. Responda en su cuaderno: a partir de la fuente y de los contenidos revisados en esta Lección, ¿qué elementos de la sociedad y de la economía chilenas dan cuenta de la "situación de dependencia"?

Recurso Digital Complementario Página 171

Chile en el contexto de Guerra Fría

Como otra forma de cerrar y englobar los contenidos de esta lección, el RDC propuesto en esta página aprovecha a los estudiantes en el contexto de una sociedad chilena precaria hacia mediados del siglo XX, a partir de recursos alternativos a los entregados en el Texto. A partir de la lectura, se visualizan distintos actores sociales que protagonizaron los cambios históricos de este período, y el proceso de radicalización ideológica que caracterizó la respuesta del mundo político a las demandas de dichos actores.

Recomendación bibliográfica Página 171

Para profundizar en algunos temas de la lección, le recomendamos los siguientes textos:

- Fluxet, G. *Se oyen los pasos: la historia de las primeras años del rock en Chile: del beat y la psicodelia al folk rock (1964 – 1973)*. Santiago: La Tienda Nacional, 2013.
- Gren, S. Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política. Recuperado en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122850/Bicentenario_en_Chile.pdf?sequence=1

Antes de continuar Páginas 172 a 173

Trabajando la metacognición Página 172

Para orientar las actividades que se presentan en esta evaluación siguiendo la metodología de aprendizaje basado en problemas realice la siguiente actividad:

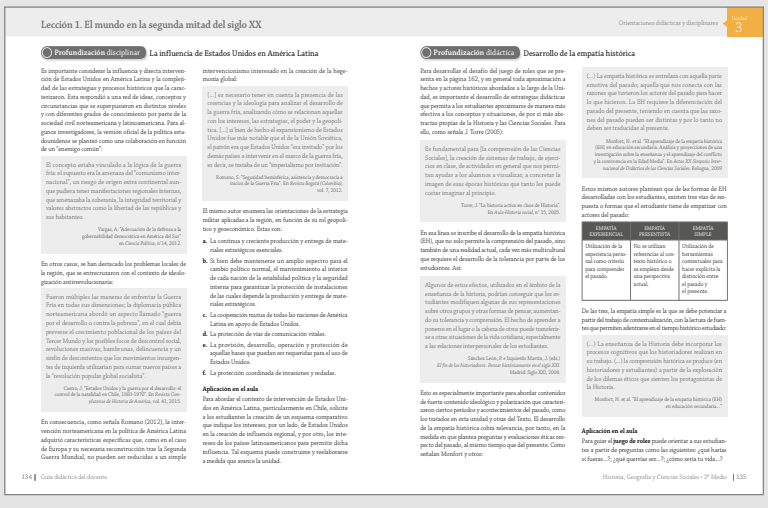
1. Explique el esquema expuesto en la página 125 y solicite a los estudiantes que identifiquen, individualmente, qué etapas llevaron a cabo para resolver los problemas planteados en la evaluación de estas páginas.
2. Una vez identificadas, pídales que reelaboren una de las respuestas que elaboraron a los problemas planteados en la evaluación del Texto, a partir de las etapas no ejecutadas anteriormente.
3. En sus cuadernos, solicítales que respondan:
   a. ¿Qué etapa me parecen más relevantes?
   b. ¿Cómo seguir este esquema me ayuda a abordar mejor un problema histórico?

Trabajando con OAT y actitudes Página 173

Considere que la instancia de la autoevaluación del proyecto puede trabajar directamente el OAT que busca que sus estudiantes puedan "gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro" **(Dimensión Proactividad y trabajo)**, relevando la importancia de la planificación y proactividad para la adquisición de conocimiento.

138 | Guía didáctica del docente

Historia, Geografía y Ciencias Sociales • 2° Medio | 139


Lección 1. El mundo en la segunda mitad del siglo XX

Orientaciones didácticas y disciplinares

Unidad 3

Profundización disciplinar La influencia de Estados Unidos en América Latina

Es importante considerar la influencia y directa intervención de Estados Unidos en América Latina y la complejidad de las estrategias y procesos históricos que la caracterizaron. Esta responderá a una red de ideas, conceptos y circunstancias que se superponieron en distintos niveles y con diferentes grados de conocimiento por parte de la sociedad civil norteamericana y latinoamericana. Para algunos investigadores, la versión oficial de la política estadounidense se planteó como una colaboración en función de un "enemigo común".

> El concepto estaba vinculado a la lógica de la guerra fría: el supuesto era la amenaza del "comunismo internacional", un riesgo de origen extra continental aunque pudiera tener manifestaciones regionales internas, que amenazaba la soberanía, la integridad territorial y valores abstractos como la libertad de las repúblicas y sus habitantes.
>
> Vargas, A. "Federación de la defensa y la gobernabilidad democrática en América del Sur" en *Ciencia Política*, n° 14, 2012.

En otros casos, se han destacado los problemas locales de la región, que se entrecruzaron con el contexto de ideologización antirrevolucionaria:

> Fueron múltiples las maneras de enfrentar la Guerra Fría en todas sus dimensiones; la diplomacia pública norteamericana abordó un aspecto llamado "guerra por el desarrollo o contra la pobreza", en el cual debía preverse el crecimiento poblacional de los países del Tercer Mundo y los posibles focos de descontrol social, revoluciones masivas, hambrunas, delincuencia y un sinfín de descontentos que los movimientos insurgentes de izquierda utilizarían para sumar nuevos países a la "revolución popular global socialista".
>
> Cueva, J. "Estados Unidos y la guerra por el desarrollo: el control de la natalidad en Chile, 1960-1970". En *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 41, 2015.

En consecuencia, como señala Romano (2012), la intervención norteamericana en la política de América Latina adquirió características específicas que, como en el caso de Europa y su necesaria reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial, no pueden ser reducidas a un simple intervencionismo interesado en la creación de la hegemonía global:

> [...] es necesario tener en cuenta la presencia de las ciencias y la ideología para analizar el desarrollo de la guerra fría, analizando cómo se relacionan aquellas con los intereses, las estrategias, el poder y la geopolítica. [...] si bien de hecho el expansionismo de Estados Unidos fue más notable que el de la Unión Soviética, el patrón era que Estados Unidos "era invitado" por los demás países a intervenir en el marco de la guerra fría, es decir, se trataba de un "imperialismo por invitación".
>
> Romano, S. "Seguridad hemisférica, asimetría y democracia a inicios de la Guerra Fría". En *Revista Ruptor* (Colombia), vol. 7, 2012.

El mismo autor enumera las orientaciones de la estrategia militar aplicadas a la región, en función de su rol geopolítico y geoeconómico. Estas son:

a. La continua y creciente producción y entrega de materiales estratégicos esenciales.
b. Si bien debe mantenerse un amplio espectro para el cambio político normal, el mantenimiento al interior de cada nación de la estabilidad política y la seguridad interna para garantizar la protección de instalaciones de las cuales depende la producción y entrega de materiales estratégicos.
c. La cooperación mutua de todas las naciones de América Latina en apoyo de Estados Unidos.
d. La protección de vías de comunicación vitales.
e. La provisión, desarrollo, operación y protección de aquellas bases que puedan ser requeridas para el uso de Estados Unidos.
f. La protección coordinada de invasiones y sedadas.

Aplicación en el aula

Para abordar el contexto de intervención de Estados Unidos en América Latina, particularmente en Chile, solicite a los estudiantes la creación de un esquema comparativo que indique los intereses, por un lado, de Estados Unidos en la creación de influencia regional, y por otro, los intereses de los países latinoamericanos para permitir dicha influencia. Tal esquema puede construirse y reelaborarse a medida que avance la unidad.

Profundización didáctica Desarrollo de la empatía histórica

Para desarrollar el desafío del juego de roles que se presenta en la página 162, y en general toda aproximación a hechos y actores históricos abordados a lo largo de la Unidad, es importante el desarrollo de estrategias didácticas que permita a los estudiantes aproximarse de manera más efectiva a los conceptos y situaciones, de por sí más abstractas propias de la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, como señala J. Torres (2005):

> Es fundamental para [la comprensión de las Ciencias Sociales], la creación de sistemas de trabajo, de ejercicios en clase, de actividades en general que nos permitan ayudar a los alumnos a visualizar, a concretar la imagen de esas épocas históricas que tanto les puede costar imaginar al principio.
>
> Torre, J. "La historia activa en clase de Historia". En *Aula-Historia social*, n° 35, 2005.

En esta línea se inscribe el desarrollo de la empatía histórica (EH), que no solo permite la comprensión del pasado, sino también de una realidad actual, cada vez más multicultural que requiere el desarrollo de la tolerancia por parte de los estudiantes. Así:

> Algunos de estos efectos, utilizados en el ámbito de la enseñanza de la historia, podrían conseguir que los estudiantes modifiquen algunas de sus representaciones sobre otros grupos y otras formas de pensar, aumentando su tolerancia y comprensión. El hecho de aprender a ponerse en el lugar o la cabeza de otros puede transferirse a otras situaciones de la vida cotidiana, especialmente a las relaciones interpersonales de los estudiantes.
>
> Sánchez Leyla, P. e Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008.

Esto es especialmente importante para abordar contenidos de fuerte contenido ideológico y polarización que caracterizaron ciertos períodos y acontecimientos del pasado, como los tratados en esta unidad y otras del Texto. El desarrollo de la empatía histórica cobra relevancia, por tanto, en la medida en que plantea preguntas y evaluaciones éticas respecto del pasado, al mismo tiempo que del presente. Como señalan Monfort y otros:

> (...) La empatía histórica se estrellaba con aquella parte emotiva del pasado; aquella que nos conecta con las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron. La EH requiere la diferenciación del pasado del presente, teniendo en cuenta que las razones del pasado pueden ser distintas y por lo tanto no deben ser traducidas al presente.
>
> Monfort, N. et al. "El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y propuestas de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media". En *Actas XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bologna, 2009

Estos mismos autores plantean que de las formas de EH desarrolladas con los estudiantes, existen tres vías de respuesta o formas que el estudiante tiene de empatizar con actores del pasado:

EMPATÍA EXPERIENCIAL	EMPATÍA PRESENTISTA	EMPATÍA SIMPLE
Utilización de la experiencia personal como criterio para comprender el pasado.	No se utilizan referencias al contexto histórico o se emplean desde una perspectiva actual.	Utilización de herramientas conceptuales para hacer explícita la distinción entre el pasado y el presente.

De las tres, la empatía simple es la que se debe potenciar a partir del trabajo de contextualización, con la lectura de fuentes que permiten adentrarse en el tiempo histórico estudiado:

> (...) La enseñanza de la Historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. (...) la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la explicación de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la Historia.
>
> Monfort, N. et al. "El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria..."

Aplicación en el aula

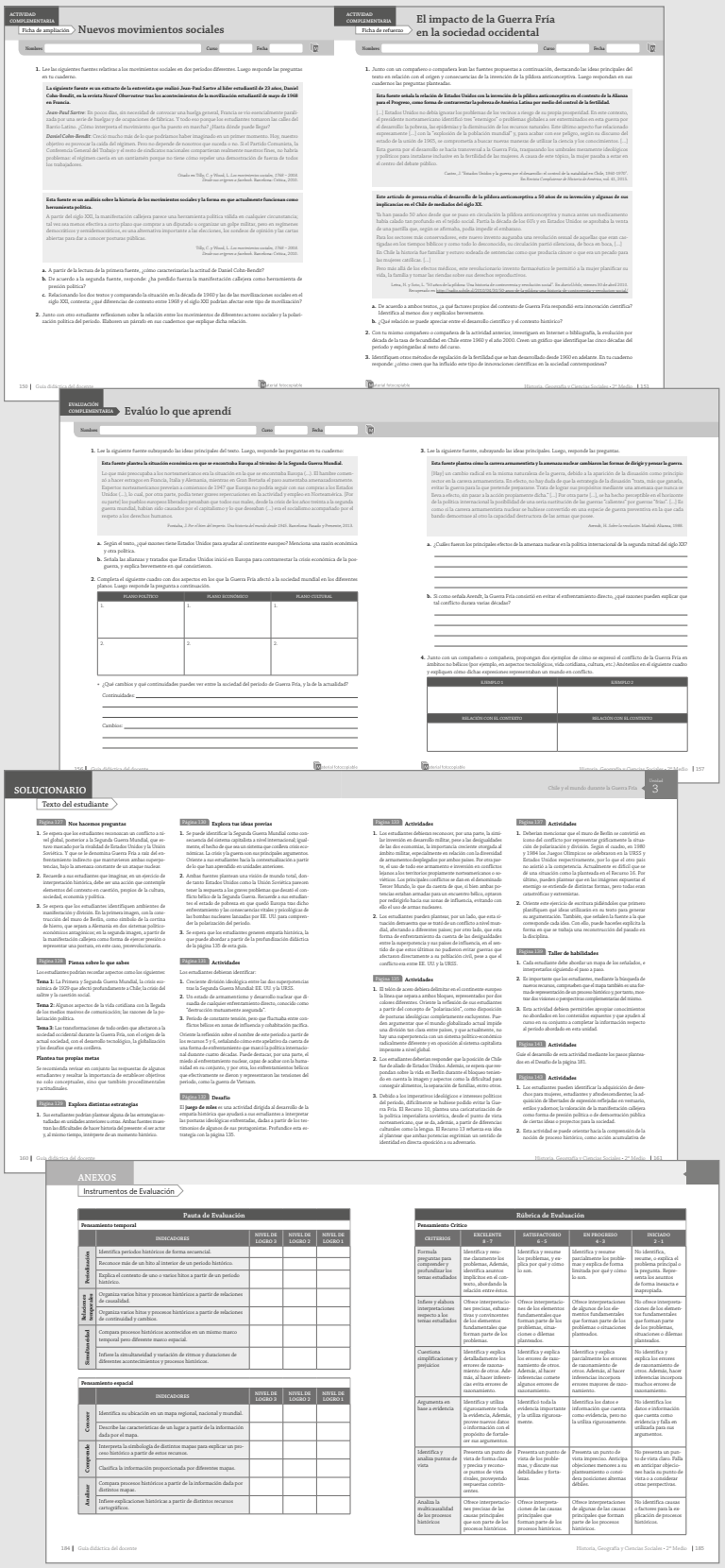
Para guiar el **juego de roles** puede orientar a sus estudiantes a partir de preguntas como las siguientes: ¿qué harías si fueras...?; ¿qué querrías ser...?; ¿cómo sería tu vida...?

134 | Guía didáctica del docente

Historia, Geografía y Ciencias Sociales • 2° Medio | 135

- **Profundizaciones disciplinares y didácticas**

  Información complementaria para actualizar y precisar conocimientos importantes de la historia, la geografía y las ciencias sociales y de la didáctica de estas disciplinas. Incluyen un apartado de **Aplicación en el aula**, para poder incorporar estas actualizaciones o visiones en sus clases.



ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA
Ficha de ampliación
Nuevos movimientos sociales

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA
Ficha de refuerzo
El impacto de la Guerra Fría en la sociedad occidental

EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA
Evalúo lo que aprendí

SOLUCIONARIO
Texto del estudiante
Chile y el mundo durante la Guerra Fría
Unidad 3

ANEXOS
Instrumentos de Evaluación
Pauta de Evaluación
Pensamiento temporal
Pensamiento espacial
Rúbrica de Evaluación
Pensamiento Crítico

Material complementario para la unidad

Fichas de actividades complementarias

En esta sección encontrará material fotocopiable para complementar, ampliar y reforzar las actividades propuestas en el Texto del estudiante.

Evaluación complementaria

En esta doble página se entrega una evaluación que puede aplicar al momento del cierre de la unidad, para medir los aprendizajes logrados por sus estudiantes.

Solucionario de la unidad

La Guía didáctica contiene el solucionario de todas las actividades del Texto del estudiante y de las actividades y evaluación complementaria de esta guía.

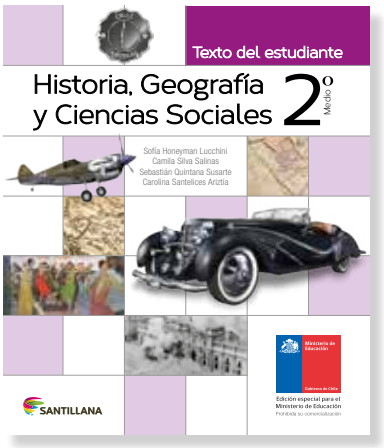
Anexos

En las páginas finales podrá encontrar los indicadores de evaluación correspondientes a cada uno de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares para 2° Medio de la asignatura, instrumentos de evaluación para obtener información sobre los desempeños de los estudiantes en cada énfasis de la disciplina, y la bibliografía y webgrafía utilizada en esta Guía.

Articulación de la propuesta didáctica

Inicio de unidad

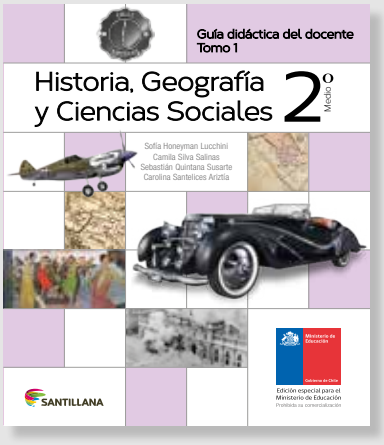
Texto del estudiante





En esta doble página se incluye una propuesta gráfica de motivación y presentación de los conocimientos, habilidades y actitudes que abordará la unidad y su importancia para los estudiantes, además de actividades para el rescate de ideas previas.

Guía del docente





Estas páginas explican y fundamentan el propósito de la unidad; la forma en que se abordarán los objetivos, habilidades y actitudes; y la conexión entre el hilo conductor, la modalidad de aprendizaje y el proyecto planteados para la unidad.

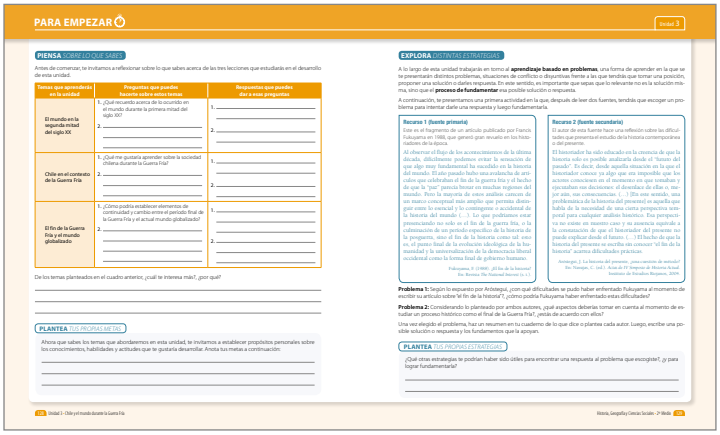
RDC





Para cada unidad existe un Recurso Digital Complementario de inicio que busca activar las ideas previas y despertar la motivación de los estudiantes.

Para empezar


PARA EMPEZAR

Unidad 3

PIENSA SOBRE LO QUE SABES

Antes de comenzar, te invitamos a reflexionar sobre lo que sabes acerca de las tres lecciones que estudiarás en el desarrollo de esta unidad.

Temas que aprenderás en la unidad	Preguntas que puedes hacerte sobre estos temas	Respuestas que puedes dar a esas preguntas
El mundo en la segunda mitad del siglo XX	1. ¿Qué recuerdo acerca de lo ocurrido en el mundo durante la primera mitad del siglo XX? 2.	1. 2.
Chile en el contexto de la Guerra Fría	1. ¿Qué me gustaría aprender sobre la sociedad chilena durante la Guerra Fría? 2.	1. 2.
El fin de la Guerra Fría y el mundo globalizado	1. ¿Cómo podría establecer elementos de continuidad y cambio entre el período final de la Guerra Fría y el actual mundo globalizado? 2.	1. 2.

De los temas planteados en el cuadro anterior, ¿cuál te interesa más?, ¿por qué?

PLANTEA TUS PROPIAS METAS

Ahora que sabes los temas que abordaremos en esta unidad, te invitamos a establecer propósitos personales sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que te gustaría desarrollar. Anota tus metas a continuación.

EXPLORA DISTINTAS ESTRATEGIAS

A lo largo de esta unidad trabajarás en torno al **aprendizaje basado en problemas**, una forma de aprender en la que se te presentarán distintos problemas, situaciones de conflicto o disyuntivas frente a las que tendrás que tomar una posición, proponer una solución o darles respuesta. En este sentido, es importante que sepas que lo relevante no es la solución misma, sino que el **proceso de fundamentar** esa posible solución o respuesta.

A continuación, te presentamos una primera actividad en la que, después de leer dos fuentes, tendrás que escoger un problema para intentar darle una respuesta y luego fundamentarla.

Recurso 1 (fuente primaria)

Este es el fragmento de un artículo publicado por Francis Fukuyama en 1988, que generó gran revuelo en los historiadores de la época.

Al observar el flujo de los acontecimientos de la última década, difícilmente podemos evitar la sensación de que algo muy fundamental ha sucedido en la historia del mundo. El año pasado hubo una avalancha de artículos que celebraban el fin de la guerra fría y el hecho de que la "paz" parecía brotar en muchas regiones del mundo. Pero la mayoría de estos análisis carecen de un marco conceptual más amplio que permita distinguir entre lo esencial y lo contingente o accidental de la historia del mundo (…). Lo que podríamos estar presenciando no solo es el fin de la guerra fría, o la culminación de un período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano.

Fukuyama, F. (1989). ¿El fin de la historia? *The National Interest* (n.º 1).

Recurso 2 (fuente secundaria)

El autor de esta fuente hace una reflexión sobre las dificultades que presentará el estudio de la historia contemporánea o del presente.

El historiador ha sido educado en la creencia de que la historia solo es posible analizarla desde el "tiempo del pasado". En dicch, desde aquella situación en la que el historiador conoce ya algo que era imposible que los actores conocieran en el momento en que tomaban y ejecutaban sus decisiones: el desenlace de ellas o, mejor aún, sus consecuencias (…) En este sentido, una problemática de la historia del presente[] es aquella que habla de la necesidad de una cierta perspectiva temporal para cualquier análisis histórico. Esa perspectiva no existe en nuestro caso y su ausencia supondrá a la constatación de que el historiador del presente no puede explicar desde el futuro. (…) El hecho de que la historia del presente se escriba sin conocer "el fin de la historia" acarrea dificultades prácticas.

Aróstegui, J. La historia del presente, ¿una carretera de autocue? En: Navajas, C. (ed.). Actas de IV Congreso de Historia Actual. Instituto de Estudios Riojanos, 2004.

Problema 1: Según lo expuesto por Aróstegui, ¿con qué dificultades se pudo haber enfrentado Fukuyama al momento de escribir su artículo sobre "el fin de la historia"?, ¿cómo podría Fukuyama haber enfrentado estas dificultades?

Problema 2: Considerando lo planteado por ambos autores, ¿qué aspectos deberías tomar en cuenta al momento de estudiar un proceso histórico como el final de la Guerra Fría?, ¿estás de acuerdo con ellos?

Una vez elegido el problema, hazlo tuyo mientras lo cuadernos de lo que dice o plantea cada autor. Luego, escribe una posible solución o respuesta y los fundamentos que la apoyan.

PLANTEA TUS PROPIAS ESTRATEGIAS

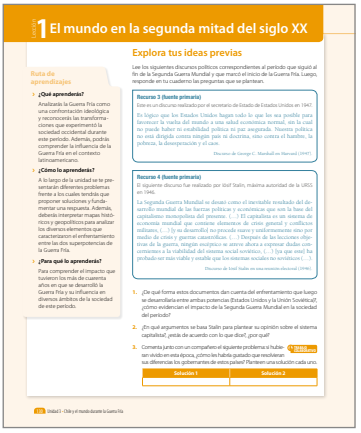
¿Qué otras estrategias te podrían haber sido útiles para encontrar una respuesta al problema que escogiste?, ¿y para hacer fundamentarla?

Unidad 3 · Chile y el mundo durante la Guerra Fría

Historia, Geografía y Ciencias Sociales · 2º Medio

Es una instancia para el registro de los conocimientos previos y motivaciones personales frente a los aprendizajes que se desarrollarán en la unidad. Además, es el espacio para fijar metas y establecer estrategias.

Inicio de lección


Lección 1 El mundo en la segunda mitad del siglo XX

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

Analizarás la Guerra Fría como una confrontación ideológica y reconocerás las transformaciones que experimentó la sociedad occidental durante este período. Además, podrás comprender la influencia de la Guerra Fría en el contexto latinoamericano.

› ¿Cómo lo aprenderás?

A lo largo de la unidad se te presentarán diferentes problemas frente a los cuales tendrás que proponer soluciones y fundamentar una respuesta. Además, deberás interpretar mapas históricos y geopolíticos para analizar los diversos elementos que caracterizaron el enfrentamiento entre las dos superpotencias de la Guerra Fría.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para comprender el impacto que tuvieron los más de cuarenta años en que se desarrolló la Guerra Fría y su influencia en diversos ámbitos de la sociedad de este período.

Recurso 3 (fuente primaria)

Este es un discurso realizado por el secretario de Estado de Estados Unidos en 1947.

En lógico que los Estados Unidos hagan todo lo que les sea posible para favorecer la vuelta del mundo a una salud económica normal, sin la cual no puede haber ni estabilidad política ni paz asegurada. Nuestra política no está dirigida contra ningún país ni doctrina, sino contra el hambre, la pobreza, la desesperación y el caos.

Discurso de George C. Marshall en Harvard (1947).

Recurso 4 (fuente primaria)

El siguiente discurso fue realizado por Iósif Stalin, máxima autoridad de la URSS en 1946.

La Segunda Guerra Mundial no dejará como el inevitable resultado del desarrollo mundial de las fuerzas políticas y económicas que son la base del capitalismo monopolista del presente. (…) El capitalista es un sistema de economía mundial que contiene elementos de crisis general y conflictos militares. (…) Ya no desarrollo no procede nuevo y uniformemente sino por medio de crisis y guerras catastróficas. (…) Después de las lecciones objetivas de la guerra, ningún escéptico se atreve ahora a expresar dudas concernientes a la viabilidad del sistema social soviético. (…) Ya que este[] ha probado ser más viable y estable que los sistemas sociales no soviéticos (…).

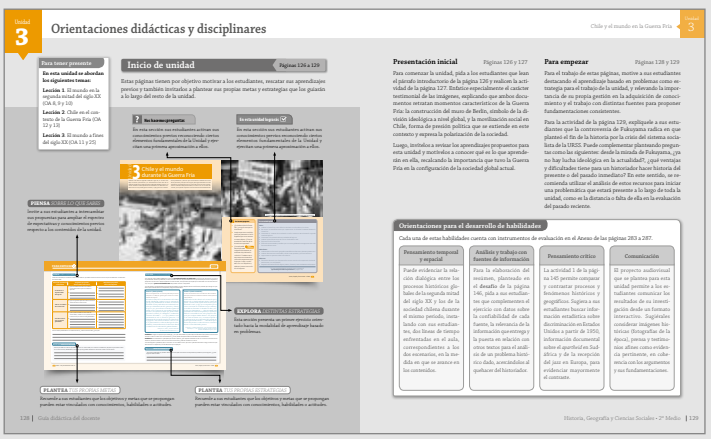
Discurso de Iósif Stalin en una reunión electoral (1946).

1. ¿De qué forma estos documentos dan cuenta del enfrentamiento que luego se desarrollaría entre ambas potencias (Estados Unidos y la Unión Soviética)?, ¿cómo evidencian el impacto de la Segunda Guerra Mundial en la sociedad del período?
2. ¿En qué argumentos se basa Stalin para plantear su opinión sobre el sistema capitalista?, ¿estás de acuerdo con lo que dice?, ¿por qué?
3. Comenta junto con un compañero el siguiente problema y hallen TIC Word Cloud: ¿cómo habría quedado que resolverían sus diferencias los gobernantes de estos países? Plantean una solución cada uno.

Solución 1	Solución 2

Unidad 3 · Chile y el mundo durante la Guerra Fría

En esta página se presentan: la ruta de aprendizajes de la lección (qué, cómo y para qué aprenderán sus estudiantes) y algunas actividades que permitirán el reconocimiento y registro escrito de los aprendizajes e ideas previas.


Unidad 3 Orientaciones didácticas y disciplinares

Chile y el mundo en la Guerra Fría

Para iniciar presenta

En esta unidad se abordan los siguientes temas:

Lección 1. El mundo en la segunda mitad del siglo XX. (OA 8; Pp 128).

Lección 2. Chile en el contexto de la Guerra Fría (OA 12 y 13).

Lección 3. El mundo a fines del siglo XX (OA 11 y 20).

Inicio de unidad Páginas 126 a 129

Estas páginas tienen por objetivo motivar a los estudiantes, recatar sus aprendizajes previos y también invitarlos a plantear sus propias metas y estrategias que los guíen a lo largo del resto de la unidad.

Chile y el mundo durante la Guerra Fría

PIENSA SOBRE LO QUE SABES

EXPLORA DISTINTAS ESTRATEGIAS

PLANTEA TUS PROPIAS METAS

PLANTEA TUS PROPIAS ESTRATEGIAS

Presentación inicial Páginas 126 y 127

Para comenzar la unidad, pida a los estudiantes que lean el párrafo introductorio de la página 126 y realicen la actividad de la página 127. Enfatice especialmente el carácter testimonial de las imágenes, explicando que ambos documentos retratan momentos característicos de la Guerra Fría: la construcción del muro de Berlín, símbolo de la división ideológica a nivel global, y la movilización social en Chile, forma de presión política que se extiende en este contexto y expresa la polarización de la sociedad.

Luego, invítelos a revisar los aprendizajes propuestos para esta unidad y motívelos a conocer qué es lo que aprenderán en ella, recalcando la importancia que tuvo la Guerra Fría en la configuración de la sociedad global actual.

Para empezar Páginas 128 y 129

Para el trabajo de estas páginas, motive a sus estudiantes destacando el aprendizaje basado en problemas como estrategia para el trabajo de la unidad, y relevando la importancia de su propia postura en la adquisición de conocimiento y el trabajo con distintas fuentes para proponer fundamentaciones consistentes.

Para la actividad de la página 129, explíquele a sus estudiantes que la controversia de Fukuyama radica en que plantea el fin de la historia por la crisis del sistema socialista de la URSS. Puede complementar planteando preguntas como las siguientes: desde la mirada de Fukuyama, ¿ya no hay lucha ideológica en la actualidad?, ¿qué ventajas y dificultades tiene para un historiador hacer historia del presente o del pasado inmediato? En este sentido, se recomienda utilizar el análisis de estos recursos para iniciar una problemática que estará presente a lo largo de toda la unidad, como es la distancia o falta de ella en la evaluación del pasado reciente.

Orientaciones para el desarrollo de habilidades

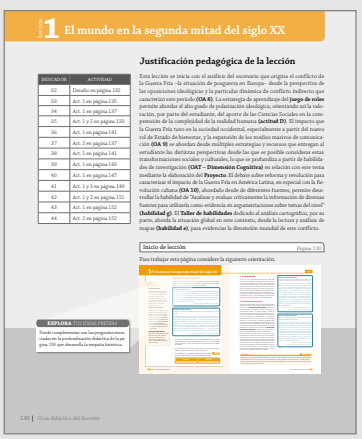
Cada una de estas habilidades cuenta con instrumentos de evaluación en el Anexo de las páginas 283 a 287.

Pensamiento temporal y espacial	Análisis y trabajo con fuentes de información	Pensamiento crítico	Comunicación
Puede evidenciar la relación dialógica entre los procesos históricos globales de la segunda mitad del siglo XX y los de la actualidad chilena durante el mismo período, invitando con sus estudiantes, dos líneas de tiempo enfrentadas: en el aula, correspondientes a los dos escenarios, en la medida en que se avance en los contenidos.	Para la elaboración del mismo, planteado en el desafío de la página 146, pida a sus estudiantes que complementen el ejercicio con datos sobre la conflictividad de cada fuente, la relevancia de la información que entrega y la puesta en relación con otras textos para el análisis de un problema histórico dado, acreditándolo al quehacer del historiador.	La actividad 1 de la página 145 permite comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. Sugiera a sus estudiantes buscar información estadística sobre discriminación en Estados Unidos a partir de 1950, información documental sobre el apartheid en Sudáfrica y de la recepción del jazz en Europa, para evidenciar mayormente el contraste.	El proyecto audiovisual que se plantea para esta unidad permite a los estudiantes comunicar los resultados de su investigación desde un formato interactivo. Sugiérales considerar imágenes históricas (fotografías de la época), personas y testimonios allegas como evidencia pertinente, en coherencia con los argumentos y sus fundamentaciones.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales · 2º Medio | 129

128 | Guía didáctica del docente

Esta sección entrega orientaciones y sugerencias para trabajar el inicio de unidad y las páginas del *Para empezar*.


Lección 1 El mundo en la segunda mitad del siglo XX

Justificación pedagógica de la lección

INDICADOR	ACTIVIDAD
32	Desafío en página 132
33	Act. 1 en página 135
34	Act. 1 en página 137
35	Act. 1 y 2 en página 139
36	Act. 1 en página 141
37	Act. 2 en página 147
38	Act. 1 en página 141
39	Act. 1 en página 143
40	Act. 1 en página 147
41	Act. 1 y 2 en página 146
42	Act. 1 y 2 en página 151
43	Act. 1 en página 152
44	Act. 2 en página 152

Inicio de lección Página 130

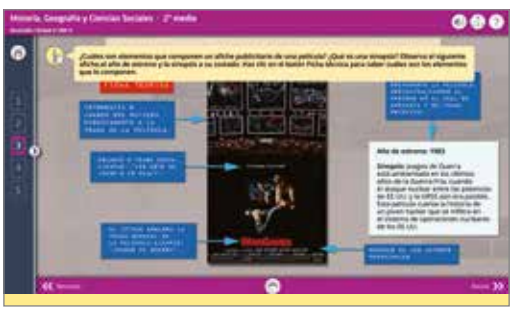
Para trabajar esta página considere la siguiente orientación.

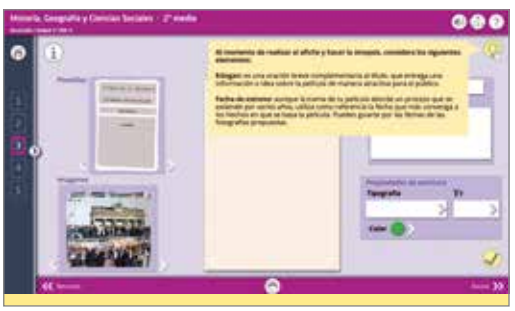
EXPLORA TUS IDEAS PREVIAS

Puede complementar con las preguntas enunciadas en la problematización didáctica de la página 130 que desarrolla la empatía histórica.

130 | Guía didáctica del docente

En esta sección se presenta la justificación pedagógica de la lección y algunas orientaciones para trabajar el inicio de ella.



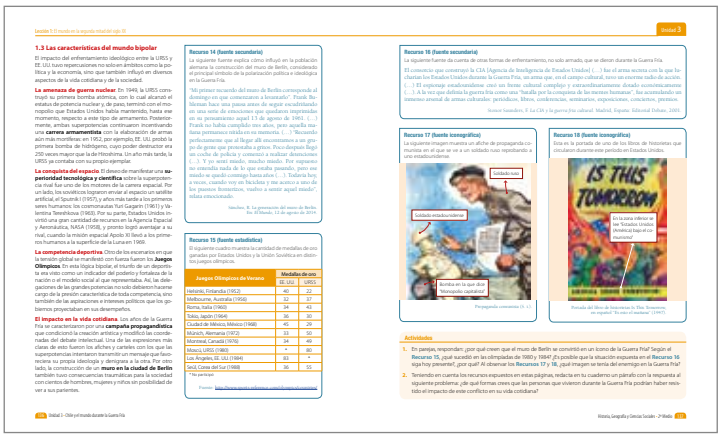


Articulación de la propuesta didáctica

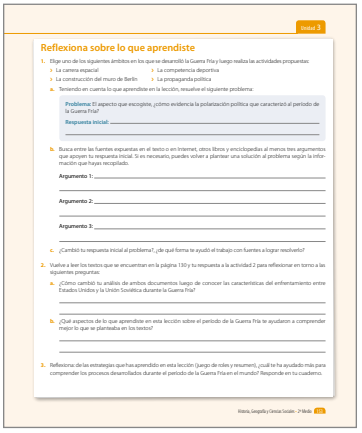
Desarrollo de la unidad

Cierre de lección

Texto del estudiante

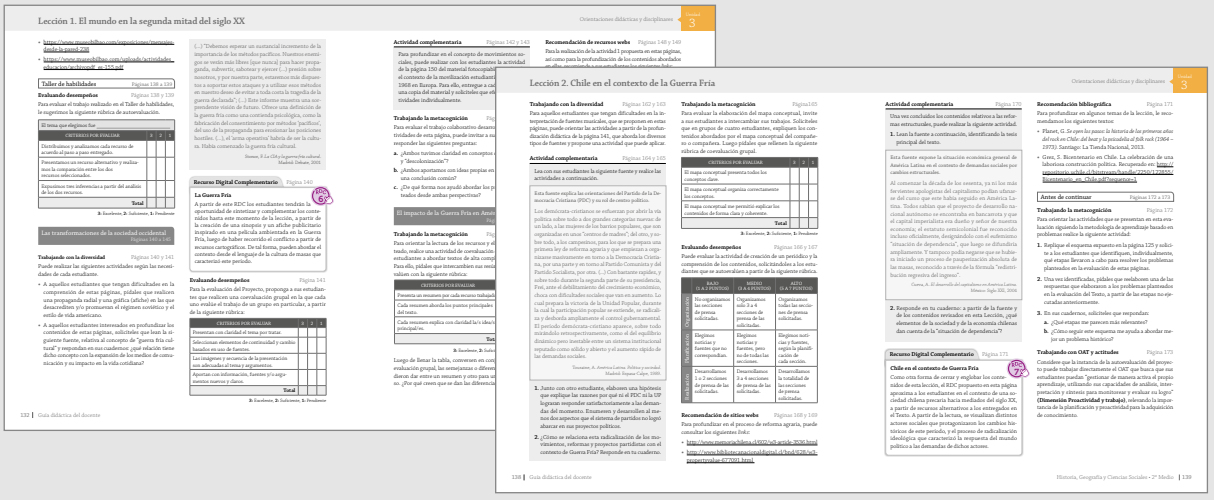


Cada lección se construye con ayuda de distintas fuentes (primarias, secundarias, imágenes, mapas, gráficos, infografías, entre otras) que se trabajan por medio de actividades que apuntan a desarrollar diversas habilidades y actitudes.



Esta página aborda los aprendizajes logrados y las estrategias aplicadas por medio de actividades y preguntas metacognitivas.

Guía del docente



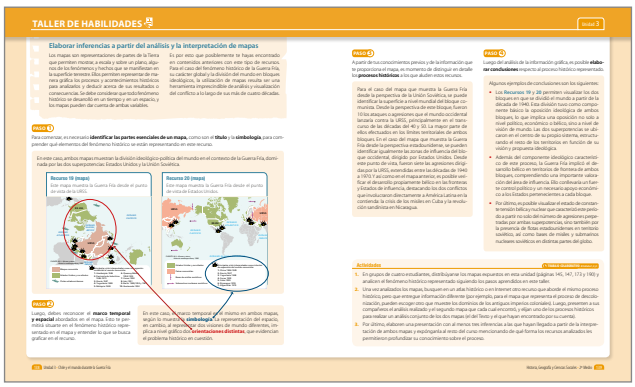
En estas páginas se entregan diversas orientaciones y sugerencias didácticas y disciplinares para guiar el desarrollo de los contenidos, habilidades y actitudes abordados en el desarrollo de cada unidad del Texto.

RDC

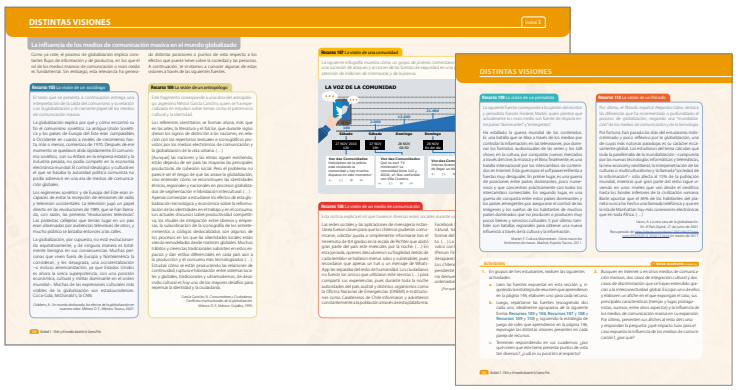


Para cada unidad existe un Recurso Digital Complementario de desarrollo que aborda uno o más Objetivos de Aprendizaje trabajados en la unidad.

Secciones de profundización y modelamiento



Taller de habilidades. Explicación paso a paso, de diferentes habilidades propias de la disciplina histórica, para su aplicación en el trabajo de la unidad.



Distintas visiones. Presentación de distintas visiones y espacio para que los estudiantes expongan la propia, desarrollando el pensamiento crítico.





En estas secciones se proponen distintas formas de trabajar las páginas de profundización y modelamiento que se presentan en el Texto.

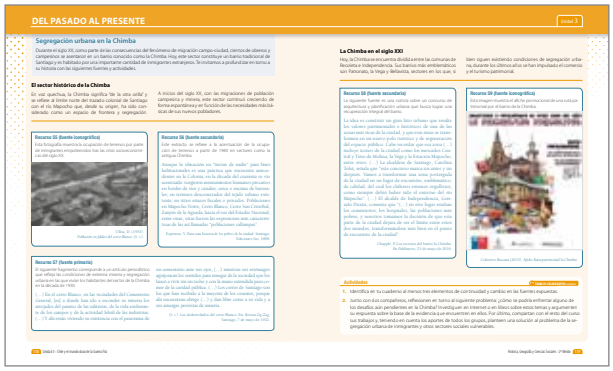


Discusión grupal: Cada Recurso Digital Complementario contempla una sección de reflexión e intercambio de opiniones que dan cierra las actividades.

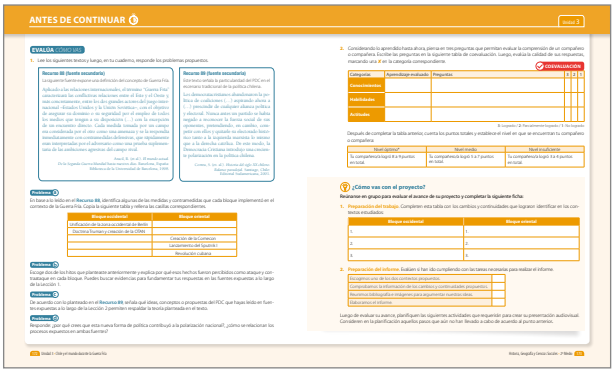
Articulación de la propuesta didáctica

Secciones de profundización y modelamiento

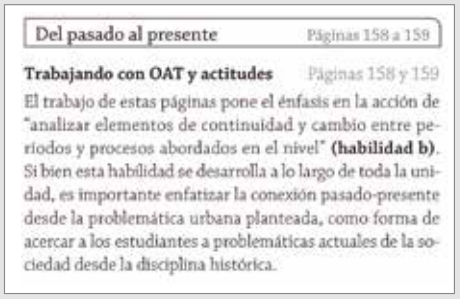
Evaluación de proceso



Del pasado al presente. Trabajo de análisis de continuidades y cambios.



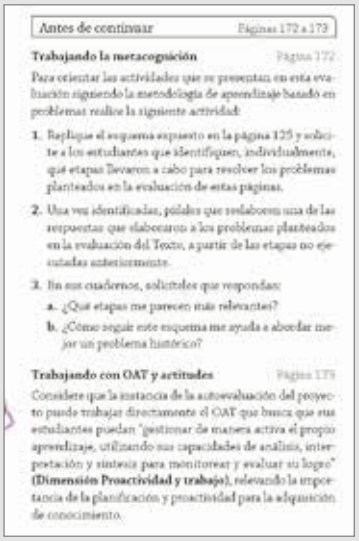
Antes de continuar. Instancia de evaluación de proceso que aborda habilidades, contenidos y actitudes trabajados hasta ese momento. Incluye una tabla de autoevaluación o coevaluación y la sección *¿Cómo vas con el proyecto?*, para evaluar los avances en el desarrollo de este.



Del pasado al presente — Páginas 158 a 159

Trabajando con OAT y actitudes Páginas 158 y 159

El trabajo de estas páginas pone el énfasis en la acción de "analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel" **(habilidad b)**. Si bien esta habilidad se desarrolla a lo largo de toda la unidad, es importante enfatizar la conexión pasado-presente desde la problemática urbana planteada, como forma de acercar a los estudiantes a problemáticas actuales de la sociedad desde la disciplina histórica.



Antes de continuar — Páginas 172 a 173

Trabajando la metacognición Página 172

Para orientar las actividades que se presentan en esta evaluación siguiendo la metodología de aprendizaje basado en problemas realice la siguiente actividad:

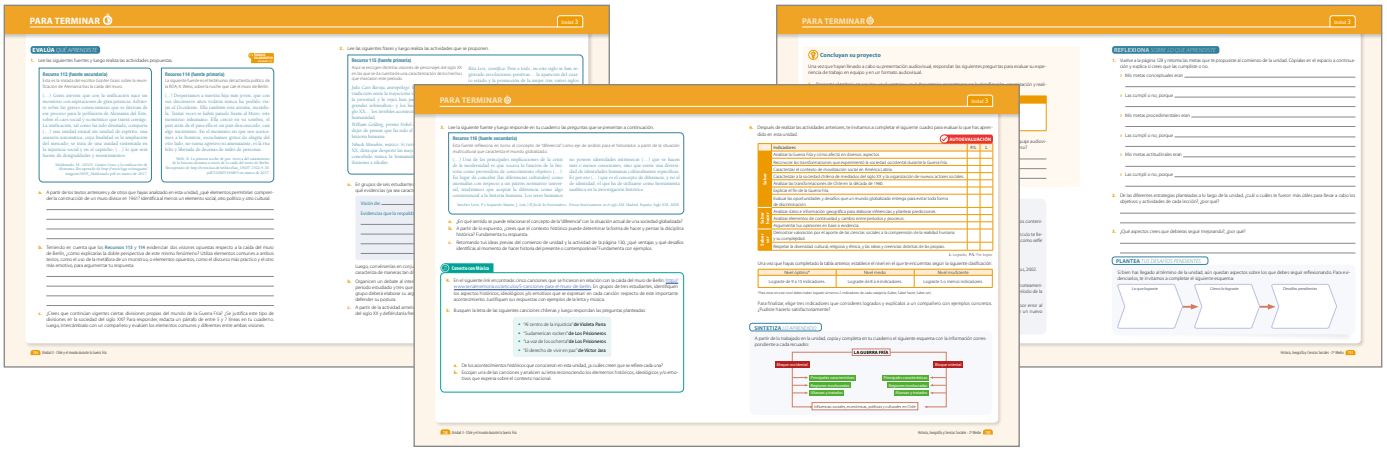
1. Replique el esquema expuesto en la página 125 y solicite a los estudiantes que identifiquen, individualmente, qué etapas llevaron a cabo para resolver los problemas planteados en la evaluación de estas páginas.
2. Una vez identificadas, pídales que reelaboren una de las respuestas que elaboraron a los problemas planteados en la evaluación del Texto, a partir de las etapas no ejecutadas anteriormente.
3. En sus cuadernos, solicítele que respondan:
   a. ¿Qué etapas me parecen más relevantes?
   b. ¿Cómo seguir este esquema me ayuda a abordar mejor un problema histórico?

Trabajando con OAT y actitudes Página 173

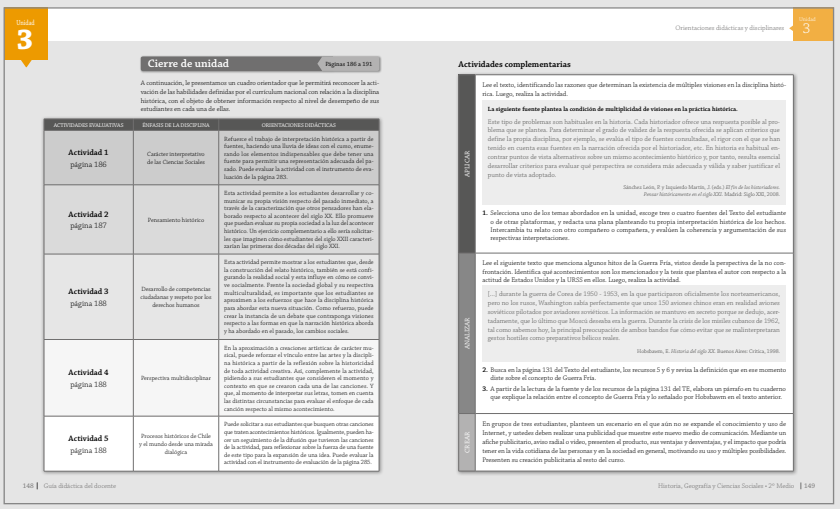
Considere que la instancia de la autoevaluación del proyecto puede trabajar directamente el OAT que busca que sus estudiantes puedan "gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro" **(Dimensión Proactividad y trabajo)**, relevando la importancia de la planificación y proactividad para la adquisición de conocimiento.

En estas secciones se proponen distintas formas de trabajar las páginas de modelamiento y evaluación que se presentan en el Texto.

Para terminar



Las unidades de Texto se cierran con una evaluación final, una autoevaluación, recomendaciones bibliográficas y web, una síntesis, una propuesta de cierre del proyecto y actividades de metacognición e identificación de desafíos pendientes.



En estas páginas se plantean orientaciones para cada énfasis de la disciplina trabajado en la evaluación final del Texto.



Para cada unidad existe un Recurso Digital Complementario de evaluación y cierre que aborda uno o más Objetivos de Aprendizaje trabajados en la unidad.

Visión global del año

Unidad	Metodología	Lección	OA*	Habilidades
1. Crisis, totalitarismos y guerra	Clase o lección magistral	1. El período de entreguerras	1 y 2	**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 periodos y procesos abordados en el nivel. c. Distinguir las distintas duraciones (tiempo corto, medio y largo) y los diferentes ritmos o velocidades con que suceden los fenómenos históricos. 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's 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; y 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 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** 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.
		2. La Segunda Guerra Mundial	3, 4, 22 y 25	
2. Chile en la primera mitad del siglo XX	Método inductivo	1. Transformaciones políticas	5	
		2. Transformaciones económicas	6	
		3. Transformaciones sociales	7	
3. Chile y el mundo durante la Guerra Fría	Aprendizaje basado en problemas	1. El mundo en la segunda mitad del siglo XX	8, 9 y 10	
		2. Chile en el contexto de la Guerra Fría	12 y 13	
		3. El mundo a fines del siglo XX	11 y 25	
4. Quiebre de la democracia y dictadura militar	Descubrimiento por indagación	1. El período de 1970 a 1973	14 y 15	
		2. La dictadura militar	16, 17, 18 y 23	
5. Transición política y desafíos de la democracia en Chile	Aprendizaje colaborativo	1. El retorno a la democracia	19 y 20	
		2. La sociedad chilena actual y sus desafíos	21, 24 y 25	

*Números correspondientes a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

OAT	Actitudes **	Tiempo y páginas
Dimensión sociocultural y ciudadana. Valorar la vida en sociedad como una dimension esencial del crecimiento de la persona, asi como la participacion ciudadana democratica, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participacion plena en la sociedad de caracter democratico.	E	32 horas pedagógicas Páginas 18 a la 77
Dimensión cognitiva-intelectual. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresion.	A	
Dimensión socio-cultural y ciudadana. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los simbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nacion, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tension y la complementariedad que existe entre ambos planos.	G	28 horas pedagógicas Páginas 78 a la 125
Dimensión cognitiva-intelectual. Resolver problemas de manera reflexiva en el ambito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.	C	
Dimensión socio-cultural y ciudadana. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participacion equitativa en la vida economica familiar, social y cultural.	J	
Dimensión cognitiva-intelectual. Desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente.	D	34 horas pedagógicas Páginas 126 a la 191
Proactividad y trabajo. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptacion de consejos y criticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumacion exitosa de tareas y trabajos.		
Dimensión moral. Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.	B	
Dimensión cognitiva-intelectual. Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico.	C - G	30 horas pedagógicas Páginas 192 a la 245
Dimensión moral. Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distincion de sexo, edad, condicion fisica, etnia, religion o situacion economica, y actuar en concordancia con el principio etico que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Articulo 1o).	E	
Proactividad y trabajo. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.	F	28 horas pedagógicas Páginas 246 a la 299
Dimensión moral. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y etnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el dialogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.	H - I	

**Letras correspondientes a las Actitudes de las Bases Curriculares.

Unidad 1

Crisis, totalitarismos y guerra

Fundamentación de la unidad

Propósito

El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan que los primeros cincuenta años de la historia de Europa y de América Latina estuvieron marcados por las crisis, los totalitarismos y la guerra. Se espera que analicen las transformaciones culturales del período de entreguerras, comprendan la crisis del Estado liberal y la relacionen con el surgimiento de los totalitarismos, conozcan el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y evalúen sus consecuencias políticas, económicas y sociales en el transcurso del siglo XX, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para abordar estos objetivos, se espera que puedan analizar fuentes de distinto tipo, especialmente iconográficas, y presentar sus conocimientos a un grupo de personas.

Objetivos de Aprendizaje

Los objetivos de esta unidad pretenden que sus estudiantes sean capaces de relacionar las transformaciones culturales en el período de entreguerras con el surgimiento de las vanguardias artísticas y la cultura de masas **(OA 1)**, analizar la crisis del Estado liberal considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos **(OA 2)**, analizar la Segunda Guerra Mundial y evaluar sus consecuencias **(OA 3 y 4)** y analizar el concepto de "derechos humanos" y la institucionalidad creada para resguardarlos **(OA 22)**, reconociendo la diversidad inherente de las sociedades como expresión de la libertad y de la dignidad humana **(OA 25)**.

Habilidades

Si bien las habilidades establecidas por las Bases Curriculares se abordan de manera transversal en todas las unidades del Texto del estudiante, en esta unidad se trabajan específicamente algunas de ellas. Teniendo en cuenta que la metodología propuesta para esta unidad es la del **método expositivo**, se priorizó el trabajo con habilidades vinculadas con la comunicación **(habilidades k, m, l)**. Además, a lo largo de toda la unidad se trabaja la selección y análisis de fuentes **(habilidades f, g, i)**, especialmente en el **Taller de habilidades** de las páginas 28 y 29 (Analizar y evaluar críticamente la información de fuentes iconográficas).

Actitudes

Las actitudes de las Bases Curriculares también se trabajan de manera transversal. Sin embargo, en el transcurso de esta unidad se han potenciado aquellas que tienen una especial relación con los Objetivos de Aprendizaje trabajados. Por ejemplo, la valoración por la democracia **(actitud E)** se aborda en la Lección 1, generando contraposiciones entre los regímenes democráticos y los totalitarios. El respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas **(actitud A)** se trabaja específicamente en la Lección 2 al analizar las consecuencias sociales de la Segunda Guerra Mundial y, específicamente, en los contenidos relativos a los derechos humanos.

Esquema

Unidad 1. Crisis, totalitarismos y guerra

- **Para empezar** (rescate de ideas previas y motivaciones, planteamiento de metas y estrategias).
- **Lección 1** El período de entreguerras
  - **Inicio de lección:** Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
  - 1. Transformaciones sociales y culturales
  - 2. La crisis del Estado liberal decimonónico
  - **Taller de habilidades:** Analizar y evaluar críticamente la información de fuentes iconográficas
  - 3. Nuevos modelos políticos y económicos
  - 4. Los regímenes totalitarios
  - **Cierre de lección:** Reflexiona sobre lo que aprendiste
- **Antes de continuar** (evaluación de proceso, autoevaluación, evaluación del avance del proyecto)
- **Lección 2** La Segunda Guerra Mundial
  - **Inicio de lección:** Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
  - 1. Los antecedentes de la guerra
  - **Distintas visiones:** El por qué de la Segunda Guerra Mundial
  - 2. Las características del enfrentamiento
  - 3. Las consecuencias de la guerra
  - **Distintas visiones:** Testigos y protagonistas de la Segunda Guerra Mundial
  - 4. Los derechos humanos
  - **Del pasado al presente:** Los derechos humanos en el tiempo
  - **Cierre de lección:** Reflexiona sobre lo que aprendiste
- **Para terminar** (evaluación final, autoevaluación, recomendaciones bibliográficas y Web, síntesis, cierre del proyecto, metacognición, desafíos pendientes).

Hilo conductor de la unidad

Esta unidad abarca gran parte de la primera mitad del siglo XX, con atención a los procesos vividos en Europa y, en algunos aspectos, en América Latina. Para Eric Hobsbawm, en el extracto que tendrán que analizar los estudiantes en el inicio de la **Lección 1**, "los decenios transcurridos desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial hasta la conclusión de la Segunda fueron una época de catástrofes para esta sociedad, que durante cuarenta años sufrió una serie de desastres sucesivos" (2007). Según esta visión, el inicio del siglo XX estuvo marcado por una crisis que puso fin a la sociedad decimonónica e impulsó el surgimiento de una nueva sociedad, con sus aspectos positivos y negativos. El autor además realiza un análisis de los tiempos de la historia y habla de un "siglo XX corto" en el que plantea que esta nueva era se inició en 1914 con el estallido de la Primera Guerra Mundial y se extendió hasta 1989 con la caída del muro de Berlín. Por lo tanto, la Unidad 1 se ha estructurado en torno al concepto de **crisis** que, según lo planteado por algunos historiadores, podría ser el elemento característico de la primera mitad del siglo XX.

El cientista político Samuel Huntington analiza la crisis política del período como una etapa en que la tendencia hacia la democracia se revirtió: "la Primera Guerra Mundial generó comunismo, fascismo y la inversión de una tendencia, con un siglo de existencia, hacia la democracia" (2001). Para historiadores como José Ramón Diez, por otro lado, el período de entreguerras significó el derrumbe de la civilización occidental: "Esto es más que una guerra perdida. Un mundo ha llegado a su fin. Debemos buscar una solución radical a nuestros problemas. Las palabras de Walter Gropius resumen la esencia del crítico período que se inicia en 1914 y concluye treinta años después: el derrumbe de la civilización occidental" (2004).

En la **Lección 1** se expone cómo entra en crisis la cultura tradicional decimonónica, dando paso a la cultura de masas y a las vanguardias. Por otra parte, se presenta la crisis económica del liberalismo, con la Gran Depresión de 1929 y la crisis de la democracia liberal con el avance de los totalitarismos. Posteriormente, en la **Lección 2** la unidad presenta la crisis total (política, económica y social) que significó la Segunda Guerra Mundial en el planeta y la crisis moral que provocaron sus consecuencias. La unidad se cierra con una alternativa de superación de estas y otras posibles crisis: la defensa y promoción de los derechos humanos.

Modalidad de aprendizaje y estrategias de la unidad

En esta unidad, los estudiantes deberán trabajar fundamentalmente en torno a la **clase** o **lección magistral**, que consiste en la presentación de un tema lógicamente estructurado con el objetivo de entregar información siguiendo ciertos criterios. Manuel Rodríguez Sánchez (2011) entrega algunas consideraciones que puede tomar en cuenta tanto al ayudar a sus estudiantes a preparar una lección magistral como al evaluarla: "La clase magistral no ha de limitarse a exponer los conocimientos acumulados sobre una disciplina, sino mostrar los caminos que la investigación científica ha seguido para llegar hasta ellos, lo que implica ofrecer a los estudiantes un enfoque crítico de la materia y no constituirse en una simple enumeración descriptiva de los hechos específicos". Según Sánchez, "la clase magistral es útil para:

- proporcionar en un tiempo breve información relevante de fuentes diversas (...).
- estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor [o expositor].
- proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina.

De estas consideraciones se desprende que una clase magistral lo será de veras si el [expositor]:

- tiene siempre presentes los objetivos que se pretenden lograr y las competencias que se desean desarrollar y orienta su discurso hacia ellas. (...)
- persigue la claridad expositiva, organizando bien la información y ofreciendo una síntesis final de lo expuesto.
- fomenta la participación de los estudiantes. (...)
- procura, con su actuación, suscitar y mantener el interés hacia la exposición. (...)
- apoya su exposición mediante el uso de otros medios tecnológicos distintos a la palabra: audiovisuales e informáticos. (...)
- retroalimenta su exposición a partir de las reacciones observadas en el auditorio".

Según la Fundación Educación para el Desarrollo, Fautapo, una lección magistral se debe estructurar en tres fases: introducción, desarrollo y cierre, respetando las características del siguiente esquema:

INTRODUCCIÓN 10 %	DESARROLLO 65 %	CIERRE 25 %
Despertar el interés.	Organizar ideas a partir de una secuencia lógica.	Resumir ideas expuestas.
Captar la atención.	Conectar ideas entre sí.	Consolidar la estructura conceptual.
Propiciar un ambiente adecuado.	Verificar la comprensión.	Resumir ideas expuestas.
Resaltar la importancia del tema.	Aprovechar recursos de comunicación verbal.	Conectar conocimientos adquiridos con conocimientos previos.
Despertar el interés.	Utilizar apoyos visuales.	

(Fundación Educación para el Desarrollo, 2009).

Para preparar la exposición o lección magistral, los estudiantes pueden complementar el método expositivo con las siguientes estrategias de aprendizaje trabajadas a lo largo de la unidad:

El **mapa conceptual**, abordado en la página 34, "es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace) que establecen la relación que hay entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican las relaciones entre los conceptos" (Pimienta, J., 2012).

La **síntesis**, presentada en la página 37, es una composición de las ideas principales de un texto o temática específica. Debe aclarar a sus estudiantes que esta se diferencia del resumen , pues, se realiza con palabras propias y a partir de una interpretación o conclusiones personales.

Al efectuar la investigación para elaborar la exposición, los estudiantes pueden elaborar **fichas de fuentes**, como en la actividad de la página 54, para organizar y facilitar su trabajo, lo que les permitirá aproximarse al trabajo de hacer historia.

Proyecto

La modalidad de aprendizaje descrita será aplicada por los estudiantes en un proyecto de la Unidad, el que se señala en el Texto del estudiante, en tres momentos diferentes:

- En la página 39 se presenta la modalidad de aprendizaje por primera vez a los alumnos y se les explica el proyecto. Se les entregan los temas por seleccionar para preparar su exposición o lección magistral. Se recomienda fijar en esta instancia las fechas de exposición, que debieran coincidir con el cierre de la unidad.
- En la página 47 de la sección **Antes de continuar** se presenta una pauta de autoevaluación que guía los avances del proyecto. Se recomienda en esta instancia revisar, junto con los estudiantes, cómo han avanzado para poder ayudarlos y aplicar remediales si fuese necesario.
- Por último, en la página 76 se da una instancia de cierre del proyecto, que se recomienda realizar después de que todos sus alumnos hayan presentado su exposición.

A continuación, le presentamos orientaciones que puede dar a sus estudiantes para exponer. La evaluación final la puede llevar a cabo a partir del instrumento de evaluación del Anexo, en la página 286:

- "Delimitar el tema o la parte del mismo que será manejado mediante esta técnica.
- Preparar un bosquejo que contenga tres o cuatro ideas principales [o una síntesis].
- Organizar las ideas principales de tal manera que reflejen una secuencia lógica. Es importante que las ideas se organicen en torno a un criterio que ha de guiar el avance en el desarrollo de las mismas en el momento de la exposición. (...) [–para esto pueden hacer un mapa conceptual–] (...).
- Identificar ejemplos que sirvan como apoyos verbales a la exposición.
- Determinar y preparar los apoyos visuales por utilizar. (...)
- Adecuar el volumen y la velocidad de la voz, [y la] entonación a partir del manejo de pausas y silencios. (...)
- Apoyar lo que se dice verbalmente con gestos.
- Contacto visual: Este constituye una fuente de retroinformación, y le permite verificar si la exposición es clara y si los que escuchan están o no de acuerdo".

(Fundación Educación para el Desarrollo, 2009).

Planificación de la unidad

MODALIDAD	LECCIONES	TIEMPO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)	INDICADORES DE EVALUACIÓN	
Clase o lección magistral	**Lección 1.** El período de entreguerras	15 horas pedagógicas	**1.** Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el *jazz*, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte). **2.** Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de bienestar.	**1 - 2 - 3** (página 172) **4 - 5 - 6 - 7** (página 172)	
	Lección 2. La Segunda Guerra Mundial	17 horas pedagógicas	**3.** Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica. **4.** Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos. **22.** Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados con los grupos de especial protección. **25.** Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.	**8 - 9 - 10 - 11 - 12** (página 172) **13 - 14 - 15 - 16 - 17** (página 172) **96 - 97 - 98 - 99 - 100 - 101** (página 176) **114 - 115 - 116** (página 177)	

* Los indicadores de evaluación se encuentran en las páginas referenciadas en esta columna.

Tiempo: 32 horas pedagógicas

	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)	ACTITUDES
	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. **i.** Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: • Elaboración y fundamentación de hipótesis. • Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes. **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.	**Dimensión sociocultural y ciudadana.** Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.	**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 cognitiva-intelectual. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. **Dimensión moral** Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º).	**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.

Unidad 1

Orientaciones didácticas y disciplinares

Para tener presente

En esta unidad se abordan los siguientes temas:

Lección 1. El período de entreguerras (OA 1 y 2)

Lección 2. La Segunda Guerra Mundial (OA 3, 4, 22 y 25)

Inicio de unidad

Páginas 18 a 21

Estas páginas tienen por objetivo motivar a los estudiantes, rescatar sus aprendizajes previos y también invitarlos a plantear sus propias metas y estrategias que los guiarán a lo largo del resto de la unidad.

Nos hacemos preguntas

En esta sección, sus estudiantes activan sus conocimientos previos reconociendo ciertos elementos fundamentales de la unidad y ejercitan una primera aproximación a ellos.

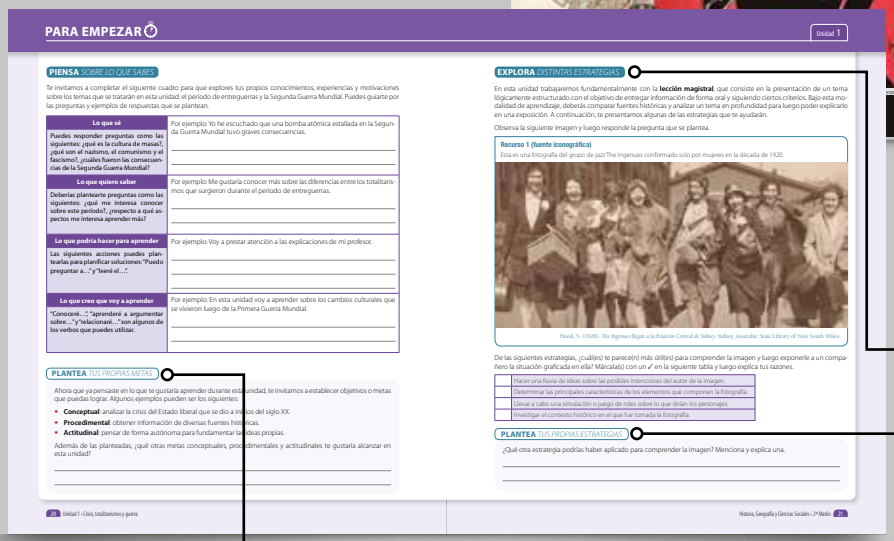
En esta unidad lograrás

En esta sección, sus estudiantes adquieren la información respecto a los objetivos de aprendizaje, habilidades y actitudes que se espera obtengan y desarrollen en la unidad.

PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Oriente el desarrollo de la actividad mediante ejemplos concretos. Puede anotar algunas ideas previas del curso en una cartulina y dejarla en la sala para retomarlas en la medida en que se trabajan esos temas en la unidad.





EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

Esta sección invita a conocer estrategias para analizar fuentes iconográficas, lo que ya hicieron en las páginas 18 y 19. Enfatice en que ninguna de las estrategias es incorrecta, sino que se deben complementar y utilizar en el orden adecuado.

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Recuerde a sus estudiantes que las metas que se propongan deben estar vinculadas con conocimientos, habilidades y actitudes. Para las metas procedimentales y actitudinales, pueden pensar en las habilidades y actitudes que tuvieron dificultades para lograr el año pasado.

PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

En esta sección, sus estudiantes deben proponer otras estrategias según lo que han aprendido sobre trabajo de fuentes en años anteriores.

Presentación inicial

Páginas 18 y 19

Para comenzar la unidad, pida a los estudiantes que describan las imágenes de las páginas 18 y 19 poniendo atención en la actitud de los personajes retratados. Invítelos a reflexionar y debatir con preguntas como las siguientes: ¿cómo creen que es el mundo en que viven los personajes de cada imagen?, ¿por qué?; ¿qué está mirando el personaje de la página 19?, ¿en qué estará pensando?

Luego, invítelos a responder las preguntas de la página 19 y a revisar los aprendizajes propuestos en la sección **En esta unidad lograrás**. Puede pedirles que, elaboren al menos tres preguntas que les surjan al leer los enunciados. Se sugiere retomar las preguntas al finalizar la unidad y ver si son capaces de responderlas.

Para empezar

Páginas 20 y 21

Para el trabajo de la sección **Piensa sobre lo que sabes** puede dar ejemplos concretos de lo que se espera que completen en cada espacio del cuadro. Por ejemplo, decirles que en el apartado "Lo que sé" podrían señalar: "Sé que la Segunda Guerra Mundial fue un enfrentamiento muy violento del siglo XX. He visto películas en las que se muestran las violaciones a los derechos humanos que se cometieron". Es probable que sus estudiantes tengan más ideas previas sobre la Segunda Guerra Mundial que sobre los otros temas de la unidad por la cantidad de filmografía que existe al respecto.

Orientaciones para el desarrollo de habilidades

Cada una de estas habilidades cuenta con instrumentos de evaluación en el Anexo de las páginas 283 a 287.

Pensamiento temporal y espacial

El desarrollo del pensamiento espacial se puede profundizar, complementando la actividad 1 de la página 53, con la instalación en la sala, de un mapa mundial que sus estudiantes puedan modificar de acuerdo al desarrollo del conflicto mediante distintos elementos (recortes, alfileres, entre otros). Pídales que identifiquen las características geográficas que influyeron en el desenvolvimiento de cada etapa del conflicto.

Análisis y trabajo con fuentes de información

En la doble sección **Distintas visiones** de las páginas 50-51 y 58-59, así como el **Desafío** de la página 54, puede trabajar la distinción entre testimonios y fuentes secundarias. Para ello, sugiera una actividad escénica en clases en la que un grupo de estudiantes represente, mediante monólogos o diálogos, los testimonios de los protagonistas de los hechos, y otro grupo represente la labor y presentación de los historiadores sobre esos hechos.

Pensamiento crítico

Al finalizar las actividades 1 y 2 de la página 63, puede profundizar el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes proponiendoles preguntas como las siguientes: ¿cómo creen que la investigación les ayudó a cuestionar simplificaciones y prejuicios respecto del tema abordado? ¿En qué otros contenidos de la unidad han percibido que el uso de fuentes les modificó sus ideas previas sobre un fenómeno histórico?

Comunicación

El proyecto le permitirá trabajar esta habilidad de forma gradual para posibilitar que los estudiantes adquieran confianza hacia el final de la unidad, por lo que oriente el trabajo expositivo señalando explíticitamente que irán exponiendo a grupos pequeños y, gradualmente, a grupos más numerosos, hasta llegar a la realización de su clase o lección magistral. Para optimizar dicho trabajo, oriente cada actividad expositiva con ejercicios de metacognición que los guíen sobre sus ventajas y desventajas al momento de exponer.

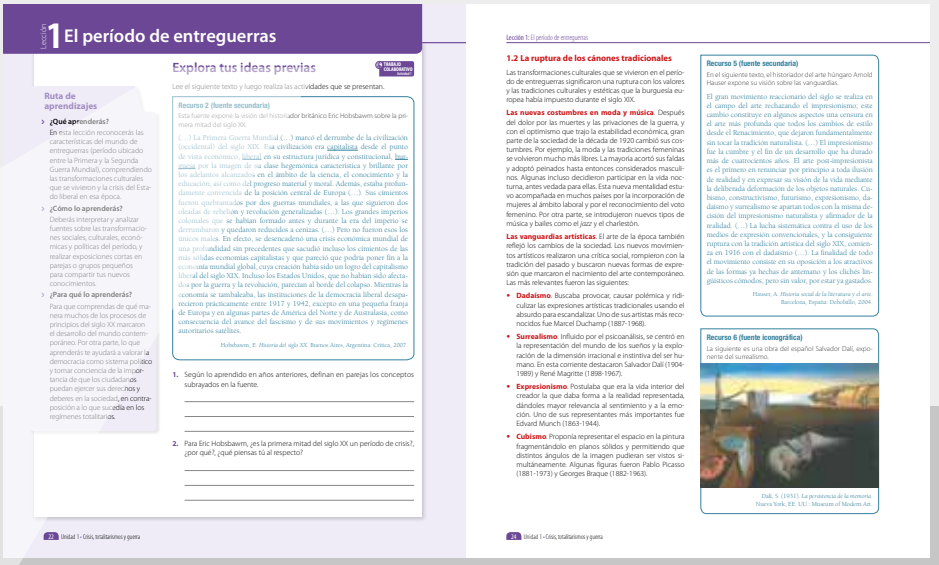
INDICADOR	ACTIVIDAD
1	Act. 1 en página 25
2	Act. 2 en página 25
3	Act. 2 en página 27
4	Act. 1 y 2 en página 29
5	Act. 1 y 2 en página 39
6	Act. 1 en página 37
7	Act. 1 y 2 en página 33

Justificación pedagógica de la lección

Esta lección se inicia con una confrontación de fuentes que permitan situarse en el contexto de crisis de las primeras décadas del siglo XX. En tal escenario, se relacionan las transformaciones culturales del período de entreguerras, con la proliferación de vanguardias artísticas y el surgimiento de la cultura de masas **(OA 1)**. Para ello se propone el análisis y evaluación de diversas fuentes que permitan una argumentación fundamentada de las problemáticas que se abordan **(habilidad g)**, lo que se profundiza en el **Taller de habilidades** al enfatizar el trabajo de análisis con fuentes iconográficas. La propuesta de un proyecto basado en la modalidad de aprendizaje de preparación y presentación de una **lección magistral**, que busca desarrollar la capacidad de comunicar resultados de investigación **(habilidad l)**, propicia un análisis de la crisis del Estado liberal a partir de la Gran Depresión de 1929; su impacto en Europa y América Latina, con sus consecuencias políticas (totalitarismos y populismos), y el surgimiento del Estado de bienestar **(OA 2)**. Especialmente, el estudio individualizado de las expresiones totalitarias europeas hacia el final de la lección, a partir de las actitudes propuestas en tales páginas, promueve que los estudiantes demuestren valoración por la democracia **(actitud E)**, propósito directamente relacionado con el **OAT** dirigido al conocimiento y respeto por los derechos esenciales de todas las personas **(Dimensión moral)**.

Inicio de lección — Página 22

Para trabajar esta página, considere la siguiente orientación.


Lección 1 El período de entreguerras

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

Recurso 2 (fuente secundaria)

1. Según lo aprendido en años anteriores, definan en parejas los conceptos subrayados en la fuente.

2. Para Eric Hobsbawm, ¿es la primera mitad del siglo XX un período de crisis?, ¿por qué?, ¿qué piensas tú al respecto?

1.2 La ruptura de los cánones tradicionales

Las transformaciones culturales que se vivieron en el período de entreguerras significaron una ruptura con los valores y las tradiciones culturales y estéticas que la burguesía europea había impuesto durante el siglo XIX.

Las nuevas costumbres en moda y música. Después del dolor por las muertes y las privaciones de la guerra, y con el optimismo que trajo la estabilidad económica, gran parte de la sociedad de la década de 1920 cambió sus costumbres. Por ejemplo, la moda y las tradiciones femeninas se volvieron mucho más libres. La mayoría acortó sus faldas y adoptó peinados hasta entonces considerados masculinos. Algunas incluso decidieron participar en la vida nocturna, antes vedada para ellas. Esta nueva mentalidad estuvo acompañada en muchos países por la incorporación de mujeres al ámbito laboral y por el reconocimiento del voto femenino. Por otra parte, se introdujeron nuevos tipos de música y bailes como el jazz y el charlestón.

Las vanguardias artísticas. El arte de la época también reflejó los cambios de la sociedad. Los nuevos movimientos artísticos realizaron una crítica social, rompieron con la tradición del pasado y buscaron nuevas formas de expresión que marcaron el nacimiento del arte contemporáneo. Las más relevantes fueron las siguientes:

- **Dadaísmo.** Buscaba provocar, causar polémica y ridiculizar las expresiones artísticas tradicionales usando el absurdo para escandalizar. Uno de sus artistas más reconocidos fue Marcel Duchamp (1887-1968).
- **Surrealismo.** Influido por el psicoanálisis, se centró en la representación del mundo de los sueños y la exploración de la dimensión irracional e instintiva del ser humano. En esta corriente destacaron Salvador Dalí (1904-1989) y René Magritte (1898-1967).
- **Expresionismo.** Postulaba que era la vida interior del creador la que daba forma a la realidad representada, dándoles mayor relevancia al sentimiento y a la emoción. Uno de sus representantes más importantes fue Edvard Munch (1863-1944).
- **Cubismo.** Proponía representar el espacio en la pintura fragmentándolo en planos sólidos y permitiendo que distintos ángulos de la imagen pudieran ser vistos simultáneamente. Algunas figuras fueron Pablo Picasso (1881-1973) y Georges Braque (1882-1963).

Recurso 5 (fuente secundaria)

Recurso 6 (fuente iconográfica)

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Puede retomar las definiciones de "crisis" que dieran sus estudiantes en la actividad 1 de la página 19. En conjunto, pueden completar dicha definición y así utilizarla para responder la pregunta 2 de esta página.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica del Texto del estudiante (TE), en esta Guía didáctica del docente (GDD) se presentan diferentes orientaciones didácticas y disciplinares para el tratamiento de contenidos, actividades, habilidades, actitudes y estrategias, acompañadas de diversos recursos, como rúbricas de evaluación, actividades complementarias, ventanas didácticas y disciplinares, con el propósito de abordar los indicadores de evaluación.

Transformaciones sociales y culturales
Páginas 23 a 29

Trabajando con la diversidad
Páginas 23

- A los estudiantes que muestren más interés en los temas de expansión de la producción en masa, invítelos a investigar sobre el taylorismo y el fordismo. Luego, promueva una reflexión sobre los elementos de continuidad y cambio entre los métodos de producción de inicio de los años 20 con los actuales.
- Guíe a los estudiantes que tengan dificultades en comprender la noción de "expansión del consumo", explicando cómo el surgimiento de mayor tiempo de ocio (por el uso de electrodomésticos, por ejemplo) también da más espacio para el consumo, modificando la forma de vida de las personas. Invítelos a reflexionar sobre cuánto tiempo tomaba a una familia del siglo XIX realizar las labores domésticas o trasladarse de un lugar a otro. A partir de los ejemplos que surjan, invítelos a comparar dicha realidad con el tiempo actual dedicado a esas mismas actividades.

Tomando decisiones
Páginas 23 a 29

Un error frecuente se da frente a caracterizaciones de un período histórico del tipo "época de auge" o "época de expansión", que provocan en los estudiantes representaciones homogeneizantes de la realidad que se estudia. Para ayudarlos a matizar las transformaciones culturales y económicas tratadas en estas páginas, enfatice la interpretación de los Recursos 3, 4, 9, 10 y 15 (u otros) que exponen la desigualdad en el alcance de los procesos históricos estudiados. Si ve dificultades en sus estudiantes para este tipo de análisis, sugiérales reflexionar sobre las formas en que actualmente llegan los cambios, modas o medios a los diferentes grupos sociales y, desde ahí, plantearles la multiplicidad de realidades vividas en el pasado.

Actividad complementaria

El **OA 4 de Artes Visuales** de segundo medio invita a los estudiantes a "argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos". Para abordarlo, pídales que elaboren un juicio crítico de una obra vanguardista de principios del siglo XX, por ejemplo, *La fuente* (1917) de Marcel Duchamp. Para realizarlo, explicíteles que para interpretar una obra de este tipo deben realizar lo siguiente:

- Asumir su diferencia con el arte figurativo. En el arte figurativo, el artista pinta lo que ve, mientras que en las vanguardias representa lo que siente ante lo que ve.
- Relacionarlo con el contexto de su creación. El artista creó a partir de las influencias de su época histórica, su cultura, entorno social y experiencia personal.

Recomendación bibliográfica
Páginas 24 y 25

Para reforzar la comprensión de la transformación cultural y la ruptura con los cánones tradicionales de la época estudiada, puede recomendar a sus estudiantes:

- Leer la novela (o ver la película) *El Gran Gatsby* (1925) de Scott Fitzgerald. En ella, el autor representa a la sociedad burguesa estadounidense de los años 20.

Recomendación de sitios webs
Páginas 24 y 25

- Ver extractos del documental *Los años vividos*, Capítulo 1: Los locos años 20, de la Corporación de Radio y Televisión Española (Rtve), disponible en http://www.rtve.es/m/alacarta/videos/los-anos-vividos/anos-vividos-cap-1-locos-anos-20/1623436/?media=tve En la primera parte del documental (desde el min. 5:03) se muestran imágenes de los años 20 que acompañan a testimonios de adultos mayores que vivieron su juventud en esa época. Después comentan aspectos específicos de la historia de España que puede utilizar para comparar la realidad española y la norteamericana en los años 20.

Evaluando desempeños
Páginas 24 y 25

Después de que sus estudiantes hayan realizado la actividad 2 de la página 25, invite a las parejas de trabajo a evaluar su exposición mutuamente y reflexionen sobre aquellos aspectos por mejorar:

CRITERIOS POR EVALUAR	SÍ	NO
¿Se entendió la idea principal de lo que quería transmitir?		
¿Presentó ejemplos del quiebre cultural del período estudiado?		
¿Dio ejemplos de los cambios culturales entre la generación de sus padres y la suya?		
¿Fue claro al exponer? ¿Usó un vocabulario adecuado?		

Trabajando con la diversidad Páginas 26 y 27

Puede considerar los diversos gustos e intereses de sus estudiantes para pedirles que se reúnan en cinco grupos según el ámbito que les atraiga más: prensa, publicidad, cine, radio y deportes. Luego, cada equipo debe realizar una breve investigación sobre las características que tenía el ámbito de su preferencia en el período de entreguerras. Finalmente, invítelos a transmitir de manera visual (video, *collage*, galería fotográfica, carpeta temática, tríptico gigante, entre otros) la información que recopilaron. Después de que cada grupo presente su trabajo, pueden leer en conjunto los Recursos 11 y 12 de la página 27 y crear como curso una definición de "cultura de masas".

Recomendación de sitios webs Páginas 26 y 27

- En el sitio web http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-649.html#imagenes pueden encontrar una selección de imágenes de publicidad en Chile entre los años 1920 y 1940, que pueden analizar en función de la cultura de masas y las características del mundo de entreguerras.
- Para acercarse a la historia del cine pueden ingresar al sitio https://www.educ.ar/recursos/125442/historia-del-cine, el que contiene apuntes sobre los primeros cortos, las primeras producciones, la aparición del sonido, entre otros hitos.

Trabajando la metacognición Páginas 26 y 27

Para estimular el trabajo metacognitivo, puede plantear a sus estudiantes las siguientes preguntas al finalizar las actividades de la página 27:

- ¿Qué estrategias ocupaste para elaborar la definición de cultura de masas?
- ¿Qué fuentes usaste para hacer la definición?

Actividad complementaria Páginas 23 a 27

Al finalizar estas páginas pueden realizar la ficha de refuerzo disponible en la página 48 de la sección Material fotocopiable de esta unidad. Entregue una copia del material a cada estudiante y explíqueles que es una actividad enfocada a abordar fuentes primarias respecto a las transformaciones culturales de comienzos del siglo XX.

La crisis del Estado liberal decimonónico
Páginas 28 a 31

Trabajando con la diversidad Páginas 28 y 29

Para orientar la comprensión del *crack* de 1929, antes de realizar las actividades de estas páginas, puede trabajar con la ficha de refuerzo de la página 49 de la sección Material fotocopiable de esta unidad. Según el nivel de comprensión que hayan alcanzado sus estudiantes hasta este momento, puede adaptar la ficha:

- A quienes presentan más dificultades, puede presentarles el esquema de síntesis ya completo y pedirles que lo expliquen y que identifiquen en él las causas y las consecuencias de la crisis.
- A quienes hayan comprendido bien el proceso, les puede entregar la actividad de la ficha tal como se encuentra, con espacios vacíos para que ellos los completen a partir de lo aprendido y luego identifiquen causas y consecuencias.

Taller de habilidades Páginas 30 y 31

Trabajo con OAT y actitudes Páginas 30 y 31

Además de potenciar el trabajo de análisis de fuentes iconográficas, el taller presenta una instancia para abordar el **OAT** que apunta a "conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción (...)" **(Dimensión moral)**. Y al mismo tiempo desarrollar la actitud que busca "respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción" **(actitud A)**. Para trabajar ambos aspectos puede plantear a sus estudiantes algunas preguntas que los inviten a reflexionar sobre los derechos de los niños, por ejemplo:

- ¿Qué derechos de los niños conocen?
- ¿Los derechos de los niños siempre han sido respetados?, ¿por qué?

Recomendación de sitios webs Páginas 30 y 31

Puede encontrar otras imágenes para desarrollar el análisis de fuentes iconográficas y el trabajo infantil en el sitio oficial de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos. https://www.loc.gov/resource/nclc.00600/

Trabajando con la diversidad Página 31

Si algunos de sus estudiantes requieren más apoyo en la actividad de esta página, puede ayudarlos primero en la selección de la imagen para que escojan una que les permita un buen análisis de algún aspecto de la época estudiada. Luego, puede guiarlos en el análisis, chequeando con ellos cada paso de los descritos en las páginas 30 y 31.

Nuevos modelos políticos y económicos
Páginas 32 a 44

Tomando decisiones Páginas 32 a 37

Para generar interés en sus estudiantes por los contenidos de carácter económico-político que se abordan en estas páginas, puede utilizar como estrategia pedagógica la explicitación de las razones por las que se deben abordar tales aspectos. Al comenzar el apartado, pregunte a sus estudiantes por qué creen que es necesario estudiar y analizar los modelos económicos y políticos que se instalan a comienzos del siglo XX en Estados Unidos. A partir de las ideas que surjan, señáleles que en las páginas siguientes verán cómo afectaron dichos modelos en la historia política y económica de América Latina, y la importancia que tuvieron para cambios sociales y culturales de ese período en el mundo occidental.

> (...) Se debe promover que los alumnos logren entender por qué se resaltaron, investigaron, registraron y estudiaron ciertos hechos y no otros en un determinado período. Aquí se juega la intencionalidad de la producción del conocimiento histórico, (...). Es este uno de los principales fenómenos que debe ser abordado por el profesor de Historia, mediante la revelación de sentidos y orientaciones de la narración histórica, haciendo consciente al alumno de la naturaleza epistemológica e ideológica de los hechos, períodos o relaciones que estudia y, claramente, de cómo esas claves eventualmente siguen operando en el presente.
>
> Reinoso, J. Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables Revista de *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela, n° 16, 2010.

Recomendación bibliográfica Páginas 34 a 35

- Video breve sobre el impacto de la Gran Depresión en Chile para tener otra visión de las consecuencias de este fenómeno: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=137997
- Para profundizar en las características de la crisis en América Latina se recomienda leer algún capítulo de Drinot, P. y Knight, A. (coords.). *La Gran Depresión en América Latina*. México D. F., México: FCE, 2015.

Evaluando desempeños Página 37

Para evaluar el trabajo colaborativo realizado en la página 37 puede utilizar una tabla de autoevaluación grupal como la siguiente:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Cada uno recopiló información sobre el gobierno populista que le tocó.			
Cada uno realizó una síntesis con las principales características del período.			
Cada uno presentó brevemente las características de su gobierno.			
Cada uno mostró una fuente primaria y explicó por qué es representativa del período estudiado.			
Elaboramos una definición clara de "populismo".			
Identificamos tres aspectos en común presentes en los tres gobiernos.			
Puntaje total			

3: Logrado, **2:** Parcialmente logrado, **1:** No logrado

Los regímenes totalitarios
Páginas 38 a 44

Recomendación de sitios webs Páginas 38 y 39

- En el sitio web http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/totalitarismos%20europa.pdf encontrará una guía de trabajo creada por el programa Enlaces de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso sobre el totalitarismo en Europa.
- En el *link* http://historiacontemporanea.labibliotecadeninive.com/10.TOTALITARISMOS.html hallará material visual, mapas e información complementaria relativa a la historia contemporánea y contenidos específicos, como los totalitarismos, desarrollo de la Primera y Segunda Guerra Mundiales, la crisis de 1929, entre otros.

Actividad complementaria Páginas 38 y 39

Para profundizar en el contexto de polarización política del período en que surgieron los totalitarismos, invite a sus estudiantes a analizar esta fuente iconográfica siguiendo los pasos aprendidos en el Taller de habilidades y luego realizar la actividad propuesta.



Cartel editado por un grupo de empresarios para las elecciones legislativas francesas de 1919 con el texto *¿Cómo votar contra el bolchevismo?*

1. ¿Cómo esta imagen muestra la tensión política en Europa en la época de entreguerras?

- Al finalizar estas páginas pueden realizar la ficha de ampliación disponible en la página 50 de la sección Material fotocopiable de esta unidad, que analiza distintos textos escolares bajo la influencia del totalitarismo y populismo en Brasil. Entregue una copia del material a cada estudiante y solicíteles que realicen las actividades propuestas.

Actividad complementaria Páginas 40 y 41

Como actividad complementaria al tema del fascismo italiano, invite a sus estudiantes a leer el siguiente texto y responder las preguntas.

Esta fuente primaria describe los poderes de Mussolini.

Él [Mussolini] es la encarnación suprema del poder ejecutivo; elige a sus ministros, que son responsables ante el rey, pero también ante él; él decide el número de ministerios y puede asumir personalmente varias carteras ministeriales; forma parte del consejo de tutela de los miembros de la familia real y ejerce las funciones de chambelán de la corona; las cámaras no pueden abordar ninguna cuestión sin su consentimiento previo; transcurrido un plazo de tres meses, tiene el derecho a volver a presentar un proyecto de ley previamente rechazado por una de las dos cámaras.

Ley italiana del 24 de diciembre de 1925.

1. ¿Qué poderes otorgó esta ley a Mussolini?

2. ¿Por qué podemos decir que esta ley fomenta un Estado totalitario?

3. ¿Qué diferencias tiene la situación política descrita en la fuente con una democracia?

Trabajando con la diversidad Página 40

Algunos estudiantes pueden tener dificultades para analizar la fuente visual de la página 40. Guíelos analizándola en conjunto e indicando, por ejemplo, que durante el régimen fascista se buscó exaltar el poder de la antigua Roma. Por eso, Mussolini se fotografió con el Arco de Triunfo. Pregúnteles: ¿qué habrá querido transmitir el fotógrafo al retratar a Mussolini sobre Roma?

Recomendación de sitios webs Páginas 42 y 43

Sobre el nazismo, usted y sus estudiantes pueden encontrar gran cantidad de recursos en bibliotecas y en Internet. Se recomienda que, antes de realizar las actividades de la página 43, los estudiantes opten por leer o ver uno de los siguientes:

- El texto *Mein Kampf (Mi lucha),* (1925) de Adolf Hitler, donde podrán leer de primera fuente las bases de su ideología.
- Ver el documental *El triunfo de la voluntad* (1935) de la directora Leni Riefenstahl (disponible en varios sitios de Internet), sobre el sexto congreso del partido nazi.

Actividad complementaria Página 44

Invite a sus estudiantes a leer la siguiente fuente, destacando los elementos de contradicción descritos. Luego, pídales que respondan en sus cuadernos la pregunta.

La siguiente fuente secundaria señala las contradicciones del régimen bolchevique instaurado en Rusia a partir de 1917.

A partir de 1917, los bolcheviques emprendieron a tientas la invención de un nuevo tipo de orden estatal y social (...). Tenían unos planteamientos utópicos basados en la esperanza de crear una comunidad mundial que englobara a todo el género humano emancipado de todas las opresiones de la autoridad estatal. Pero, en la práctica, los bolcheviques intensificaron drásticamente la autoridad del Estado (...). El Estado de Lenin y Stalin brutalizó la política en Rusia durante décadas. Es cierto que los comunistas consiguieron muchos más logros económicos y sociales que el gobierno de Nicolás II, pero también reforzaron ciertos rasgos del zarismo cuya erradicación habían prometido. Las enemistades nacionales se intensificaron (...) y el respeto social por la ley decreció. Además, [...] las organizaciones civiles que obstruían la voluntad del Estado fueron aniquiladas. El resultado fue una masa de ciudadanos intimidados que se interesó bien poco por el bienestar del resto de la población.

Service, R. *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica, 2000.

1. ¿De qué forma el estalinismo, como régimen totalitario, es reflejo de las contradicciones planteadas en el texto?

Trabajando con OAT y actitudes Páginas 40 a 44

Las páginas sobre fascismo, nazismo y estalinismo son adecuadas para trabajar el **OAT** que apunta a "conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas (...)" **(Dimensión moral)** así como las actitudes que buscan "respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas" y "demostrar valoración por la democracia" **(actitudes A y E)**, especialmente la pregunta 3 de la página 41 y la pregunta 1 de la página 43.

Reflexione con sus estudiantes en torno a la importancia de vivir en un Estado democrático, en el que los poderes del Estado son independientes y donde las libertades y derechos esenciales de todas las personas son respetados, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo creen que es vivir en un país donde el Estado tiene el control absoluto sobre la vida de sus habitantes?
- ¿El Estado de Chile, en la actualidad, puede determinar que cierto grupo de personas no reciba educación?, ¿por qué?

Reflexiona sobre lo que aprendiste Página 45

Trabajando la metacognición Página 45

Puede complementar el trabajo de metacognición de sus estudiantes pidiéndoles que se formulen preguntas como las siguientes:

- ¿Qué habilidades desarrollé a través de las actividades de esta lección?, ¿cuáles me falta por desarrollar o me parecen más difíciles de lograr?
- ¿Qué actitudes pude desarrollar en esta lección?, ¿para qué me van a servir?

Antes de continuar Páginas 46 y 47

Trabajando con la diversidad Páginas 46 y 47

- Una vez que sus estudiantes hayan completado la tabla de autoevaluación, revíselas e identifique quiénes se encuentran en el nivel medio o insuficiente y requieren más apoyo antes de pasar a la Lección 2. A ellos les puede recomendar que repasen las páginas del Texto en que se trabajó cada indicador parcialmente logrado o por lograr y que elaboren una síntesis de ese tema.
- Revise las tablas de avance del proyecto y preste ayuda a quienes no han podido, por ejemplo, encontrar fuentes, recomendándoles algunos textos o sitios webs. Invite a todos sus estudiantes a poner especial atención en el último punto, sugiriéndoles que elaboren un calendario con las etapas del proyecto que quedan.

Profundización disciplinar Las mujeres en el período de entreguerras

Algunas de las transformaciones sociales y culturales del período de entreguerras que han suscitado mayor interés entre los historiadores, son los posibles cambios en las formas de vida y percepción que la sociedad tenía sobre las mujeres. En la fuente secundaria *Historia de las mujeres,* dirigida por los historiadores Georges Duby y Michelle Perrot, se presentan artículos con distintas visiones sobre este tema.

Mujer moderna, estilo norteamericano: los años 20

Junto con la vida urbana y el esplendor material de la Nueva Era se vendió la nueva mujer norteamericana. (...)

Los especialistas en publicidad y *marketing* suelen referirse al consumidor con el pronombre "ella". (...) "Su trabajo más importante –anunciaba uno– es ese de directora de las relaciones familiares y del consumo familiar". (...) Los publicitarios se apresuraron a envasar la individualidad y la modernidad para las mujeres en forma de mercancía. (...) No solo vendía a las mujeres publicidad de los productos ofrecidos, sino también imágenes de sí mismas. Los anunciantes consiguieron imponer los emblemas de la modernidad sobre las prioridades tradicionales de las mujeres. Ya no se presentaba a la mujer ideal como tímida, delicada o sumisa, sino como vigorosa y sociable. Le gustaba divertirse, agradar a los hombres y resultarles atractiva. (...) No *meramente* atractiva, la mujer moderna era científicamente consciente de los mejores métodos de cuidar a su marido, a sus hijos y al hogar, y plenamente responsable de su bienestar. El estatus tradicional de la mujer en el hogar y el servicio heterosexual femenino se defendía ahora –e incluso se ofrecían agresivamente en el mercado– en términos de opción, libertad y racionalidad en las mujeres. Los anunciantes reelaboraban una y otra vez el tema de la compra, que presentaban como un terreno privilegiado de control, en el que las mujeres podían ejercer la racionalidad y expresar valores. (...) Un anuncio de productos domésticos de un número de *Chicago Tribune* de 1930 proclamaba:

Hoy la mujer tiene lo que quiere. El voto. Finas envolturas de seda en lugar de las voluminosas enaguas de otrora. Cristalería de azul zafiro o brillante ámbar. Derecho a seguir una carrera profesional. Jabón que haga juego con el color de su cuarto de baño.

A pesar de las protestas de unas pocas e indignadas voces individuales, que sostenían que solo se estaba vendiendo a las mujeres una imagen modernizada y encantadoramente maquillada de su papel tradicional respecto de los hombres, los medios de difusión más populares y la publicidad lograron imponer sus modelos de realización femenina.

Cott, N. Mujer moderna, estilo norteamericano: los años 20. En Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres*. Vol. 5. El siglo XX. Madrid: Taurus, 2005.

Los roles sexuales en Francia e Inglaterra: una transición suave

Aun cuando los años veinte presenten los signos de una emancipación femenina –pelo corto, *garçonnes* y, para las inglesas, derecho de voto–, lo cierto es que la vida cotidiana de las mujeres evoluciona poco y el ideal de la mujer en el hogar parece menos discutido que nunca, así como la distribución de los roles que ello implica. (...). Muchas veces se ha querido ver en la nueva silueta femenina –faldas y pelos cortos- (...) los símbolos de un nuevo comportamiento femenino, el advenimiento de las mujeres liberadas. Sin embargo, por detrás de las apariencias, las normas tradicionales se mantienen vivas.

Sohn, A. Los roles sexuales en Francia e Inglaterra: una transición suave. En Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres*. Vol. 5. El siglo XX. Madrid: Taurus, 2005.

Aplicación en el aula

Para abordar este tema con sus estudiantes, sugiérales que realicen una lectura conjunta de las fuentes que aquí se exponen y explique algunos conceptos que puedan ser más complejos. Luego, debatan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué rol jugaron los medios de masa en el "ideal de mujer moderna"?
- Según los artículos ¿vivieron realmente las mujeres una liberación en la década de 1920?, ¿qué opinas tú?

Profundización didáctica El trabajo con imágenes

El uso de imágenes como documento histórico se ha vuelto fundamental no solo en la historiografía, sino también en la didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Una alternativa de método crítico iconográfico adecuado para estudiantes de Educación Media (Oliva, M. 1997. En Hernández, G, 2009), y sobre la que se estructuró el Taller de habilidades de las páginas 30 y 31 del Texto del estudiante, presenta las siguientes etapas:

1. Determinar origen de la fuente y autor.
2. Ubicación en su contexto espacio-temporal.
3. Observación descriptiva o denotativa. Consiste en que los alumnos realicen una observación poniendo atención a la imagen con el fin de percibir sus características esenciales, describir su naturaleza e interpretar su sentido.
4. La observación descriptiva (denotativa) consiste en tratar de formarse una imagen lo más fiel posible de la imagen y luego registrar lo observado.
5. Observación interpretativa o connotativa. Mediante ella se pretende desentrañar la significación de la imagen. Analizar, por ejemplo, la información que provee e insertarla en su contexto histórico, describir la actitud crítica del autor y sus interpretaciones, entre otros aspectos.
6. Reflexión sobre el documento iconográfico como fuente histórica. Conclusiones a que se puede arribar.

Oliva, M. Historia Local. Santiago, Chile: MECE, 1997. Citado en: Hernández, G. *Análisis curricular sobre el uso de fuentes iconográficas y la implementación del Método Crítico Iconográfico para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

Para Oliva, el uso de fuentes iconográficas como documentos históricos con los estudiantes tiene beneficios, ya que:

- estimulan la capacidad de observación y la competencia icónica.
- el alumno que aprende a examinar críticamente un documento iconográfico, desarrolla su inteligencia crítica y queda capacitado para examinar e interpretar otra imagen cualquiera, tal como: un afiche, una fotografía, un cartel publicitario, etc.
- ayudan a los alumnos a formarse imágenes mentales sobre aspectos del pasado. (...)
- Estimula la imaginación, la concretización de generalizaciones abstractas y las relaciones entre los hechos históricos.
- Por ultimo ellas permiten destacar contraste entre condiciones de vida diferentes a épocas, a partir de lo cual es posible percibir los atributos de continuidad y cambio en el tiempo histórico.

Oliva, M. Historia Local. Santiago, Chile: MECE, 1997. Citado en. Hernández, G. *Análisis curricular sobre el uso de fuentes iconográficas y la implementación del Método Crítico Iconográfico para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: UAHC, 2009.

En la misma línea, Peter Burke postula lo siguiente:

En nuestra inevitable subordinación al pasado, condenados, como lo estamos, a conocerlo únicamente por sus huellas, por lo menos hemos conseguido saber mucho más acerca de él que lo que tuvo a bien dejarnos dicho.

Burke, P. Visto y no visto. *El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: De Bolsillo, 2005.

Aplicación en el aula

- Puede complementar el trabajo de los estudiantes en el Taller de las páginas 28 y 29 a partir de estos recursos.
- Puede leer con ellos el texto de Burke para complementar sus respuestas a la pregunta 3 de la página 45 sobre el uso de las imágenes para conocer el pasado
- Retome los planteamientos de Oliva y Burke haciendo **imaginar el pasado** a sus estudiantes cuando se enfrenten a las distintas imágenes que presenta el texto.

INDICADOR	ACTIVIDAD
8	Act. 1 en página 49 Act. 1 y 2 en página 51
9	Act. 2 en página 49
10	Act. 1 en página 57
11	Act. 2, 3 y 4 en página 57
12	Act. 2 y 3 en página 55
13	Act. 1 en página 61
14	Act. 3 en página 61
15	Act. 2 en página 61
16	Act. 1 y 2 en página 63
17	Act. 1, 3 y 4 en página 63
96	Act. 1 y 2 en página 65
97	Act. 3 en página 65
98	Act. 1 y 2 en página 67
99	Act. 1 y 2 en página 69
100	Act. 2 en página 70
101	Act. 1 en página 70
115	Act. 1 en página 67
116	Act. 2 página 70

Justificación pedagógica de la lección

Esta lección se inicia con la confrontación de recursos para apreciar los horrores provocados por la Segunda Guerra Mundial en la población civil, orientando con ello desde el comienzo el desarrollo del respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción **(actitud A)**. Esto en el marco del análisis del conflicto bélico de la década de 1940, considerando la fragilidad del orden mundial y el enfrentamiento ideológico que lleva, en parte, a los genocidios que marcaron este período **(OA 3)**. Para abarcar la multicausalidad de tal fenómeno histórico, la sección **Distintas visiones**, que se encuentra en dos momentos a lo largo de la lección, propone al estudiante el desarrollo de una evaluación crítica de los hechos y protagonistas, del enfrentamiento ideológico y sus consecuencias a partir de distintas fuentes y perspectivas **(habilidad g)**. Para el caso particular del estudio de los derechos humanos, su conceptualización y la institucionalidad creada a nivel mundial para resguardarlos **(OA 22)**, la sección **Del pasado al presente** expone su desarrollo histórico, lo que permite al estudiante conectar el contexto en que comienza su promoción y el estado actual de resguardo de los mismos, evaluando las oportunidades y desafíos que el mundo globalizado presenta en función de evitar todo tipo de discriminación **(OA 25)**. Para ello, se sugieren actividades que permitan a los estudiantes desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes, organizarla y evaluarla críticamente **(OAT Dimensión cognitivo-intelectual)**.

Inicio de lección — Página 48

Para trabajar esta página, considere la siguiente orientación.


Lección 2 La Segunda Guerra Mundial

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

¿Cómo lo aprenderás?

¿Para qué lo aprenderás?

Recurso 44 (fuente iconográfica)

Recurso 45 (fuente primaria)

Mujer en Siegburg, Alemania (1945).

Unidad 1

1. Los antecedentes de la guerra

Recurso 46 (fuente estadística)

Porcentaje de gastos militares en los presupuestos nacionales

Gran Bretaña
Francia
Alemania

1.1 El orden mundial de entreguerras

El expansionismo y la carrera armamentista

La debilidad de las democracias

La política de alianzas

Recurso 47 (fuente iconográfica)

Actividades

Historia, Geografía y Ciencias Sociales - 2° Medio

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Oriente la reflexión hacia el impacto de la guerra en la vida cotidiana y en la violación a los derechos humanos. Puede complementar con extractos de películas sobre el holocausto *(La lista de Schindler)* o el ingreso de Estados Unidos en la guerra *(Pearl Harbor)*, entre otras.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica del Texto del estudiante (TE), en esta Guía didáctica del docente (GDD) se presentan diferentes orientaciones didácticas y disciplinares para el tratamiento de contenidos, actividades, habilidades, actitudes y estrategias, acompañadas de diversos recursos como rúbricas de evaluación, actividades complementarias, ventanas didácticas y disciplinares, con el propósito de abordar los indicadores de evaluación.

Los antecedentes de la guerra Páginas 49 a 51

Trabajando con la diversidad Página 49

- Puede que algunos de sus estudiantes presenten dificultades para analizar la caricatura, ya que para captar el mensaje es necesario comprender las ideologías de los personajes históricos retratados. Para ayudarlos, pídales que vuelvan a repasar las descripciones del nazismo y del estalinismo de las páginas 42 y 44 del Texto del estudiante. Así, les será más fácil hacer una comparación de las ideologías.
- A los alumnos que muestren mayor interés en esta actividad, invítelos a buscar en Internet más caricaturas sobre la Segunda Guerra Mundial y que identifiquen en ellas a los personajes retratados, el bando que la creó y qué mensaje quería transmitir.

Tomando decisiones Páginas 49 a 57

Para abordar los contenidos relativos al totalitarismo alemán y a la figura de Adolf Hitler, es importante considerar que un error común entre los estudiantes es creer que la población alemana del período de entreguerras y durante la Segunda Guerra Mundial pertenecía en su totalidad al partido nazi, y compartía la adhesión al régimen de Hitler como respuesta directa a su carisma y a la situación específica de crisis económica que caracterizó ese período. No obstante, existen visiones historiográficas que han profundizado en el estudio del nacionalismo como característica de un estilo político originado en el siglo XIX, y del que el totalitarismo de comienzos del siglo XX fue su expresión final. En ese sentido, es importante matizar la asociación directa del nacionalismo con la figura de Adolf Hitler, y ayudar a sus estudiantes a comprender el totalitarismo alemán como una consecuencia de ciertas formas simbólicas y culturales arraigadas en esa sociedad desde mucho antes.

Si percibe que se trata de un error extendido entre sus estudiantes y encuentra dificultades en matizar y problematizar esta visión, puede leerles el siguiente texto:

> El fascismo, como auténtico movimiento histórico, fue una consecuencia de la Primera Guerra Mundial (...). Sin la guerra y la paz consiguiente no habría movimiento fascista (...). De este modo, el fascismo se relaciona estrechamente con su "época": la de la Europa de entreguerras (...). [Pero] dentro de esta nación desunida, una vez iniciado el siglo XIX, la exaltación de la voluntad general como bien supremo se vio estimulada por dos factores: el ascenso del nacionalismo, que se basaba en el *Volk* (el pueblo o la nación) como entidad cohesionada por sus mitos y símbolos históricos, y el desarrollo de los movimientos y la política de masas. (...) Para gran parte de la población, los fines desagradables para los que se acabó utilizando ese [nuevo estilo político] quedaron enmascarados por el atractivo que suscitaba la nueva política y por su utilidad para hacerse con sus anhelos y sueños.
>
> Mosse, G. *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

Distintas visiones Páginas 50 y 51

Trabajando con la diversidad Páginas 50 y 51

- Otra forma de abordar estas páginas es dividir al curso en cuatro grupos y asignarles un recurso a cada uno. Cada grupo debe leerlo, hacer una síntesis de su contenido e identificar sus ideas principales. Luego, deben elegir a uno o dos representantes que expongan estas ideas ante el curso. Una vez que todos los grupos expusieron, en la pizarra realizan la tabla de la actividad 1, comparando las ideas principales de las tres fuentes. Finalmente, pueden redactar una o dos conclusiones sobre las causas de la guerra.

Recomendación de sitios webs Páginas 49 a 51

- En el sitio http://www.e-historia.cl/videoteca/category/historia/universal/edad-contemporanea/segunda-guerra-mundial/ puede encontrar variados videos y documentales sobre la Segunda Guerra Mundial.

Características del enfrentamiento

Páginas 52 a 55

Trabajando con la diversidad

Páginas 52 y 53

- A los estudiantes que muestren interés en los hitos y etapas que marcaron el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, puede solicitarles que expliquen al resto del curso, a partir de recursos visuales y la exposición de un mapa, cada uno de aquellos momentos, explicitando aspectos como la cantidad de hombres movilizados en cada etapa, el nivel de destrucción de ciudades afectadas, o la movilización y descenso de la población civil en las zonas de conflicto directo. Con ello puede orientar una reflexión general respecto a las consecuencias negativas de una guerra en todo ámbito.
- Para aquellos estudiantes que tengan dificultades en comprender las causas del avance alemán primero, y derrota posterior, puede ayudarlos con el siguiente recurso visual, que explica la "guerra relámpago".



A partir de la imagen, puede pedirles que respondan en sus cuadernos:

a. ¿Qué características tiene cada uno de los bandos en términos de desarrollo bélico?

b. ¿Qué consecuencias tuvo el avance alemán en esta primera etapa del conflicto?

Evaluando desempeños

Páginas 54 y 55

Luego que sus estudiantes realicen el desafío de la página 54, se sugiere evaluarlos mediante la siguiente pauta:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Seleccionaron al menos cinco carteles relativos a la Segunda Guerra Mundial.			
En la selección hay carteles del Eje y de los Aliados.			
La ficha presenta una imagen del cartel y el nombre o título de la fuente.			
La ficha identifica correctamente el tipo de fuente (primaria o secundaria).			
La ficha presenta la información básica de la fuente (autor, país, ciudad y año de creación).			
La ficha explica la intención de creación o mensaje que busca transmitir el cartel.			
Puntaje total			

3: Logrado, **2:** Parcialmente logrado, **1:** No logrado

Sugerencia de sitios webs

Páginas 54 a 55

Para ayudar a sus estudiantes a encontrar carteles de la Segunda Guerra Mundial puede sugerirles sitios como los siguientes:

- https://historia1imagen.cl/2013/04/16/carteles-de-propaganda-magenes-segunda-guerra-mundial/
- http://www.20minutos.es/noticia/1509902/0/reino-unido/carteles-internet/propaganda-guerra-mundial/
- http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwtwo/nazi_propaganda_gallery_06.shtml (en inglés).
- http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/his/CoreArt/prop/ns9.html (en inglés).
- http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/his/CoreArt/prop/ns10.html (en inglés).

Actividad complementaria

Página 55

Como curso, debatan sobre el uso de la energía atómica con fines bélicos. Puede incentivar la discusión haciendo preguntas como las siguientes:

- ¿Era necesaria la bomba atómica para poner fin al conflicto?, ¿por qué?
- ¿La amenaza de un ataque nuclear es hoy una garantía para mantener la paz en el mundo?, ¿por qué?

Las consecuencias de la guerra
Páginas 56 a 63

Recomendación bibliográfica
Páginas 56 a 59

Lengua y Literatura. Entre las lecturas sugeridas para segundo medio en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura se encuentran dos obras que pueden complementar el trabajo de estas páginas, invitando a sus estudiantes a reflexionar sobre la huella profunda que dejaron en el espíritu de la época los horrores vividos durante la Segunda Guerra Mundial:

- *El hombre en busca de sentido* de Víctor Frankl, un psiquiatra austríaco que relata su experiencia como prisionero en un campo de concentración.
- *Si esto es un hombre* de Primo Levi, escritor italiano que también relata su experiencia en un campo de concentración alemán.

Trabajo con OAT y actitudes
Páginas 56 a 59

Los contenidos de estas páginas son fundamentales para lograr el **OAT** y las **actitudes** que apuntan al respeto y defensa de la igualdad de derechos de todas las personas, ya que las consecuencias sociales de la guerra y los testimonios de las páginas 58 y 59 son ejemplos de cómo durante el conflicto se violaron constantemente los derechos de los seres humanos en todos los bandos y lugares. Reflexione con sus estudiantes haciéndoles ver que, por ejemplo, en los campos de concentración no se respetaban los derechos de las personas por pertenecer a ciertos grupos étnicos, religiosos, políticos o ideológicos, o por tener ciertas características físicas u orientación sexual (judíos, gitanos, comunistas, discapacitados, prisioneros de guerra, homosexuales, entre otros), discriminación que hoy está prohibida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por la mayoría de las constituciones de los Estados democráticos. En este sentido, recálqueles que la Declaración de Derechos Humanos fue una consecuencia de las violaciones de derechos ocurrida durante el Holocausto.

Pueden reflexionar también sobre cómo o en qué situación hoy se vulneran los derechos de ciertos grupos, vinculándolo con los contenidos abordados en las páginas 65 a 70, que tratan específicamente de los derechos humanos.

Distintas visiones
Páginas 58 y 59

Trabajando con la diversidad
Páginas 58 y 59

- Los testimonios de estas páginas reflejan con crudeza las condiciones de la guerra, por lo que debe guiar su lectura para que sean entendidos como evidencias reales de personas como cualquiera de nosotros, y sean leídos con el respeto correspondiente.
- A los estudiantes que demuestren interés en los testimonios, puede proponerles ampliar las visiones y recopilar otras fuentes. Sobre el holocausto pueden encontrar muchísimos videos, testimonios en la página https://www.ushmm.org/outreach/es/media_list.php?MediaType=oh del United States Holocaust Memorial Museum. Pueden buscar también testimonios del frente oriental, por ejemplo de soldados o kamikazes japoneses, como el joven de 17 años Yukio Araki, o de las miles de víctimas chinas y del sudeste asiático que sufrieron las violaciones a los derechos humanos cometidas por Japón. Acompañe a sus estudiantes en la selección y lectura de estos testimonios, ya que algunos pueden ser de gran crudeza y con relatos muy explícitos de tortura, violaciones, entre otros.
- También pueden leer otros extractos de *La guerra no tiene rostro de mujer* de la Premio Nobel de Literatura Svetlana Alexiévich, no solo por la riqueza de sus testimonios para comprender el impacto de la guerra, sino también para problematizar y comprender la participación de las mujeres en la guerra. Estas actuaron en diversos ámbitos: como trabajadoras en las fábricas de municiones, en las granjas en remplazo de los hombres que fueron al frente (como las del Women's Land Army en Gran Bretaña, sobre las cuales se creó una serie de televisión en 2009 llamada *Land Girls*), en la aviación y como soldados en batalla, como la tiradora del relato de la página 59.
- Al finalizar estas páginas pueden realizar la ficha Aprendiendo en contexto de la página 51 de la sección Material fotocopiable. Con ella se aborda el aprendizaje contextualizado para trabajar los contenidos, habilidades y actitudes de la unidad fuera del aula. Entregue este material a cada estudiante para que, una vez seleccionada la película, pueda desarrollar la ficha de información y análisis. Se sugiere dejar un tiempo de clases para que ellos expongan al curso sus impresiones y análisis del material visto.

Recomendación de sitios webs

Páginas 58 a 61

- Para desarrollar la actividad 1 de la página 59, tenga en cuenta que el capítulo del programa Contacto dedicado a la historia de María Edwards se encuentra en el link http://www.t13.cl/videos/programas/contacto-2016/contacto-lista-maria
- Sobre el fin de la guerra y la descolonización pueden visitar el siguiente sitio web de la ONU: http://www.un.org/es/sections/issues-depth/decolonization/index.html En él pueden encontrar dos mapas descargables, uno del mundo en 1945 y otro del mundo actual (los mapas están en inglés). Pueden usar ambos mapas para evaluar el avance de la descolonización.
- Para leer el documento completo de los acuerdos de Yalta pueden ingresar a la página http://www.dipublico.org/3692/acuerdos-de-la-conferencia-de-yalta-411-de-febrero-de-1945/

Actividad complementaria

Páginas 60 y 61

Al finalizar estas páginas pueden realizar la ficha de refuerzo de la página 52 de la sección Material fotocopiable. Entregue una copia por cada dos estudiantes para realizar la actividad en parejas. Considere que requieren una mínima investigación en Internet para llevarla a cabo.

Recurso Digital Complementario

Página 62

La Segunda Guerra Mundial

Con este RDC, los estudiantes tendrán la posibilidad de recapitular todos los contenidos referentes a los antecedentes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a partir de un trabajo con fuentes primarias y secundarias que profundiza en este proceso histórico, antes de pasar al siguiente apartado, referente a la reflexión en torno a la violación a los DD. HH. durante el conflicto. De tal forma que puede utilizar este recurso tanto para apoyar la comprensión en estudiantes con más dificultades de aprendizaje, como para motivar, a partir de diferentes textos y ejercicios de indagación histórica, a aquellos más interesados en los contenidos.

Recomendación bibliográfica

Página 62

Para profundizar en las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, puede revisar los siguientes artículos:

- De la Puerta, J. Lecciones europeas de la Segunda Guerra Mundial. En *Política Exterior*, v. 23, 2009.
- Rosenthal, G. Narración y significado biográfico de las experiencias de guerra. En *Historia y Fuente Oral*, n° 4, 1990.

Trabajando con la diversidad

Páginas 62 y 63

- Para trabajar estas páginas es necesario crear un clima de aula propicio que permita comprender los esfuerzos que hizo la comunidad internacional de posguerra por mantener la paz, establecer un sistema de solución pacífica de conflictos y evitar futuros genocidios y violaciones a los derechos humanos. En este sentido fueron muy importantes el **diálogo y la comunicación** entre las naciones, por lo que se podría estructurar la sala de clases de otra manera, por ejemplo, ordenando los bancos en un círculo o semicírculo doble, para fomentar el debate y el diálogo entre los estudiantes para estos temas.
- Para la actividad 3 de la página 63 se recomienda que investiguen en el sitio oficial de la ONU y de los organismos que deben conocer.

Trabajando la metacognición

Página 63

Para una evaluación grupal, invite a sus estudiantes a reflexionar en torno al desafío planteado en esta página y responder como curso las siguientes preguntas:

- ¿Qué habilidades y actitudes podemos adquirir en un juego de roles que no se logran o se logran parcialmente en una clase lectiva?
- ¿Cómo se modifica mi percepción de los procesos históricos en un juego de roles?
- ¿Qué ventajas y qué desafíos se plantean cuando debemos trabajar en conjunto, como curso?

Los derechos humanos

Páginas 64 a 70

Trabajo OAT y actitudes

Páginas 64 a 70

El **OA** que busca lograr estas páginas se superpone con el **Objetivo de Aprendizaje Transversal (OAT)** y las **actitudes** que apuntan al respeto y defensa de la igualdad de derechos. En este caso, OAT, actitudes y OA están tan estrechamente relacionados que se trabajan ligados en todas las páginas y actividades.

Trabajando con la diversidad
Páginas 64 a 70

Durante el trabajo de todo el tema de derechos humanos debe considerar la realidad de su curso y tener especial cuidado con ciertos temas si usted considera que algún estudiante (o sus cercanos) estén siendo o hayan sido víctimas de violaciones a los derechos humanos o de discriminación por cualquier motivo. Frente a esto, se aconseja moderar los comentarios de los demás estudiantes y enfocar las discusiones y aportes para que siempre estén en el marco del respeto.

Además, debe tener en cuenta que puede haber estudiantes que se planteen a favor o que nieguen la violación a derechos humanos. Frente a estos casos, debe recoger la opinión y llevarla a discusión, señalando que en la medida que una opinión no respete los derechos humanos o esté en contra de valores democráticos, ésta no tiene validez.

Si en el trabajo con estos temas nota que algún estudiante está sufriendo alguna discriminación o violación a sus derechos, puede hablar con él y acercarse al orientador o psicólogo del establecimiento para establecer un plan de acción.

Actividad complementaria
Páginas 64 y 65

- Para generar mayor empatía y cercanía de este tema con sus estudiantes, complemente la actividad 3 de la página 65 pidiendo a todos que traigan un recorte o una impresión de una noticia de actualidad del país a la que se le pueda aplicar el análisis que hicieron con las noticias presentes en el Texto del estudiante. Una vez que usted haya revisado la pertinencia de las noticias seleccionadas por los estudiantes, pídales que se las intercambien con un compañero y que respondan a partir de ella las mismas preguntas de la actividad 3.
- Al finalizar estas páginas pueden realizar la Actividad complementaria, disponible en la sección Material fotocopiable de la página 53 de esta Guía.

Del pasado al presente
Páginas 66 y 67

Sugerencia de sitios webs
Páginas 68 a 70

- En http://www.indh.cl/descarga-de-material puede encontrar variado material sobre derechos humanos, como un informe de derechos humanos para estudiantes, frases radiales sobre derechos humanos, materiales didácticos para educación en derechos humanos, entre otros.
- Amnistía Internacional: https://www.amnesty.org/es/
- Human Rights Watch: https://www.hrw.org/es
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos: http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=applicants/spa
- Corte Penal Internacional: https://www.icc-cpi.int/ (En inglés).

Reflexiona sobre lo que aprendiste
Página 71

Trabajando la metacognición
Páginas 64 a 70

Para favorecer el desarrollo de la metacognición, puede hacer las siguientes preguntas a sus estudiantes al terminar esta sección:

- ¿Qué conceptos aprendiste en esta lección?, ¿cómo los aprendiste?
- ¿Cuánto más sabes ahora sobre la Segunda Guerra Mundial?, ¿con qué estrategias lo lograste?
- ¿Qué actitudes que puedes tomar en el día a día promueven el respeto a los derechos humanos?, ¿cómo te diste cuenta?
- De las actividades que realizaste en esta lección, ¿cuáles te tomaron más tiempo?, ¿por qué?

Recurso Digital Complementario
Página 71

La importancia de los derechos humanos



Especialmente para complementar la actividad 3 del cierre de esta lección, puede utilizar este RDC que entrega material audiovisual a los estudiantes para abordar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en la violación y posterior institucionalidad de resguardo de los DD.HH. A partir de este y las actividades planteadas a continuación, podrán analizar situaciones de cumplimiento o vulneración de derechos, permitiéndoles conocer además aquellas instituciones y organizaciones dedicadas a su resguardo.

Profundización didáctica Segunda Guerra Mundial, ¿una "guerra buena"?

La magnitud y el alcance de la Segunda Guerra Mundial provocaron que hasta el día de hoy se constituya en uno de los procesos históricos más comentados y uno de los temas mayormente abordados por múltiples formatos, como son el cine, los cómics, la literatura, entre otros. No obstante, pese a esta diversidad de recursos sobre el tema, la perspectiva desde la que se aborda es casi siempre la misma: el triunfo de los Aliados que, heroicos, salvan al mundo y a la democracia del Eje imperialista. Esa visión es la que se expresa en el discurso de Churchill citado en la página 48 del Texto del estudiante, en el que plantea que los Aliados están "luchando por salvar al mundo entero de la pestilencia de la tiranía nazi" y que "no se trata de una guerra de dominación, ni de engrandecimiento imperial". Si bien hay consenso frente a las responsabilidades e intenciones de los miembros del Eje en la guerra, pocas veces se cuestionan las intenciones y el accionar de los aliados. Para problematizar este tema, le invitamos a leer algunos extractos de la introducción del libro *La otra historia de la Segunda Guerra Mundial: resistencia contra imperio* (2013) que publicó el historiador británico Donny Gluckstein:

> La popularidad de la Segunda Guerra Mundial es sorprendente teniendo en cuenta su enorme capacidad destructiva. (...) ¿Cómo es que tal masacre no ha mellado la reputación de la Segunda Guerra Mundial? La respuesta reside en la extendida y duradera creencia de que se trató de una "buena guerra" en que la rectitud triunfó sobre la injusticia; la democracia, sobre la dictadura; la tolerancia, sobre el racismo, y la libertad, sobre el fascismo. La historia oral de América de Terkel capta este espíritu:
>
> "No era como cualquier otra guerra", reflexionaba en voz alta un disc-jockey en la radio (...) Muchos de nosotros creíamos profundamente que no era "imperialista". Nuestro enemigo era evidentemente obsceno: el autor del Holocausto. Era una guerra que muchos que se habían opuesto a "las otras guerras" apoyaban de manera entusiasta. Era una "guerra justa", si es que existe algo así.
>
> (...) Sin embargo, incluso si las fuerzas aliadas pusieron fin a estas atrocidades, existe un problema en contemplar la Segunda Guerra Mundial inequívocamente como una "buena guerra". El Eje no poseía el monopolio sobre la barbarie, y el bombardeo de Hiroshima por los EE. UU. es solo un ejemplo. Por otra parte, no es que quienes dirigieran los ejércitos aliados compartieran necesariamente los mismos objetivos que la gente común. Dejando de lado la retórica oficial, era absurdo creer que los gobiernos de Gran Bretaña, Francia, Rusia o los EE. UU. se opusieran a los principios de "conquista mundial". (...) En agosto de 1941, el presidente estadounidense, Roosevelt, y el primer ministro británico, Winston Churchill, se comprometieron conjuntamente a respetar el "derecho de todos los pueblos a elegir la forma de gobierno bajo la que deseen vivir". Tampoco a Stalin le costó muchas dificultades declarar la "plena adhesión de la Unión Soviética a los principios de la Carta del Atlántico". Sin embargo, cuando Churchill presentó la Carta en la Cámara de los Comunes, subrayó que "no afectaba de ningún modo a las diversas declaraciones políticas que se han hecho [con respecto al] Imperio británico (...) Solo se aplica a los Estados y naciones de Europa actualmente bajo el yugo nazi". (...)
>
> Despojada de retórica, desde este ángulo la Segunda Guerra Mundial no fue una lucha contra la dominación del mundo. Fue una disputa entre los gobiernos Aliados y los del Eje por quién dominaría. De esta manera, la creencia de la gente común de que el tema era el enfrentamiento entre fascismo y antifascismo, era en gran parte irrelevante para los mandatarios de ambos lados del enfrentamiento entre Aliados y Eje. (...) Las intenciones y métodos del Eje eran obvias, pero sus oponentes no formaron una orden de caballeros dedicada a rescatar al mundo de las fauces del dragón del fascismo. Eran una combinación accidental, y, en efecto, bastante improbable, que tan solo se alió unos dos años después de que la guerra hubiera comenzado. El mismo concepto de que los Aliados fueran aliados era una quimera.
>
> Gluckstein, D. *La otra historia de la Segunda Guerra Mundial: resistencia contra imperio*. Barcelona, España: Ariel, 2013.

Aplicación en el aula

Puede usar esta lectura para dar una actividad complementaria a los estudiantes que estén más interesados en esta lección, pidiéndoles que luego de leerla presenten una explicación de la tesis del autor al resto del curso y debatan sobre su pertinencia.

Profundización didáctica Historia y memoria: el uso de testimonios

En esta lección, muchas de las fuentes propuestas consisten en testimonios personales. Para su análisis es importante aclarar las características específicas de este tipo de recursos. Considerando que los recuerdos individuales son disímiles y responden a distintas situaciones, es fundamental diferenciar los conceptos de "memoria" e "historia".

Si bien no son lo mismo, los estudios sobre memoria han dado como resultado que las memorias permiten el cuestionamiento de las narrativas oficiales, incluyendo nuevas complejidades para el análisis de la historia. A continuación, se presenta la visión de la socióloga Elizabeth Jellin al respecto:

> Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo. Para Halbwachs, esto significa que "sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...). El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos (...)" (Halbwachs, 1992). Y esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más "individuales". Nunca estamos solos, uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido (Namer, 1994).
>
> Jellin, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI Editores, 2002.

Aplicación en el aula

Las docentes Guillermina Guillamón y Sabrina Rosas proponen una estrategia para analizar los testimonios orales que puede aplicar a aquellos transcritos, presentados en esta lección. A continuación, exponemos una síntesis de los pasos que proponen para aplicar en el aula. La versión completa la puede encontrar en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42869/Documento_completo__.pdf?sequence=3

1. **Ficha técnica**: Información sobre el testimonio: entrevistado o enunciador; soporte en el cual se encuentra (libro, artículo, video, etc.); descripción si el testimonio está en formato libre (si es un relato, una crónica) o si es una entrevista (...); lugar y año de realización de la entrevista o del formato en el cual se encontrase el testimonio.
2. **Criterios de selección:** ¿por qué razón es necesario incluir dicho testimonio en nuestra investigación? Es decir, ¿qué aspecto de nuestro tema se relaciona con el testimonio propuesto? ¿En qué nos permite profundizar? (...)
3. **Análisis contextual**
   - **a.** Contexto histórico: social, cultural y político. Aquí es necesario hacer una aclaración, dado que hay un "doble contexto": aquel al que hace referencia el testimonio y el momento en el cual dicho testimonio es recuperado. (...)
   - **b.** Localización de la fuente: (...) es necesario aclarar en qué soporte se encuentra nuestro testimonio por analizar: (...) libros que recopilan crónicas o memorias, artículos periodísticos, testimonios de juicios, audiovisuales (que pueden ser documentales históricos), audios producto de entrevistas radiales o particulares. Lo que se pretende dar cuenta es de la finalidad con la que se ha realizado dicho testimonio (...).
   - **c.** Análisis de la trayectoria (biografía) a quien pertenece el testimonio (...).
4. **Análisis temático y de contenido**
   - **a.** Temas o problemas a los que hace referencia el testimonio (...): ¿cuál es el tema principal y cuáles son los menores o "subtemas" que trata?, ¿qué otras personas son mencionadas en el testimonio?, ¿de qué época habla (...)?
   - **b.** Relación entre los temas que da cuenta el testimonio y nuestro problema de investigación. (...)

Cierre de unidad

Páginas 72 a 77

A continuación, le presentamos un cuadro orientador que le permitirá reconocer la activación de las habilidades definidas por el currículum nacional con relación a la disciplina histórica, con el objeto de obtener información respecto al nivel de desempeño de sus estudiantes en cada una de ellas.

ACTIVIDADES EVALUATIVAS	ÉNFASIS DE LA DISCIPLINA	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
Actividad 1 página 72	Pensamiento histórico	Guíe a los estudiantes hacia el análisis de continuidades y cambios entre los procesos estudiados y la actualidad, complementando la actividad con las dimensiones políticas y económicas revisadas en la unidad. Puede evaluar la actividad con el instrumento de evaluación de la página 284.
Actividad 2 página 72	Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos	Los ejercicios propuestos en esta actividad corresponden a la identificación, por parte de los estudiantes, de regímenes totalitarios de distinta vertiente ideológica, que tienen en común un sistema antidemocrático, con fuerte impacto en el resguardo de los derechos humanos. En caso de dificultades para comprender la diferencia de uno y otro sistema, puede sugerir la realización de representaciones teatrales que grafiquen la vida cotidiana bajo los distintos escenarios propuestos. Estas actividades proponen trabajar el pensamiento crítico, el que puede evaluar a partir del instrumento de evaluación de la página 285.
Actividad 3 página 73	Perspectiva multidisciplinar	En esta sección se adoptan, como metodología de análisis y recurso histórico, la ciencia matemática y su medición de variables mediante gráficos. Esta forma parte de las habilidades de la asignatura propuestas para el nivel **(habilidad d)**. Puede orientar este trabajo pidiendo que, en parejas, cada estudiante explique a su compañero o compañera uno de los dos recursos e intercambien luego los roles. Puede medir el desempeño de sus estudiantes con el instrumento de evaluación de la página 287.
Actividad 4 página 73	Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos	En este ejercicio de reconocimiento de derechos y su vulneración a partir de una fuente escrita, es importante que todos los estudiantes tengan conocimiento de los DD. HH. en su totalidad. Para ello, puede recomendarles el *link* http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/ de Naciones Unidas en que estos están publicados. Para medir el pensamiento crítico, puede aplicar el instrumento de evaluación de la página 285.
Actividad 5 página 74	Carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	Recuerde a sus estudiantes que el cine es igualmente una interpretación de la realidad, una propuesta, entre otras, de presentar los acontecimientos. Puede profundizar el reconocimiento del carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, pidiendo a sus estudiantes que establezcan qué elementos hacen más o menos histórica una película y en qué fundamentos se basan para ello. Puede evaluar la actividad con el instrumento de evaluación de la página 283.

Actividades complementarias

COMPRENSIÓN

Lee la siguiente fuente y luego contesta las preguntas.

La siguiente fuente expone las formas en que se expresó la economía estadounidense de las primeras décadas del siglo XX.

Estados Unidos, al amparo de su potencial económico, se permitió el lujo de optar por el aislacionismo político. La economía experimentó un gran desarrollo gracias a notables inversiones que se apoyaban en una fuerte demanda de artículos de consumo duraderos, de automóviles y aparatos eléctricos especialmente, y en una expansión acelerada de los sectores de la construcción y servicios. La difusión y mejora de las técnicas de producción a gran escala se basó en innovaciones tan fundamentales como la cadena de montaje y la normalización de los componentes aprovechando una abundancia de capitales. Ello facilitó el incremento de la masa de inversores y la productividad. El control económico pasó a depender de las compañías privadas. La fiebre del consumo tuvo el incentivo de la publicidad en los periódicos y la radio. El cine llevó a cualquier rincón del país la imagen de aquellos felices años de eterna prosperidad.

Time. *Historia del siglo XX Time*. Barcelona, España: Sol 90, 2011.

1. ¿Qué período de la historia describe?, ¿cómo te diste cuenta?
2. Identifica y luego explica las transformaciones culturales del período que se mencionan en la fuente.
3. ¿Qué consecuencias tuvieron los procesos descritos? Explícalas.

APLICACIÓN Y ANÁLISIS

Observa las siguientes imágenes y evalúa críticamente la información que entregan aplicando los pasos aprendidos en el Taller de habilidades de las páginas 28 y 29 del Texto del estudiante. Para ordenar la información, crea en tu cuaderno una tabla como la siguiente:

IDENTIFICACIÓN DE LA IMAGEN
DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN POR PLANOS
INTERPRETACIÓN DE LA IMAGEN COMO FUENTE HISTÓRICA



Everett Historical / Shutterstock.com

Adolf Hitler saludando desde un auto en un desfile, entre 1934 y 1938.

EVALUACIÓN Y CREACIÓN

Imagina que eres el delegado de Chile en las Naciones Unidas. Elabora un discurso de una plana en el que expliques la situación de los derechos humanos en Chile. El discurso debe tener una introducción, en la que aclares el concepto de derechos humanos, un desarrollo que explique la institucionalidad nacional que los respalda, y una conclusión con tu opinión personal sobre su situación y los desafíos pendientes.

Ficha de refuerzo

Procesos históricos a través de fuentes primarias

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

Lee y observa las siguientes fuentes. Luego, teniendo en cuenta lo que has aprendido en esta unidad, utiliza los espacios para explicar sobre qué proceso o hecho histórico podemos aprender con cada una.



Público del cine San José en Sao Paulo, Brasil, en 1929.

La siguiente fuente describe la vanguardia del surrealismo, por parte de André Breton, uno de sus fundadores.

El surrealismo, tal como yo lo entiendo, declara nuestro inconformismo absoluto con la claridad suficiente para que no se le pueda atribuir, en el proceso del mundo real, el papel de testigo de descargo. Contrariamente, el surrealismo únicamente podrá explicar el estado de completo aislamiento al que esperamos llegar, aquí, en esta vida. (...) Este mundo está tan solo muy relativamente proporcionado a la inteligencia, y los incidentes de este género no son más que los episodios más descollantes, por el momento, de una guerra de independencia en la que considero un glorioso honor participar. El surrealismo es el "rayo invisible" que algún día nos permitirá superar a nuestros adversarios.

Breton, A. (1924). *Manifiesto surrealista*. Recuperado de http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/B/Breton,%20Andre%20-%20Primer%20Manifiesto%20Surrealista.pdf

Material fotocopiable

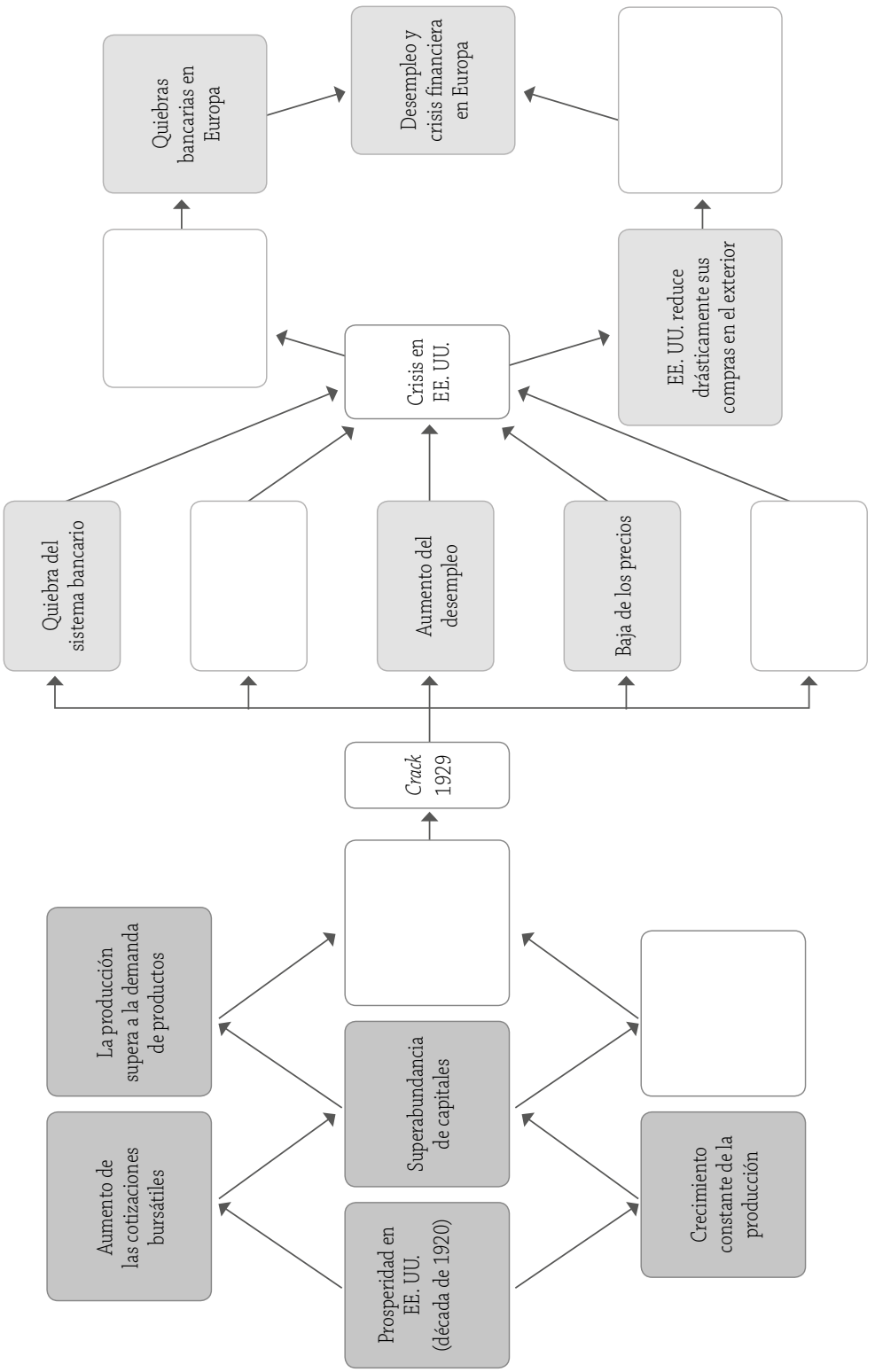
Ficha de refuerzo

De la prosperidad de los años veinte a la Gran Depresión

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Completa el siguiente esquema de síntesis usando los conceptos de la caja.

2. Una vez que esté listo, encierra o marca con colores distintos cuáles son las causas de la crisis y cuáles son sus consecuencias.



Ruina del campesinado / La producción europea no encuentra mercado / Desfase entre la economía real y el alza de la Bolsa / Cierre general de empresas / EE. UU. repatría sus inversiones en el extranjero / Especulación en la Bolsa

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de ampliación

El Estado Novo de Brasil en los periódicos escolares

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee el siguiente texto y luego realiza las actividades.

Esta fuente analiza distintos textos escolares en que se expresa la influencia del populismo brasileño mediante el concepto de "nación" y el culto tanto a los símbolos patrios como al presidente Getúlio Vargas.

Según Campos (...) el "Estado Nacional" estaba basado en la noción de un gobierno fuerte, un poder, una autoridad nacional representada por el Jefe de la Nación – la encarnación del Estado, el Estado Novo– (...), estaba cimentado en la concepción de "un Jefe, un Pueblo, una Nación", o sea, un Estado en el que la Nación se identificaría como instrumento de la unidad y de su soberanía, gobernado por un jefe único. El periódico del Colegio Nossa Senhora das Gracas de Irati publicó un texto de un alumno del 4 ° año de la escuela primaria que destaca estas concepciones:

> "Por esta razón que el Presidente Getúlio Vargas puede decir en un memorable discurso: Estado y Nación están ahora identificados. El Presidente –personificación de la soberanía nacional y del Estado– se encontraba en contacto con el pueblo, y los que la dirigen no tienen mayor deseo que el de recibir la colaboración del patriotismo de todos los brasileños" (Nadal, 1941).

O Brasil Novo del Liceo Rio Branco publicó mensajes (...) [como]:

> "¡Brasileños! Ahí está el régimen que conviene a Brasil y el Jefe que conviene al régimen. El Estado Novo y Getúlio Vargas. El régimen fuerte y el Jefe enérgico y sereno, el régimen correspondiendo a los reclamos de la conciencia nacional y el Jefe correspondiendo al espíritu y a las necesidades del régimen" (*O Brasil Novo*, 1941).

(...) El Periódico del Grupo Escolar de Imbituba, *Gazeta Escolar*, destacaba (...):

> "Hoy solo hay un himno, una sola bandera; un solo partido, un solo jefe: una sola legislación y un solo Estado (...) solo hay Brasil. Ese es en síntesis el Estado Novo, Brasil renovado, Brasil Estado, la República Brasileña que Deodoro fundó y que Getúlio Vargas engrandece, con asombro del mundo y orgullo de los brasileños". (Nascimiento, 1941).

Después de demostrar que en un Estado Nacional el Jefe aglutinaba todos los poderes y las grandes decisiones, se hacía necesario construir la imagen de este Jefe (...). La política de publicidad del Estado Novo era volcada hacia la producción de un verdadero culto a Getúlio Vargas (...). Textos publicados en periódicos de diferentes escuelas destacaban las cualidades excepcionales del presidente Vargas. El *Vozes de Bom* Jesus hacía el siguiente destaque:

> "(...) surge el 10 de noviembre de 1937 la figura serena del Presidente Getúlio Vargas. Profiere al pueblo palabras repletas de patriotismo. Proclama con sinceridad la independencia de Brasil, barre de la política nacional el espíritu mezquino e interesado. Desaparecen bajo la acción vigorosa y dinámica del Presidente Getúlio Vergas, partidos retrógrados y carcomidos. ¡Del caos político nace el Estado Novo! (...)" (Stenecel, 1941).

Vechia, A. y Gomes, A. Prensa escolar: mecanismo y vehículo de inculcación de la ideología del Estado Novo en Brasil, de 1937 a 1945. En Hernández, J. (Coord.). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico y educativo*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2015.

a. ¿Qué características de los populismos muestran los extractos de periódicos escolares?

b. ¿Por qué crees que se usaba este medio para transmitir las ideas del nuevo Estado?

Material fotocopiable

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de ampliación

Aprendiendo en contexto: El cine y la Segunda Guerra Mundial

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

El cine constituye un valioso instrumento de representación histórica. Las películas pueden reflejar las mentalidades de los hombres y mujeres de una determinada época, ya que pretenden reconstruir el pasado mediante la ficción. Para el análisis de una película se debe considerar el grado de veracidad de los acontecimientos históricos narrados, pues existen distintos tipos de películas históricas:

- **Las que narran acontecimientos contemporáneos a ellas**. Estas no tienen intención directa de "hacer historia", pero tienen un fuerte contenido social que con el tiempo puede convertirlas en testimonios de una época.
- **Las de reconstrucción histórica** son las que evocan un período o un hecho histórico con la voluntad directa de "hacer historia". Intentan reflejar, con la mayor veracidad posible, situaciones del pasado.
- **Los documentales** pretenden narrar y reflejar con "objetividad" los acontecimientos históricos, utilizando imágenes de la época o los restos históricos originales, sin embargo, en el proceso de selección de las imágenes, en su enfoque y en su comentario siempre existe subjetividad.
- **Las de ficción histórica** usan un pasaje de la historia o se basan en personajes históricos, aunque su enfoque histórico no sea muy riguroso. El contexto histórico es más un pretexto para narrar un suceso personal o familiar.

Ahora te invitamos a ver la película *La lista de Schindler* (1993) y luego realizar una ficha con las siguientes características:

FICHA TÉCNICA Y SINOPSIS			
Título y año		Reparto	
Duración		Sinopsis	
Género			
Dirección			

COMENTARIO DE LA PELÍCULA

Presentación de la película

- Elabora una breve biografía del director y su filmografía (nacionalidad, extracción social, ideología).
- Investiga sobre la obra u obras (literarias, históricas, histórico-literarias, etc.) en las que el guionista se ha fundamentado para desarrollar el argumento y los diálogos.
- Averigua la nacionalidad de la productora y analiza el tipo de cine histórico que se hace en ese país.
- Explica las circunstancias y los condicionantes económicos y sociales en los que se realizó el filme.

Análisis de la película

- Resume el argumento de la película e indica el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la acción.
- Explica las razones del título.
- Enumera las etapas o secuencias clave en las que se divide la película y resume los contenidos de las mismas.
- Identifica a los personajes principales, individuales y colectivos, su ideología y sus actitudes frente a los acontecimientos que narra el filme.
- Indica el tipo de filme histórico del que se trata: a) Película de reconstrucción histórica. b) Película de ficción histórica. c) Película de acontecimientos contemporáneos. d) Documental.
- Analiza los hechos históricos que recoge la película y verifica hasta qué punto están bien representados.

Conclusiones: valoración y crítica de la película

- Indica si la narración se ajusta a lo que has estudiado.
- Valora la fidelidad de la reconstrucción de la época o el momento histórico en el que se centran los acontecimientos narrados. ¿Aporta una visión clara de los hechos históricos?
- ¿Persigue el autor (guionista y director) una finalidad determinada con el filme?
- ¿Se puede considerar como una fuente de información adecuada para ese tema histórico?

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de refuerzo

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en caricaturas

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Ingresa a Internet y busca caricaturas políticas sobre la Segunda Guerra Mundial, o afiches de propaganda de la misma época. Puedes revisar los siguientes sitios:

- http://www.teachingushistory.org/ttrove/1945PoliticalCartoons.htm
- http://marcianosmx.com/10-carteles-iconicos-segunda-guerra-mundial/

2. Reúnete con un compañero y juntos creen, en el espacio en blanco más abajo, su propia caricatura o afiche representativo de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los siguientes elementos:

a. Al menos dos personajes representativos del momento, identificados a partir de sus símbolos más emblemáticos, para indicar qué ideas o a quiénes representan.

b. Una situación particular vivida en la segunda mitad de la década de 1940 (algunos ejemplos pueden ser: la repartición de territorios, conformación de bloques, situaciones económicas dispares, entre otras).

c. Una idea o mensaje expresado irónicamente (en el caso de una caricatura), o explícitamente (en el caso de un afiche) que represente la situación política, económica, o ideológica del momento.

Material fotocopiable

Ficha de ampliación

Derechos humanos: peldaños de valoración de la diferencia

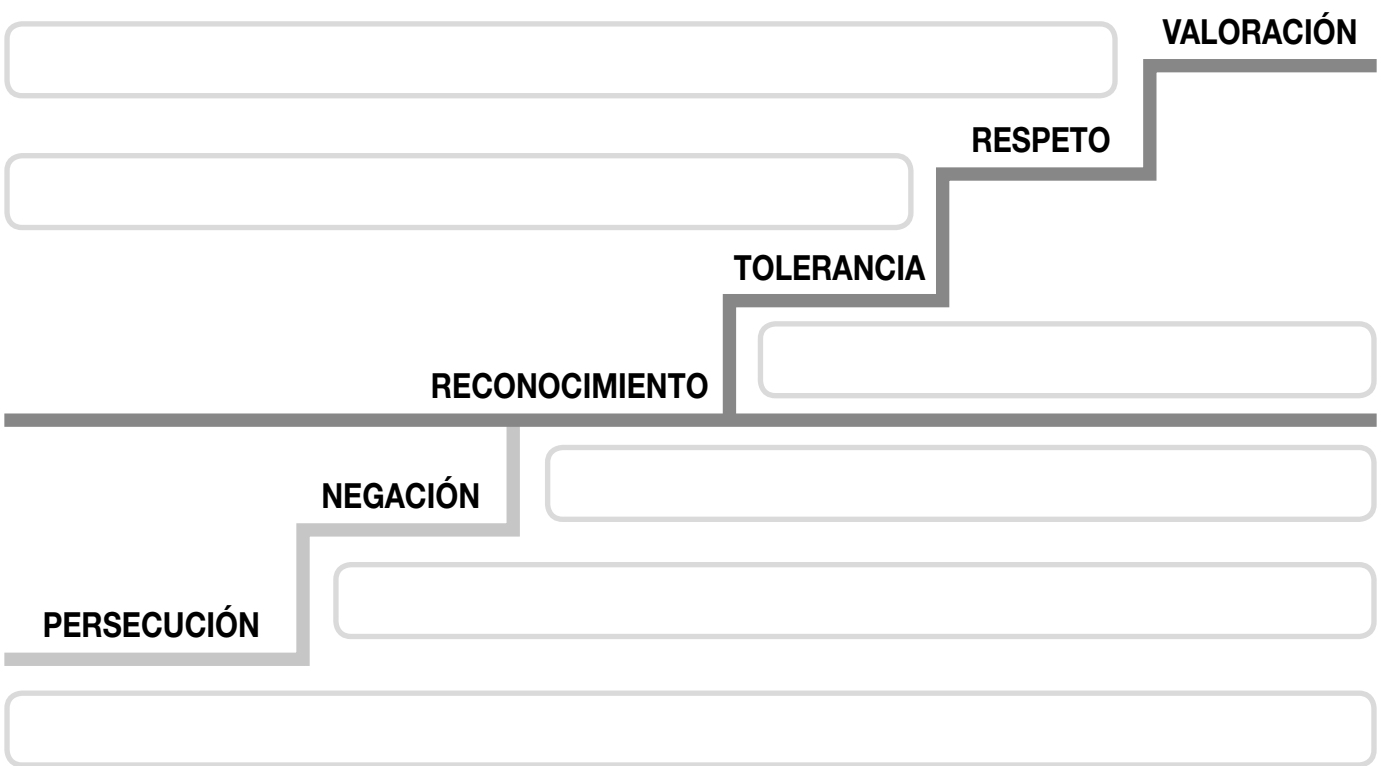
Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee el siguiente texto y después realiza la actividad.

> Solo luego de que reconocemos que existe diversidad, podemos establecer una relación o tomar una postura frente a ella. Si nuestra actitud ante la diferencia es negativa, la diversidad puede ser negada, invisibilizada o, incluso, en los casos más severos de rechazo, puede ser perseguida o atacada para anularla. Al contrario, si nuestra actitud ante la diferencia es positiva, podemos permitir que coexista con nosotros/as, pero, ojalá, sin establecer mayor cercanía o relación (tolerancia). En un grado mayor, podemos darle un espacio (respeto) y reconocer que los otros u otras, a pesar de ser diferentes, tienen los mismos derechos que reconocemos para nosotros o nosotras. Sin embargo, esto no es suficiente desde el marco de la convivencia democrática y de la cultura de derechos humanos, dado que aún se mantiene lo diferente en un espacio distinto, sin vínculos de relación. Por ello, es necesario promover su valoración, es decir, reconocer nuestras diferencias y valorarlas como un aporte, no solo para quien piensa o es de determinada manera, sino para el conjunto de la sociedad y para nosotros y nosotras mismas.
>
> INDH. Ideas para introducir los derechos humanos en el aula. Santiago, Chile: INDH, 2012. Recuperado de http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/472/derechos-humanos-aula.pdf?sequence=1 en abril de 2017.

a. A partir de lo leído y de lo que sabes, escribe una actitud que refleje cada escalón de los pasos para la valoración de la diversidad. Por ejemplo, junto a persecución, podrías poner: "El estado nazi persiguió a los judíos, gitanos, homosexuales y comunistas, expulsándolos de escuelas, promoviendo su discriminación, cerrando sus negocios, apresándolos en campos de concentración, violando sus derechos e incluso matándolos". Los ejemplos que uses pueden ser del pasado o de la actualidad.

b. Marca con un color las actitudes negativas frente a la diversidad y con otro las actitudes positivas frente a la diversidad.



Evalúo lo que aprendí

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

Realiza las actividades a continuación para poner en práctica tus aprendizajes en esta unidad.

1. Elabora una pequeña síntesis de los siguientes procesos o conceptos aprendidos en la unidad usando las palabras del cuadro.

CONCEPTO O PROCESO POR EXPLICAR	CONCEPTOS QUE DEBES USAR	EXPLICACIÓN
Transformación cultural de entreguerras	Cultura tradicional	
	Vanguardias	
	Cultura de masas	
Crisis del Estado liberal decimonónico	Gran Depresión	
	Estado de bienestar	
	Populismos	
	Totalitarismos	
	Democracia	
Segunda Guerra Mundial	Enfrentamiento ideológico	
	Genocidio	
	Holocausto	
	Extensión planetaria	
	Hegemonía	
	ONU	
Derechos humanos	Universalidad	
	Indivisibilidad e interdependencia	
	Imprescriptibilidad	
	Institucionalidad	

Material fotocopiable

2. Elabora un mapa conceptual en el que presentes las causas y las consecuencias económicas, sociales y políticas de la Gran Depresión económica de 1929.

3. Menciona tres actitudes positivas frente a la diversidad que favorezcan el respeto a los derechos de todas las personas, sin distinción.

4. Analiza los siguientes documentos y luego completa las fichas de fuentes con todos los apartados que aprendiste que debía tener una ficha de este tipo.

FUENTE	FICHA
 Koretsky, V. "¡Amado Stalin – la felicidad del pueblo!", 1949.	Nombre o título de la fuente: Tipo de fuente (primaria o secundaria) Autor, país, ciudad y año de creación Intención de creación o mensaje que busca transmitir

FUENTE	FICHA
El Estado garantiza la seguridad interior y exterior, pero también vigila y transmite el espíritu del pueblo, tal y como éste, en el transcurso de los siglos, se ha ido formando a través de la lengua, las costumbres y la fe. El Estado no es solo el presente, sino también el pasado y sobre todo el futuro. Es el Estado el que, sobrepasando todos los estrechos límites de la vida de los individuos, representa la conciencia inmanente de la nación. Es el Estado el que enseña a los ciudadanos las virtudes civiles, el que los hace conscientes de su misión y los invita a unirse; es él el que armoniza sus intereses mediante la justicia. (...) Conduce a los hombres, desde la vida elemental de la tribu, hasta la más elevada expresión humana de poder, es decir, al Imperio. Mussolini, B. (1932). *La doctrina del fascismo*. (S. i.).	

Material fotocopiable

FUENTE	FICHA
Pero la guerra se convirtió en algo más que en un simple enfrentamiento entre potencias. Los agresores –los países del Eje– eran portadores de una ideología que pretendían imponer a los vencidos, con el fin de formar el mundo posterior a la guerra a su imagen. El maniqueísmo nazi rechazaba y condenaba todo lo que era extraño. Así se reunió en el mismo campo –contra el nazismo y un poco a pesar de ellas mismas– a las democracias liberales y la Unión Soviética, hasta entonces profundamente hostiles. A medida que se descubría la amplitud sin precedentes de los crímenes nazis – 20 millones de personas muertas en la URSS, seis millones de judíos asesinados, tres millones de oponentes exterminados en los campos de concentración-, la guerra contra el Eje se convertía en una guerra justa. Se libraba no solo para la liberación de los países oprimidos, sino también en defensa de las libertades humanas y de la democracia –aunque los Aliados no daban a esas palabras el mismo significado. Michel, H. *La Segunda Guerra Mundial*. Tomo I. Los éxitos del Eje. Madrid, España: Akal, 1990.	

5. Elige el proceso histórico que más te interesó de la unidad y prepara una presentación de tres minutos en la que expongas sus principales características y una opinión personal en la que lo evalúes críticamente, argumentando con lo aprendido. Presenta tu tema frente al curso.

6. Responde la siguiente pregunta considerando todo lo aprendido en la unidad: ¿fue el período de entre 1920 y 1945 un período de crisis?, ¿por qué? En tu respuesta considera aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

Página 19 **Nos hacemos preguntas**

1. Se espera que los estudiantes expliquen, a partir de sus conocimientos previos, el concepto de "crisis". Es probable que le asignen una connotación negativa, relacionándolo a una catástrofe, a un conflicto político o armado, o a una crisis económica. Al corregir, puede tener en cuenta algunas de las acepciones que da la RAE: Cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados. / Situación mala o difícil. / Situación política en que uno o más miembros del Gobierno han dimitido o han sido destituidos. / Reducción en la tasa de crecimiento de la producción de una economía.
2. La de la página 18 corresponde al período de relativa prosperidad tras la Primera Guerra (los años 20) y la de la página 19 a la Segunda Guerra Mundial. Se espera que argumenten considerando el contenido de las imágenes y sus fechas. Sobre el mensaje, pueden contrastar la alegría que refleja la primera imagen con el paisaje desolador y de angustia que refleja la segunda. Pueden ser interpretadas como los distintos estados anímicos en que estaba la sociedad estadounidense en esos dos momentos de su historia.
3. Sus estudiantes deberían descubrir que "la mirada de las 2 000 yardas" es una frase que se ha usado para referirse a la mirada del soldado de la imagen, perpleja, que en general se asocia al estado de estrés postraumático que sufren los soldados después de la guerra. Considerando esto y las imágenes, podrán reflexionar, por ejemplo, sobre el cambio que se dio en la vida de las personas, pasando de una relativa prosperidad a los horrores de la guerra.

Página 20 **Piensa sobre lo que sabes**

Los estudiantes deben completar el cuadro según sus propios conocimientos y motivaciones. Se espera que sus respuestas tengan relación con los conocimientos, habilidades y actitudes presentados en la página 19, ya que estos son los que se trabajarán en la unidad.

Plantea tus propias metas

Se recomienda revisar en conjunto las respuestas de algunos estudiantes y cerciorarse de que establecieron objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Página 21 **Explora distintas estrategias**

Ninguna de las estrategias es incorrecta, sino que se deben complementar y utilizar en el orden adecuado. Es importante considerar la explicación que dio el estudiante para su elección.

Plantea tus propias estrategias

Sus estudiantes podrían plantear alguna de las estrategias estudiadas en años anteriores u otras que les parezcan adecuadas.

Página 22 **Explora tus ideas previas**

1. Según lo aprendido en años anteriores, podrían definir los conceptos de la siguiente manera:

   Capitalista: propios del capitalismo, sistema económico basado en la propiedad privada y la libre circulación del capital, así como en una organización del trabajo destinada al aumento del beneficio. El término fue acuñado a mediados del siglo XVIII por Adam Smith y, a partir del siglo XIX, comenzó a asociarse con la Revolución Industrial y con el sistema económico propio de las sociedades industrializadas.

   Liberal: que busca o defiende el liberalismo, doctrina política que aboga por la libertad individual frente al excesivo control estatal o de la Iglesia. Tiene también una corriente económica, que aboga por la propiedad privada y la búsqueda del máximo beneficio.

   Burguesa: perteneciente a la burguesía, grupo social heterogéneo que, a partir de mediados del siglo XVIII, pasó a controlar el poder político y económico en muchos de los países europeos. En el siglo XIX, esta élite o minoría dirigente basaba su primacía en la propiedad y en la riqueza.
2. Según lo planteado en la fuente, sus estudiantes deberían contestar que para el autor sí es un período de crisis, ya que menciona el "derrumbe de la civilización occidental", el derrumbe de los imperios, las guerras, la crisis económica y la crisis de las democracias liberales como consecuencia del avance de los autoritarismos. Su opinión personal debe demostrar la comprensión de la fuente.

Página 23 **Actividades**

1. Se espera que sus estudiantes mencionen, por ejemplo, que los automóviles, al acortar los tiempos de traslados y los electrodomésticos, al disminuir los tiempos de trabajo en el hogar, permitieron que el grupo de la sociedad que podía tener acceso a ellos contara con más tiempo para el ocio y realizar otras actividades en su vida más allá del trabajo o las labores domésticas, como ir al cine, escuchar radio, ir a bailar, ir a comprar, entre otras cosas.
2. Se espera que los estudiantes reconozcan que la prosperidad no siempre llega a todos los grupos de la sociedad. Claramente no todos los trabajadores tenían un sueldo elevado o tiempo suficiente para disfrutar del ocio o consumir ciertos produc-

tos. De la misma manera, si bien la prosperidad llegó a Estados Unidos, muchos países de Europa continuaban sufriendo las catástrofes económicas de la Primera Guerra Mundial.

Página 25 Actividades

1. a. En la obra de Salvador Dalí se pueden apreciar las ideas de Hauser sobre cómo el arte de las vanguardias renuncia "a toda ilusión de realidad y en expresar su visión de la vida mediante la deliberada deformación de los objetos naturales", ya que los objetos están deformados o "derretidos", apartándose de la representación naturalista que afirma la realidad.

b. Los estudiantes pueden contestar que el *jazz* refleja la transformación cultural de la época, ya que no es una música de y para la élite burguesa, sino que su origen humilde y creado por afroamericanos descendientes de esclavos, como menciona el Recurso 8, muestra una apertura cultural que en el siglo XIX habría sido difícil. Por ejemplo, el Recurso 7 muestra a un grupo de afroamericanos y a una mujer como líder de la banda, situación que en el siglo XIX habría sido mal vista por la sociedad tradicional burguesa, que tenía una mentalidad racista y que relegaba a la mujer al ámbito del hogar, lejos de la vida nocturna o del espectáculo.

2. Para esta actividad, los estudiantes deben elaborar una exposición basada en lo que aprendieron planteando su visión personal y llevando el concepto de "cambio cultural" a la actualidad, comparándose con la generación de sus padres. Para evaluarla, puede usar la tabla presente en la página 31 de esta Guía.

Página 27 Actividades

1. Según lo planteado por el autor, el factor más importante en el surgimiento de una cultura de masas es la democratización que permitió a mayor cantidad de población acceder a bienes, servicios e inclusos derechos que antes estaban reservados a la élite. Según el autor, esta democratización permitió a más personas opinar sobre asuntos que antes le estaban vedados. Luego, los estudiantes deben dar su opinión personal, la que debe demostrar que comprendieron el concepto de "cultura de masas" y lo expuesto por el autor.

2. Los estudiantes deben identificar cambios y continuidades, por ejemplo, que en la actualidad el cine continúa siendo un espacio de entretención y lugar de reunión para las personas, pero también existen hoy otros medios, tal vez más masivos aún, como la televisión o las redes sociales. Por otra parte, las grandes tiendas continúan existiendo, pero en la actualidad son más grandes aún, pues muchas veces forman parte de *malls*, donde se expande y transmite más la cultura de masas.

3. Los poderes del Estado son tres: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Independientemente si están de acuerdo o no con la afirmación, se espera que los estudiantes argumenten considerando el poder de la prensa para influir en la opinión pública y transmitir mensajes publicitarios que afectan las decisiones de las personas. Además, deben llevar el debate a la actualidad considerando el poder o influencia en la población que tienen las redes sociales. Por ejemplo, cómo muchas veces se dan por verídicas noticias que circulan por las redes sociales que luego son desmentidas.

4. En líneas generales, sus estudiantes deben comprender que la cultura o sociedad de masas es la que permite que la mayor parte de la población consuma bienes y servicios y participe del proceso productivo y de la vida política y cultural. Esta cultura se caracteriza por la difusión masiva de bienes culturales, producidos y difundidos por los medios masivos de comunicación, como la prensa, la radio y el cine.

Página 29 Actividades

1. a. Hasta el año 1929 la producción de Estados Unidos muestra un aumento casi constante, mientras que el desempleo en los países graficados se mantenía más o menos estable, sin superar el 9 %, aproximadamente. A partir de esa fecha, la producción cayó drásticamente hasta 1932, año en que comienza una recuperación y el desempleo aumenta drásticamente también, llegando a un 32 % en Estados Unidos.

b. Sus estudiantes podrían contestar, por ejemplo, que la imagen muestra contradicciones, ya que el cartel presenta a una familia en un automóvil, símbolo de la prosperidad de los años 20 y recalca el mensaje de que Estados Unidos tiene el mejor nivel de vida del mundo y que su modo de vida debe ser imitado, pero en primer plano se ve la otra cara de la situación, pues se visualizan las personas afectadas por la crisis, lo que puede llevar a sus estudiantes a hacerse preguntas como las siguientes: ¿es para todos los habitantes el mejor nivel de vida del mundo o solo para algunos?, ¿el estilo de vida americano era infalible? La crisis del 1929 mostró lo contrario.

2. El reportaje debe considerar los efectos de la crisis en la economía y en las personas, considerando, por ejemplo, la situación de desempleo de muchas personas, las filas para obtener comida, los cierres de fábricas y bancos, entre otros aspectos.

Página 31 Actividades

1. La imagen seleccionada debe corresponder a la época estudiada y permitir realizar algún análisis.
2. La presentación de la imagen debe considerar los tres pasos del análisis que aprendieron en el Taller de habilidades, y la interpretación de la imagen como fuente histórica debe demostrar manejo de los contenidos aprendidos hasta ese momento en la unidad.

Página 33 Actividades

1. Después de analizar los gráficos de la página 28, los estudiantes podrían argumentar que sí fueron efectivas, o al menos en parte, las medidas del New Deal, ya que desde 1933 el desempleo en Estados Unidos comenzó a disminuir (aunque volvió a subir en 1937) y la producción industrial empezó a aumentar desde 1932.
2. Según lo planteado en el Recurso 19, en un Estado de bienestar este interviene en la economía, ya que reconoce que todos los miembros de la comunidad tienen derecho a un mínimo nivel de vida, por lo tanto, el Estado debe asegurarles ciertas necesidades a todos, como el empleo, la salud o el cuidado en la vejez. Sobre esto, los estudiantes deben exponer su opinión, considerando lo estudiado y lo que ellos saben al respecto. Para evaluar, tome en cuenta la calidad de la argumentación y el buen uso de conceptos aprendidos en la unidad.
3. Se espera que sus estudiantes mencionen dificultades como el evitar desafiar la Constitución vigente en ese momento y la tradición política estadounidense, además de contar con pocos recursos estatales. En cuanto a la imagen (Recurso 21), deberían ser capaces de establecer que corresponde a las disposiciones que buscaron el bienestar social de la población (Estado de bienestar).
4. En esta se espera que los estudiantes puedan identificar elementos de protección social que existen en Chile; por ejemplo, el acceso a la salud o ciertos beneficios sociales del Ministerio de Desarrollo Social. Pueden evaluar la implementación o efectividad de las medidas, pero es importante que reconozcan la intención de resguardar a ciertos grupos.

Página 34 Desafío

Se espera que en el mapa conceptual que desarrollen apliquen los pasos que aprendieron. Para evaluarlo, puede proponerles usar una pauta de autoevaluación como la siguiente:

EN LA CREACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL	✔	✘
Identifiqué el tema principal y sus ideas más importantes.		
Jerarquicé los conceptos clasificándolos en subtemas.		
Establecí conectores entre el tema principal y los subtemas.		
Elaboré un mapa claro y legible.		

Página 35 Actividades

1. Es importante que es esta respuesta recalquen cómo disminuyeron las exportaciones de los países de América Latina a Estados Unidos por la Gran Depresión, como se puede observar en el Recurso 24, analizando el cambio de 1929 a 1938 (en todos los casos disminuye). En el Recurso 22 se puede ver cómo la crisis provocó que los países del Atlántico Norte disminuyeran la importación de materias primas, lo que perjudicó a América Latina, cuya economía se centraba en la exportación de estos recursos.
2. Según la fuente, la Gran Depresión impactó a América Latina especialmente en el rol del Estado. Según el autor, la Depresión incentivó la idea de que el Estado debía intervenir en la economía y en el manejo de la sociedad, aspecto que tiene elementos presentes en la actualidad. Por otro lado, si bien la crisis incentivó la industrialización por sustitución de importaciones, según el autor esto no remplazó el modelo exportador, y efectivamente, hasta la actualidad gran parte de los países latinoamericanos sustentan su economía en la exportación de materias primas.
3. Se espera que reflexionen sobre la importancia que tiene la exportación de materias primas, como el cobre para Chile en la actualidad, en contraposición con el poco peso que tiene la industria nacional en la economía.

Página 37 Actividades

Para la evaluación de estas actividades puede basarse en los indicadores de la tabla de autoevaluación presente en la página 33 de esta Guía.

Página 39 Actividades

1. Según Bobbio, Matteucci y Pasquino, los totalitarismos ascendieron en Europa gracias al ambiente internacional inseguro y amenazador y, por otro lado, el desarrollo tecnológico permitió que los medios de comunicación, las técnicas organizativas y las de supervisión alcanzaran un alto grado de control. Por su parte, Carlo Sforza enfatiza en la lucha incitada por industriales y terratenientes por temor al comunismo y en el sentimiento de desencanto que había respecto a las viejas instituciones que, según lo aprendido, no habían sido capaces de contener la crisis. Todo esto habría generado el retroceso de los valores democráticos que permitió el ascenso de los totalitarismos.

2. El cuadro puede ser similar a este:

CASO / CARACTERÍSTICAS	FASCISMO	NAZISMO	ESTALINISMO
Ideología que hace una crítica radical a la situación existente y guía su transformación.			
Partido único que está por sobre el Estado y politiza a todos los grupos y actividades sociales.			
Dictador que ejerce un poder absoluto.			
Terror que inhibe la oposición y genera el apoyo de las masas.			

Página 41 Actividades

1. Algunos ejemplos de lo que podrían contestar sus estudiantes: Recurso 30: Muestra el nacionalismo expansionista, ya que en la política interna exalta el sentimiento nacional y en política exterior muestra el afán de "imponer el imperio de la ley sobre los pueblos de nacionalidad diferente ligados a Italia", proponiendo recuperar el esplendor de la antigua Roma, así como también su labor de "bastión de la civilización latina en el Mediterráneo". Recurso 31: La imagen muestra el culto al líder que se ve convocando a las masas, por sobre ellas y con símbolos de poder como el arco del triunfo y el saludo romano. Recurso 32: Muestra el adoctrinamiento y control social ejercido por el Estado desde la infancia para promocionar el culto al líder y disciplinar a los jóvenes. Recurso 33: Demuestra la ideología totalitaria y antidemocrática que tenía Mussolini, ya que expone su oposición a los sistemas democráticos: "rechaza, en la democracia, la absurda mentira convencional de la igualdad política".

2. Se espera que los estudiantes identifiquen que, por ejemplo, el control estatal total por parte del líder se opone al principio liberal de la separación de poderes del Estado. Por otra parte, no todas las personas son iguales, ya que el Duce está por sobre los demás y por sobre la ley, y no se respetan los derechos individuales, por ejemplo las libertades, pues la población se encuentra bajo un gran control. En la segunda parte de la respuesta se espera que los estudiantes demuestren que comprendieron cómo las crisis económicas y políticas de entreguerras incentivaron el descrédito de la economía y política liberal, permitiendo el ascenso de totalitarismos que hicieron retroceder los logros alcanzados en relación con la democracia y los derechos de las personas.

3. El párrafo que deben escribir debe demostrar la comprensión de las características del fascismo italiano y su contraposición con un Estado democrático como Chile, planteando, por ejemplo, que en su país tiene libertades y derechos, que el Estado no controla todos los aspectos de la vida de las personas, que el presidente es elegido democráticamente por la ciudadanía, entre otros aspectos.

Página 43 Actividades

1. Sus estudiantes deberían mencionar que la propaganda nazi se centraba en los jóvenes principalmente debido a la vulnerabilidad de este grupo y a las mejores condiciones que presentaba para ser convencidos por la ideología nazi. Luego, deben identificar aspectos comunes y diferentes con una democracia, por ejemplo, en los dos casos existe un jefe de Estado (el presidente y el *Führer*), pero en una democracia no debería existir un líder con control total del Estado, sino poderes independientes. En una democracia no debe existir discriminación a ningún grupo o tipo de ciudadanos, sin distinción, a diferencia de lo que hacía el Estado nazi con los judíos, gitanos, discapacitados, etc., entre otros aspectos.

2. a. El objetivo de este tipo de ilustraciones era fomentar el antisemitismo en los jóvenes alemanes, potenciando la discriminación y el rechazo hacia este grupo. El título del libro también tiene un sentido racista, ya que intenta inculcar en los niños que los judíos "envenenan" o contaminan la nación alemana.

b. Esta imagen es una clara violación a los derechos fundamentales de las personas, pues denigra a un grupo de la población no solo discriminándolo, sino que incentivando su discriminación por parte de terceros. Este es solo el inicio de la violación de los derechos de las personas que ejerció el Estado nazi.

La conclusión que deben redactar en conjunto debe demostrar que comprendieron la importancia de la publicidad y la educación en el adoctrinamiento de las personas para imponer una ideología.

Página 45 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. a. Los estudiantes deben volver a la respuesta que dieron a inicio de lección y reevaluar si el período estudiado fue de crisis. Es importante que argumenten usando lo aprendido o lo expuesto en el texto presentado, explicando, por ejemplo, que se dio la crisis económica más importante que ha sufrido el capitalismo, que las democracias entraron en crisis en varios lugares de Europa y se instalaron gobiernos totalitarios, y que, como problema de fondo, se perdió el consenso de que la democracia era el mejor sistema conocido para organizar un Estado.

b. La democracia en el período de entreguerras entró en crisis, y tanto la izquierda como la derecha política cuestionaron su efectividad, instaurándose regímenes no democráticos en Italia, Alemania y la Unión Soviética.

2. a. Es importante que, a partir del trabajo con fuentes realizado en toda la lección y en el Taller de habilidades, los estudiantes valoren el uso de fuentes iconográficas para conocer el pasado. Para potenciar su valoración, puede compartir con ellos los recursos presentes en la profundización didáctica de la página 37 de esta Guía.

b. Deben identificar las dificultades con que se han encontrado y explicar su superación.

Páginas 46 y 47 Evalúa cómo vas

1. a. Los estudiantes pueden elegir entre diversos aspectos, como la moda, la música o las vanguardias artísticas, y establecer elementos de continuidad y cambio; por ejemplo, cómo el arte pasó de ser realista y figurativo a ser abstracto y surrealista, tal como lo muestra la obra de Salvador Dalí. También podrían mencionar cómo la moda del siglo XIX cambió, con faldas cortas y nuevos peinados, pero las mujeres tampoco obtuvieron todos los derechos que tienen hoy en día, lo que se podría ver como una continuidad.

b. Pueden identificar distintos aspectos de la cultura de masas que están presentes en la actualidad, como la prensa, la publicidad, el cine y la radio. Por ejemplo, la radio tuvo una gran importancia en la masificación de información y entretención en el pasado, llevando contenidos al interior de los hogares. En la actualidad, sigue cumpliendo esta función, pero tiene competidores como la televisión e Internet, que le han restado importancia a su labor.

2. Si comparan los dos mapas, pueden observar una notable disminución de los regímenes democráticos (pintados de verde) o constitucionales, pero no democráticos entre 1919 y 1938, que fueron remplazados por regímenes fascistas (Italia y Alemania) y por regímenes dictatoriales (por ejemplo, en Portugal, España, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Yugoslavia, Rumania, entre otros). Según lo aprendido en la lección, deberían explicar que algunos de estos cambios se debieron al descrédito y desconfianza en la democracia y el sistema político y económico liberal, ya que se interpretó que no había sido capaz de sortear la crisis. Al mismo tiempo, se dio una polarización política, pues algunos acusaban al capitalismo por la crisis y predicaban la revolución socialista y otros, preocupados por la inminencia de una revolución, apoyaron propuestas de ultraderechas autoritarias y antidemocráticas.

3.

CASO / CARACTERÍSTICAS	FASCISMO	NAZISMO	ESTALINISMO
Ideología que hace una crítica radical a la situación existente y guía su transformación.	Ideología fascista antidemocrática. Nacionalismo expansionista: impulsó una postura expansionista por la que buscaba recuperar el esplendor de la antigua Roma.	Ideología fascista antidemocrática. Belicismo y expansionismo territorial, que conducían a la defensa del *Lebensraum* y el anticomunismo.	Ideología comunista. Para difundir el marxismo a escala mundial era necesario afianzar el poderío de la Unión Soviética. Si bien se reconocía el sufragio, jamás se realizaron elecciones libres.
Partido único que está por sobre el Estado.	Partido Nacional Fascista o PNF.	Partido Nacionalsocialista Alemán de los Trabajadores (nazi).	Partido Comunista de la Unión Soviética.
Dictador que ejerce un poder absoluto	Estado, personificado en un líder todopoderoso (el Duce): Benito Mussolini.	Estado encarnado en un líder absoluto: el Führer Adolf Hitler.	El Partido Comunista controlaba al Estado y este estaba sometido al poder de Iósif Stalin.
Terror que inhibe la oposición y genera el apoyo de las masas.	Se subordinaba la libertad individual al poder del Estado. La educación, la cultura, la publicidad y los medios de comunicación eran utilizados para controlar a la sociedad y promocionar el culto al líder.	Defendía el racismo y la idea de la superioridad étnica de la "raza aria" que debía imponerse sobre las demás. Para ello, consideraba necesario hacer una "limpieza racial". Utilizó los medios de comunicación y la cultura para difundir los valores patrióticos y racistas	Aparatos represivos que controlaron la disidencia. Millones de personas fueron enviadas a campos de trabajos forzados y muchas murieron. El Estado ejercía control de la información y de la cultura manejando los medios.

a. Se espera que los estudiantes identifiquen semejanzas y diferencias entre los tres regímenes y los comparen con una democracia. Por ejemplo, podrían decir que los tres tienen en común que no son un sistema democrático en el que se realizan elecciones libres, pero solo el fascismo y el nazismo siguen una ideología fascista antidemocrática, mientras que el estalinismo es comunista (ideología a la que se oponen los otros dos totalitarismos).

b. Si bien la pregunta invita a una reflexión personal, es importante que en ella se observen aspectos y actitudes trabajados en la lección; por ejemplo, la valoración de la democracia como sistema político en el que todos los ciudadanos puedan participar sin ser controlados, reprimidos o discriminados, donde se respeten los derechos de todas las personas sin distinción.

Página 48 Explora tus ideas previas

1 y 2. Se espera que en parejas escriban lo que saben de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias para los derechos de las personas. Es probable que hayan visto películas o escuchado comentarios sobre aspectos del holocausto o la bomba atómica y que ya sepan que se cometieron graves violaciones a los derechos humanos. Es importante que argumenten usando lo aprendido o lo expuesto en el texto presentado, explicando, por ejemplo, que se dio en 1929 la crisis económica más importante que ha sufrido el capitalismo, que las democracias entraron en crisis en varios lugares de Europa y se instalaron gobiernos totalitarios, y que, como problema de fondo, se perdió el consenso de que la democracia era el mejor sistema conocido para organizar un Estado.

3. Los estudiantes deben reflexionar poniéndose en el lugar de las personas que viven en un país en guerra. Puede guiar la reflexión mencionando aspectos como las privaciones y el desabastecimiento, el miedo constante, la pérdida de seres queridos, entre otros aspectos.

Página 49 Actividades

1. Se espera que los estudiantes comprendan que la Sociedad de las Naciones y los tratados de posguerra buscaban detener las

condiciones que pudieran generar un nuevo enfrentamiento. Sin embargo, el gráfico muestra que efectivamente ciertos países siguieron en una carrera armamentista que poco espacio dejaba a la resolución pacífica de conflictos.

2. El fin de esta actividad es que los estudiantes, tras analizar la caricatura, sean capaces de comprender que el autor cuestiona una alianza entre dos países con ideologías tan distintas como la Alemania nazi anticomunista de Hitler y la Unión Soviética comunista de Stalin. La "luna de miel" o alianza entre estas dos potencias efectivamente duró poco.

Página 51 Actividades

1. Los estudiantes pueden realizar una tabla similar a esta:

VISIONES SOBRE LAS CAUSAS DE LA GUERRA	
Stalin, líder soviético	Alemania, llamados por Stalin "agresores sedientos de sangre", violó el pacto de no agresión, por lo que la URSS se vio obligada a reaccionar, aunque ellos querían mantener la paz.
Heinz, soldado alemán	El *Führer* dirige la guerra para devolver la libertad a la población y garantizarle una vida mucho mejor, en oposición a Inglaterra y los judíos. Inglaterra quiere que Alemania y Rusia se destruyan entre sí. Para dar "al fin reposo y paz al mundo" se han asesinado a los judíos.
Churchill, primer ministro británico	El éxito de Hitler no habría sido posible sin el letargo de Inglaterra y Francia que no llegaron a acuerdo con los gobiernos moderados alemanes antes de Hitler. Así, creció el resentimiento alemán por la intervención aliada. Así, con rearme y preparativos militares, Alemania se preparó para la guerra y para recuperar su nivel de potencia europea.
Hobsbawm, historiador	Tras la Primera Guerra Mundial, Alemania y la URSS no fueron consideradas en el escenario mundial. El tratado de paz era muy débil y las potencias no permitieron la rehabilitación de los vencidos. Finalmente, la crisis de 1929 instaló en el poder a la extrema derecha militarista que no buscaba negociar sino el enfrentamiento.

2. Los estudiantes deben dar su opinión personal sobre las causas de la guerra, pero en ella deben considerar lo leído en estas páginas y lo aprendido, como la situación mundial de posguerra, el enfrentamiento ideológico, el resentimiento de los vencidos, los afanes expansionistas, etc.

3. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre la solución de los conflictos de manera pacífica en la actualidad, como los tratados y acuerdos internacionales, el rol del Consejo de Seguridad de la ONU (aunque lamentablemente muchas veces no da resultado), el someterse al arbitrio de la Corte Internacional de La Haya, como el caso de Chile con sus países vecinos, entre otras. Las normas que elaboran deben apuntar a la convivencia pacífica entre las naciones y la solución pacífica de conflictos; por ejemplo, que siempre existan instancias de diálogos moderados entre las naciones que tengan algún conflicto.

Página 53 Actividades

1. La línea de tiempo debe tener, al menos, los siguientes aspectos: La "guerra relámpago" (1939-1941): la invasión a Polonia, ocupación soviética de Estonia, Letonia, Lituania y Finlandia, ocupación de Francia, bombardeos sobre Gran Bretaña, Italia entra en la guerra, conquista de Hungría, Bulgaria, Rumania, Yugoslavia y Grecia. La guerra de dimensión mundial (1941-1942): Operación Barbarroja, ataque de Japón a Pearl Harbor. La derrota del Eje (1943-1945): Italia firma el armisticio, desembarco aliado en Normandía, bombardeo a Berlín, la rendición de Alemania, bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, firma de rendición de Japón y fin de la guerra.

2. La alocución de De Gaulle fue pronunciada en junio de 1940, es decir, en plena "guerra relámpago". Tenía fe en el triunfo, aunque Francia estuviera ocupada, ya que no estaba sola por ser esta una guerra mundial y porque llamaba a rearme de la resistencia. Al parecer, confiaba en los Aliados y en la eficacia de sus estrategias militares, que según Overy fueron la causa de la victoria aliada, sumada a causas políticas y morales, como puede ser la esperanza en la victoria y el ímpetu de la resistencia reflejado en el discurso de De Gaulle.

Página 54 Actividades

Para evaluar las fichas puede usar la tabla de la página 40 de esta Guía.

Página 55 Actividades

1. a. El cartel busca promocionar la importancia del trabajo femenino en artillería durante la guerra, que fue un gran

aporte para los Aliados, ya que, a pesar de que muchos hombres fueron a combate dejando sus puestos de trabajo, las fábricas de armamento continuaron funcionando gracias a la masiva incorporación de mujeres a la fuerza laboral. Presenta una visión sobre el rol de la mujer que la sitúa trabajando, pero "en casa" y no en el frente, como sostén de los soldados.

b. Los mensajes fueron transmitidos por la radio, que, en el período de entreguerras, con el surgimiento de la cultura de masas, se convirtió en un importantísimo medio de comunicación.

2. Según Hirohito, la bomba atómica causó el fin de la guerra, ya que el potencial destructor de la bomba atómica no solo destruiría a Japón, sino que a la humanidad completa, por lo que si Japón siguiese peleando, tendría que cargar con esa responsabilidad. Sobre la reflexión, se espera que cuestionen el uso de armas de destrucción masiva, considerando su efecto en la vida de las personas y el poderío ilimitado que adquiere quien las maneja.

Página 57 Actividades

1. Los países que tuvieron mayor cantidad de víctimas fueron la URSS, Alemania, Polonia y Japón. Además, deben reconocer que el Recurso 60 da cuenta de un genocidio porque muestra a un grupo de niños con lesiones a su integridad física y mental, el sometimiento intencional del grupo a condiciones extremas, y su traslado forzado. Por último, sus estudiantes deberían establecer que el Holocausto define la persecución y asesinato sistemático de un grupo específico, los judíos, mientras que genocidio corresponde a la denominación general de cualquier tipo de crimen contra un grupo de personas.

2. Se espera que los alumnos reflexionen en torno a la importancia de la memoria y a recordar procesos históricos para evitar cometer los mismos errores en el futuro.

3. Los estudiantes deben incorporar a sus respuestas los conocimientos que adquirieron sobre los horrores de la guerra, como el Holocausto, el genocidio, los bombardeos, la bomba atómica, entre otros aspectos que afectaron la vida de millones de personas.

Página 59 Actividades

1. Según la misma página, "hubo una pequeña minoría que supo desplegar un extraordinario coraje para mantener los valores humanos en pie. Ellos fueron los Justos de las Naciones, que remaron contra la corriente general de indiferencia y hostilidad que prevaleció durante el Holocausto. Contrariamente a la tendencia generalizada, estos salvadores veían a los judíos como seres humanos comunes y corrientes, incluidos dentro de su universo de obligaciones". El otro chileno que ha recibido este reconocimiento es Samuel del Campo, diplomático chileno que se desempeñó como encargado de negocios en la embajada de Chile en Bucarest. Puede recomendarle a sus alumnos leer más sobre su labor en la siguiente página: http://www.cjch.cl/2017/10/diplomatico-chileno-salvo-mas-1-200-judios-fue-honrado-justo-las-naciones/ Por último, deberían llegar a la conclusión de que reconocimientos como estos pueden incentivar a la defensa de los derechos de las personas en cualquier circunstancia o condición, permitiendo el respeto de los derechos humanos y la convivencia pacífica.

2. Es importante que en la reflexión demuestren comprensión del nivel alcanzado por el horror de los actos cometidos y valoración y respeto por la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.

Página 61 Actividades

1. Después de la Segunda Guerra Mundial, Alemania se separó en cuatro zonas, cada una ocupada por uno de los aliados, como muestra el mapa. Además, según lo acordado en Yalta, debía reembolsar las pérdidas de los Aliados y pagar reparaciones de guerra. Según lo expuesto en las fuentes, Europa perdió su papel hegemónico, se comenzaron a desintegrar los imperios coloniales, y Estados Unidos y la URSS tomaron el papel de superpotencias mundiales. Por ejemplo, el Recurso 73 muestra cómo Estados Unidos se convirtió en el sustento económico para la reconstrucción de los Estados europeos. Los Recursos 71 y 72 exponen el comienzo del fin de los grandes imperios coloniales que tenían las potencias europeas y, como plantea Overy, "después de 1945, Gran Bretaña y Francia pasaron a ser potencias de segunda fila".

2. Se espera que los estudiantes consideren que, según Senghor, la guerra les hizo ver a los sometidos a los imperios que los euroamericanos tenían muchas debilidades y que predicaban virtudes (como la democracia, el respeto a los derechos, etc.) en contradicción con la explotación colonialista. Esto habría impulsado los movimientos de liberación colonial.

Luego, los estudiantes deben reflexionar sobre la incompatibilidad de los imperios coloniales con el respeto a la igualdad de derechos de todos los pueblos, ya que la subyugación colonial niega derechos como la autodeterminación de los pueblos, la libertad, el respeto a la diversidad cultural, entre otros.

3. La presentación de los estudiantes debe ser clara y, usando las fuentes, demostrar que el país que mayores beneficios obtuvo fue Estados Unidos, seguido por la URSS. La más perjudicada fue Alemania, después los países europeos afectados económicamente y que perdieron sus posesiones coloniales.

Página 63 Actividades

1. Estas respuestas son personales. Podrían plantear, por ejemplo, que los objetivos abarcan distintos aspectos, como la pobreza, el medioambiente, la industria, entre otros. Se podrían agregar, por ejemplo, más objetivos relativos a la convivencia pacífica entre los Estados. Sobre la efectividad de la labor de la ONU, deben dar su opinión argumentada, explicando por qué sí o por qué no. Por ejemplo, no ha sido efectiva en la erradicación de la pobreza, ya que en muchos países, como en Chile, muchas personas siguen viviendo en situación de pobreza. Otro ejemplo: Sí ha sido efectiva en la lucha por la igualdad de género, porque en la actualidad existe cada vez más igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, aunque no se ha alcanzado totalmente.
2. Puede recomendar a sus alumnos las siguientes páginas para la investigación:
   - https://outreach.un.org/mop/es/
   - http://www.un.org/es/peacekeeping/issues/military.shtml
3. En esta respuesta, independientemente de su visión, deben demostrar que comprendieron la crítica que se realiza al Consejo de Seguridad planteada en la fuente, que se centra en la incapacidad de intervenir o evitar ciertos conflictos por el poder de los Estados permanentes.
4. Para evaluar la presentación puede usar la siguiente tabla:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Explican la misión de organismo.			
Presentan las características del organismo.			
Dan un ejemplo de la labor del organismo en Chile o para Chile.			
Explican cómo el organismo cumple con los principios de la carta de San Francisco.			
Argumentan sobre la efectividad de su labor.			
La presentación es clara y ordenada.			
La presentación mantiene la atención de los oyentes.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Página 63 Desafío

Para evaluar el desafío considere los aspectos de la estrategia de juego de roles de la página 132 de la Unidad 3.

Página 65 Actividades

1. Los estudiantes deben tener conocimientos previos de los derechos humanos, ya que se trabajan desde la educación básica. Es probable que la nueva información de estas páginas les haya aclarado aspectos sobre sus características, como la imprescriptibilidad o interdependencia, o entregando información sobre derechos que no siempre son comentados, como el derecho a tomar parte libremente de la vida cultural.
2. La definición que elaboren en parejas debe considerar las características de los derechos humanos y que se basan en la igualdad y libertad de las personas, sin exclusión.
3. En la primera noticia se comentan violaciones a los siguientes derechos: el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona, derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, a no ser arbitrariamente detenido o preso, el derecho a tomar parte libremente de la vida cultural. La segunda noticia trata sobre el derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar.

Página 67 Actividades

1. Las presentaciones variarán según el tema elegido por las parejas. Lo importante es que analicen su aporte en el reconocimiento de los derechos humanos y sean capaces de transmitirlo claramente en una presentación. Para la investigación pueden buscar información en el siguiente sitio web: http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/index.html
2. En esta respuesta deben dar su opinión personal, pero la argumentación se debe basar en las fuentes presentadas. Por ejemplo, podrían plantear que están de acuerdo con la crítica porque consideran que todos los derechos son igual de importantes y que esa categorización puede hacer pensar a las personas que hay derechos de distintas categorías.

Página 69 Actividades

1. En la primera noticia se muestran las violaciones al derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona que sufrieron los habitantes de Mosul. En la segunda noticia se presenta cómo Rusia renuncia a someterse al arbitrio de la Corte Penal Internacional, que se especializa en enjuiciar delitos como genocidios y crímenes de guerra, que abarcan muchos derechos humanos. En la tercera noticia, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos llama a investigar sobre la violación del derecho a la vida y a la seguridad y a no ser sometidos a tratos inhumanos o degradantes de los reos de una cárcel de Honduras.

   Amnistía Internacional está encargada de denunciar violaciones a los derechos humanos. La Corte Penal Internacional se ha especializado en enjuiciar delitos, como el genocidio, la esclavitud, la tortura, los crímenes de guerra, etc., cometidos en cualquier parte del mundo. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos debe proteger los derechos de los americanos, que pueden acudir a esta comisión para ser protegidos.

   Las instituciones mencionadas intervienen denunciando las violaciones a los derechos humanos, emitiendo informes y haciendo llamados a los Estados a respetarlos. La Corte Penal Internacional, además, juzga los casos. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre la efectividad de las intervenciones; por ejemplo, las acusaciones de Amnistía Internacional puede que no hayan detenido los bombardeos, pero al enjuiciarlos públicamente tal vez eviten bombardeos posteriores, o plantear que la Corte Penal Internacional no es efectiva si países poderosos como Rusia no se comprometen a someterse a sus juicios, como muestra la noticia.
2. En esta actividad deben ser capaces de seleccionar una noticia en que alguna de las instituciones estudiadas intervenga en la defensa de derechos humanos y aplicar el mismo análisis que acaban de realizar y exponerla frente al curso.

Página 70 Actividades

1. Los estudiantes pueden contestar, por ejemplo, que el afiche invita a respetar la diversidad existente en el país, y que todos tenemos los mismos derechos sin distinción de 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.

   Para la segunda pregunta pueden responder que fue uno de los ganadores porque logró graficar la diversidad que tiene el país y la armonía que hay en ella. Por otra parte, en la noticia se están respetando los derechos de las personas a no ser discriminados, ya que todos nacemos libre e iguales en derechos y a tener un trabajo. Sobre los desafíos pendientes y sus posibles soluciones, pueden mencionar que la inclusión de las personas con discapacidad no se da en todos los ámbitos de la sociedad y que, por ejemplo, muchas veces nuestras ciudades y escuelas no están preparadas para recibirlas y prestarles comodidad. Esto cambiaría con buenos planes de integración en los colegios y adaptaciones viales para personas con discapacidad en todos los lugares del país.
2. Para evaluar esta actividad, puede usar la siguiente tabla:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Identifican la misión de una institución de su región.			
Mencionan las acciones que ha realizado la institución.			
Presentan una propuesta concreta para la defensa o promoción de los derechos humanos que ayude a la labor de la institución.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Página 71 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Se espera que los estudiantes complementen las ideas previas que tenían sobre la Segunda Guerra Mundial incorporando a sus aprendizajes el enfrentamiento ideológico,

el horror de la población frente a los genocidios, desplazamientos, bombardeos, la gran cantidad de víctimas, etc.

2. a. Los estudiantes deben identificar aspectos positivos de la no intervención, como la protección de los pueblos y sus culturas, permitiendo a las sociedades mantener sus diferencias y solucionar internamente sus problemas. Sin embargo, la no intervención podría determinar que la sociedad internacional no haga nada frente a situaciones que pueden poner en peligro la paz y la seguridad internacional o no intervenga en países donde, por ejemplo, se están vulnerando sistemáticamente los derechos humanos. Por estas razones se han creado excepciones al principio de no injerencia.

b. Esto se relaciona con los derechos de las personas, ya que la más importante excepción al principio de no injerencia es la responsabilidad de proteger. Por otra parte, el principio de no intervención defiende la libre determinación de los pueblos. En la Segunda Guerra Mundial se vulneraron muchos derechos de las personas, y es posible reflexionar, por ejemplo, si la comunidad internacional debió intervenir en Alemania antes de la guerra o no.

c. Se espera que los estudiantes comprendan la importancia de una comunidad internacional comprometida con la defensa de los derechos de las personas y que no se desentienda de los problemas de otras naciones amparándose en el principio de no intervención. Deben plantear medidas que fomenten la convivencia pacífica; por ejemplo, la denuncia a través de medios de comunicación y de los organismos internacionales preocupados de la defensa de los derechos humanos.

3. Es importante que los estudiantes demuestren la comprensión del concepto de "derechos humanos" y manifiesten una actitud de valoración hacia ellos, estimando la construcción de una sociedad que basa en los principios de igualdad y libertad de todas las personas.

Página 72 **Evalúa qué aprendiste**

1. a. Los estudiantes tienen que identificar y explicar transformaciones como el quiebre cultural de ese período reflejado, por ejemplo, en la moda, en los bailes y la música. Por otra parte, el surgimiento de la cultura de masas impulsó la publicidad, como el cartel que se observa, en una sociedad de consumo de masas que no existía anteriormente y en la que nuevos elementos, como los electrodomésticos, permitieron mayor tiempo de ocio a la sociedad.

b. Entre los elementos de cambio y continuidad, los estudiantes podrían plantear que en la actualidad las personas se reúnen a bailar, pero otros tipos de música. También, que la publicidad continúa existiendo y siendo muy importante para influir en las decisiones de compra de la población, pero hoy hay otros medios publicitarios muy efectivos, como la televisión e Internet, que han cambiado el tipo de publicidad, pero el fin es el mismo. Algunos podrían reflexionar que seguimos viviendo en la sociedad de consumo que se instauró en los años 20.

2. Para evaluar la presentación multimedia puede usar la siguiente rúbrica:

BAJO (0 A 1 PUNTO)	MEDIO (2 A 3 PUNTOS)	ALTO (4 A 5 PUNTOS)
Presentan menos de dos semejanzas entre los regímenes totalitarios, no las comparan con una democracia o no son correctas.	Presentan al menos dos semejanzas entre los regímenes totalitarios, pero no las comparan con una democracia.	Presentan al menos dos semejanzas entre los regímenes totalitarios y las comparan con una democracia.
No mencionan el enfrentamiento ideológico que había entre los regímenes totalitarios y las democracias liberales del siglo XX o lo explican de manera errada.	Mencionan el enfrentamiento ideológico que había entre los regímenes totalitarios y las democracias liberales del siglo XX.	Explican el enfrentamiento ideológico que había entre los regímenes totalitarios y las democracias liberales del siglo XX.
No presentan una consecuencia de la guerra o no es correcta.	Presentan una consecuencia de la guerra pero no argumentan de qué manera afectó al desarrollo del siglo XX.	Presentan una consecuencia de la guerra y argumentan de qué manera afectó al desarrollo del siglo XX.

Página 73

3. a. El primer gráfico es de barras y sus ejes representan los años y en el otro el aumento o disminución de la producción industrial y el desempleo mundial teniendo como base la situación de 1929. El segundo es de líneas y su eje horizontal representa los años y el vertical, la evolución del PNB de varios países, tomando como base cifras de 1913. En el primero se puede observar el impacto de la Gran Depresión en la economía mundial. En el segundo también, pero además se alcanza a ver el comienzo de la recuperación de la crisis.

b. En el primer gráfico se puede observar cómo disminuye la producción industrial y aumenta mucho el desempleo, ya que grafica la primera etapa de la crisis, desde 1929 a 1933. En el segundo se ve cómo el PNB de muchos países disminuye entre 1929 y 1933, ya que es la primera etapa de la crisis en la que todo el mundo estuvo muy afectado. Una segunda etapa sería desde 1933 a 1939, en la que los países comienzan una recuperación de su PNB, en parte por las medidas tomadas por muchos gobiernos para hacer frente a la depresión, interviniendo más en la economía. Por ejemplo, la aplicación del New Deal en Estados Unidos.

c. Las consecuencias sociales fueron la situación de desempleo y pobreza en que quedó gran parte de la población, llevándola incluso a tener que subsistir de alimentos que daban los Estados a través de ollas comunes. En el aspecto político, por una parte, los gobiernos impulsaron políticas de intervención estatal en la economía y, por otra, el Estado liberal democrático comenzó a ser cuestionado como la mejor forma de gobierno, ya que se cuestionó su capacidad para hacer frente a la crisis, lo que provocó el surgimiento de otras formas de gobierno, como el Estado de bienestar, los populismos latinoamericanos y los totalitarismos.

4. a. El derecho a la seguridad, a la vida y a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

b. El Tribunal debe fiscalizar y juzgar casos en que se violen o no se protejan adecuadamente los derechos humanos: en este caso, el Estado no protegió como es debido. Se espera que evalúen la opinión de la diputada considerando la importancia de la promoción de los derechos para que todos los resguarden.

Página 75

5. Las respuestas dependerán de la temática elegida por cada grupo. Para evaluar, considere:

- Cada miembro del grupo vio la película que le correspondía.
- Cada integrante completó la ficha.
- Entre los tres reflexionan y contestan la pregunta de su tema considerando lo estudiado y lo visto en las tres películas.
- Presentan al cuso con recursos multimedia sus conclusiones.

Página 76 **Sintetiza lo aprendido y Concluye tu proyecto**

La síntesis debe ser coherente y contener de manera lógica y no forzada todos los conceptos presentados.

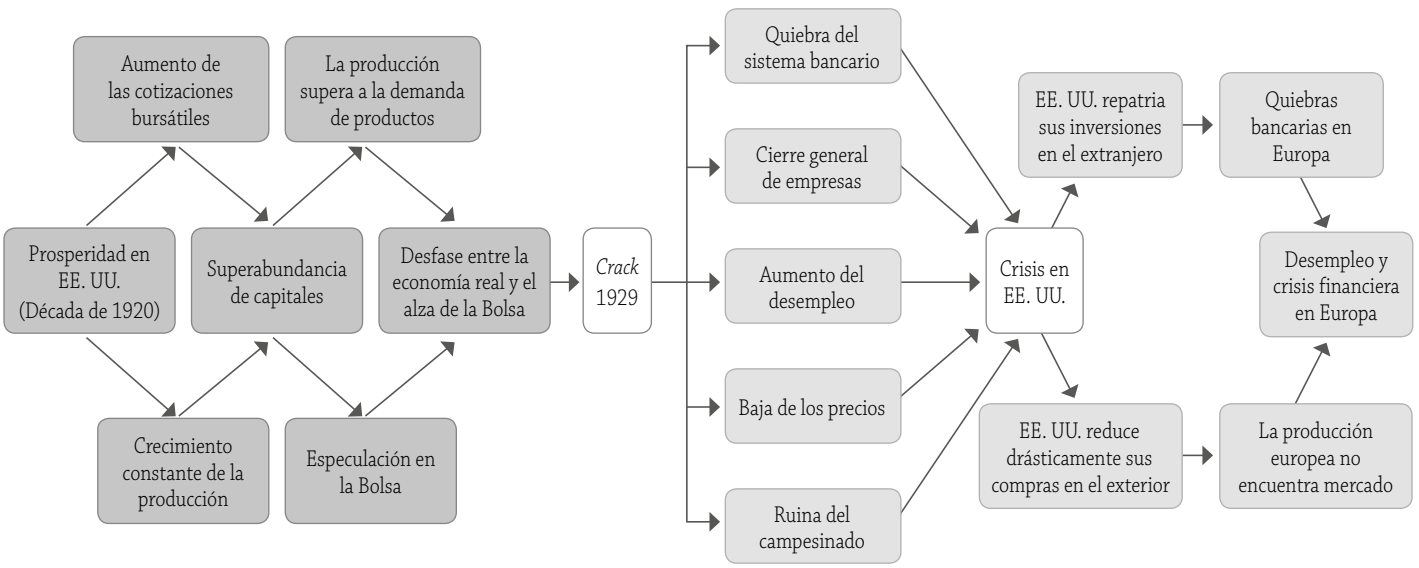
Motive la autoevaluación sincera del proyecto, considerando especialmente los logros de la presentación; por ejemplo, la atención e interés de la audiencia.

Página 77 **Reflexiona sobre lo que aprendiste y Plantea tus desafíos pendientes**

Oriente la actividad para que sus estudiantes sean capaces de evaluar tanto las metas conceptuales como las procedimentales y actitudinales.

Aproveche esta instancia para motivar a sus estudiantes a seguir investigando sobre los temas que más les gustaron.

Página 49 Ficha de refuerzo



Página 50 Ficha de ampliación

1. a. Los extractos de periódicos escolares muestran características de los populismos latinoamericanos como los siguientes:

- La exaltación de un líder fuerte y carismático, en este caso, Getúlio Vargas, quien es nombrado como la "personificación de la soberanía nacional", como un "Jefe enérgico y sereno" y que ejerce una "acción vigorosa y dinámica" que engrandece a Brasil.
- Un discurso nacionalista explícito en frases como: "Hoy solo hay un himno, una sola bandera; un solo partido, un solo jefe: una sola legislación y un solo Estado (...) solo hay Brasil".
- La apelación a quienes no se sentían representados por los partidos políticos tradicionales: "Desaparecen bajo la acción vigorosa y dinámica del Presidente Getúlio Vergas, partidos retrógrados y carcomidos".

b. Se espera que los estudiantes puedan reflexionar sobre la importancia que dan ciertos regímenes a la transmisión de ideas políticas a los jóvenes y escolares, como parte de su formación. Pueden plantear, por ejemplo, que así se transmiten a la población, desde su infancia, los principios que el Estado quiere instaurar en la población, como una forma de adoctrinamiento.

C. Pueden establecer semejanzas como la de ensalzar a un líder fuerte que encarna al Estado, la apelación a las masas, el mayor control del Estado en la economía y el discurso nacionalista. Como diferencia, pueden plantear que no todos los populismos usaron el terror como política de Estado.

Página 51 Ficha de ampliación

Para revisar los datos de la película puede revisar la ficha en http://www.filmaffinity.com/cl/film656153.html o http://www.imdb.com/title/tt0108052/ (En inglés).

Sobre el comentario, se espera que los estudiantes demuestren no solo la comprensión de la película, sino que sean capaces de relacionar lo aprendido en clases con lo visto en ella.

Página 52 Ficha de refuerzo

1. Tanto los sitios recomendados como la búsqueda en Internet en general pretenden que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje visual de las caricaturas y/o afiches, antes de que realicen el propio. Para ello, oriente la observación de imágenes a partir de preguntas-guía relativas a cómo en una sola imagen se plantea una idea, o en cómo se está representando a un personaje histórico.

2. Para la realización de la actividad, es importante que los estudiantes planifiquen la idea que quieren plasmar en la imagen, y escojan los símbolos y elementos que mejor podrán representarla. Para evaluar la actividad, expongan las imágenes al curso, y que sean los compañeros y compañeras los que identifiquen lo que se buscó expresar en cada trabajo.

Página 53 Ficha de ampliación

c. Los ejemplos que den los estudiantes serán variados y tanto del pasado como del presente. Cerciórese de que estas actitudes efectivamente reflejen el escalón correspondiente, como el ejemplo dado en la ficha.

d. Según lo expresado en el texto, deberían marcar como negativas las actitudes de persecución y negación y como positivas: el reconocimiento, la tolerancia, el respeto y la valoración.

Páginas 54 a 57 Evaluación complementaria

1. Las síntesis deben ser claras e incorporar de manera lógica todos los conceptos pedidos. A continuación, ejemplos de cómo pueden ser:

- En el período de entreguerras se dio una transformación cultural que rompió con la cultura tradicional del siglo XIX, con sus cánones culturales y estéticos. Por ejemplo, surgieron las vanguardias artísticas (el dadaísmo, el surrealismo, el cubismo, etc.), nuevas músicas como el *jazz*, cambió la moda y apareció una cultura de masas propagada por el cine, la radio, la publicidad y la prensa.
- A comienzos del siglo XX se dio una crisis del Estado liberal decimonónico. Esta comenzó con la Gran Depresión económica de 1929 que afectó a todo el mundo, y sus consecuencias devastadoras para la economía y la sociedad impulsaron el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos (nazismo, comunismo y fascismo), que se oponían a la democracia, los populismos latinoamericanos (como los de Argentina, Brasil y México) y los inicios del Estado de bienestar impulsado por Estados Unidos con el New Deal.
- La Segunda Guerra Mundial se inició en un contexto de fragilidad del orden mundial, en el que los regímenes totalitarios y las democracias occidentales se encontraban en un enfrentamiento ideológico. Las mayores consecuencias de la guerra para la población fue el horror de la población por los genocidios como el Holocausto judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, incrementados por la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica. Al finalizar la guerra, Estados Unidos y la URSS quedaron como superpotencias y Europa perdió su hegemonía. Se realizaron acuerdos y conferencias de paz y se creó un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Los derechos humanos son universales, ya que son comunes a todas las personas, sin importar su condición y deben ser respetados en todo el mundo, interdependientes, es decir, que están interrelacionados y son indivisibles, todos igualmente importantes y necesarios, e imprescriptibles, ya que no pierden vigencia, validez ni acaban por el paso del tiempo. Para resguardarlos a nivel nacional e internacional se han creado diversas instituciones, como Amnistía Internacional y INDH.

Página 55

2. Para evaluar el mapa conceptual puede usar de referencia el esquema presente en la página 70 de esta Guía.

3. Evalúe las actitudes propuestas por sus estudiantes considerando que estas inviten a la inclusión y la valoración de la diversidad, ya sea física, cultural, religiosa, entre muchas otras.

Página 56

4. Al evaluar las fichas creadas por sus estudiantes, estas siempre deben tener la siguiente información, si está disponible: nombre o título de la fuente, tipo de fuente (primaria o secundaria), autor, país, ciudad y año de creación, intención de creación o mensaje que busca transmitir.

Página 57

5. Para evaluar la presentación de cada estudiante puede tomar como referencia el Objetivo de Aprendizaje relacionado con el tema que eligió, considerando si alcanzó los conocimientos, habilidades y actitudes respecto a ese tema.

6. Se espera que los alumnos identifiquen el período de entreguerras y de la Segunda Guerra Mundial como un período de crisis. Deben ejemplificar con la crisis cultural que vivieron los valores, el arte y las costumbres tradicionales del siglo XX, la crisis económica de 1929, la crisis política que vivieron las democracias liberales con el surgimiento de los totalitarismos y la expansión de las dictaduras y la crisis social y humanitaria (o moral) que provocaron los genocidios y violaciones a los derechos humanos producidos en la Segunda Guerra Mundial.

Unidad 1

Crisis, totalitarismos y guerra

La Primera Guerra Mundial (1914-1918) supuso un duro golpe para el sistema económico y político liberal predominante durante el siglo XIX. Tras el conflicto, en algunas partes del mundo se vivió un período de relativa prosperidad. Este se caracterizó principalmente por cambios culturales, como la ruptura de los cánones tradicionales y el surgimiento de una cultura de masas. Sin embargo, esta aparente expansión económica llegó a su fin en 1929, cuando se produjo una crisis considerada hasta hoy como la más grave del capitalismo y que fue el escenario de la crisis de los sistemas democráticos liberales, instaurándose regímenes totalitarios en varios países. En este contexto se desarrolló la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), un conflicto en el que lucharon más de sesenta millones de personas y cuyas consecuencias humanas, materiales y morales dejaron una profunda huella en el mundo entero.



Held, J. (1926). Pareja bailando charlestón en la portada de la revista *Life*. Washington D. C., EE. UU.: Library of Congress.

Peter Newark American Pictures / Bridgeman Images



Lea, T. (1944). *Esa mirada de las 2000 yardas*. Imagen publicada en la revista *Life* del 11 de junio de 1945. (Detalle).

? Nos hacemos preguntas

TRABAJO COLABORATIVO
Actividades 1 y 3

1. ¿Qué es una crisis?, ¿qué tiene que suceder en una sociedad o en un país para que digamos que está pasando por una crisis? Junto con tu curso, realicen una lluvia de ideas para responder.
2. Observa y compara las imágenes. ¿A cuál de los procesos mencionados en la introducción de la página anterior corresponde cada una?, ¿por qué? ¿Qué mensaje crees que buscó transmitir la revista *Life* con cada una de estas imágenes?
3. Junto con un compañero, investiguen en qué consistió "la mirada de las 2 000 yardas" que se nombra en la segunda imagen. Luego, cada uno responda: ¿cómo crees que cambió la vida cotidiana de las personas antes y después de la Segunda Guerra Mundial? Finalmente, compartan sus respuestas y, en conjunto, redacten una conclusión final.

En esta unidad lograrás

Saber

- Relacionar la transformación cultural de entreguerras con el surgimiento de las vanguardias artísticas y la cultura de masas
- Analizar la crisis del Estado liberal considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos.
- Analizar la Segunda Guerra Mundial y evaluar sus consecuencias.
- Analizar el concepto de "derechos humanos" y la institucionalidad creada para resguardarlos.
- Reconocer la diversidad inherente a las sociedades.

Saber hacer

- Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes.
- Comunicar los resultados de investigaciones.

Saber ser

- Demostrar valoración por la democracia.
- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.

En esta unidad trabajarás principalmente mediante la **lección magistral** (página 21).

PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Te invitamos a completar el siguiente cuadro para que explores tus propios conocimientos, experiencias y motivaciones sobre los temas que se tratarán en esta unidad: el período de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial. Puedes guiarte por las preguntas y ejemplos de respuestas que se plantean.

Lo que sé Puedes responder preguntas como las siguientes: ¿qué es la cultura de masas?, ¿qué son el nazismo, el comunismo y el fascismo?, ¿cuáles fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial?	Por ejemplo: Yo he escuchado que una bomba atómica estallada en la Segunda Guerra Mundial tuvo graves consecuencias.
Lo que quiero saber Deberías plantearte preguntas como las siguientes: ¿qué me interesa conocer sobre este período?, ¿respecto a qué aspectos me interesa aprender más?	Por ejemplo: Me gustaría conocer más sobre las diferencias entre los totalitarismos que surgieron durante el período de entreguerras.
Lo que podría hacer para aprender Las siguientes acciones puedes plantearlas para planificar soluciones: "Puedo preguntar a…" y "leeré el…".	Por ejemplo: Voy a prestar atención a las explicaciones de mi profesor.
Lo que creo que voy a aprender "Conoceré…", "aprenderé a argumentar sobre…" y "relacionaré…" son algunos de los verbos que puedes utilizar.	Por ejemplo: En esta unidad voy a aprender sobre los cambios culturales que se vivieron luego de la Primera Guerra Mundial.

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Ahora que ya pensaste en lo que te gustaría aprender durante esta unidad, te invitamos a establecer objetivos o metas que puedas lograr. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

- **Conceptual**: analizar la crisis del Estado liberal que se dio a inicios del siglo XX.
- **Procedimental**: obtener información de diversas fuentes históricas.
- **Actitudinal**: pensar de forma autónoma para fundamentar las ideas propias.

Además de las planteadas, ¿qué otras metas conceptuales, procedimentales y actitudinales te gustaría alcanzar en esta unidad?

EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

En esta unidad trabajaremos fundamentalmente con la **lección magistral**, que consiste en la presentación de un tema lógicamente estructurado con el objetivo de entregar información de forma oral y siguiendo ciertos criterios. Bajo esta modalidad de aprendizaje, deberás comparar fuentes históricas y analizar un tema en profundidad para luego poder explicarlo en una exposición. A continuación, te presentamos algunas de las estrategias que te ayudarán.

Observa la siguiente imagen y luego responde la pregunta que se plantea.

Recurso 1 (fuente iconográfica)

Esta es una fotografía del grupo de *jazz* The Ingenues conformado solo por mujeres en la década de 1920.



Hood, S. (1928). *The Ingenues llegan a la Estación Central de Sídney.* Sídney, Australia: State Library of New South Wales.

De las siguientes estrategias, ¿cuál(es) te parece(n) más útil(es) para comprender la imagen y luego exponerle a un compañero la situación graficada en ella? Márcala(s) con un ✓ en la siguiente tabla y luego explica tus razones.

	Hacer una lluvia de ideas sobre las posibles intenciones del autor de la imagen.
	Determinar las principales características de los elementos que componen la fotografía.
	Llevar a cabo una simulación o juego de roles sobre lo que dirían los personajes.
	Investigar el contexto histórico en el que fue tomada la fotografía.

PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

¿Qué otra estrategia podrías haber aplicado para comprender la imagen? Menciona y explica una.

Lección 1 El período de entreguerras

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

En esta lección reconocerás las características del mundo de entreguerras (período ubicado entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial), comprendiendo las transformaciones culturales que se vivieron y la crisis del Estado liberal en esa época.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Deberás interpretar y analizar fuentes sobre las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas del período, y realizar exposiciones cortas en parejas o grupos pequeños para compartir tus nuevos conocimientos.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para que comprendas de qué manera muchos de los procesos de principios del siglo XX marcaron el desarrollo del mundo contemporáneo. Por otra parte, lo que aprenderás te ayudará a valorar la democracia como sistema político y tomar conciencia de la importancia de que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos y deberes en la sociedad, en contraposición a lo que sucedía en los regímenes totalitarios.

Explora tus ideas previas

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

Lee el siguiente texto y luego realiza las actividades que se presentan.

Recurso 2 (fuente secundaria)

Esta fuente expone la visión del historiador británico Eric Hobsbawm sobre la primera mitad del siglo XX.

(…) La Primera Guerra Mundial (…) marcó el derrumbe de la civilización (occidental) del siglo XIX. Esa civilización era capitalista desde el punto de vista económico, liberal en su estructura jurídica y constitucional, burguesa por la imagen de su clase hegemónica característica y brillante por los adelantos alcanzados en el ámbito de la ciencia, el conocimiento y la educación, así como del progreso material y moral. Además, estaba profundamente convencida de la posición central de Europa (…). Sus cimientos fueron quebrantados por dos guerras mundiales, a las que siguieron dos oleadas de rebelión y revolución generalizadas (…). Los grandes imperios coloniales que se habían formado antes y durante la era del imperio se derrumbaron y quedaron reducidos a cenizas. (…) Pero no fueron esos los únicos males. En efecto, se desencadenó una crisis económica mundial de una profundidad sin precedentes que sacudió incluso los cimientos de las más sólidas economías capitalistas y que pareció que podría poner fin a la economía mundial global, cuya creación había sido un logro del capitalismo liberal del siglo XIX. Incluso los Estados Unidos, que no habían sido afectados por la guerra y la revolución, parecían al borde del colapso. Mientras la economía se tambaleaba, las instituciones de la democracia liberal desaparecieron prácticamente entre 1917 y 1942, excepto en una pequeña franja de Europa y en algunas partes de América del Norte y de Australasia, como consecuencia del avance del fascismo y de sus movimientos y regímenes autoritarios satélites.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 2007.

1. Según lo aprendido en años anteriores, definan en parejas los conceptos subrayados en la fuente.

2. Para Eric Hobsbawm, ¿es la primera mitad del siglo XX un período de crisis?, ¿por qué?, ¿qué piensas tú al respecto?

1. Transformaciones sociales y culturales

Como aprendiste el año pasado, el impacto de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) provocó que la situación política, económica y social del mundo se viera alterada por diversos procesos, como la desintegración de los viejos imperios coloniales y el surgimiento de nuevos Estados, además de una etapa de recesión económica debido a las deudas de guerra. En este contexto, la hegemonía mundial europea se debilitó y fue remplazada por la de Estados Unidos. Así, durante la década de 1920, mientras algunos países europeos iniciaron una progresiva recuperación, Estados Unidos entró en una fase de expansión. Esto permitió una época de relativa prosperidad, al menos para la burguesía y las clases medias, que se tradujo en cambios en la cultura y en el estilo de vida.

1.1 La frágil recuperación de los años 20

Entre 1922 y 1929, Estados Unidos vivió un período de crecimiento económico debido principalmente a los siguientes aspectos:

El aumento de la producción. Los sectores que más contribuyeron al crecimiento fueron la **construcción** y las **nuevas industrias**, como la automovilística, la eléctrica (electricidad, teléfono, cine), la de los electrodomésticos (frigoríficos, radios), la química (refinado del petróleo, neumáticos, abonos, productos farmacéuticos) y la aeronáutica. Además, en las industrias estadounidenses se aplicaron nuevos métodos de organización del trabajo y de la producción estandarizada y en cadena, lo que aumentó la producción sin incrementar la mano de obra y abarataron los precios por la reducción de costes.

La expansión del consumo. La disminución de los precios de los productos, sumada a los nuevos sistemas de crédito o compras a plazo y al surgimiento de la publicidad, incentivó el consumo. Esto derivó en la expansión de la llamada **"sociedad de consumo"**, en la que se estimulaba la compra de bienes aun cuando estos no eran necesarios y que se convirtió en símbolo de bienestar y prosperidad. Así, aumentó el optimismo, y el "estilo de vida norteamericano" comenzó a ser imitado en otros lugares del mundo.

Por su parte, Europa se recuperó de la crisis de posguerra, pero dejó de ser el centro de la economía mundial. De las potencias europeas, solo algunas como Francia experimentaron un importante crecimiento de la producción industrial debido a sus necesidades de reconstrucción y basado en préstamos de capital estadounidense.

Recurso 3 (fuente iconográfica)

Esta fotografía muestra a un trabajador en la estructura del Empire State, considerado el edificio más grande del mundo entre 1931 y 1972. Al fondo se observa el rascacielos de la industria de automóviles Chrysler en Nueva York.



Hine, L. (1930). *Trabajador en el armazón del Empire State*. (S. i.).

Recurso 4 (fuente secundaria)

El siguiente extracto comenta el impacto del uso de electrodomésticos en la sociedad estadounidense.

En una época marcada por el optimismo económico y la prosperidad, surgió una nueva clase media, que se instaló a las afueras de las ciudades y empezó a dotar sus hogares de nuevos artilugios eléctricos que cambiaron su rutina radicalmente. Los electrodomésticos, diseñados para mejorar la vida de la gente, proporcionaron más tiempo para el ocio y el consumo. Aunque al principio estos aparatos eran muy básicos y solo podían acceder a ellos las clases más acomodadas, su uso acabó por imponerse en todos los hogares.

Barceló, E. (comp.). *Historia del siglo XX Time. De la Gran Guerra a la Gran Depresión*. Barcelona, España: Sol 90, 2011.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Responde en tu cuaderno: ¿por qué los electrodomésticos pudieron generar un cambio en la forma de vida y en la cultura de esta época? Argumenta entregando al menos dos ejemplos y luego explícale a un compañero los fundamentos de tu respuesta. Finalmente, ambos elaboren una noticia de la época en la que den cuenta de esta transformación.
2. Según lo expuesto en esta página, ¿crees que la "prosperidad" del período descrito alcanzó a todos los sectores de la sociedad?, ¿por qué?

1.2 La ruptura de los cánones tradicionales

Las transformaciones culturales que se vivieron en el período de entreguerras significaron una ruptura con los valores y las tradiciones culturales y estéticas que la burguesía europea había impuesto durante el siglo XIX.

Las nuevas costumbres en moda y música. Después del dolor por las muertes y las privaciones de la guerra, y con el optimismo que trajo la estabilidad económica, gran parte de la sociedad de la década de 1920 cambió sus costumbres. Por ejemplo, la moda y las tradiciones femeninas se volvieron mucho más libres. La mayoría acortó sus faldas y adoptó peinados hasta entonces considerados masculinos. Algunas incluso decidieron participar en la vida nocturna, antes vedada para ellas. Esta nueva mentalidad estuvo acompañada en muchos países por la incorporación de mujeres al ámbito laboral y por el reconocimiento del voto femenino. Por otra parte, se introdujeron nuevos tipos de música y bailes como el *jazz* y el charlestón.

Las vanguardias artísticas. El arte de la época también reflejó los cambios de la sociedad. Los nuevos movimientos artísticos realizaron una crítica social, rompieron con la tradición del pasado y buscaron nuevas formas de expresión que marcaron el nacimiento del arte contemporáneo. Las más relevantes fueron las siguientes:

- **Dadaísmo**. Buscaba provocar, causar polémica y ridiculizar las expresiones artísticas tradicionales usando el absurdo para escandalizar. Uno de sus artistas más reconocidos fue Marcel Duchamp (1887-1968).
- **Surrealismo**. Influido por el psicoanálisis, se centró en la representación del mundo de los sueños y la exploración de la dimensión irracional e instintiva del ser humano. En esta corriente destacaron Salvador Dalí (1904-1989) y René Magritte (1898-1967).
- **Expresionismo**. Postulaba que era la vida interior del creador la que daba forma a la realidad representada, dándoles mayor relevancia al sentimiento y a la emoción. Uno de sus representantes más importantes fue Edvard Munch (1863-1944).
- **Cubismo**. Proponía representar el espacio en la pintura fragmentándolo en planos sólidos y permitiendo que distintos ángulos de la imagen pudieran ser vistos simultáneamente. Algunas figuras fueron Pablo Picasso (1881-1973) y Georges Braque (1882-1963).

Recurso 5 (fuente secundaria)

En el siguiente texto, el historiador del arte húngaro Arnold Hauser expone su visión sobre las vanguardias.

El gran movimiento reaccionario del siglo se realiza en el campo del arte rechazando el impresionismo; este cambio constituye en algunos aspectos una censura en el arte más profunda que todos los cambios de estilo desde el Renacimiento, que dejaron fundamentalmente sin tocar la tradición naturalista. (…) El impresionismo fue la cumbre y el fin de un desarrollo que ha durado más de cuatrocientos años. El arte post-impresionista es el primero en renunciar por principio a toda ilusión de realidad y en expresar su visión de la vida mediante la deliberada deformación de los objetos naturales. Cubismo, constructivismo, futurismo, expresionismo, dadaísmo y surrealismo se apartan todos con la misma decisión del impresionismo naturalista y afirmador de la realidad. (…) La lucha sistemática contra el uso de los medios de expresión convencionales, y la consiguiente ruptura con la tradición artística del siglo XIX, comienza en 1916 con el dadaísmo (…). La finalidad de todo el movimiento consiste en su oposición a los atractivos de las formas ya hechas de antemano y los clichés lingüísticos cómodos, pero sin valor, por estar ya gastados.

Hauser, A. *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona, España: Debolsillo, 2004.

Recurso 6 (fuente iconográfica)

La siguiente es una obra del español Salvador Dalí, exponente del surrealismo.



Dalí, S. (1931). *La persistencia de la memoria*. Nueva York, EE. UU.: Museum of Modern Art.

Recurso 7 (fuente iconográfica)

La siguiente fotografía muestra a la banda de *jazz* Edythe Turnham and Her Knights of Syncopation, liderada por una de las mujeres precursoras de este estilo en la década de 1920, Edythe Turnham.



S. i. (1925). *Edythe Turnham and Her Knights of Syncopation*. Seattle, EE. UU.

The Black Heritage Society of Washington State, Inc.

Recurso 8 (fuente secundaria)

El siguiente texto muestra una visión sobre las características del *jazz* y su importancia para la sociedad de la época.

El *jazz* es música democrática en el mejor sentido de la palabra, pues constituye el legado colectivo de un pueblo. El *jazz* no es simple entretenimiento para élites aristocráticas: se trata de una música de origen humilde que ha llegado a ser patrimonio de pobres y ricos. Es música de cariz participativo, tendente a la comunión entre el artista y su audiencia, cuyos ejecutantes e incondicionales provienen de los ámbitos más diversos. La interpretación y el disfrute del *jazz* personifican los principios de la igualdad de derechos y la paridad de oportunidades asumidos por quienes habitan una sociedad libre. (…)

Nacido en Estados Unidos, el *jazz* sigue sin renunciar a dicha ciudadanía. El género fue desarrollado por artistas de raza negra apenas liberados de la esclavitud, y decididos a expresar el talento que Dios les había otorgado y sus convicciones relativas a la libertad, la identidad y la propia música.

Tirro, F. *Historia del jazz clásico*. Barcelona, España: Robinbook, 2007.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. Junto con un compañero, divídanse las siguientes preguntas y respóndanlas en sus cuadernos:
   - **a.** ¿En qué aspectos de la obra de Salvador Dalí (**Recurso 6**) se manifiestan las ideas expuestas por Arnold Hauser (**Recurso 5**)?
   - **b.** Según lo expuesto en los **Recursos 7** y **8**, contesta: ¿por qué la popularización del *jazz* es un ejemplo de transformación cultural?

   Comenten sus respuestas y luego redacten en sus cuadernos una conclusión respondiendo la siguiente pregunta: ¿de qué manera ambas expresiones artísticas muestran la ruptura de los cánones tradicionales en la década de 1920?
2. Tal como sucedió en el período estudiado, ¿crees que ha habido un quiebre o cambio en la cultura de tu generación respecto a la de tus padres?, ¿en qué lo notas? Elabora una exposición de 1 minuto sobre este tema, dando ejemplos del período estudiado y de la actualidad, y preséntala a un compañero. Luego de escuchar las dos exposiciones, elaboren juntos un ensayo histórico de máximo tres páginas en el que respondan las preguntas anteriores y tengan en cuenta los ejemplos planteados por ambos.

1.3 La aparición de la cultura de masas

En el período de entreguerras se produjeron profundos cambios en las sociedades occidentales y apareció una cultura de masas basada en la difusión masiva de la imagen y la palabra, que también modificó las formas de pensamiento.

La expansión de la clase media. Durante la década de 1920 hubo un incremento de la población urbana y de los empleados del sector terciario (comerciantes, administrativos de bancos y empresas, entre otros). Este creciente grupo de empleados de clase media desarrolló un estilo de vida y tuvo condiciones de trabajo que los distinguieron de la clase obrera, además de lograr un **mayor acceso a bienes y servicios** antes reservados exclusivamente para la élite.

La influencia de los medios masivos de comunicación. Medios como la prensa, la radio y el cine permitieron el acceso a la cultura de distintos sectores de la sociedad. Como se encontraban al alcance de gran parte de la población, permitieron homogeneizar el consumo e impusieron nuevos hábitos y necesidades. Algunos de los más relevantes fueron los siguientes:

- **La prensa**. La prensa escrita fue el principal medio de comunicación masivo de finales del siglo XIX e inicios del XX. Además de entregar información, expandió el uso de la publicidad, que adquirió gran importancia, principalmente, por su poder de influir en las decisiones de compra de las personas.
- **La radio**. Fue la primera tecnología de información, entretenimiento y publicidad que entró en la privacidad del hogar. Su influencia social pronto fue percibida por las agencias de publicidad y por los políticos, que necesitaban transmitir sus mensajes a las masas.
- **El cine**. Se expandió y se consolidó en este período como uno de los espectáculos más populares y fue la manifestación por excelencia de esta nueva cultura de masas. No solo divertía, sino también promovía nuevos patrones de conducta y nuevas modas.
- **Los deportes**. Las competiciones deportivas también empezaron a atraer a grandes masas: el fútbol en Europa, el béisbol y el *rugby* en Estados Unidos y, en general, el boxeo. En este período se construyeron estadios para acoger a quienes practicaban y, sobre todo, disfrutaban contemplando los deportes.

Recursos 9 y 10 (fuentes iconográfica y secundaria)

Estas fuentes muestran el impacto de la cultura de masas en América Latina, con la apertura de grandes tiendas comerciales, teatros y cines.



El "Edificio o Palacio de la Luz" en Ahumada con Compañía (1929). Archivo Fotográfico Chilectra.

El sábado 16 de enero de 1920, (…) en momentos en que se desarrollaba la función nocturna de cine en el Teatro Alameda, en un accidente de no rara ocurrencia, se inflamó la película que se estaba exhibiendo, en la cabina del operador del cine. [La Revista *Corre Vuela* relató que] "el público que llenaba el teatro, presa de un pánico indescriptible, se largó desesperadamente escaleras abajo, creyendo que se trataba de un rápido y voraz incendio, formándose con esto un verdadero hacinamiento. (…)"

Dicha tragedia, (…) viene a dar cuenta de varias cosas. En primer lugar, la consolidación del cine como instancia de sociabilidad y entretenimiento. Enseguida, que esto ocurría a niveles masivos, las salas de cine tenían normalmente capacidad para varios centenares cuando no miles de espectadores (…). Todo ello pareciera ratificar el juicio de que el cine se transformó en el medio más importante de la cultura moderna de masas del Chile de las primeras décadas del siglo XX.

Santa Cruz, E. *Cultura de masas y espacio público en Chile. Las revistas de cine* (1910-1920). Recuperado de: http://www.comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/viewFile/12089/12445 en marzo de 2017.

Recurso 11 (fuente secundaria)

La siguiente fuente explica la aceleración del ritmo histórico que se vivió con el surgimiento de la cultura de masas.

En el primer tercio del siglo XX la sociedad de masas irrumpió con fuerza en el escenario de los países desarrollados, a ambos lados del Atlántico. El crecimiento económico, los cambios sociales y culturales, las innovaciones tecnocientíficas y la aparición de nuevas fuerzas políticas y sociales que habían ido emergiendo a lo largo del último tercio del siglo anterior adquirieron un renovado impulso que se llevó por delante la sociedad liberal decimonónica, (...). El tiempo se aceleró al mismo ritmo que se sucedían las innovaciones y las revoluciones. Nuevas fuerzas y actores políticos ocuparon el primer plano del escenario social. La vieja sociedad liberal con su pausado orden y transcurrir adecuado al ritmo de la máquina de vapor cedía el paso a la vertiginosa velocidad del motor de explosión y de la electricidad. En el cambio de siglo, ambos tiempos convivían en un aparente entendimiento, pero los nuevos tiempos empujaban con una fuerza arrolladora, la sociedad de masas entraba en el escenario y con un ímpetu desconocido arrasaba el viejo orden del mundo de ayer.

Otero, L. Ocio y deporte en el nacimiento de la sociedad de masas. La socialización del deporte como práctica y espectáculo en la España del primer tercio del siglo XX. En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, n.° 25, 2003.

Recurso 12 (fuente secundaria)

La siguiente fuente expone la visión de un crítico literario argentino sobre los factores que provocaron el surgimiento de la cultura de masas.

El origen de este fenómeno –denominado "cultura de masas", por oposición a la "cultura elevada" o clásica– debe buscarse en la acción convergente de diversos factores íntimamente vinculados entre sí: impacto de la mecanización originada por el avance técnico-científico, (…); desarrollo de sistemas para intensificar la producción y comercialización en gran escala de objetos manufacturados, incluida la estrategia para estimular el consumo; surgimiento de un vasto mercado consumidor, integrado por una mayoría aplastante de la población total, cuya apetencia se vuelca hacia los más variados artículos ofertados (…). Pero el común denominador subyacente en los decisivos cambios que hoy día se operan en la humanidad consiste en una vasta marea de democratización que ha ido cobrando ímpetu en el mundo moderno y cuya consecuencia más significativa (…) es el acceso de los estratos más nutridos de la comunidad a beneficios que anteriormente se reservaban para círculos egregios [ilustres]: las masas no solo han logrado un término medio más elevado de vida material sino que, por añadidura, han visto aparentemente reconocido su derecho a opinar sobre asuntos de índole muy dispar.

Rest, J. *Arte, literatura y cultura popular*. Bogotá, Colombia: Norma, 2007.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 2 y 3

1. Según lo planteado por Jaime Rest (**Recurso 12**), ¿cuál sería la consecuencia más importante del surgimiento de una cultura de masas?, ¿estás de acuerdo con el autor?, ¿por qué?
2. A partir de los **Recursos 9** y **10**, reflexiona junto con un compañero: ¿qué cambios y continuidades pueden observar en el desarrollo de la cultura de masas entre el período estudiado y la actualidad? Hagan una lista en sus cuadernos y luego coméntenla con otra pareja de compañeros para escribir una conclusión entre los aportes de todos.
3. Recuerda lo aprendido en años anteriores y responde en tu cuaderno: ¿cuáles son los poderes del Estado? Teniendo en cuenta que desde el siglo XVIII se denominó a la prensa como el "cuarto poder", ¿estás de acuerdo con esta conceptualización? Argumenta con ejemplos concretos y luego coméntale a un compañero tu respuesta para reflexionar, en conjunto, sobre la siguiente pregunta: ¿creen que en la actualidad las redes sociales como Twitter y Facebook son un "quinto poder"? Justifiquen sus opiniones.
4. A partir de lo que analizaste en las fuentes y respondiste en las actividades anteriores, prepara una breve exposición para explicarle a alguien que no ha estudiado este período histórico en qué consiste el concepto de "cultura de masas" y cuáles son sus principales características.

2. La crisis del Estado liberal decimonónico

Los años de relativa prosperidad vividos en la década de 1920 cambiaron bruscamente luego de la crisis económica que se vivió en 1929, lo que demostró la fragilidad del sistema económico liberal y del aparente desarrollo alcanzado por los países capitalistas.

2.1 El *crack* de 1929 y la Gran Depresión

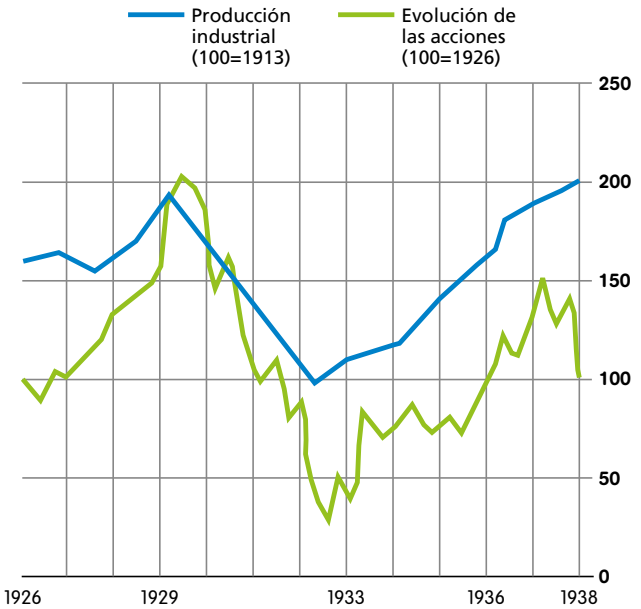
La expansión económica de 1920 se basó en el crecimiento de la producción y originó un exceso de la oferta. Gran parte de este crecimiento estuvo financiado por el **crédito fácil** que daban los bancos. Así, las clases medias y populares gastaban más de lo que ganaban y muchas empresas y personas utilizaron el crédito para la **especulación financiera**: compraban acciones en la Bolsa de Valores en lugar de invertir en actividades productivas. Cuando las acciones dejaron de subir y aparecieron las primeras bajas, los inversionistas pusieron a la venta sus acciones para no perder más dinero y devolver sus préstamos. Esto hizo que el valor nominal de las acciones bajara mucho y rápidamente. Así, en octubre de 1929, durante el llamado "**jueves negro**", millones de acciones se pusieron a la venta con una demanda casi nula, por lo que perdieron su valor. Esto dejó en la quiebra a miles de inversionistas.

2.2 Los efectos de la Gran Depresión

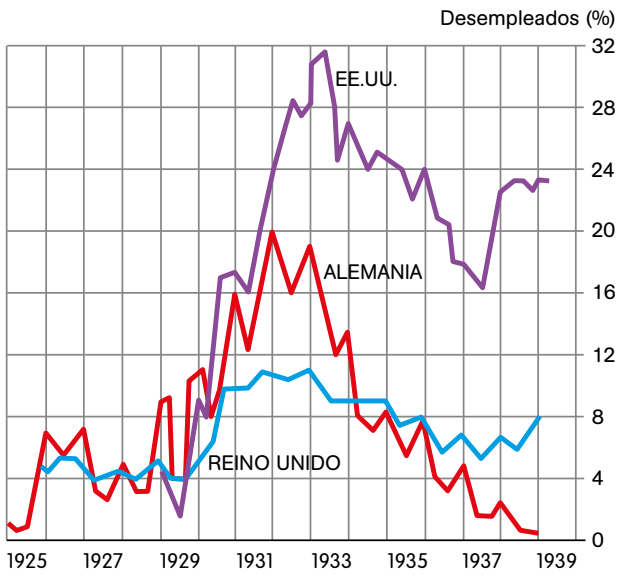
La caída de la Bolsa de Nueva York provocó una crisis en cadena. Al perder toda su inversión, muchos no pudieron pagar sus créditos, lo que generó **quiebras bancarias**. En la industria, grandes empresas se vieron obligadas a reducir su producción o cerrar, porque el nivel de consumo se redujo drásticamente. Hacia 1932, la producción mundial cayó a un 40 %, mientras que el comercio internacional se redujo a un tercio. Casi todos los sectores de la sociedad se vieron afectados, en especial los trabajadores urbanos asalariados: el valor de sus ingresos se redujo a casi la mitad y millones perdieron sus empleos. Pronto la depresión económica se trasladó al resto del mundo. Así, a partir de 1931, afectó principalmente a Europa, por la repatriación de los capitales estadounidenses y la disminución de las exportaciones a Estados Unidos, y a América Latina, por la dependencia de las economías latinoamericanas respecto a la estadounidense.

Recursos 13 y 14 (fuentes estadísticas)

Los siguientes gráficos muestran la evolución de la producción industrial de Estados Unidos, de las cotizaciones de las acciones de la Bolsa de Nueva York y del desempleo en las economías más potentes del mundo.



Fuente: Guigue, J. (dir.), *Histoire, Géographie, Initiation à l'Économie*, 1989.



Fuente: Alonso, M. L. (et al.). *Historia contemporánea*, 1986.

Recurso 15 (fuente iconográfica)

En la siguiente fotografía, tomada en 1937, una fila de hombres y mujeres de Kentucky, Estados Unidos, hacen fila para obtener alimentos y ropa después de una inundación frente a un cartel que dice: "El nivel de vida más alto del mundo. No hay nada como el estilo de vida americano".



Wikimedia Commons / Annaïs Fernandes

Personas haciendo fila frente a cartel *The american way of life* (1937).

Recurso 16 (fuente primaria)

En su autobiografía, el dramaturgo y guionista Arthur Miller relató los efectos de la Gran Depresión.

El verano de 1932 fue probablemente el punto más bajo de la Depresión. Todo era muy sencillo: nadie tenía dinero. (...) Los recuerdos que tengo de aquel año en particular me configuraban una ciudad fantasma que poco a poco se iba cubriendo de polvo, manzana tras manzana, cada vez con más rótulos de "SE TRASPASA" en sucios escaparates de tiendas y talleres abiertos muchos años antes y en la actualidad cerrados. Fue también el año de las colas en las panaderías, de hombres sanos y robustos que formaban en batallones de seis y ocho en fondo a lo largo del muro de algún almacén, en espera de que este o aquel organismo municipal improvisado, o el Ejército de Salvación, o cualquier iglesia, les diese un tazón de caldo o un panecillo.

Miller, A. *Vueltas al tiempo*. Autobiografía. Barcelona, España: Tusquets, 1999.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Junto con un compañero, divídanse las siguientes preguntas y respondan en sus cuadernos:
   - **a.** Según los **Recursos 13** y **14**: ¿cómo evolucionaron la producción y el desempleo hasta el año 1929?, ¿y a partir de esa fecha?
   - **b.** ¿Qué contradicciones dirías que muestra el **Recurso 15**?, ¿por qué puede ser una buena representación de lo que fue el período de entreguerras en países como Estados Unidos?

   Luego, compartan sus respuestas y elaboren entre ambos una breve exposición en la que expliquen a otra pareja de compañeros los pasos que les permitieron llegar a esas conclusiones.
2. Imagina que eres un periodista viviendo en Estados Unidos durante los años de la Gran Depresión y elabora un reportaje sobre las condiciones de vida que se ven en tu país a causa de la crisis. Puedes basarte en la información de estas páginas o en otras fuentes que investigues y tener en cuenta preguntas como las siguientes: ¿cuáles fueron las consecuencias de la crisis?, ¿de qué forma afectó a la economía del país?, ¿cómo cambió la forma de vida de las personas?

Analizar y evaluar críticamente la información de fuentes iconográficas

Como has podido ver hasta ahora en la unidad, las imágenes producidas en una época, como pinturas, dibujos, grabados, caricaturas o fotografías, ofrecen valiosa información respecto de su tiempo y contexto histórico. Al describir y analizar estas imágenes podemos acceder a su significado y observar formas de vida, vestuario, actividades, actitudes y tareas de las personas que vivieron en ese período específico. En este sentido, al observar una fuente iconográfica debemos considerar no solo la información explícita o evidente, sino también la intencionalidad del autor, así como el significado específico que esa imagen tuvo en su época. En definitiva, las fuentes iconográficas reflejan una parte de la sociedad desde la perspectiva del autor, ya que ellas contienen la información que, si sabemos extraer, nos permitirá acercarnos al pasado. A continuación, te invitamos a conocer algunos pasos para trabajar y analizar las fuentes iconográficas.

PASO 1 Identificar la imagen

Lo primero que debes hacer es identificar si es una fotografía, una pintura, un afiche, etc. En lo posible, debes averiguar quién es su autor e investigar el contexto en el que la produjo, lo que posteriormente te permitirá contextualizar la información que ofrece la imagen.

Recurso 17 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra una escena en una escuela de Australia en el año 1934.



Hood, S. (1934). *Estudiantes se alinean para la entrega gratuita de sopa y una rebanada de pan durante la Depresión en Belmore North Public School.* Sídney, Australia: State Library of New South Wales.

Por ejemplo, esta imagen es una fotografía tomada en 1934 por el fotógrafo australiano Sam Hood, y forma parte de una colección de la Biblioteca Estatal de New South Wales, en Sídney, Australia. Esta información la pudimos obtener del pie de la fotografía. Si investigamos, podemos averiguar que su creador fue un fotógrafo de periódicos como *The Sydney Morning Herald*, uno de los más importantes en su país. En general, dedicó su trabajo a retratar escenas deportivas o sensacionalistas de farándula de su época, tal como pudiste ver en el **Recurso 1** de la página 21.

PASO 2 Describir la imagen por planos

En un segundo momento, debes describir la imagen desde los elementos más próximos (primer plano) hasta los más lejanos, identificando, por ejemplo, qué elementos hay, qué actividad están haciendo las personas, cómo están vestidos, entre otras cosas, e identificar qué es lo central de la imagen. En el caso de las fotografías, muchas veces aparecen elementos que no fueron planificados por su autor, que ofrecen información muy valiosa.

En este caso, la imagen muestra a varios niños haciendo fila y esperando a que les entreguen una taza de sopa y un pedazo de pan. En el fondo, se puede ver un edificio que podría ser la escuela a la que asistían los niños de la fotografía. Al describir las vestimentas, podemos mencionar que, por ejemplo, las señoras presentes en la imagen llevan sombrero, vestidos y chaquetas. En cambio, algunos niños y niñas no llevan zapatos y, en general, tienen ropas que les quedan chicas.

PASO 3 Interpretar la imagen como fuente histórica

Luego de analizar la imagen, podrás evaluar críticamente la información que entrega y comprender cuál es su significado para entender el pasado histórico, es decir, para poder interpretarla como fuente histórica. Esto permitirá vincularla con el proceso histórico estudiado. Para ello, debes recordar que las fuentes iconográficas corresponden a una representación de un momento histórico, no al momento mismo. Lo anterior quiere decir que es importante considerar que una imagen no es una traducción exacta de una realidad, sino una manera de representarla, mediada por la mirada del autor, sus posibilidades técnicas y las características de su contexto histórico.

Para esto tienes que preguntarte: ¿qué información sobre el pasado podemos obtener por medio de esta imagen? En este caso, es posible conocer aspectos materiales de la vida en Australia en 1934, luego de la crisis económica de 1929, tales como la vestimenta de hombres, niños y mujeres y la entrega de ayuda a niños pobres. Por otra parte, la imagen muestra el impacto de la Gran Depresión a lo largo de todo el mundo, no solo en Estados Unidos. Teniendo esto en cuenta, podríamos pensar que la intención del fotógrafo fue dar cuenta de la situación crítica en la que se encontraban estos niños y sus familias. De hecho, en la ficha que tiene la Biblioteca Estatal de New South Wales con los detalles de la imagen (la puedes hallar en la página web http://archival-classic.sl.nsw.gov.au/item/itemDetailPaged.aspx?itemID=52307), se explica que la Asociación de Padres y Ciudadanos de la escuela pública Belmore Norh sirvieron más de 300 platos de sopas a los hijos de personas desempleadas por la depresión económica y repartieron ropa abrigada durante el invierno de ese año.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Ingresa a alguno de los siguientes sitios webs y selecciona una imagen tomada entre las décadas de 1920 y 1930 para analizar y evaluar críticamente.
   - https://www.flickr.com/search/?w=commons&q=1920
   - https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Great_Depression_in_the_United_States
   - https://www.ivam.es/exposiciones/fotografia-social-americana-anos-30/
2. Reúnanse en grupos de tres compañeros y presenten la imagen y el análisis realizado, considerando todos los pasos expuestos en esta página. Luego, organicen una exposición para mostrarle al resto del curso sus trabajos.

3. Nuevos modelos políticos y económicos

La Gran Depresión puso en duda la eficacia del sistema económico y político liberal que se había consolidado en el siglo XIX. Este sistema comenzó a ser cuestionado por quienes creían que no permitiría superar los efectos económicos y sociales de la Primera Guerra Mundial y la crisis de 1929. Como respuesta, surgieron nuevos modelos e ideologías políticas y económicas que incentivaron una mayor intervención del Estado en la economía.

3.1 El New Deal y el Estado de bienestar en Estados Unidos

Ante la crisis económica de 1929, el gobierno del presidente estadounidense Herbert Hoover (1929-1933) siguió la consigna liberal de no intervención estatal en la economía, esperando que el mercado se autorregulara por sí mismo. En cambio, su sucesor Franklin D. Roosevelt (1933-1945) promovió la **intervención del Estado** en la reactivación de la economía, proponiendo una redistribución de los ingresos, la promoción del empleo y el estímulo del consumo para incentivar la inversión. Para esto, entre 1933 y 1938 se implementó un conjunto de medidas económicas conocidas como el **New Deal** ("Nuevo Trato"). Algunas de estas medidas fueron:

- La **recuperación del sector agrícola** a través de límites a la producción, subvención a las exportaciones, etc.
- La **reactivación industrial** por medio de acciones racionalizadoras, la fijación del salario mínimo, la reducción de la semana laboral y el alza de precios.
- La **política de obras públicas** para dar puestos de trabajo a los desempleados.

Si bien la recuperación de la economía fue lenta –de hecho, en 1933 todavía había más de doce millones de desempleados en Estados Unidos–, algunos historiadores plantean que sin el New Deal la salida de la crisis hubiese tardado más.

Además, estas nuevas políticas económicas fueron de la mano del **Estado de bienestar**, modelo en el cual el Estado garantiza a todos sus ciudadanos el derecho a acceder a algunos servicios básicos. Así, entre 1936 y 1940 en Estados Unidos se aprobaron disposiciones que buscaban el bienestar social, tales como el derecho de huelga, la seguridad social, los seguros y pensiones de jubilación, los subsidios de desempleo, entre otras.

Recurso 18 (fuente primaria)

Este es el extracto de un discurso del presidente Franklin D. Roosevelt al proclamar las medidas del New Deal.

Esta nación va a salir adelante como lo ha hecho hasta ahora; va a volver a revivir, va a tener éxito. (…) Estoy preparado en el marco de los deberes de la Constitución para tomar aquellas medidas que requiere esta golpeada nación en medio de un mundo golpeado. (…) Nuestra más ardua tarea, la primera, es hacer que el pueblo vuelva al trabajo. No es un problema insoluble si nos enfrentamos a él con prudencia y valentía. Puede realizarse, en parte, mediante la contratación directa por parte del gobierno, actuando como en caso de guerra, pero, al mismo tiempo, llevando a cabo los trabajos más necesarios, a partir de estas personas contratadas, para estimular y reorganizar la utilización de nuestros recursos naturales.

Roosevelt, F. (1933).
Discurso inaugural de las sesiones del Congreso.

Recurso 19 (fuente secundaria)

En el siguiente texto se expone una explicación del Estado de bienestar y su relación con el New Deal.

Desde los países subdesarrollados a aquellos que han alcanzado pleno desarrollo, existen masas y amplios sectores de la población que han adquirido el convencimiento de que, cualesquiera que sean sus condiciones de naturaleza, (…) puede desterrarse la pobreza y puede adquirirse seguridad por la acción de cambios sociales, que den paso a un nuevo tipo de instituciones capaces de cubrir las más variadas necesidades. El Estado de bienestar se basa en el reconocimiento del derecho de cualquier miembro de la comunidad a un mínimo nivel de vida, que cubra unas necesidades que van creciendo con el desarrollo. El Estado de bienestar ha de programar el progreso económico con una ordenación de la economía, comprometiéndose al pleno empleo de la población activa. La asistencia a la enfermedad y en la vejez queda proclamada como derecho que forma parte del derecho a la vida. (…) Con el New Deal americano, comienza a desarrollarse en aquel país el concepto de Estado de bienestar, pero de manera práctica, atendiendo a las necesidades y situaciones creadas con la Gran Depresión.

De la Quintana, P. *Sociedad, cambio social y problemas de salud*. Madrid, España: Real Academia Nacional de Medicina, 1966.

Recurso 20 (fuente secundaria)

El siguiente artículo de opinión entrega una perspectiva del impacto que tuvo el New Deal y su importancia en el surgimiento del Estado de bienestar.

Lo primero importante sobre el New Deal es comprender que fue más convencional de lo que se imagina. El New Deal distó de significar un quiebre absoluto en las reglas sobre las cuales funcionaba la política estadounidense (…). El New Deal trabajó sobre programas gubernamentales ya existentes y mucho de lo que hizo fue esencialmente intuitivo, evitando desafiar la Constitución y tradición política estadounidense. Ha habido críticas feroces contra el gobierno precedente al de F. D. Roosevelt, liderado por Herber Hoover, el cual operó entre 1929 y 1933. Lo cierto es que Hoover reaccionó tarde a la Gran Depresión, si bien legó iniciativas que capitalizó Roosevelt y le dieron un buen cimiento para su New Deal. En suma, Hoover hizo más de lo que se piensa y Roosevelt fue menos transgresor de lo que se cree. (…)

[Además, si bien] el New Deal estableció el Estado de bienestar estadounidense, (…) los importes de ayuda en esos programas distaron de ser colosales: en 1929, la renta per cápita, en dólares de esa época, era de 820 y las ayudas per cápita en los principales programas emprendidos por Roosevelt fueron apenas una pequeña proporción de esa cifra: el Federal Emergency Relief Administration Program (FERA) dio USD 15,19 por año, entre 1934 y 1935; el Civil Work Administration Work Grants en 1934 dio USD 8,18 per cápita. (…)

Goedder, C. Política ante una depresión económica: el New Deal. En: *Diario Exterior*, Madrid, España, 8 de octubre de 2012.

Recurso 21 (fuente iconográfica)

Este es un afiche de la década de 1930 que anuncia los beneficios para las viudas y los hijos de los trabajadores de los nuevos programas de seguridad social.



Más seguridad para la familia americana

Shutterstock / Everett Historical

Cuando un trabajador asegurado muere, dejando a hijos dependientes y una viuda, tanto la madre como los hijos reciben beneficios mensuales hasta que el último cumpla 18.

(S. i.). (Década de 1930). *Más seguridad para la familia americana.*

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 4

1. Si vuelves a analizar los **Recursos 13** y **14** que se encuentran en la página 28, ¿dirías que fueron efectivas las medidas de Roosevelt?, ¿por qué?
2. Según el **Recurso 19**, ¿por qué en un Estado de bienestar existe la intervención de la economía desde el aparato estatal?, ¿cuánto crees tú que el Estado debe influir en la economía de un país? Explica y argumenta tu opinión.
3. De acuerdo con los **Recursos 20** y **21**, responde: ¿por qué la aplicación del New Deal presentó complejidades en su instalación?, ¿con cuál de sus medidas se relaciona la imagen?
4. Reflexiona y responde en tu cuaderno: ¿qué elementos propios de un Estado de bienestar están presentes en Chile actualmente?, ¿por qué? Comparte tu respuesta con dos compañeros y luego redacten en conjunto un párrafo donde expongan y argumenten su conclusión.

3.2 El impacto de la crisis en América Latina

En su expansión desde Estados Unidos hacia el resto del mundo, la crisis de 1929 afectó gravemente a la economía y la vida política de las repúblicas latinoamericanas.

Las consecuencias económicas. La Gran Depresión generó la rápida caída de los precios de las **materias primas** (que exportaban los países latinoamericanos a Europa y a Estados Unidos) y la contracción del comercio internacional. En conjunto, la reducción de ingresos por la caída de las exportaciones disminuyó la capacidad de compra, siendo Chile y Argentina los países más perjudicados. En este contexto, las políticas económicas para hacer frente a la crisis no fueron homogéneas. Fue dominante la **intervención del Estado** en las políticas monetarias y fiscales, con lo que se abandonaba el liberalismo económico puro. Además, a partir de este momento, algunos países centraron sus esfuerzos en la industrialización para no tener que comprar productos en el exterior, desarrollando un modelo económico conocido como la **industrialización sustitutiva de importaciones**.

Desafío

Como ya has visto en esta unidad, al exponer sobre un tema debes conocer los conceptos o partes que lo componen. Una de las estrategias que te pueden ayudar a graficar la relación entre los componentes de un tema son los **mapas conceptuales**, esquemas conformados por conceptos; palabras enlace o conectores, para establecer relaciones entre los conceptos, y líneas, para unir los conceptos y los conectores. Para elaborar un mapa conceptual debes seguir estos pasos:

a. Identificar el tema central y sus ideas o términos más importantes.

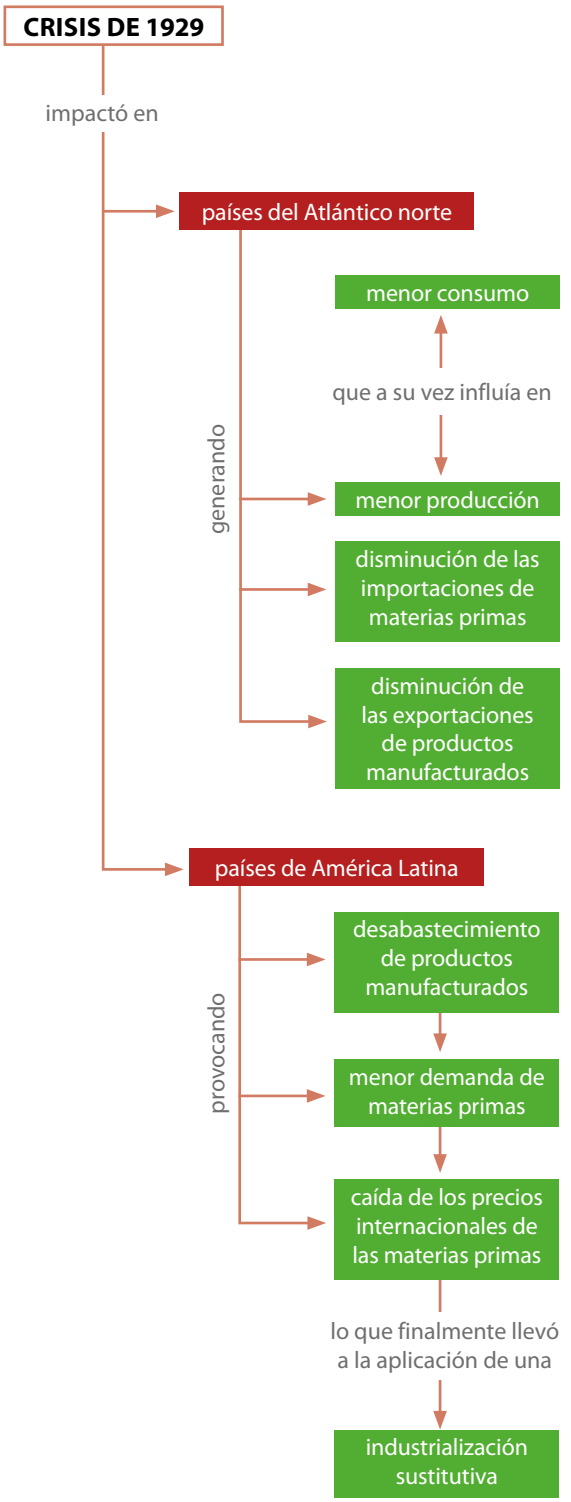
b. Determinar la jerarquización de esos conceptos, clasificándolos en subtemas y aspectos específicos de estos subtemas.

c. Trazar las conexiones correspondientes entre el tema principal y los subtemas, estableciendo conectores entre ellos.

A continuación, te invitamos a aplicar esta estrategia analizando las partes del **Recurso 22** y luego creando tu propio mapa conceptual sobre el New Deal y el Estado de bienestar (páginas 32 y 33).

Recurso 22 (esquema)

El siguiente mapa conceptual muestra los efectos de la crisis económica de 1929 en los países del Atlántico norte y su relación con la economía de América Latina.



Elaboración propia

Recurso 23 (fuente secundaria)

El siguiente texto es un extracto de la visión del historiador peruano Paulo Drinot sobre el impacto de la Gran Depresión en América Latina.

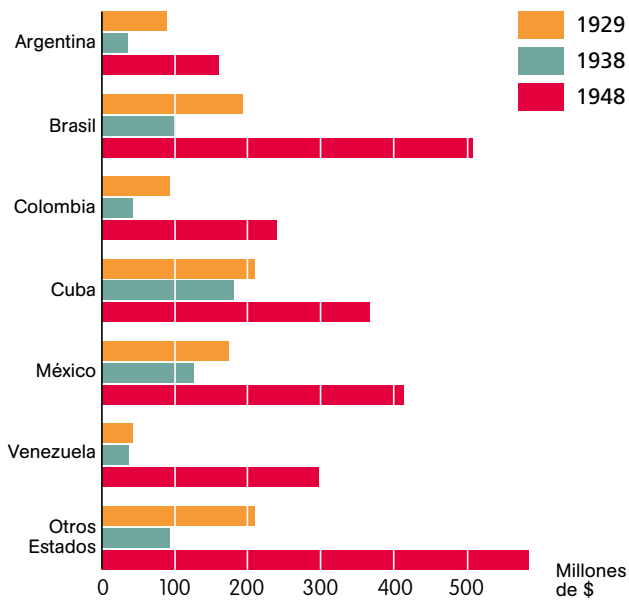
Los relatos generales sobre el impacto de la Gran Depresión en América Latina se inclinan de igual modo a considerar a la depresión mundial como un punto de inflexión tanto económico como político, caracterizado por un cambio en el ámbito económico del modelo de crecimiento basado en la exportación al modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), y en el ámbito político, del gobierno oligárquico al gobierno populista. (…) No obstante, la recesión no influyó significativamente en el cambio del modelo de crecimiento basado en las exportaciones al de industrialización por sustitución de importaciones. Los historiadores de la economía han demostrado que en los pocos países en los que se implementó el ISI, normalmente hubo también un resurgimiento del sector exportador, y no un simple remplazo de este. (…)

Los historiadores suelen aceptar el fortalecimiento del Estado como una de las consecuencias más importantes de la Gran Depresión. Sin embargo, no se trató de un simple caso de proteccionismo progresivo. En todo el mundo, tanto en los contextos democráticos como en los autoritarios, el impacto de la Gran Depresión fortaleció la idea de que el Estado debía participar en el manejo de la economía y la sociedad. De hecho, varios gobiernos latinoamericanos posteriores a la Depresión, igual que hiciera Franklin D. Roosevelt en los Estados Unidos, adoptaron políticas económicas y sociales que, sin importar cuán lento e inadecuado pudiera ser su proceso, marcaron una nueva dirección no solo en la economía política, sino, en términos más generales, en la construcción nacional y la formación del Estado.

Drinot, P. y Knight, A. (coords.). *La Gran Depresión en América Latina*. México D. F., México: FCE, 2015.

Recurso 24 (fuente estadística)

El siguiente gráfico muestra las exportaciones de América Latina hacia Estados Unidos.



Fuente: Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H. *Historia económica de América Latina II. Economías de exportación y desarrollo capitalista*, 1979.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Junto con un compañero, respondan en sus cuadernos las siguientes preguntas: según la información de los **Recursos 22** y **24**, ¿cómo evolucionaron las exportaciones de los países de América Latina luego de 1929?, ¿de qué forma incidió en ellas la Gran Depresión? Para responder, cada uno debe entregar un argumento o ejemplo de las fuentes expuestas.
2. A partir de lo establecido en estas páginas, responde en tu cuaderno: ¿qué impacto tuvo la Gran Depresión en América Latina?, ¿consideras que esta crisis económica, ocurrida hace ya casi un siglo, tuvo efectos que continúan presentes hasta la actualidad en la economía latinoamericana?, ¿cuáles?
3. Reúnete con dos compañeros y respondan en conjunto: ¿actualmente en Chile predomina un modelo de crecimiento económico basado en las exportaciones o en la industrialización sustitutiva?, ¿por qué? Para elaborar su respuesta, deben construir un cuadro comparativo en el que expliquen ambos tipos de desarrollo económico y entregar argumentos que respalden su opinión. Pueden buscar noticias en Internet o en periódicos sobre el tema.

Los efectos en la política. Por otra parte, al igual que en el continente europeo, en muchos países de América Latina la Gran Depresión frenó el avance de los gobiernos liberales y representativos, cuya base social era la élite exportadora, e incentivó al Ejército a que optase por soluciones de fuerza. Así, entre febrero y diciembre de 1930, representantes de las Fuerzas Armadas de cada país derribaron a los gobiernos de Argentina, Brasil, República Dominicana, Bolivia, Perú y Guatemala. Otros **intentos golpistas** se dieron en Ecuador y El Salvador en 1931, Chile en 1932 (con presencia también de civiles) y Uruguay en 1933.

Además de los militares, los sectores medios y populares también comenzaron a manifestarse contra los gobiernos oligárquicos, que a su parecer eran incapaces de enfrentar la crisis. En este contexto, el **populismo** emergió como una propuesta que prometía satisfacer las necesidades populares, por lo que, en su discurso, los gobernantes populistas buscaban legitimar su poder apelando a distintas organizaciones de masas (como partidos políticos y sindicatos) y también a la clase obrera. Sin embargo, según algunos historiadores, una vez en el poder procuraban mantener el apoyo de las clases acomodadas imponiendo medidas autoritarias y, al mismo tiempo, implementaban programas sociales para satisfacer las demandas populares, pero sin que las masas fueran integradas efectivamente en el Estado.

Algunas características que tuvieron los gobiernos populistas fueron las siguientes:

- Un **líder fuerte y carismático**, que movilizaba a la población con un lenguaje directo, apelando a las emociones y con actos masivos.
- Un sustento político en coaliciones de **distintos sectores sociales**, convocando a quienes no se sentían representados por los partidos políticos tradicionales y con un discurso de cohesión social.
- Un discurso **nacionalista y antiimperialista**, que rechazaba los capitales extranjeros y el intervencionismo de Estados Unidos.
- Una política económica con **mayor control estatal de la economía**, con programas de industrialización y nacionalizaciones.

Algunos regímenes populistas fueron los de Lázaro Cárdenas en México (1934-1940), Getúlio Vargas en Brasil (1930-1945, 1951-1954) y Juan Domingo Perón en Argentina (1946-1955, 1973-1974).

Recurso 25 (fuente iconográfica)

Getúlio Vargas gobernó Brasil durante casi veinte años y el modelo populista que instauró fue llamado el Estado Novo (Estado Nuevo). Alabado por algunos por ser un presidente preocupado por las condiciones de vida de las personas y los derechos laborales, ha sido también considerado un líder dictatorial y autoritario. Esta imagen corresponde a un afiche de propaganda que se repartía entre la población brasileña de este período.



"¡Niños! Aprendiendo en el hogar y en las escuelas el culto a la Patria, tendrán todas las posibilidades de éxito en la vida. Solo el amor construye, y amando a Brasil, forzosamente van a conducirlo hacia los más altos destinos entre las naciones, realizando los deseos de engrandecimiento que están en el corazón de todos los brasileños".

Página del folleto de propaganda *La juventud en el Estado Nuevo* (1942), que muestra a Getúlio Vargas junto a unos niños.

Recurso 26 (fuente primaria)

El peronismo argentino debe su nombre a su fundador, Juan Domingo Perón, quien estableció una "doctrina justicialista" con aquellas reformas sociales que buscaban beneficiar a la clase trabajadora. Este fragmento expone algunas de ellas.

Estas son las Veinte Verdades del Justicialismo Peronista. (…)

1. La verdadera democracia es aquella donde el gobierno hace lo que el pueblo quiere y defiende un solo interés: el del pueblo. (…)
7. Ningún justicialista debe sentirse más de lo que es ni menos de lo que debe ser. Cuando un justicialista comienza a sentirse más de lo que es, empieza a convertirse en oligarca.
8. En la acción política, la escala de valores de todo justicialista es la siguiente: primero, la Patria, después el movimiento, y luego los hombres.
9. La política no es para nosotros un fin, sino solo el medio para el bien de la patria, que es la felicidad de sus hijos y la grandeza nacional. (…)
16. Como doctrina económica, el justicialismo realiza la economía social, poniendo el capital al servicio de la economía y esta al servicio del bienestar social.

Discurso de Juan Domingo Perón (17 de octubre de 1950). Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/129208/las-veinte-verdades-del-justicialismo-leidas-por-juan-d-peron en marzo de 2017.

Recurso 27 (fuente primaria)

Durante el mandato de Lázaro Cárdenas en México, el Estado participó en la resolución de los conflictos entre empresarios y obreros y apoyó las reivindicaciones campesinas realizando una reforma agraria, tal como se expone en el siguiente discurso del gobernante.

Pero para cumplir con este programa en el que están considerados: impulsar la educación del pueblo; explotar las riquezas naturales por nuestros nacionales mismos; elevar el poder adquisitivo de los obreros; la distribución de las tierras a los pueblos que carecen de ellas; y desarrollar la industria del país por medio de la organización cooperativa de los trabajadores, es indispensable que los pueblos se organicen para que las mismas organizaciones sean el más fuerte sostén de sus propios intereses. (…)

Solo el Estado tiene un interés general y, por eso, solo él tiene una visión de conjunto. La intervención del Estado ha de ser cada vez mayor, cada vez más frecuente y cada vez más a fondo.

Discurso de Lázaro Cárdenas en Veracruz (1934). En: Montes, E. *Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940. Pensamiento y acción*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense, 1999.

Desafío

Cuando debes exponer frente a otras personas sobre un tema específico tienes que ser capaz de rescatar los aspectos más relevantes. Para lograrlo, puedes ayudarte con la estrategia de **síntesis**, una composición de las ideas principales de un texto o temática específica que debes desarrollar en los siguientes pasos:

a. Haz una lectura general de las fuentes sobre el tema que quieras abordar para adquirir una visión de conjunto.

b. Selecciona las ideas principales y elimina aquella información que consideres poco relevante.

c. Redacta la síntesis a partir de lo que entendiste o interpretaste del tema.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Reúnanse en grupos de tres compañeros y realicen la siguiente actividad:

a. Cada uno investigue en bibliotecas o en Internet sobre uno de los gobiernos populistas mencionados en estas páginas y seleccione al menos una fuente primaria representativa.

b. Luego, hagan una síntesis del gobierno que les tocó a cada uno y compártanla con el resto del grupo llevando a cabo una breve presentación.

c. Finalmente, a partir de los casos presentados por todos los integrantes, elaboren en conjunto una definición de "populismo" en Latinoamérica e identifiquen los aspectos que tienen en común los tres gobiernos estudiados.

4. Los regímenes totalitarios

Los problemas económicos, políticos y sociales del período de entreguerras provocaron la crisis y el desprestigio de la democracia liberal, que fue remplazada por totalitarismos como el fascismo en Italia y el nazismo en Alemania. Por otra parte, en la Unión Soviética se desarrollaba otro tipo de totalitarismo: el comunismo estalinista.

Las causas de la crisis democrática. Algunos de los factores que llevaron al ascenso de los totalitarismos fueron:

- **Los efectos de la Gran Depresión**. Después de la Primera Guerra Mundial, la mayoría de los Estados europeos tenían un sistema democrático, pero los efectos de la crisis de 1929 generaron un ambiente de inestabilidad. Se redujeron los capitales estadounidenses para la recuperación de la guerra, creció el desempleo y aumentaron las **críticas al liberalismo** político y económico, incapaz de contener la crisis.
- **El incremento de la polarización política**. Por un lado, trabajadores, activistas políticos y algunos intelectuales acusaban al capitalismo por la crisis y predicaban la revolución socialista. Por otro, algunos sectores de la clase media y la gran burguesía, preocupados por la inminencia de una revolución (como la rusa de 1917), apoyaron propuestas de ultraderechas autoritarias y antidemocráticas, con el objetivo de defender el capitalismo contra la amenaza comunista y restaurar los valores nacionales.

De esta manera se produjo un retroceso político y cultural de los valores democráticos, que derivó en la instauración de regímenes totalitarios en algunas naciones.

Las características de los totalitarismos. Los totalitarismos fueron regímenes dictatoriales que se distinguieron por los siguientes aspectos:

- Se aspiraba a controlar todos los aspectos de un Estado y de la vida de sus habitantes, concentrando los poderes en **una persona o un partido**.
- La vida privada y las relaciones sociales estaban controladas por el gobierno y la **rutina diaria** era estrictamente vigilada, así como la prensa, la cultura y la educación.
- El **uso de la fuerza** se utilizaba para perseguir a quienes se consideraban como criminales y/o enemigos de la nación. En algunos casos, eran quienes tenían una posición política distinta y en otros aquellos que no pertenecían al grupo étnico dominante.

Recurso 28 (fuente secundaria)

La siguiente fuente corresponde a extractos de la definición de totalitarismo que realizan los especialistas en análisis político, Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino.

Los elementos constitutivos del totalitarismo son la ideología, el partido único, el dictador, el terror. La ideología totalitaria es la crítica radical a la situación existente y una guía para su transformación también radical y orientan su acción hacia un objetivo sustancial: la supremacía de la raza elegida o la sociedad comunista (…). El partido único, animado por la ideología, se opone y se sobrepone a la organización del Estado, trastornando la autoridad y el comportamiento regular, politiza a todos los grupos y a las diversas actividades sociales. El dictador totalitario ejerce un poder absoluto sobre la organización del régimen, haciendo fluctuar a su gusto las jerarquías, sobre la ideología, de cuya interpretación y aplicación el dictador es el depositario exclusivo. El terror totalitario inhibe toda oposición y aun las críticas más débiles y genera coercitivamente la adhesión y el apoyo activo de las masas al régimen y al jefe personal.

Los factores que hicieron posible el totalitarismo son la formación de la sociedad industrial de masas, la persistencia de un ámbito mundial dividido y el desarrollo de la tecnología moderna. (...) Un ámbito internacional inseguro y amenazador permite y favorece la penetración y movilización total del cuerpo social. Por otro lado, está el impacto del desarrollo tecnológico sobre los instrumentos de violencia. Los medios de comunicación, las técnicas organizativas y las de supervisión permiten un grado máximo de control, sin precedentes en la historia. (…) En síntesis, el concepto de "totalitarismo" designa a un modo extremo de hacer política más que a cierta organización institucional. Este modo extremo de hacer política que penetra y moviliza a toda la sociedad, destruyendo su autonomía.

Adaptación de Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. *Diccionario de política*. México D.F., México: Siglo XXI Editores, 2005. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/totalitarismos%20europa.pdf en marzo de 2017.

Recurso 29 (fuente primaria)

El siguiente texto es del conde Carlo Sforza (1878-1952), político y diplomático italiano que dimitió y se exilió cuando Mussolini instauró el régimen fascista en Italia.

No fue sino después de la guerra cuando las dictaduras irrumpieron en Europa (…). A decir verdad, bajo la pomposa divinización del Estado no era difícil descubrir algunas pasiones y egoísmos. Estas pasiones eran: la revancha ofensiva de las autocracias contra las democracias, bajo una forma violenta que es el efecto de los hábitos de guerra; la lucha incitada por los industriales y los grandes terratenientes aparentemente contra el peligro bolchevique, en realidad, contra toda forma de movimiento socialista; y, finalmente, aunque de menor importancia, al menos fuera de Alemania, el movimiento antisemita. Un cierto desencanto respecto a las viejas instituciones parlamentarias hizo el resto.

Sforza, C. (1931). *Los dictadores y dictaduras de posguerra*. París, Francia: Librairie Gallimard.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Elige uno de los factores del ascenso de los totalitarismos en Europa y explícaselo a un compañero mediante una breve exposición. Luego, ambos redacten una columna de opinión sobre las dos causas.
2. Realiza las siguientes actividades:
   a. Elabora en tu cuaderno un cuadro comparativo como el que se presenta a continuación:

Caso / Características	Fascismo	Nazismo	Estalinismo

   b. A partir del **Recurso 28**, completa los cuadros pintados de **azul** con las características generales de los totalitarismos. Los cuadros pintados de **rojo** los completarás más adelante, cuando hayas aprendido las características específicas de cada régimen.

PROYECTO

Aunque generalmente la **lección magistral** se utiliza para denominar la exposición o clase de un profesor frente a sus estudiantes, en esta unidad te invitamos a desarrollar tu propia **presentación oral** sobre un tema que te interese. A partir de una investigación sobre la vida cotidiana del período que estudiarás en esta unidad, deberás presentar una exposición oral frente al resto de tu curso. Para hacerlo, puedes guiarte por los siguientes pasos:

1. **Delimitación del tema y planificación de la investigación**. Deberás seleccionar un tema sobre la vida cotidiana en alguno de los siguientes contextos:
   - Los "locos" años 20.
   - Un régimen totalitario.
   - La Segunda Guerra Mundial.
2. **Desarrollo de la investigación**. Luego, tendrás que buscar y seleccionar las fuentes que emplearás para desarrollar tu investigación. Para este paso, ten en cuenta los siguientes aspectos:
   - Registra la información que obtengas al investigar anotando siempre la fuente de la cual proviene.
   - Realiza una síntesis de cada fuente y determina la idea central y las secundarias.
3. **Estructuración de la clase expositiva**. Elabora un soporte visual para acompañar tu exposición. Puede ser un papelógrafo, PowerPoint, Prezi u otro programa de presentación. En este soporte debes registrar solo las ideas relevantes siguiendo la secuencia lógica que has definido.
4. **Presentación oral de los resultados de tu investigación**. Expón tu investigación mostrando una introducción, un desarrollo y una conclusión. Recuerda mantener un lenguaje formal y volumen claro a lo largo de toda la exposición para que todos tus compañeros puedan escucharla.

4.1 El fascismo italiano

El contexto. A pesar de que Italia estuvo en el bando vencedor de la Primera Guerra Mundial, el país quedó con muchas deudas, altos niveles de desempleo e inflación y los aliados no le adjudicaron los territorios a los que aspiraba. En este contexto, **Benito Mussolini** creó los **Fascios Italianos de Combate** (1919), un grupo paramilitar conocido como los "camisas negras". Esta agrupación en un principio fue minoritaria, pero, a partir de la década de 1920 y con el aumento de la ola de huelgas lideradas por los sindicatos y partidos de izquierda, los "camisas negras" reprimieron con violencia a estos grupos y comenzaron a ganar la aprobación de sectores que temían el avance del comunismo.

La dictadura fascista. En 1921, el movimiento fascista formó el **Partido Nacional Fascista** y, un año más tarde, Mussolini organizó la **Marcha sobre Roma** para tomar el poder por la fuerza. En vista de esta situación, el rey Víctor Manuel III le ofreció el control del gobierno. Desde entonces, los partidos opositores empezaron a verse arrinconados por las formas de presión de los fascistas hasta que, en 1925, Mussolini instauró una dictadura fascista que cerró el Parlamento, disolvió los partidos y sindicatos y suprimió las libertades individuales.

Las características del fascismo italiano. Una vez en el poder, Mussolini estableció una dictadura de las siguientes características:

- **Ideología antidemocrática y totalitaria**. Se subordinaba la libertad individual al poder del Estado, personificado en un líder todopoderoso (el Duce) al que se le rendía culto, y sustentado en un partido único (el Partido Nacional Fascista o PNF).
- **Nacionalismo expansionista**. Desde la década de 1930, Mussolini impulsó una postura expansionista por la que buscaba recuperar el esplendor del antiguo Imperio romano.
- **Intervención del Estado en la economía**. El fascismo optó por la instauración de un sistema corporativista, por medio de la creación de organizaciones sociales en las que participaban tanto empresarios como trabajadores.
- **Adoctrinamiento y control social**. La educación, la cultura, la publicidad y los medios de comunicación eran utilizados para controlar a la sociedad y promocionar el culto al líder.

Recurso 30 (fuente primaria)

Este es un fragmento del programa publicado por el Partido Nacional Fascista (PNF) para su fundación en 1921.

Principios de política interior:

El Estado tiene que ser el celoso guardián, el defensor y el propagador de la tradición nacional, del sentimiento nacional, de la voluntad nacional.

Principios de política exterior:

Italia tiene que recuperar su función de bastión de la civilización latina en el Mediterráneo e imponer el imperio de la ley sobre los pueblos de nacionalidad diferente ligados a Italia.

Principios de política social:

El fascismo reconoce la función social de la propiedad privada, que es a la vez un derecho y un deber (…).

El PNF se esforzará en disciplinar las luchas (…) entre las diversas clases, y en sancionar y hacer respetar (…) la prohibición de la huelga de los servicios públicos.

Programa del Partido Nacional Fascista, publicado en *Il Popolo d'Italia*, 27 de diciembre de 1921.

Recurso 31 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra a Benito Mussolini, el Duce o "conductor del pueblo", que se convirtió a sí mismo en un símbolo nacional. Al fondo se puede ver un arco de triunfo en el foro romano, uno de los espacios más importantes de la antigua Roma.



Benito Mussolini saludando a una multitud (1938).

Recurso 32 (fuente iconográfica)

En la Italia fascista, los niños y jóvenes entre los 4 y los 18 años debían formar parte de organizaciones juveniles controladas por el partido, como la Obra Nacional Balilla. Se intentaba forjar al "italiano nuevo" en las virtudes militares de la disciplina y la obediencia.



Niños miembros de la Obra Nacional Balilla. (S. i.).

Recurso 33 (fuente primaria)

Este documento es el extracto de un ensayo atribuido a Mussolini en el que expone su visión sobre la democracia.

El fascismo se bate en brecha contra el conjunto de las ideologías democráticas y las rechaza, tanto en sus premisas teóricas como en sus aplicaciones prácticas. El fascismo niega que el número, por el hecho de ser número, pueda dirigir las sociedades humanas, niega que este número pueda gobernar gracias a una consulta periódica. Afirma la desigualdad indeleble, fecunda y bienhechora de los hombres, que no es posible nivelar gracias a un hecho mecánico y exterior como el sufragio universal. Se puede definir a los regímenes democráticos como aquellos que dan al pueblo, de tiempo en tiempo, la ilusión de la soberanía mientras la soberanía verdadera y efectiva reside en otras fuerzas, a veces irresponsables y secretas. (...) El fascismo rechaza, en la democracia, la absurda mentira convencional de la igualdad política, el espíritu de irresponsabilidad colectiva y el mito de la felicidad y el progreso indefinido.

Mussolini, B. (1932). *La doctrina del fascismo*. (S. i.).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. ¿Qué características del fascismo italiano están presentes en las fuentes de estas páginas? Explícalas en tu cuaderno entregando un ejemplo de cada recurso. Luego, comparte tus impresiones con un compañero y juntos elaboren un papelógrafo para exponer al resto del curso los ejemplos que establecieron.
2. ¿Qué aspectos del fascismo se oponen a los principios liberales, como la igualdad de las personas, los derechos individuales y la separación de poderes? Teniendo en cuenta lo que estudiaste el año pasado sobre la lucha por garantizar estos derechos desarrollada en Europa a lo largo del siglo XIX, ¿por qué crees que se produjo este "retroceso" en el período estudiado? Argumenta.
3. ¿Qué aspectos del fascismo no se podrían dar en una democracia como la que existe en Chile actualmente?, ¿por qué? ¿Cómo te habrías sentido tú viviendo en la Italia de Mussolini? Redacta un párrafo en tu cuaderno imaginando que le escribes a un niño de ese período y le comentas algunas de tus respuestas a las preguntas planteadas anteriormente.

4.2 El nazismo alemán

El contexto. Con el fin de la Primera Guerra Mundial y la abdicación del emperador Guillermo, en Alemania se proclamó la **República de Weimar**. Esta tuvo que firmar el Tratado de Versalles, que dejó un fuerte sentimiento de humillación en los alemanes, ya que, además de la caótica situación económica tras el conflicto, tuvieron que pagar indemnizaciones de guerra y se les impusieron condiciones que dificultaban su recuperación. Además, la situación en Alemania se agravó con la crisis de 1929; el desempleo creció, lo que empobreció a las clases medias y populares. Este contexto fue aprovechado por el nazismo, que prometía a los alemanes la recuperación del orgullo y prosperidad económica.

El desarrollo del nazismo. En 1921, **Adolf Hitler**, un ex cabo del ejército alemán, asumió el liderazgo del Partido Nacionalsocialista Alemán de los Trabajadores o **Partido Nazi**. En 1923, los nazis organizaron un fracasado golpe de Estado y varios de sus líderes fueron encarcelados. Ahí Hitler escribió ***Mein Kampf (Mi lucha)***, libro en el que desarrolló las ideas centrales del nazismo. Luego de los efectos de la crisis de 1929, los nazis aumentaron sus representantes en el Parlamento alemán, hasta que el presidente, presionado por los sectores más conservadores del país, ofreció a Hitler el cargo de canciller o jefe del gobierno en 1933. Una vez en el poder, y con una mayoría nazi en el Parlamento, Hitler puso en práctica mecanismos para controlar el poder político y a la sociedad, formándose así el Estado totalitario nazi.

Las características de la ideología nazi. Los elementos principales de la ideología nazi fueron los siguientes:

- **Estado totalitario**. La crítica a las instituciones democráticas en favor de un Estado dictatorial encarnado en un **líder absoluto** (el *Führer*, que significa "conductor o líder" en alemán).
- **Política nacionalista y expansionista**. Se desarrollaron el **belicismo** y el **expansionismo** territorial, que conducía a la defensa del *Lebensraum* (espacio vital de los alemanes) y el **anticomunismo**.
- **Adoctrinamiento y propaganda**. Defendía el racismo y la idea de la **superioridad étnica** de la "raza aria" que debía imponerse sobre las demás. Para ello, consideraba necesario hacer una "limpieza racial", cuyas víctimas fueron principalmente judíos y gitanos.

Recursos 34 y 35 (fuentes iconográficas)

Hitler formó una fuerza de combate paramilitar (las SA), una guardia personal de élite (las SS) y una organización juvenil (las Juventudes Hitlerianas), que adoptaron emblemas y símbolos fascistas (el saludo romano, la esvástica), así como la costumbre de organizar grandes concentraciones. La propaganda nazi utilizó los medios de comunicación y la cultura para difundir los valores patrióticos y racistas y fomentar el culto al *Führer*, tal como se muestra en los siguientes afiches:



La juventud sirve al *Führer*

Cartel de reclutamiento de las Juventudes Hitlerianas. (S. i.).

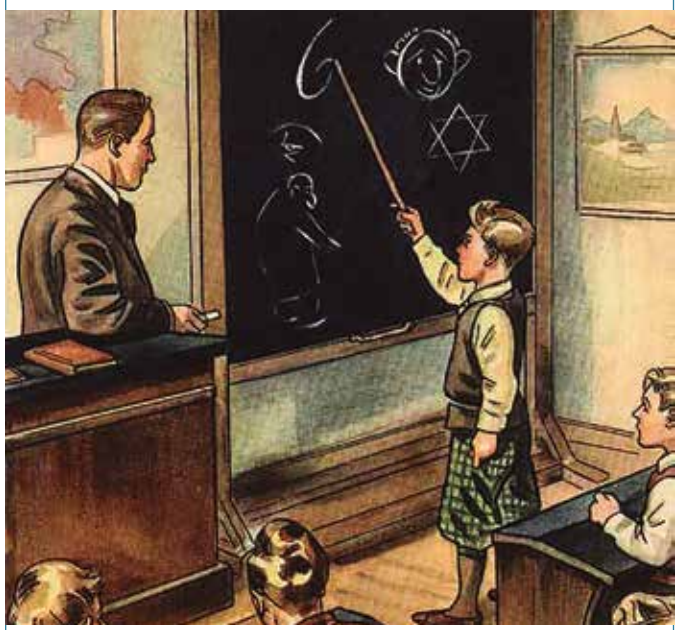


Liga de jóvenes mujeres alemanas en las Juventudes Hitlerianas

Cartel de reclutamiento de la Liga de jóvenes mujeres alemanas. (S. i.).

Recurso 36 y 37 (fuentes primarias)

En la Alemania nazi, la educación fue rigurosamente controlada con el fin de adoctrinar a la juventud en las teorías racistas, el antisemitismo y el militarismo. Esta es la ilustración y el relato que la acompañaba de un texto escolar que se entregaba en las escuelas alemanas durante esta época. Ambos recursos muestran a un profesor enseñándoles a sus estudiantes cómo distinguir a los judíos.



El texto que acompañaba a la ilustración decía:

–¿Sobre qué hemos hablado en la clase de hoy?

Todos los niños levantan sus manos. El profesor llama a Karl Scholz, un pequeño de la primera fila.

–Hemos hablado sobre cómo reconocer a los judíos.

–Bien. ¡Cuénteme más!

–Uno puede fácilmente reconocer a un judío por su nariz. La nariz judía está inclinada hacia abajo. Se parece a un número seis. (…)

–¡Correcto! Pero la nariz no es la única forma que tenemos de reconocer a un judío.

El niño continúa:

–Uno también puede reconocer a un judío por sus labios. Sus labios son generalmente gruesos. El labio inferior a menudo sobresale. Sus ojos también son diferentes. Sus párpados son más gruesos y carnosos que los nuestros. La mirada judía es cautelosa y penetrante. Uno puede decir por su mirada que es una persona engañosa.

Hiemer, E. (1938). *La seta venenosa*. (S. i.).

Recurso 38 (fuente primaria)

El siguiente extracto es parte del programa del Partido Nacional Socialista de los Trabajadores Alemanes, publicado en un periódico de la época.

Hitler está en contacto con los alemanes de Checoslovaquia y de Austria, y reclama la unión de todos los alemanes en una Gran Alemania (…). Con la misma energía, Hitler exige la supresión de los tratados de Versalles y de Saint-Germain y la restitución de las colonias alemanas. Un lugar muy particular ocupa en el programa del movimiento la idea "racista". (…) Quiere reconocer como ciudadanos alemanes solo a los alemanes de raza y reclama para los demás un estatuto legal de extranjeros. (…) Hitler es adversario del parlamentarismo. El partido de Hitler quiere, por de pronto, erigir una dictadura que durará hasta el momento en que la miseria actual de Alemania haya llegado a su fin. El dictador en el que se piensa, evidentemente, es Hitler.

S. i. (28 de diciembre de 1922). Los principios programáticos del nacionalsocialismo. En: *Kreuzzeitung*. Berlín, Alemania.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. En parejas, analicen los **Recursos 34** y **35** y respondan: ¿por qué la propaganda nazi se centraba en los jóvenes?, ¿cuáles son los símbolos de una democracia?, ¿qué diferencias y qué semejanzas tiene el nazismo alemán con una democracia?
2. Según lo expuesto en los **Recursos 36** y **37**, además de otras imágenes del mismo texto escolar que puedes ver en el *link* https://archive.org/details/DerGiftpilz, responde las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Qué objetivos tenían este tipo de ilustraciones?, ¿qué creen que significa el título del libro, *La seta venenosa*?
   - **b.** ¿Por qué estas fuentes representan una violación a los derechos fundamentales de las personas?

   Cuando hayas respondido, explícale brevemente a un compañero o compañera los argumentos que te llevaron a plantear tus respuestas. Por último, redacten en conjunto una conclusión respecto a la transmisión de las ideas nazistas dentro de la población alemana y sus opiniones al respecto.

4.3 El estalinismo soviético

El contexto. Tras la Revolución de 1917, en la que se dio término a la monarquía del zar Nicolás II, y con el triunfo de los bolcheviques se instauró en Rusia un régimen comunista con Lenin a la cabeza. Sin embargo, tras la muerte de este, se dieron pugnas por la sucesión en la cúpula del partido entre León Trotski y Iósif Stalin, en las que venció este último. Así, el secretario general logró el dominio absoluto del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) y, a través de él, del Estado soviético. Poco a poco, Stalin acaparó todos los poderes e instauró una **dictadura personal**. Su régimen totalitario estuvo marcado por la idea de que, para lograr el objetivo de difundir el marxismo a escala mundial, primero era necesario afianzar el poderío de la Unión Soviética.

Las características del estalinismo. El régimen de Stalin en la URSS se caracterizó por los siguientes aspectos:

- **Dictadura de partido único**. El Partido Comunista controlaba al Estado y a la sociedad, y este estaba sometido al poder de Stalin. En teoría se reconocía el sufragio universal a los hombres y mujeres mayores de 18 años, pero solo los miembros del PCUS podían ser candidatos y jamás se celebraron elecciones libres.
- **Sistema económico centralizado**. Uno de los principales objetivos de Stalin fue impulsar la industrialización de su país. Así, en 1931, puso en marcha un programa de **colectivización agraria y desarrollo industrial** totalmente centralizado y planificado por el gobierno.
- **Represión y eliminación de toda disidencia**. Stalin acabó con cualquier oposición dentro y fuera del partido. Se contó con aparatos represivos que controlaron cualquier disidencia. Asimismo, millones de personas fueron enviadas a **campos de trabajos forzados**, conocidos como *gulag*. Estudios actuales han demostrado que más de diez millones de personas murieron o fueron torturadas bajo este sistema represivo, lo que ha dejado profundas huellas en los países que formaban parte de la URSS.
- **Control y utilización de propaganda**. El **culto a la personalidad del líder**, quien era considerado infalible y gozaba de poder absoluto, se realizaba por medio de la propaganda. Además, el Estado ejercía un estricto **control** de la información y de la creación artística y cultural, manejando los medios de comunicación.

Recurso 39 (fuente iconográfica)

En la época estalinista, los carteles de propaganda fueron utilizados para ensalzar la figura del líder.



¡Gracias al querido Stalin por nuestra infancia feliz! (S. i.).

Recurso 40 (fuente secundaria)

La siguiente fuente relata cómo fueron los campos de concentración soviéticos.

Con el tiempo, la palabra *gulag* ha llegado a designar no solo la dirección de los campos de concentración, sino también el propio sistema soviético de trabajo esclavo en todas sus formas y variedad: campos de trabajo, de castigo, para delincuentes comunes y para presos políticos, campos para mujeres, para niños (…). Aún con más amplitud, *gulag* ha acabado por designar el propio sistema represivo soviético, el conjunto de procedimientos que los prisioneros solían llamar la "trituradora de carne": los arrestos, los interrogatorios, el traslado en vagones de ganado sin calefacción, el trabajo forzado, la destrucción de las familias, los años pasados en el destierro, las muertes prematuras e innecesarias.

Applebaum, A. *Gulag. Historia de los campos de concentración soviéticos*. Madrid, España: Debate, 2012.

Actividades

1. ¿Qué contrastes puedes establecer entre los **Recursos 39** y **40**? Explica y fundamenta con al menos tres ejemplos.
2. Imagina que debes explicarle las características de los totalitarismos del siglo XX a alguien que no los conoce. Elabora una infografía (con imágenes y textos breves) sobre uno de ellos y preséntala a tu curso.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Lee la siguiente fuente y luego responde las preguntas.

Recurso 41 (fuente secundaria)

Este fragmento expone algunas ideas del historiador británico Eric Hobsbawm sobre el período de entreguerras.

¿Cuál es la causa de que el liberalismo retrocediera en el período de entreguerras, incluso en aquellos países que rechazaron el fascismo? Los radicales, socialistas y comunistas occidentales de ese período se sentían inclinados a considerar la era de la crisis mundial como la agonía final del sistema capitalista. El capitalismo, afirmaban, no podía permitirse seguir gobernando mediante la democracia parlamentaria y con una serie de libertades que, por otra parte, habían constituido la base de los movimientos obreros reformistas y moderados. La burguesía, enfrentada a unos problemas económicos insolubles y/o a una clase obrera cada vez más revolucionaria, se veía ahora obligada a recurrir a la fuerza y a la coerción, esto es, a algo similar al fascismo. (…) Los sistemas democráticos no pueden funcionar si no existe un consenso básico entre la gran mayoría de los ciudadanos acerca de la aceptación de su estado y de su sistema social o, cuando menos, una disposición a negociar para llegar a soluciones de compromiso. A su vez, esto último resulta mucho más fácil en los momentos de prosperidad. Entre 1918 y el estallido de la Segunda Guerra Mundial esas condiciones no se dieron en la mayor parte de Europa. El cataclismo social parecía inminente o ya se había producido.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 2007.

a. Vuelve a leer la respuesta que diste a la pregunta 2 de la página 22. Luego, responde: ¿es la primera mitad del siglo XX un período de crisis?, ¿por qué? Argumenta usando al menos tres ejemplos aprendidos en esta lección o mencionados en el texto anterior.

b. De acuerdo a lo aprendido en esta lección, responde: ¿qué sucedió con la democracia en el período de entreguerras? Argumenta con ejemplos concretos y luego explícaselos a un compañero.

c. A partir de tus respuestas anteriores y de lo leído, realiza un plenario junto con tu curso para discutir cómo se habrían sentido si hubieran vivido en el período estudiado y de qué forma lo que aprendieron en esta lección los ha ayudado a valorar la democracia y la convivencia pacífica.

2. A partir del análisis de las distintas imágenes que has visto en la lección, responde las siguientes preguntas en tu cuaderno:

a. ¿Qué piensas sobre la importancia de este tipo de fuentes para conocer el pasado?

b. ¿Cuáles han sido las dificultades más importantes que has tenido al momento de analizarlas?, ¿cómo las has superado?

EVALÚA *CÓMO VAS*

TRABAJO COLABORATIVO
Actividad 1

1. Junto con un compañero o compañera, divídanse las siguientes actividades:

a. Elige un aspecto cultural del período de entreguerras y explica por qué representa un quiebre con la cultura tradicional del siglo XIX, identificando elementos de continuidad y cambio. Usa las fuentes de la lección para ejemplificar.

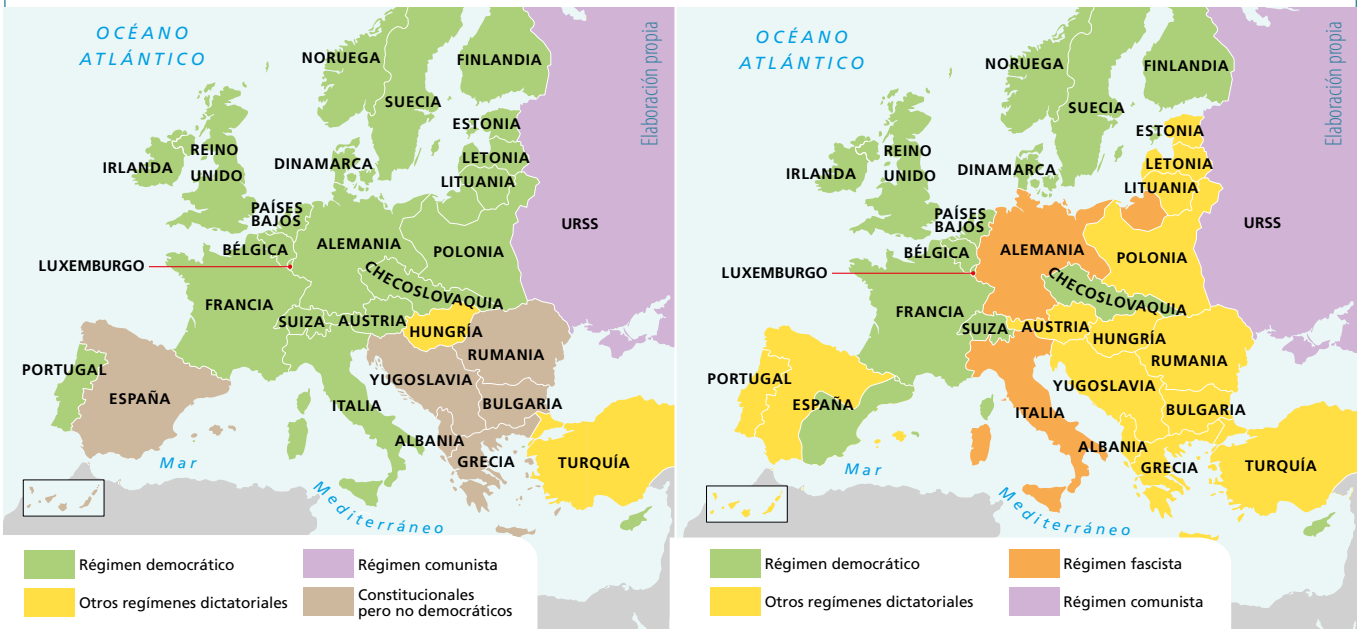
b. Responde en tu cuaderno: ¿qué aspectos de la cultura de masas surgida en el siglo XX están presentes en la actualidad?, ¿cuál fue su importancia en el pasado y cuál es su importancia en la actualidad?

Cuando las hayan terminado, expongan brevemente al otro compañero sus respuestas y, en conjunto, redacten un ensayo histórico sobre las temáticas abordadas..

2. Observa los siguientes mapas y reconoce qué cambios políticos desarrollados en Europa durante el período de entreguerras se ven reflejados en ellos.

Recursos 42 y 43 (mapas)

Estas representaciones muestran los regímenes políticos del continente europeo en 1919 y en 1938.



Después de analizar los mapas y según lo que has aprendido en esta lección, responde: ¿cuáles fueron las causas de estos cambios?

3. Vuelve a la actividad de la página 39 y termina la actividad **2. b.** rellenando los cuadros rojos con las características del fascismo italiano, el nazismo alemán y el estalinismo soviético. Una vez completado el cuadro, realiza las siguientes actividades:

a. Identifica las características comunes y las diferencias entre los tres regímenes, y compara cada uno con la democracia.

b. Reflexiona: ¿por qué es importante resguardar la democracia como sistema político en nuestro siglo? Plantea al menos tres argumentos que apoyen tu respuesta.

4. Para evaluar tus avances hasta este momento de la unidad, te invitamos a completar la siguiente tabla de autoevaluación:

AUTOEVALUACIÓN

	Hasta ahora, he logrado…	3	2	1	Cómo sé que lo logré (si marcaste 3) o cómo voy a mejorar (si marcaste 2 o 1)
Saber	relacionar la transformación cultural de entreguerras con el surgimiento de las vanguardias artísticas y la cultura de masas.				
Saber	analizar la crisis del Estado liberal considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos.				
Saber hacer	analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes iconográficas para utilizarla como evidencia.				
Saber ser	demostrar valoración por la democracia.				
Saber ser	respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.				

3: Logrado / **2**: Parcialmente logrado / **1**: No logrado

Una vez que hayas completado la tabla anterior, establece el nivel en el que te encuentras según la siguiente clasificación:

Nivel óptimo*	Nivel medio	Nivel insuficiente
Tienes 4 o más indicadores logrados	Tienes 3 indicadores logrados o al menos 4 parcialmente logrados.	Tienes 3 o más indicadores no logrados.

*Para este nivel debes haber logrado al menos un indicador de cada categoría (Saber, Saber hacer y Saber ser).

¿Cómo vas con el proyecto?

Para evaluar tus avances en el desarrollo del proyecto, completa la siguiente ficha:

El período para investigar sobre la vida cotidiana que elegí es:	
¿Qué fuentes he encontrado para elaborar mi presentación?	
¿Qué estrategia escogí para distinguir ideas principales de las secundarias?, ¿qué pasos seguí?	
¿Qué tipo de soporte utilizaré para la presentación?	
¿Qué me falta para completar mi exposición?, ¿cómo lo voy a solucionar?	

Lección 2

La Segunda Guerra Mundial

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

En esta lección analizarás las causas y características de la Segunda Guerra Mundial y evaluarás sus consecuencias. Además, analizarás el concepto de derechos humanos y la institucionalidad creada para resguardarlos.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Deberás interpretar y analizar distintas fuentes sobre este conflicto. Por otra parte, realizarás exposiciones, ahora más extensas y para grupos más grandes, para compartir tus nuevos conocimientos.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para comprender cómo la Segunda Guerra Mundial marcó el desarrollo del siglo XX en gran parte del mundo, reflexionar sobre lo importante que es solucionar los conflictos de forma pacífica y valorar el vivir en tiempos de paz y en sociedades democráticas.

Explora tus ideas previas

TRABAJO COLABORATIVO

1. En parejas, escriban las principales ideas o conceptos sobre lo que saben, han visto o escuchado de la Segunda Guerra Mundial, y acerca de las consecuencias que tuvo este enfrentamiento para los derechos de las personas.

2. Luego, observen y lean las siguientes fuentes para evaluar si es que algunas de las ideas o conceptos que plantearon en su respuesta anterior se ven reflejados en ellas.

Recurso 44 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra los daños causados por los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial en la ciudad alemana de Siegburg.



Wikimedia Commons / T4c. Troy A. Peters, US Army

Mujer en Siegburg, Alemania (1945).

Recurso 45 (fuente primaria)

Este extracto es parte de un discurso de Winston Churchill, primer ministro del Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial.

Estamos luchando por salvar al mundo entero de la pestilencia de la tiranía nazi y en defensa de todo lo que resulta más sagrado para el hombre. No se trata de una guerra de dominación, ni de engrandecimiento imperial, ni de ganancias materiales (...). Es una guerra, vista en su rasgo inherente para establecer sobre rocas inexpugnables los derechos del individuo y es una guerra para establecer y reavivar la talla del hombre.

Churchill, W. (13 de mayo de 1940). Sangre, sudor, lágrimas y fatiga. En: *¡No nos rendiremos jamás! Los mejores discursos de Winston S. Churchill*. Madrid, España: La Esfera de los Libros, 2005.

3. Por último, compartan sus respuestas a las actividades anteriores en un grupo de cuatro compañeros y reflexionen respecto a las siguientes preguntas: ¿cómo creen que se sintieron las personas involucradas en este conflicto?, ¿qué sentirían ustedes si vivieran en un país en guerra? Redacten una conclusión grupal y léanla frente al resto del curso.

1. Los antecedentes de la guerra

Las relaciones internacionales tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918) pasaron por un período de tensión y dificultades principalmente debido a la imposición de las condiciones de paz en el Tratado de Versalles (1919) sin atender a las reclamaciones de los países vencidos, especialmente Alemania. En este contexto, el ascenso de Hitler al poder en 1933 marcó el comienzo de una nueva etapa, caracterizada por el creciente papel expansionista de los regímenes totalitarios y la fragilidad del orden mundial.

1.1 El orden mundial de entreguerras

Algunos de los factores que determinaron el estallido de la Segunda Guerra Mundial fueron:

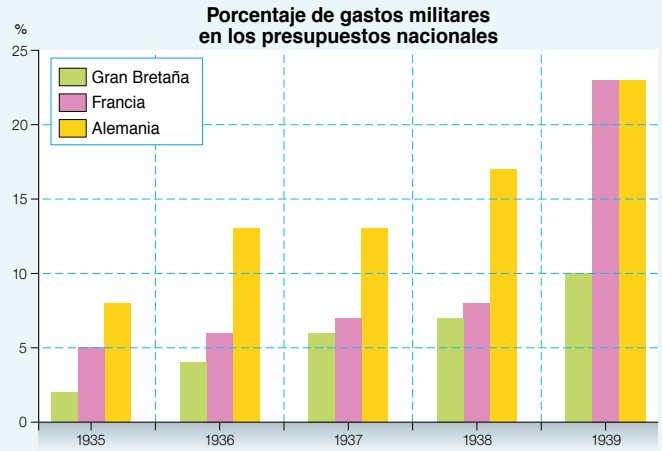
El expansionismo y la carrera armamentista. Junto con el cuestionamiento a la eficacia del sistema democrático, en Alemania creció el **deseo nacionalista de revancha**. Así, Hitler rompió las prohibiciones del Tratado de Versalles, reorganizó el ejército y alentó a la industria de guerra. Otras potencias también desarrollaron un creciente **armamentismo** y diversas políticas de expansión territorial. En Italia, Mussolini puso en marcha un programa de modernización del país para prepararlo a la conquista de territorios en África. Japón, que después de la guerra quedó como la mayor potencia militar en el Lejano Oriente, comenzó una política expansionista en China.

La debilidad de las democracias. La Sociedad de Naciones, creada luego de la Primera Guerra Mundial para mantener la paz, no pudo controlar el expansionismo de ciertos Estados. En 1938, Alemania anexó a Austria y a la región checa de los Sudetes. En su afán de evitar una nueva guerra, las potencias democráticas de Francia y Gran Bretaña reconocieron la anexión. Esta actitud pasiva, especialmente frente a Alemania, ha sido llamada **política de apaciguamiento**. Sin embargo, ello no detuvo a Hitler, quien logró la desmembración y anexión de Checoslovaquia en 1939. Italia invadió Etiopía en 1935 y Japón inició la invasión de China en 1937.

La política de alianzas. En 1936, Alemania firmó con Japón el Pacto Antikomintern, de carácter anticomunista, al que luego se adhirió Italia y que, en 1940, daría forma al **Eje de Berlín-Roma-Tokio**. Además, en 1939 Alemania firmó un pacto de no agresión con la Unión Soviética y, por su parte, Francia y Gran Bretaña conformaron el otro bando en el conflicto: los **aliados**.

Recurso 46 (fuente estadística)

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de gastos militares en los presupuestos de tres naciones.



Elaboración propia

Recurso 47 (fuente iconográfica)

La siguiente caricatura muestra lo que se preguntaba un diario norteamericano tras la firma del pacto de no agresión entre Alemania y la Unión Soviética.



Berryman, C. (1939). *¿Cuánto durará la luna de miel?* (Probablemente publicada en el *Washington Star*). (S. i.).

Actividades

1. ¿Por qué se podría decir que el **Recurso 46** muestra la ineficacia de la Sociedad de las Naciones y de los tratados de posguerra?
2. Teniendo en cuenta las ideologías de los personajes retratados en el **Recurso 47**, ¿por qué el creador de la caricatura se hace la pregunta de si durará la "luna de miel"?

DISTINTAS VISIONES

El por qué de la Segunda Guerra Mundial

A fines de la década de 1930 estalló el conflicto bélico más destructivo que haya experimentado la humanidad. Tanto a lo largo del conflicto como décadas después de su término, los testigos, protagonistas e historiadores se han preguntado por qué se originó este enfrentamiento. A continuación, te presentamos algunas de las distintas interpretaciones.

Recurso 48 La visión del gobernante soviético

Este texto es el fragmento de un discurso de Stalin realizado en 1941, luego que Hitler decidiera romper su pacto de no agresión con la URSS.

De no poca importancia es el hecho de que la Alemania fascista repentinamente y de manera traicionera violó el pacto de no agresión que había acordado en 1939 con la URSS, sin considerar el hecho de que sería considerada ante todo el mundo como la agresora. Naturalmente, nuestro pacífico país (…) no tuvo más remedio que responder a la perfidia.

Puede que uno se pregunte cómo el gobierno soviético consintió en sellar un pacto de no agresión con demonios tan traicioneros como Hitler y Ribbentrop. ¿Fue un error por parte del gobierno soviético? ¡Por supuesto que no! (…)

¿Podría el gobierno soviético haber declinado tal propuesta? Creo que ningún Estado amante de la paz podía haber rechazado un tratado de paz con un Estado vecino (…). ¿Qué ganamos nosotros al sellar un pacto de no agresión con Alemania? Aseguramos la paz en nuestro país durante un año y medio y tuvimos la oportunidad de preparar las fuerzas (…).

¿Qué ha ganado la Alemania fascista y qué ha perdido al romper traicioneramente el pacto y atacar a la URSS? Ha obtenido durante un breve período una cierta posición ventajosa para sus tropas, pero ha perdido políticamente al exponerse ante los ojos del mundo entero como una fuerza agresora sedienta de sangre.

No hay dudas de que esta breve victoria militar para Alemania es solamente un episodio, mientras que la tremenda victoria política de la URSS es un serio factor duradero que va a determinar la formación de los cimientos para el desarrollo de logros militares sucesivos del Ejército Rojo en la guerra en contra de la Alemania fascista.

Discurso de Stalin llamando a la resistencia,
3 de julio de 1941.

Recurso 49 La visión de un soldado alemán

La siguiente fuente es la carta que escribió un soldado alemán a su hermana durante 1942, mientras se encontraba combatiendo en Rusia.

Querida Elly: (…)

Esto es lo que puedo decir de Rusia en general: (…) el pueblo tiene pan y circo, pero vive pobre y deprimido porque, más allá de la comida y la diversión, le falta todo. Por ejemplo, viviendas, muebles, accesorios, objetos de uso cotidiano, ropa. Todo escasea y es caro. Aparentemente, el proletariado y los jóvenes ven con buenos ojos al gobierno [de Stalin], pero las personas mayores y quienes disfrutaron en el pasado de libertad y de un nivel de vida más alto son contrarios a él. Es interesante comparar Alemania y Rusia: se comprueba con satisfacción que el pueblo alemán, unido, sigue a su *Führer* porque sabe que él dirige esta cruel guerra únicamente con el afán de devolver la libertad a la población y de garantizarle una vida más bella, mejor. Pero Inglaterra y el capitalismo judeoplutócrata se oponen. Inglaterra apoya a Rusia no porque sienta una especial simpatía por el bolchevismo, sino porque quieren prolongar la guerra sin sufrir importantes pérdidas entre los suyos, con la esperanza de que Rusia y Alemania se destruyan entre sí. (…) Hay que vencer, si no, las cosas se pondrán mal para nosotros. La venganza de los canallas judíos del extranjero caerá de un modo atroz sobre nuestro pueblo, porque, para dar al fin reposo y paz al mundo, aquí se ha ejecutado a centenares de miles de judíos. Cerca de nuestra ciudad hay dos fosas comunes. En una de ellas están enterrados veinte mil judíos. En la otra, cuarenta mil rusos. Podríamos sentirnos afectados, pero cuando pensamos en la gran idea que nos impulsa, nos damos cuenta de que esto ha sido necesario. (…) Tal vez algún día comprendamos esta época en toda su amplitud. O tal vez no consigamos hacerlo nunca. Pero la historia nos dará respuestas.

En Moutier, M. (comp). *Cartas de la Wehrmacht. La Segunda Guerra Mundial contada por los soldados*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 2015.

Recurso 50 La visión del primer ministro británico

Este extracto muestra la visión de Winston Churchill, primer ministro del Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial.

El éxito de Hitler y, por descontado, su persistencia como fuerza política no habrían sido posibles si no fuera por el letargo y la insensatez de los gobiernos franceses e ingleses de después de la guerra y, especialmente, de los tres últimos años. Ningún sincero intento se hizo para llegar a una inteligencia con los varios gobiernos moderados que tuvo Alemania bajo el sistema parlamentario. (…) Sin embargo, mientras los aliados volcaron sus riquezas en Alemania para ayudarla a reconstruirse y revivir su economía y su industria, los únicos resultados fueron un creciente resentimiento y la pérdida de dinero. Aun cuando Alemania recibía grandes beneficios de los préstamos que se le hacían, el movimiento nazista ganó cada semana vida y fuerza a partir de la irritación que generaba la intervención aliada. (…) Hitler había proclamado reiteradamente que, si llegaba al poder, haría dos cosas que nadie más que él podía hacer en Alemania. Primeramente, restaurar Alemania a su nivel de gran potencia de Europa y, en segundo lugar, resolver el terrible problema del paro que afligía al país. Sus métodos están ahora patentes: Alemania iba a recobrar su puesto en Europa mediante el rearme, y los alemanes se iban a redimir del paro poniéndose a trabajar en los armamentos y en otros preparativos militares. Y, así, desde el año 1933 en adelante todas las energías aprovechables en Alemania fueron dirigidas a la preparación de la guerra.

Churchill, W. (1935). La verdad sobre Hitler. En: Revista *Strand*.

Recurso 51 La visión de un historiador

El siguiente texto muestra la visión de Eric Hobsbawm sobre las causas de la guerra.

(…) Dos grandes potencias europeas, y mundiales, Alemania y la Unión Soviética, fueron eliminadas temporalmente del escenario internacional y además se les negó su existencia como protagonistas independientes. En cuanto uno de esos dos países volviera a aparecer en escena quedaría en precario un tratado de paz que solo tenía el apoyo de Gran Bretaña y Francia, pues Italia también se sentía descontenta. Y, antes o después, Alemania, Rusia, o ambas, recuperarían su protagonismo. Las pocas posibilidades de paz que existían fueron torpedeadas por la negativa de las potencias vencedoras a permitir la rehabilitación de los vencidos. (…) La Segunda Guerra Mundial tal vez podía haberse evitado, o al menos retrasado, si se hubiera restablecido la economía anterior a la guerra como un próspero sistema mundial de crecimiento y expansión. Sin embargo, después de que en los años centrales del decenio de 1920 parecieran superadas las perturbaciones de la guerra y la posguerra, la economía mundial se sumergió en la crisis más profunda y dramática que había conocido desde la Revolución Industrial (…). Y esa crisis instaló en el poder, tanto en Alemania como en Japón, a las fuerzas políticas del militarismo y la extrema derecha, decididas a conseguir la ruptura del *statu quo* mediante el enfrentamiento, si era necesario militar, y no mediante el cambio gradual negociado. Desde ese momento no solo era previsible el estallido de una nueva guerra mundial, sino que estaba anunciado.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 2007.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. A partir de lo leído en las fuentes anteriores y siguiendo la estrategia que aprendiste en la página 37, elabora una síntesis para ordenar las ideas principales que postulan los protagonistas y el historiador sobre las causas de esta guerra.
2. Según lo estudiado hasta ahora: ¿cuáles crees tú que fueron las causas de la Segunda Guerra Mundial? Fundamenta y luego debate al respecto con el resto de tu curso. Para apoyarte, usa como argumentos las fuentes expuestas en esta sección y lo estudiado en esta unidad.
3. Piensa que tienes la posibilidad de escribir una carta a alguno de los autores de los **Recursos 48, 49** o **50** para plantearle cómo podría haber logrado una salida pacífica al conflicto analizado. Luego, comparte tu carta con un compañero y, en conjunto, elaboren al menos dos reglas o normas que aseguren la resolución pacífica de conflictos.

2. Las características del enfrentamiento

El 1 de septiembre de 1939, Alemania invadió Polonia. Hitler estaba convencido de que franceses y británicos seguirían manteniendo una actitud pacifista ante su política expansionista. Pero Francia y Reino Unido le dieron un ultimátum, y el 3 de septiembre le declararon la guerra. Así estalló una nueva guerra en Europa.

2.1 Las etapas de la guerra

La "guerra relámpago" (1939-1941). Después de la invasión, Polonia fue repartida entre Alemania y la URSS. Las tropas soviéticas ocuparon también Estonia, Letonia y Lituania e invadieron Finlandia. El siguiente objetivo de Hitler fue Francia. Los franceses habían concentrado sus tropas en la frontera belga, pero los alemanes sorprendieron con un ataque a través de la zona montañosa de las Ardenas. Los alemanes ocuparon Francia e iniciaron bombardeos masivos principalmente sobre las ciudades de Londres y Coventry en Gran Bretaña. En 1940, la Italia de Mussolini entró en la guerra y junto con Alemania lograron conquistar Hungría, Bulgaria, Rumania, Yugoslavia y Grecia.

La guerra de dimensión mundial (1941-1942). A pesar de haber firmado el pacto germano-soviético, Hitler consideraba al régimen comunista soviético como el gran enemigo. En 1941, inició la Operación Barbarroja e invadió la Unión Soviética. La resistencia de Leningrado y la llegada del crudo invierno ruso estancaron la ofensiva alemana, lo que provocó su primera gran derrota en 1942. Con la invasión de Alemania a la Unión Soviética y el ataque de Japón a la flota naval estadounidense en Pearl Harbor, se amplió el campo de las operaciones de la guerra y Estados Unidos entró al conflicto.

La derrota del Eje (1943-1945). Luego de vencer a los alemanes en Stalingrado, en 1943 los aliados (Reino Unido, Francia y Estados Unidos) desembarcaron en Sicilia y unos meses después Italia firmó el armisticio. La intervención de Estados Unidos y el desembarco aliado en Normandía en 1944, sumados al avance del Ejército ruso por el frente oriental, cambiaron el curso de la guerra: desbarataron las defensas alemanas y permitieron la recuperación de los territorios conquistados por Alemania en distintos sectores de Europa. En abril de 1945, el régimen nazi se descompuso y Berlín fue bombardeada. Hitler se suicidó en su búnker y se firmó la rendición de Alemania. Japón no renunció y, en agosto de 1945, Estados Unidos lanzó bombas atómicas sobre las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki. El 2 de septiembre de 1945, Japón firmó su rendición y finalizó la guerra.

Recurso 52 (fuente primaria)

En los países sometidos a los nazis, como Francia, se desarrolló un movimiento patriótico de rechazo a la ocupación alemana conocido como la "resistencia". La siguiente fuente es parte de un discurso realizado desde el exterior por uno de sus dirigentes, Charles de Gaulle (que posteriormente sería presidente de Francia).

¿Se ha dicho la última palabra? ¿Es definitiva la derrota? ¿Debe desaparecer la esperanza? No, ¡Francia no está sola! ¡No está sola! Esta guerra no está limitada al desgraciado territorio de nuestro país. Esta guerra es una guerra mundial. (…) Yo, el general De Gaulle, invito a los oficiales y a los soldados franceses que se encuentren en territorio británico, a los ingenieros y a los obreros especializados de las fábricas de armamentos, a ponerse en contacto conmigo. Suceda lo que suceda, la llama de la resistencia francesa no debe extinguirse y no se extinguirá.

De Gaulle, C. (18 de junio de 1940). Locución radiofónica.

Recurso 53 (fuente secundaria)

El siguiente texto expone la visión del historiador británico Richard Overy sobre las causas del triunfo aliado.

Una suposición muy extendida es que todos los países del Eje fueron vencidos por el puro peso de la fuerza material de enemigo, que inevitablemente debía prevalecer en una época de guerra industrializada. Cabría añadir a esta otra suposición afín: Alemania, Japón e Italia cometieron errores fundamentales en la guerra (…). Cuanto más he trabajado en la historia de la Segunda Guerra Mundial, mayor ha sido mi convencimiento de que su resultado no tuvo una explicación simplemente material, sino que hubo también importantes causas morales y políticas. También soy escéptico acerca de que las potencias del Eje fueran las causantes de su propia derrota, en lugar de ser vencidas por el denuedo [valor] de los Aliados. Es evidente que ambos cometieron errores, pero el resultado en el campo de batalla dependió esencialmente del enorme progreso de la eficacia militar de las fuerzas aliadas.

Overy, R. *Por qué ganaron los aliados*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores, 2011.

Recurso 54 (infografía)

Esta infografía muestra la evolución de los distintos frentes donde se desarrolló la Segunda Guerra Mundial.

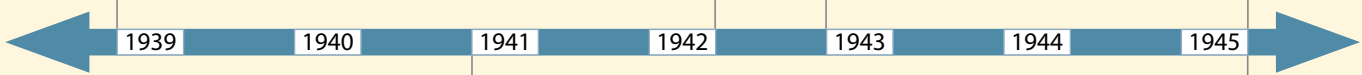
Las ofensivas alemanas (1939-1942)



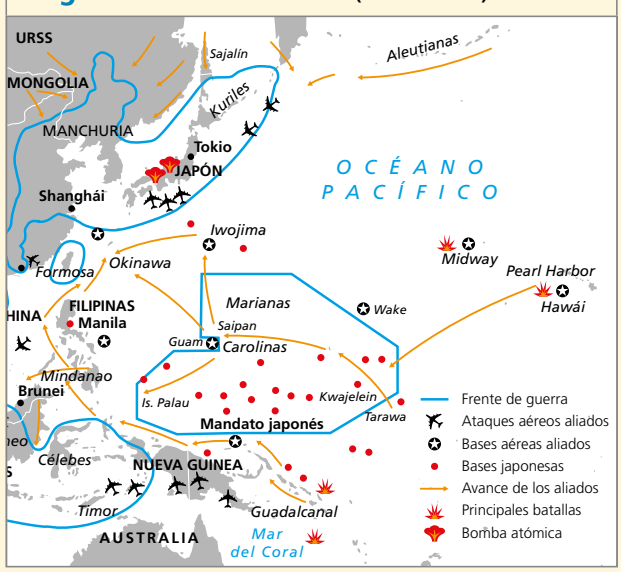
La respuesta de los aliados (1943-1945)



FUENTE: H. Kinder y W. Hilgemann, *Atlas histórico mundial*, 1992 - G. Duby, *Atlas histórico mundial*, 1989 - J. R. Julià (dir.), *Atlas de historia universal II*, 2000



La guerra en el Pacífico (1941-1945)



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. En grupos de tres, respondan estas preguntas sobre la línea de tiempo con las etapas de la guerra y sus hitos más relevantes (**Recurso 54**).
   - ¿Cuáles fueron los principales frentes de guerra en Europa antes y después de 1944?
   - ¿Qué partes de Europa quedaron bajo dominio alemán después de la guerra relámpago?
   - ¿Qué acontecimientos crees que marcaron el giro de la guerra a favor de los aliados?
2. Teniendo en cuenta los **Recursos 52** y **53**, responde: ¿en qué etapa de la guerra fueron pronunciadas las palabras de De Gaulle?, ¿por qué tenía fe en la victoria? Según Overy, ¿cuáles fueron las causas de la victoria aliada?, ¿crees que su visión es congruente con la declaración de De Gaulle?, ¿por qué?

2.2 Una guerra sin precedentes

La Segunda Guerra Mundial se transformó en un enfrentamiento sin precedentes principalmente por la capacidad destructiva del armamento utilizado y por la crueldad demostrada en los bombardeos masivos y en los campos de concentración. Esto provocó una quiebra moral que ha marcado varias generaciones europeas.

Las nuevas armas y estrategias. En la guerra se aplicaron innovaciones tecnológicas y también se perfeccionaron algunas estrategias ya utilizadas en la Primera Guerra Mundial. Algunas de las más relevantes fueron las siguientes:

- Los **avances tecnológicos** de la primera mitad del siglo XX permitieron la aplicación de radares para localizar artefactos a distancia, sistemas de bombas dirigidas y de energía atómica, y el perfeccionamiento de armas como el tanque y la aviación, que permitió el avance terrestre y aéreo.
- La **propaganda** de guerra, como carteles, películas y emisiones radiales, se utilizó para convencer a la población de la necesidad de la guerra, mantener la moral y el ánimo de los soldados, solicitar apoyo, entre otros fines.

La extensión planetaria. Debido a la cantidad de países participando en el conflicto y a los combates que se dieron en los frentes soviético y del Pacífico, la Segunda Guerra tuvo un carácter planetario. Esto implicó que cerca de ochenta millones de hombres fueran reclutados por los distintos ejércitos en pugna y que una gran cantidad de mujeres ingresaran a trabajar en las industrias armamentistas.

Desafío

Durante una investigación tendrás que seleccionar, leer y analizar diversas fuentes primarias y secundarias. Para organizar tu trabajo puedes crear **fichas de fuentes** con la siguiente información:

- nombre o título de la fuente.
- clasificación de tipo de fuente (primaria o secundaria).
- autor, país, ciudad y año de creación.
- intención del autor o mensaje que busca transmitir.

Aplica esta estrategia elaborando fichas para, al menos, cinco carteles de propaganda de la Segunda Guerra Mundial (como el que se muestra en el **Recurso 55**) y luego exponlos en tu sala de clases junto con la imagen del cartel correspondiente.

Recurso 55 (fuente iconográfica)

Durante la guerra, las mujeres ingresaron masivamente al mundo del trabajo asalariado, ocupando diversos campos laborales y realizando diversos oficios, tal como se puede apreciar en la siguiente propaganda que invitaba a las mujeres a unirse al Ejército o a trabajar en la industria y el campo.



Bramley, M. (1943). Afiche *Join us in a vistory job*. Campbell, Australia: Australian War Memorial.

Recurso 56 (fuente secundaria)

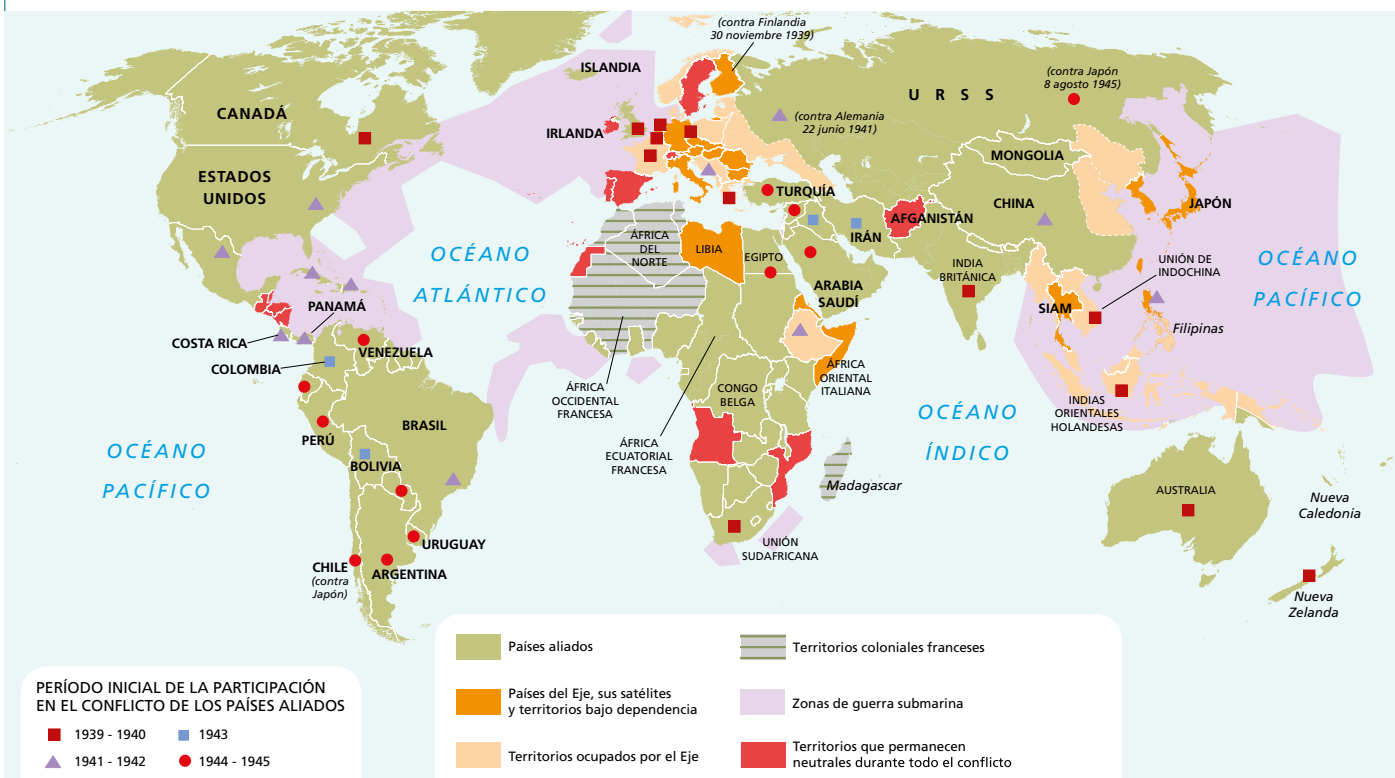
En esta fuente, un historiador belga explica las condiciones especiales que tuvo la Segunda Guerra Mundial.

Cuatro elementos (...) [entregan a la Segunda Guerra Mundial] un carácter totalmente diferente del pasado: 1. La mecanización, que creará las *Panzerdivisionen* [divisiones blindadas], elementos de penetración. 2. La motorización, que permite la disposición de fuerzas en la retaguardia (…) 3. La aviación, que, jugando con la superioridad aérea total en el sector elegido, aislará el campo de batalla de la retaguardia, destruirá la aviación enemiga, paralizará la acción del mando e inmovilizará a las tropas. 4. La radiotelefonía, que transmitirá inmediatamente las órdenes, facilitará la cooperación entre los grupos de ataque y las armas.

Bernard, H. (1955). *La guerre et son évolution à travers les siècles*. Bruselas, Bélgica: Imprenta Médica y Científica.

Recurso 57 (mapa)

Este mapa grafica la extensión global de la Segunda Guerra Mundial.



Fuente: Duby, G. *Atlas histórico mundial*, 1989.

Recurso 58 (fuente primaria)

El siguiente texto es un extracto del discurso donde Hirohito, emperador de Japón desde 1926 hasta 1989, anuncia la rendición de Japón en la guerra.

Después de considerar profundamente las tendencias generales del mundo y las condiciones reales existentes en nuestro imperio, hemos decidido terminar con la presente situación (...). El enemigo ha empezado a utilizar una bomba nueva y muy cruel, cuya capacidad de provocar daño es realmente incalculable, provocando la muerte de muchas vidas inocentes. Si continuáramos luchando, no solo tendría como resultado el colapso y la destrucción de la nación japonesa, sino que también conduciría a la completa extinción de la civilización humana. Siendo así el caso, ¿cómo vamos nosotros a salvar a nuestros millones de súbditos, o a expiarnos ante los espíritus benditos de nuestros Ancestros Imperiales?

Mensaje radial de Hirohito (15 de agosto de 1945).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Teniendo en cuenta lo que aprendiste anteriormente sobre la cultura de masas, responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:
   a. ¿Qué mensaje entrega el **Recurso 55**?, ¿cuál es la visión que presenta sobre las mujeres?
   b. ¿Por qué medio fueron transmitidos los mensajes de Hirohito y de De Gaulle (**Recurso 52** de la página 52)?, ¿cómo se relaciona esto con la cultura de masas?
2. Según lo planteado por Hirohito, ¿qué rol jugó la bomba atómica en el fin de la guerra? Fundamenta y luego comparte tu respuesta con un compañero o compañera para concluir elaborando un discurso político en el que se disuada del uso de este tipo de armas y se llame a la convivencia pacífica.

3. Las consecuencias de la guerra

3.1 Consecuencias sociales: el horror de la guerra

La Segunda Guerra Mundial fue uno de los conflictos más mortíferos de la historia, y sus efectos demográficos, materiales y morales fueron devastadores.

Los crímenes de lesa humanidad. Aunque no hay acuerdo entre los historiadores sobre el número total de víctimas, se estima que murieron alrededor de 60 millones de personas. Aproximadamente, la mitad de esas víctimas fueron civiles que perecieron a causa de los bombardeos y las masacres realizadas en China y el sudeste asiático por los japoneses y en Europa por los nazis, en un genocidio conocido como el **Holocausto**. Esta matanza consistió en la persecución y el asesinato sistemático de alrededor de seis millones de judíos por parte del régimen nazi. En 1942, Hitler ordenó la "solución final", es decir, la eliminación total de la población judía de Europa, por medio de una inmensa red de campos de trabajo y exterminio. En esos **campos de concentración** fueron torturados y asesinados, además de los judíos, otros grupos considerados inferiores o peligrosos por los nazis.

Las migraciones forzadas. La guerra también produjo gigantescos **desplazamientos** forzados. Algunos fueron provocados por los nazis en los países que ocuparon durante el conflicto. Otros se generaron al final del mismo, tras la liberación de prisioneros de guerra o por los acuerdos establecidos en los tratados de paz y los cambios de fronteras. Así, en 1945 había en Europa unos 40 millones de hombres, mujeres y niños desarraigados, sin hogar, entre ellos unos 13 millones de alemanes expulsados de Checoslovaquia y de las zonas anexionadas por Polonia y la Unión Soviética.

Los daños infraestructurales. Además de los daños humanos, las pérdidas materiales fueron considerables. La devastación provocada por la **bomba atómica** en Hiroshima y Nagasaki marcó la historia del siglo XX: solo en Hiroshima hubo más de 100 mil muertos e innumerables heridos y afectados por la radiación, de una población de 250 mil habitantes. De esta forma, numerosas ciudades europeas y japonesas quedaron arrasadas y la red de comunicaciones prácticamente desapareció. Por último, los campos que fueron bombardeados no podían ser utilizados para la agricultura, lo que provocó una aguda **escasez de alimentos** y, por ende, hambrunas.

Recurso 59 (fuente estadística)

Este gráfico muestra la estimación de víctimas mortales de la guerra. A estas cifras deben sumarse 35 millones de heridos y cerca de 3 millones de desaparecidos.

País	N.° aproximado de víctimas	
	Militares	Totales
URSS	8.600.000	26.000.000
China	1.450.000	2.500.000 a 13.500.000*
Alemania	4.000.000	6.000.000
Polonia	300.000	6.000.000
Japón	1.950.000	2.630.000
Yugoslavia	300.000	1.500.000
Francia	293.000	500.000
Rumania	300.000	460.000
Italia	293.000	444.500
EE. UU.	300.000	340.000
Reino Unido	270.000	365.000
Grecia	74.000	460.000
Países Bajos	14.000	240.000
Bélgica	11.000	100.000

* Estimaciones variables

Aracil, R., Oliver, J. y Segura, A. *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días*, 1995.

Recurso 60 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra a niños prisioneros de los campos de concentración nazi de Auschwitz, en Polonia. Esos campos eran ocupados para trabajos forzados y de exterminio de la población, para lo que contaban con cámaras de gas y crematorios.



Voronzow, A. (1945). *Niños liberados por el ejército ruso del campo de concentración Auschwitz*. Washington D. C., EE. UU.: United States Holocaust Memorial Museum.

Recurso 61 (fuente secundaria)

Los siguientes son extractos de las definiciones de holocausto y de genocidio que entrega el Museo Memorial del Holocausto de Estados Unidos.

Holocausto

El Holocausto fue la persecución y el asesinato sistemático, burocráticamente organizado y auspiciado por el Estado de seis millones de judíos por parte del régimen nazi y sus colaboradores. "Holocausto" es una palabra de origen griego que significa "sacrificio por fuego". (…) Durante la era del Holocausto, las autoridades alemanas persiguieron a otros grupos debido a su percibida "inferioridad racial": los romaníes (gitanos), los discapacitados y algunos pueblos eslavos (polacos y rusos, entre otros). Otros grupos fueron perseguidos por motivos políticos, ideológicos y de comportamiento, entre ellos los comunistas, los socialistas, los testigos de Jehová y los homosexuales (…). Para el año 1945, los alemanes y sus colaboradores habían asesinado aproximadamente a dos de cada tres judíos europeos como parte de la "solución final".

Genocidio

(…) El "genocidio" es un crimen internacional que las naciones firmantes deben "evitar y sancionar". Se define como:

Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal:

(a) matanza de los integrantes del grupo;
(b) lesión grave a la integridad física o mental de los integrantes del grupo;
(c) sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
(d) medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
(e) traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

Museo Memorial del Holocausto de Estados Unidos.
Recuperados de https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007251 en marzo de 2017.

Recurso 62 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra la devastación causada por la bomba atómica lanzada por Estados Unidos en Hiroshima, Japón.



Hiroshima tras la bomba atómica (1945).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. Teniendo en cuenta los recursos de esta página, responde: ¿qué países tuvieron la mayor cantidad de víctimas durante la guerra? Según el **Recurso 61**, ¿qué diferencias hay entre el Holocausto y un genocidio? ¿Por qué se puede establecer que el **Recurso 60** da cuenta de un genocidio?
2. Busca una foto actual del edificio que se observa en el **Recurso 62**, que hoy día es conocido como el Memorial de la Paz de Hiroshima y es reconocido como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. Luego, responde: ¿qué piensas sobre la decisión de las autoridades japonesas de mantener el edificio tal como quedó luego de la bomba atómica?
3. Ahora que ya conoces las consecuencias de la guerra para la sociedad, vuelve a leer tu respuesta a la pregunta 3 de la página 19 y responde: ¿qué elementos agregarías a tu respuesta?, ¿por qué? Comparte tus impresiones con dos compañeros y juntos redacten una conclusión sobre el impacto de la guerra para la población mundial.

DISTINTAS VISIONES

Testigos y protagonistas de la Segunda Guerra Mundial

Los horrores de la guerra afectaron a todos los bandos en pugna, a civiles y militares, a hombres y mujeres, ancianos y niños. Leer los testimonios de estas personas puede ayudarnos a emitir un juicio sobre lo acontecido en esos años y comprender por qué la guerra provocó un profundo trauma moral y cuestionó todos los valores éticos en los que descansaba la civilización occidental.

Recurso 63 La historia de una niña judía

Este testimonio es de Ruth Meyerowitz, quien tenía 14 años cuando fue llevada prisionera a un campo de concentración de Auschwitz.

Cuando llegué a Auschwitz, unos meses más tarde, creo que casi todos nos enfermamos. Mi madre tuvo malaria también, pero nunca tuvo tifus. Yo fui la que se enfermó de tifus, y tengo muy pocos recuerdos de lo que ocurría, pero mi madre me vestía cada mañana, me hacía salir para este *Zählappell*, que sería algo semejante a pasar lista, y me arrastraba a trabajar, de manera que no me golpearan ni me enviaran a las barracas del hospital que realmente eran las barracas de la muerte. (…) Una vez fue la selección para las cámaras de gas, y estábamos de pie en el exterior y un hombre de las SS me dijo que fuera hacia un lado y a mi madre hacia otro porque me veía tan enferma, y por supuesto que yo estaba desperdiciando la comida, esas doscientas calorías en alimentos que nos daban diariamente. Entonces mi madre le suplicó, y le dijo que yo era su hija, y que si no podía ir con ella, y él dijo no, pero que si le preocupaba tanto su hija, ella podía ir conmigo. Y estaba a punto de hacerlo cuando una de las mujeres que trabajaban en las barracas (…) me tomó de un brazo y mi madre del otro y se las ingeniaron para alejarme caminando. Ni siquiera nos detuvieron, y fue una especie de milagro que el hombre de las SS no lo notara, o que fingiera no notarnos, y simplemente seguimos caminando y, en fin, salvé mi vida ese día. Fue la cosa más increíble. No puedo explicarlo, por supuesto que yo estaba enferma y no sé exactamente lo que ocurría, fue la emoción del momento, pero así fue como salvé mi vida.

Ruth Meyerowitz describe cómo sobrevivió a una selección para la cámara de gas (1990). En: United States Holocaust Memorial Museum, Washington, D. C. EE. UU. Recuperado de https://www.ushmm.org/outreach/es/media_oi.php?ModuleId=10007718&MediaId=172 en marzo de 2017.

Recurso 64 La visión de una soldado soviética

Este es el testimonio de Anastasia Ivánovna Medvédkina, quien fuera soldado tiradora de ametralladora del ejército soviético durante la guerra.

¿Seré capaz de encontrar las palabras adecuadas? Puedo contar cómo disparaba. Pero explicar cómo lloraba, nunca, ni hablar. Eso quedará mudo para siempre. Lo único que sé es que en la guerra las personas se vuelven espantosas e inconcebibles. ¿Cómo vas a entenderlas? Usted es escritora. Invéntese algo. Algo bonito. Sin parásitos ni suciedad, sin vómitos... Sin olor a vodka y a sangre. Algo no tan terrible como la vida...

Ivánovna Medvédkina, A. Testimonio.
En Alexievich, S. *La guerra no tiene rostro de mujer*.
Barcelona, España: Debate, 2015.

Recurso 65 El ejemplo de una heroína chilena

Frente a los horrores de la guerra, muchas personas decidieron ayudar de distintas formas. Un ejemplo fue María Edwards McClure, la única mujer chilena y latinoamericana reconocida como "Justa entre las Naciones" por el gobierno de Israel.

El diploma de honor que fue otorgado a María Edwards –bajo el nombre que mantuvo en Francia: María Errázuriz– reza lo siguiente:

"(...) La Comisión para la Designación de los Justos entre las Naciones establecida por Yad Vashem, (…) ha decidido honrar a María Errázuriz por haber puesto su vida en peligro para salvar judíos perseguidos durante los años del Holocausto en Europa. Es por ello que la comisión le otorga el título de Justa entre las Naciones. Su nombre se eternizará en el muro de honor del Jardín de los Justos en Yad Vashem, Jerusalén".

Puga, M. A. *Buscando a María Edwards*.
Santiago, Chile: Editorial Furtiva, 2015.

Recurso 66 El relato de un comandante alemán

Esta fuente es parte del testimonio del comandante alemán Rudolf Hoess.

Muchos de los hombres involucrados se me acercaban cuando hacían rondas de inspección por los edificios destinados a la exterminación y desahogaban sus ansiedades e impresiones sobre mí con la esperanza de que yo se las aliviase. Una y otra vez me preguntaban en esas conversaciones confidenciales: ¿pero es necesario que hagamos todo esto?, ¿es necesario que sean liquidados centenares de miles de mujeres y niños? Y yo, que en lo más hondo de mi ser me había formulado exactamente la misma pregunta, no podía hacer otra cosa que engañarlos como podía y hacer lo posible por tranquilizar sus conciencias, repitiéndoles que se hacía por orden de Hitler.

Testimonio del comandante de Auschwitz, Rudolf Hoess. Citado en: Steinfeldt, I. *¿Cómo fue humanamente posible? Un estudio de perpetradores y espectadores durante el Holocausto*. Israel: Yad Vashem, 2009.

Recurso 67 La carta de un soldado alemán

Esta fuente es la carta que un soldado alemán de 21 años le escribe a su madre desde la guerra en 1945, cuando ya la derrota alemana era inminente.

Querida mamá:

(…) Si supiéramos cuando vamos a morir, al menos podríamos prepararnos. Pero ignoramos si existe alguna posibilidad de volver de esta guerra y de acabar nuestros días tranquilamente (…), o si nos harán prisioneros, si acabamos heridos en manos de los rusos, si pasaremos los mejores años de nuestra existencia vegetando… y luego está el dolor de no poder adivinar lo que será mañana de nuestro pueblo, cuando llegará por fin la paz, cómo conseguiremos reconstruir nuestras vidas más adelante… No sabemos hasta qué punto los rusos y la guerra han arrasado nuestra querida Alemania ni a dónde nos llevará todo esto.

Afectuosamente, tu Ludwig.

Citado en: Moutier, M. (comp). *Cartas de la Wehrmacht. La Segunda Guerra Mundial contada por los soldados*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 2015.

Recurso 68 El testimonio de una víctima de la bomba atómica

El siguiente testimonio es del japonés Takashi Morita, militar que tenía 21 años cuando le tocó presenciar la bomba atómica en Hiroshima.

Estaba a poco más de un kilómetro del epicentro cuando sentí como si hubiera sido lanzado adentro de una bola de fuego. Fue todo instantáneo y no escuché nada. Fui lanzado como diez metros hacia adelante, hubo una luz, pero fue todo tan rápido que ni siquiera lo procesé conscientemente; cuando vi la luz ya estaba en el suelo. Cuando levanté la cabeza, vi justo en frente el sitio de una escuela para niñas. El edificio, de dos plantas, había sido aplastado como una caja de fósforos. (…) Tuve que dar muchas vueltas porque muchas avenidas estaban bloqueadas por el fuego y la gente estaba intentando huir. No sé si teníamos los oídos afectados, pero sólo se escuchaba un gran silencio. (…) Tengo muchos, muchos recuerdos, pero al mismo tiempo, a veces no quiero recordar.

Morita, T. (s. i.). *Bola de fuego*. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/spanish/specials/1240_hiroshima/page3.shtml en marzo de 2017.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Ingresa a la siguiente página web http://www.yadvashem.org/yv/es/righteous/righteous.asp e investiga en qué consiste la denominación de "Justos entre las Naciones" que entrega el gobierno de Israel y si algún otro chileno la ha recibido. Luego, observa el capítulo del programa *Contacto* dedicado a la historia de María Edwards y finalmente responde: ¿cómo puede contribuir este reconocimiento a la convivencia pacífica entre las personas?
2. En parejas, discutan sobre las sensaciones y emociones que ven reflejadas en los relatos expuestos en estas páginas. Cada uno escoja dos de las visiones para explicar el impacto humano, social y moral de la Segunda Guerra Mundial y luego redacten una opinión conjunta para exponerla al resto del curso.

3.2 El nuevo orden mundial

Cambios territoriales. En 1945 se realizaron las conferencias de Yalta y Potsdam, en las que los aliados decidieron los ajustes territoriales más importantes. Algunos fueron:

- **La ocupación y división de Alemania**. Se separó en cuatro zonas, cada una ocupada por uno de los aliados (Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y la Unión Soviética).
- **Las transformaciones en Europa del Este**. Se reconoció el dominio de la Unión Soviética sobre los países bálticos (Estonia, Lituania y Estonia) y parte de Finlandia y Rumania. Además, se establecieron las fronteras de Estados como Yugoslavia y Checoslovaquia, que agrupaban a varias nacionalidades.
- **El fin del expansionismo japonés**. Japón perdió todos los territorios que había conquistado desde fines del siglo XIX en China y el Pacífico.

Consecuencias políticas. Uno de los efectos más relevantes del fin de la guerra fue la **caída del fascismo**. En general, el sistema fascista fue sustituido por regímenes democráticos capitalistas en Europa occidental y Japón, respaldados por Estados Unidos. Por su parte, en Europa oriental se impusieron regímenes comunistas que quedaron bajo la influencia soviética. Además, en África y Asia se inició un proceso de **descolonización**, en el que se comenzaron a desintegrar los imperios coloniales que habían instaurado las potencias europeas desde el siglo XIX. Así, diversos países de estos continentes comenzaron un proceso de liberación que estudiarás más adelante en la Unidad 3.

Transformaciones económicas. El final del conflicto ofreció un paisaje de ruina en aquellas regiones europeas que fueron escenario de la guerra; en ellas, las ciudades, los campos y las industrias habían sido destruidos. Además, en Europa, las enormes deudas que los países en guerra habían contraído causaron ciclos de inflación y contracción económica. En cambio, Estados Unidos se había convertido en el principal centro productor de armamento y otros suministros bélicos y resultó beneficiado económicamente por la guerra. De hecho, en 1948 este país creó el **Plan Marshall**, por medio del cual entregaba créditos a los Estados europeos para estimular su recuperación.

Por estas razones, diversos historiadores plantean que la guerra aceleró el declive de las potencias europeas y determinó la configuración de un **nuevo orden** alrededor de dos nuevas superpotencias: Estados Unidos y la Unión Soviética.

Recurso 69 (mapa)

Este mapa muestra los cambios territoriales en Europa tras la Segunda Guerra Mundial.



Fuente: G. Duby, *Atlas histórico mundial*, 1989 y H. C. Darby y H. Fullard, *Historia del mundo moderno. Atlas*, 1980.

Recurso 70 (fuente primaria)

El siguiente texto es un extracto de uno de los acuerdos alcanzados en la Conferencia de Yalta.

El Reino Unido, los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas tendrán suprema autoridad con respecto a Alemania. En el ejercicio de tal autoridad, tomarán las medidas que estimen pertinentes para la paz futura y la seguridad, comprendiendo el desarme completo, la desmilitarización y el desmembramiento de Alemania. (...) Alemania deberá rembolsar en especie las pérdidas sufridas por su causa por los países aliados durante la guerra. Las reparaciones deberán ser percibidas, prioritariamente, por las naciones que han soportado el fardo más pesado de la guerra, que han sufrido las pérdidas más pesadas y que han contribuido a la victoria sobre el enemigo.

Stalin, I., Roosevelt, F. y Churchill, W. (11 de febrero de 1945). *Resoluciones sobre Alemania*.

Recurso 71 (fuente primaria)

Si bien las causas de la descolonización fueron diversas, la Segunda Guerra Mundial fue un factor importante en el desencadenamiento de este proceso. La siguiente declaración es de Leopold Senghor, líder nacionalista y primer presidente de Senegal, que se independizó de Francia en 1959.

¿Cuáles han sido los factores más importantes por los que los pueblos colonizados han tomado conciencia de su identidad? Hay varios. En primer lugar, están las dos guerras mundiales… en que los bloques se destruyeron. Pudimos comprobar que los euroamericanos no eran inmortales, que tenían sus debilidades, que no eran dioses, ya que resaltaban recíprocamente, sus defectos como parte de la propaganda bélica. En segundo lugar, los vicios propios de la explotación colonialista, o sea, la explotación económica, la destrucción de las civilizaciones autóctonas, el menosprecio de todo lo indígena y, por descontado, el hecho de que los colonizadores no ponían en práctica las virtudes que enseñaban y predicaban.

Senghor, L. (1975). En: González, J. (et al.). *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Editorial Edebé, 2001.

Recurso 72 (fuente secundaria)

Esta es la visión del historiador Richard Overy sobre el fin de la guerra.

El orden que se estableció en el mundo después de la Segunda Guerra Mundial era muy diferente a la frágil estructura construida en 1919. Esta vez dominaba el sistema de países que tenían el poderío necesario para mantenerlo, Estados Unidos y la Unión Soviética. En la posguerra, Gran Bretaña y Francia, los protagonistas clave en 1919, se encontraron con su posición internacional fatalmente debilitada por su incapacidad de detener a Alemania en 1940. Sin aliados, Gran Bretaña no hubiera podido asegurar su imperio, y mucho menos derrotar a sus enemigos, una vez que el ejército francés quedó fuera de combate. Después de 1945, Gran Bretaña y Francia pasaron a ser potencias de segunda fila. Su evidente debilidad durante la contienda alentó las luchas nacionalistas en sus respectivos imperios y, en plazo de una generación, la mayor parte de dichos imperios desapareció.

Overy, R. *Por qué ganaron los aliados*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores, 2011

Recurso 73 (fuente primaria)

Una vez terminada la guerra, en Japón se desarrolló un proceso de reestructuración político y económico bajo la tutela de Estados Unidos que buscaba neutralizar el potencial militar del país oriental e introducir elementos democráticos en su gobierno. La siguiente fuente corresponde a un artículo de la nueva Constitución japonesa promulgada en 1947, durante la ocupación aliada que siguió a la Segunda Guerra Mundial.

Capítulo II. Renuncia a la guerra

Artículo 9.° Aspirando sinceramente a una paz internacional basada en la justicia y el orden, el pueblo japonés renuncia para siempre a la guerra como derecho soberano de la nación y a la amenaza o al uso de la fuerza como medio de solución en disputas internacionales. Con el objeto de llevar a cabo el deseo expresado en el párrafo precedente, no se mantendrán en lo sucesivo fuerzas de tierra, mar o aire como tampoco otro potencial bélico. El derecho de beligerancia del Estado no será reconocido.

Constitución de Japón (1947).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. ¿Qué conclusiones puedes establecer sobre la situación de posguerra en Europa, Japón y Estados Unidos? Argumenta con ejemplos de las fuentes expuestas en estas páginas.
2. Según lo planteado en el **Recurso 71**, explícale a un compañero una de las causas del inicio de la descolonización y luego, en base a lo que ambos plantearon, respondan en sus cuadernos: ¿creen que los imperios coloniales pueden existir en un mundo donde se respeta la igualdad de derechos de todos los pueblos y personas?, ¿por qué?
3. De acuerdo a lo que has aprendido, ¿qué países piensas que se vieron más afectados, positiva y negativamente, por los cambios de posguerra? Fundamenta tu opinión usando la información de las fuentes y luego prepara una presentación oral con tus conclusiones. Puedes ayudarte de un papelógrafo, Prezi o PowerPoint.

3.3 La búsqueda de la paz

Después de los horrores vividos en la guerra, hubo acuerdo en la necesidad de buscar y garantizar la paz. Con este objetivo, se creó una nueva organización internacional que remplazara a la Sociedad de Naciones y en la que estuvieran representados todos los países con el fin de evitar más guerras. Así, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) comenzó a consolidar las bases de un sistema de relaciones internacionales que subsiste hasta hoy.

Fundación y objetivos. En 1945, en la ciudad de San Francisco (Estados Unidos), una asamblea de representantes de 50 Estados aprobó la **Carta de las Naciones Unidas**, a la que, con el tiempo, casi todos los países del mundo suscribieron. Esta declaración presenta los siguientes objetivos:

- La defensa de los **derechos de las personas**, el ejercicio de las libertades y la inviolabilidad de los derechos humanos sin diferencias de edad, sexo, raza o religión.
- El mantenimiento de la **paz y seguridad mundiales**. Al ingresar a la ONU, cada Estado se compromete a solucionar sus conflictos de manera pacífica.
- La necesidad de garantizar la **libre determinación** de los pueblos y el principio de no intervención, que obliga a no intervenir en los asuntos internos y en la soberanía de otro Estado.
- El fomento de la **cooperación** entre los pueblos en aspectos económicos, sociales, culturales, educativos y sanitarios, entre otros.

Órganos y programas. Para cumplir con estos objetivos, la ONU cuenta con las siguientes instancias:

- **La Asamblea y la Secretaría General**. En la primera participa un representante de cada país miembro para recomendar soluciones a conflictos, mientras la segunda es un órgano administrativo.
- **El Consejo de Seguridad**. Está compuesto por cinco miembros permanentes con derecho de veto (Estados Unidos, Rusia, Gran Bretaña, Francia y China) y por diez miembros no permanentes.

Además de estos órganos principales, existen otros programas y fondos, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y organismos especializados, como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

RDC 1

Recurso 74 (fuente primaria)

El siguiente extracto es de la Carta de las Naciones Unidas, creada en San Francisco en 1945.

Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, resueltos:

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

ONU (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Recuperada de http://www.un.org/es/sections/un-charter/introductory-note/index.html en marzo de 2017.

Recurso 75 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen corresponde a la última versión de la tarjeta de la ONU o "Every Day", en la que el organismo establece objetivos para lograr un desarrollo sostenible.



Tarjeta de la ONU 2016. (Detalle).

Recurso 76 (fuente secundaria)

El siguiente texto presenta una crítica al Consejo de Seguridad de la ONU publicada en una columna de opinión del periódico de la Universidad de Costa Rica

Es importante cuestionarse la eficacia de la ONU a la hora de resolver o intervenir en situaciones que atenten contra la seguridad y paz internacional, pero es aún más importante cuestionarse la estructura del Consejo de Seguridad, si en verdad los cinco miembros permanentes actúan bajo los principios de la Carta de las Naciones Unidas o, por el contrario, solo actúan de manera concreta en situaciones que no perjudiquen sus propios intereses.

En lo que respecta a la labor humanitaria que realiza la ONU, es evidente el gran esfuerzo que se hace para proteger y ayudar a los niños, niñas, mujeres, desplazados y refugiados, con el fin de que puedan sobrevivir y salir de la grave situación en la que viven, ya que son los principales afectados de las crisis mundiales. Este esfuerzo no puede pasar desapercibido y es digno de admirar; sin embargo, en lo que respecta a la capacidad de intervenir, mantener la paz y tener la capacidad autoritaria donde los Estados miembros sigan y obedezcan las recomendaciones, no ha sido tan satisfactorio. La razón de esto se debe a la autoridad que tienen los cinco Estados permanentes del Consejo de Seguridad mediante el derecho a veto, el cual puede ser utilizado en la toma de decisiones en los casos de intervención o de proponer una resolución al respecto. (…)

Si bien es cierto que, desde hace seis décadas, cuando se creó el Consejo de Seguridad, se han emitido resoluciones con el fin de intervenir en situaciones que atentaban contra la paz y seguridad internacional, como lo fue el caso de Libia, ¿por qué entonces no se ha emitido una resolución que ponga fin al conflicto entre Palestina e Israel, o una resolución que castigue con sanciones fuertes las violaciones a los derechos humanos en China? La respuesta es fácil. Es el incondicional apoyo que tiene Israel de Estados Unidos, que optará siempre por el derecho a veto en caso de que se quisiera emitir una resolución que, desafortunadamente si no se tiene el voto de todos los Estados permanentes, no será aprobada, mientras que, en el caso de las masivas violaciones a los derechos humanos en China, es obvio que este país –como miembro permanente– también utilizaría el derecho a veto que le corresponde a su favor.

Cruz, M. Crítica al Consejo de Seguridad.
En: *Semanario Universidad*, 15 de octubre de 2015.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 4

1. Analiza los 17 objetivos de desarrollo sostenible que se plantean en el **Recurso 75** y luego responde: ¿qué piensas al respecto?, ¿agregarías o quitarías alguno?, ¿cuál y por qué?
2. Investiga sobre los cascos azules o los Mensajeros de la Paz, títulos o denominaciones que entrega la ONU a personas que contribuyen en su lucha por el resguardo de los derechos humanos. Luego, responde: ¿qué importancia tiene el rol de estas personas para la defensa de la paz y los derechos humanos?
3. ¿Cuál es la crítica que se le hace a la ONU en el **Recurso 76**?, ¿por qué es tan complejo resolver algunas situaciones políticas en el mundo?
4. Dividan al curso en ocho grupos y repártanse cada uno de los órganos, fondos o programas de la ONU que se expusieron en estas páginas. Investiguen en Internet sobre el organismo que les tocó y preparen una breve presentación para su curso considerando su: misión y características, un ejemplo de su labor y una evaluación grupal de cómo cumple este organismo con los principios declarados en la Carta de San Francisco (**Recurso 74**).

Desafío

TRABAJO COLABORATIVO

Los Modelos de Naciones Unidas son una simulación de la realidad de la ONU en un contexto académico. Aplicando la estrategia de **juego de roles** que se encuentra en la página 132 de la Unidad 3, organicen como curso una representación de este tipo guiándose por los siguientes pasos:

a. En primer lugar, tengan en cuenta que para esta simulación pueden guiarse por la explicación de cómo llevar a cabo un Modelo de Naciones Unidas, que se entrega en la página http://www.cinu.mx/modelos/como-organizar-tu-modelo/

b. Deben definir un tema internacional para debatirlo y cada estudiante debe representar al delegado de un país e intervenir en el debate sin salir de su rol.

c. Una vez terminada la simulación, elaboren una conclusión escrita sobre la importancia de esta institución.

4. Los derechos humanos

Junto con realizar las labores que ya estudiaste y frente a los horrores del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial, la Asamblea General de la ONU aprobó en 1948 la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. En ella se recogen una serie de derechos que deben respetar todos los Estados del mundo.

4.1 El concepto de derechos humanos

Según la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, los **derechos humanos** son "derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna" (puedes leer la definición completa en http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx). Estos derechos están amparados en distintos tratados y en el derecho internacional, que exigen a los Estados respetar, promover y garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos, e incorporar a su legislación interna los principios necesarios para cumplir con los tratados en materia de derechos humanos.

En este sentido, los derechos humanos son:

- **Inherentes al ser humano**. Es decir, que están radicados en la esencia misma del ser persona.
- **Inalienables**. Lo que implica que no son renunciables ni vendibles. Si bien ninguna ley o autoridad puede ponerles término, la declaración establece que la ley puede establecer limitaciones a los derechos y libertades cuando, por ejemplo, se limita la libertad de alguien que cometió un delito.
- **Universales**. Ya que son comunes a todas las personas, sin importar su condición y deben ser respetados en todo el mundo.
- **Interdependientes e indivisibles**. Es decir, que están interrelacionados y son indivisibles, todos igualmente importantes y necesarios. La privación de un derecho afecta a los demás, de la misma manera que el avance de uno permite el de los demás.
- **Imprescriptibles**. No pierden vigencia, validez ni acaban por el paso del tiempo.

Recurso 77 (fuente primaria)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue proclamada en París en 1948. A continuación, podrás leer algunos extractos del documento, que puedes revisar completo en el *link* de la referencia.

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (…).

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (…)

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. (…)
Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. (…).

Artículo 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado. (…)

Artículo 15. (1) Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. (…)

Artículo 17. (1) Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. (…)

Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. (…)

Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; (…).

Artículo 20. (1) Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. (…)

Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social (…).

Artículo 23. (1) Toda persona tiene derecho al trabajo y a la libre elección de su trabajo (…).

Artículo 24. Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre (…).

Artículo 25. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar (…).

Artículo 26. (1) Toda persona tiene derecho a la educación (…).

Artículo 29. (1) Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad (…).

ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/ en marzo de 2017.

Recurso 78 (noticia)

Esta noticia fue publicada en el diario *El País* de España.

Qué mueve a... Arn Chorn-Pond
En Camboya, mataron al 90 % de los artistas

(…) Cuando a comienzos de los años 90, Arn Chorn-Pond regresó a Camboya, lo hizo con dos intenciones: reconciliarse con su pasado y descubrir a los artistas que sobrevivieron al genocidio.

Chorn-Pond, premio de los "Derechos Humanos" de Amnistía Internacional de 1991, es el fundador de Cambodian Living Arts (CLA), una organización camboyana que trabaja para preservar las artes tradicionales y desenterrar de los escombros la cultura milenaria que destruyeron los jemeres rojos. (…) Entre 1975 y 1979, la guerrilla de Pol Pot instauró el terror en Camboya y asesinó de hambre, con trabajos forzados o ejecuciones a entre 1,7 y 2 millones de camboyanos, según la Universidad de Princeton, un cuarto de la población del país. "Persiguieron especialmente a las personas educadas: a médicos, a profesores…", recuerda Chorn-Pond, en la sede de su organización, en Phnom Penh. Con camisa de cuadros y pañuelo tradicional jemer al cuello, nadie diría que a este hombre de 50 años, de gestos meticulosos, lo forzaron a ser un niño soldado de la guerrilla. Sobrevivió al genocidio tocando canciones de propaganda con una flauta. A su familia, que dirigía una compañía de ópera, "los mataron por ser artistas", afirma. "Vi cómo mi hermanito y mi hermanita se morían de hambre, eso es muy duro".

Tenía nueve años cuando a Chorn Pond lo separaron de sus padres. Fue recluido junto a otros niños en el templo budista Wat Ek Phnom de Battambang, reconvertido en cárcel y centro de ejecuciones. "En ese lugar, asesinaban tres o cuatro veces al día. Mataron a todo el mundo a mi alrededor", rememora. (…) Dice que habían elegido a otros tres chicos para tocar el *khaen*, una especie de flauta, para los cabecillas de los jemeres rojos. "Quedamos dos. Mataron hasta a mi primer profesor de música".

García-Alforjín, L. Qué mueve a... Arn Chorn-Pond. En Camboya, mataron al 90 % de los artistas. En: *El País*, 23 de marzo de 2017. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2017/03/20/planeta_futuro/1490028737_043532.html en marzo de 2017.

Recurso 79 (noticia)

El siguiente es un comunicado del centro de prensa de la OMS (Organización Mundial de la Salud).

La atención sanitaria, víctima de los seis años de guerra en Siria

Esta semana se cumplen seis años de conflicto en Siria. En esos seis años se ha deteriorado gravemente el acceso de la población civil del país a los servicios de salud. Más de la mitad de los hospitales públicos y de los centros de atención primaria de Siria han cerrado o solo están funcionando de forma parcial. Cerca de dos tercios de los profesionales sanitarios se han ido. Muchos de los centros sanitarios que siguen abiertos carecen de agua, electricidad y suministros médicos y quirúrgicos suficientes.

(...) Pese al actual alto el fuego, la Organización Mundial de la Salud y sus asociados todavía no han podido acceder de forma regular a las comunidades que se encuentran en zonas de difícil acceso. Además, los datos más recientes indican que en 2016 más de dos tercios de los ataques a centros sanitarios que ha habido en el mundo han tenido lugar en Siria. Según el Dr. Peter Salama, director ejecutivo del Programa de Emergencias Sanitarias de la OMS, "en Siria sigue habiendo necesidades sanitarias desatendidas, y los recursos necesarios para respaldar al personal sanitario y al sistema de salud están al límite".

OMS (15 de marzo de 2017). *La atención sanitaria, víctima de los seis años de guerra en Siria*. Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2017/syria-six-years/es/ en marzo de 2017.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. ¿Qué sabías sobre los derechos humanos antes de leer la información expuesta en estas páginas?, ¿qué elementos o nociones nuevas pudiste agregar a partir de su lectura?
2. Comparte tus respuestas de la actividad anterior con un compañero y luego, a partir de lo que ambos sabían y aprendieron, elaboren una definición del concepto de "derechos humanos".
3. Lee las noticias de esta página e identifica:
   - ¿Sobre qué derecho o derechos humanos trata cada una?
   - ¿Qué piensas sobre las situaciones descritas?

Los derechos humanos en el tiempo

Si bien los derechos humanos son inherentes a las personas, no siempre han sido reconocidos y respetados por la sociedad. Con el paso del tiempo, los seres humanos han hecho esfuerzos para que se reconozcan y se defiendan los derechos en diversos ámbitos. Por ejemplo, en el siglo XVIII los filósofos de la Ilustración postularon que las personas tenían derechos como la libertad individual y la propiedad. O tras la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), la escritora Olimpia de Gouges redactó la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (1791), haciendo hincapié en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. A continuación, te invitamos a leer los siguientes textos sobre la evolución de los derechos humanos en el tiempo.

Recurso 80 (fuente secundaria)

El siguiente texto presenta extractos de un resumen de la historia de los derechos humanos.

El deseo de un mundo más justo, más libre y más solidario seguramente ha sido una aspiración común desde que existe el ser humano. (…) Las primeras noticias documentadas que podemos considerar como precursoras de esta gran aventura corresponden al tercer milenio antes de Cristo, en Egipto. (…) En el siglo XVII a.C., en Mesopotamia, encontramos otro hito: el Código de Hammurabi. Es el primero que regula la conocida ley del talión, estableciendo el principio de proporcionalidad de la venganza (…). Más tarde, **la cultura griega** supuso un avance substancial, estableciendo el nacimiento de la democracia y un nuevo concepto de la dignidad humana, basado en el hombre libre, el ciudadano. De todas formas, en Grecia no todas las personas tenían derecho a la ciudadanía (…). Al mismo tiempo, el pueblo judío, y en especial sus profetas, hacen relevantes declaraciones que exhortan a los poderosos a actuar con justicia (…). El texto más difundido del Antiguo Testamento es **Los Diez Mandamientos**, considerados por el cristianismo como el germen de las modernas declaraciones de derechos humanos.

(…) En los primeros años d. C., se produce otro salto cualitativo con **los estoicos y los cristianos**, iniciando una nueva etapa en el desarrollo histórico de los derechos humanos. (…) Se insiste y se profundiza más en la idea de dignidad e igualdad de los seres humanos, rechazando al mismo tiempo la violencia. A principios del siglo VII, **Mahoma** empieza a divulgar el islam (…). Insistió en la igualdad de los seres humanos proclamada por el cristianismo.

A partir del siglo XII toma fuerza una nueva clase social: la burguesía. Sus miembros, al sentirse desvinculados de las sumisiones feudales, inician una larga lucha en pro de los derechos civiles. De esta época de transición es la **Carta Magna** (1215). (…)

En 1492 se produce el llamado descubrimiento de América. Comportó grandes abusos sobre los indígenas, los cuales acabaron propiciando una reflexión sobre los aspectos más inadmisibles de la colonización, [como] las **leyes de Indias**. (…)

Las primeras grandes declaraciones se produjeron en las colonias inglesas de Norteamérica, impulsadas por sus conflictos con la Corona inglesa: en junio de 1776 se proclamó la **Declaración de Derechos de Virginia** y en julio la **Declaración de Independencia de los Estados Unidos** (…). Una década más tarde, de nuevo en Europa, en los tiempos agitados de la Revolución francesa, en 1789 se proclama en París la **Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano**. (…)

El siglo XIX (…) es el siglo del inicio de una nueva lucha, la de los derechos sociales. Los **movimientos obreros** emprenden la defensa de los derechos humanos desde una perspectiva colectiva (…) Ya en el siglo XX, las revoluciones mexicana y rusa de 1917 constituyen hechos históricos determinantes para la consagración jurídica de estos derechos colectivos, los derechos económicos y sociales. (…) Los horrores de la guerra (…) mostraban la necesidad de regular de forma precisa el concepto de derechos humanos y, sobre todo, de establecer claramente cuáles eran. El resultado fue la aprobación, en 1948, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Con el paso de los años (…) se ha ido completando con una serie de **convenios, convenciones y pactos** (…) que van desarrollando, y en algunos casos ampliando, los contenidos de la Declaración Universal. (…) La Declaración Universal es la culminación, hasta el momento, de este afán de universalización y concreción de los derechos de las personas.

Amnistía Internacional (s. i.). *Historia de los derechos humanos*.
Recuperado de http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html en marzo de 2017.

Recurso 81 (fuente secundaria)

En 1979, el entonces secretario general del Instituto Internacional de Derechos Humanos, Karel Vasak, propuso una división de los derechos humanos en tres generaciones, basadas en el desarrollo temporal de su reconocimiento. La siguiente tabla muestra esta clasificación:

Época de aceptación	Tipo de derechos	Función principal	Ejemplos
S. XVIII y XIX	Civiles y políticos	Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos.	Derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad, a la libre expresión. Derecho al voto, a la asociación, a la huelga.
S. XIX y XX	Económicos, sociales y culturales	Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos.	Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna.
S. XX y XXI	Justicia, paz y solidaridad	Promover relaciones pacíficas y constructivas.	Derecho a un medioambiente limpio, a la paz, al desarrollo.

Prestel, C. Las tres generaciones de derechos. En: *Ética y derecho*. Los derechos humanos. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recurso 82 (fuente secundaria)

En las últimas décadas, algunos teóricos han comenzado a criticar la división de los derechos humanos que propuso Vasak, tal como se expone en la siguiente fuente.

[En primer lugar,] según el Diccionario de la Real Academia, una generación es "el conjunto de los vivientes coetáneos". La idea implícita es que una generación sucede a otra y que esa sucesión involucra el agotamiento o extinción de la generación anterior. (…) [Sin embargo] no es cierto que la aparición de una nueva "generación" de derechos humanos haya implicado o implique la desaparición de las "generaciones" anteriores. (…) [Además, a partir de esta tesis] se entiende que las obligaciones de los Estados de respetar los derechos humanos son distintas. (…) En el caso de los derechos civiles y políticos, los Estados tienen que respetar y garantizar la vigencia; en el de los derechos económicos, sociales y culturales solo se comprometen a adoptar medidas progresivas y hasta el máximo de los recursos disponibles. Pero, en realidad, no hay nada en el carácter de los derechos humanos que determine que ello tenga que ser así. (…) He intentado mostrar que la tesis de las generaciones de los derechos humanos (…) propone una diferenciación categorial de los derechos humanos que además de ser falsa fortalece la posición de quienes niegan la viabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales y, por último, que produce una extensión criticable de la noción de derecho humano. Estas consecuencias son lo suficientemente graves como para poner la tesis bajo sospecha.

Rabossi, E. Las generaciones de derechos humanos: la teoría y el cliché. En: *Lecciones y Ensayos*, n.º 69, 1997-98. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/69-70-71/las-generaciones-de-derechos-humanos-la-teoria-y-el-cliche.pdf en marzo de 2017.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Junto con otro compañero o compañera, elijan uno de los conceptos, períodos o declaraciones destacados en el **Recurso 80** de la página anterior y realicen las siguientes actividades:
   - **a.** Investiguen sobre su aporte al reconocimiento de los derechos humanos.
   - **b.** Preparen una presentación para su curso con la información recopilada.
2. ¿Estás de acuerdo con las críticas a la conceptualización de las generaciones de derechos humanos? Fundamenta en tu cuaderno de acuerdo a lo que has aprendido y lo que leíste en los **Recursos 81** y **82**.

4.2 Las instituciones de derechos humanos en el mundo

Pese a su reconocimiento oficial por casi la totalidad de los Estados existentes, aún son frecuentes las **vulneraciones o violaciones** a los derechos humanos no solo en situaciones de guerras o conflictos, sino que también en la práctica cotidiana de algunos gobiernos o en comportamientos sociales hasta hace poco tolerados. Un ejemplo de esto son los casos de violencia de género contra mujeres o personas LGBTI.

Alguna de las instituciones que han surgido para intentar evitar estas violaciones se han clasificado dentro de las siguientes categorías:

Organizaciones no gubernamentales (ONG). Algunos de estos organismos se han especializado en distintos aspectos de la promoción de los derechos humanos, como **Amnistía Internacional**, encargada de denunciar violaciones a los derechos humanos, o **Human Rights Watch**, que vigila el comportamiento de los Estados en torno a esta temática.

Tribunales y cortes penales. También se han creado tribunales específicos, como el **Tribunal Europeo de Derechos Humanos**, o los diversos tribunales penales internacionales creados por la ONU para situaciones concretas. En el mismo sentido actúa la **Corte Penal Internacional**. Este tribunal se creó en 2002 y tiene su sede en La Haya (Países Bajos). Está especializado en enjuiciar delitos, como el genocidio, la esclavitud, la tortura, los crímenes de guerra, etc., cometidos en cualquier parte del mundo.

Organismos de la ONU. Algunos organismos y comités creados por la ONU para defender o promover los derechos humanos son los siguientes:

- El **Alto Comisionado**, que busca mantener un mundo donde se respeten plenamente los derechos humanos.
- El **Consejo de Derechos Humanos**, que promueve el respeto y la protección de todos los derechos humanos y libertades.
- El **Consejo Económico y Social**, que fomenta la cooperación internacional para el desarrollo.

Instituciones americanas. En América, el principal órgano de protección y promoción de los derechos humanos es la **Comisión Interamericana de Derechos Humanos**, dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA). Así, si un habitante de algún país latinoamericano siente que su Estado no está protegiendo o está violando sus derechos, puede acudir a esta comisión para ser protegido.

Recurso 83 (noticia)

La ciudad de Mosul, en Irak, está desde 2014 en manos del grupo terrorista autodenominado Estado Islámico. Desde 2016, el ejército iraquí, apoyado por una coalición internacional encabezada por EE.UU., lleva a cabo una operación para liberar esta ciudad. Esta fuente es una noticia sobre su situación en 2017.

Amnistía Internacional acusa a la coalición de violencia contra civiles en Mosul



La organización no gubernamental Amnistía Internacional acusó a las fuerzas de la coalición antiterrorista liderada por EE. UU. de no haber prevenido las bajas mortales entre los civiles durante sus bombardeos en la ciudad iraquí de Mosul. "El número elevado de muertos entre los civiles significa que las fuerzas de la coalición que llevan a cabo los combates en Mosul fallaron en tomar las precauciones adecuadas para prevenir los muertos entre los civiles", dice el comunicado de la ONG que lucha contra los abusos contra los derechos humanos en el mundo. (…)

"Es una violación flagrante del derecho internacional humano", subrayó Donatella Rovera, la asesora de Respuesta para Crisis de Amnistía Internacional que desarrolló las investigaciones en Mosul. Rovera indicó que las pruebas recogidas sobre el terreno en el este de Moscul apuntan que los bombardeos de la coalición internacional "destruyeron casas enteras con las familias dentro. (…) Los ataques desproporcionados e indiscriminados violan el derecho humanitario y pueden constituir crímenes de guerra", concluyó.

(S. i.). Amnistía Internacional acusa a la coalición de violencia contra civiles en Mosul. En: *Sputnik Mundo*, 23 de marzo de 2017. Recuperado de https://mundo.sputniknews.com/orientemedio/201703281067907749-amnistia-eeuu-mosul/ en marzo de 2017.

Recurso 84 (noticia)

Si bien más de cien países han reconocido a la Corte Penal Internacional, algunos Estados poderosos –como Estados Unidos, Rusia, Israel, entre otros– no lo han hecho. Esta noticia expone las razones por las que Rusia dejó de reconocer a este tribunal el año 2016.

Rusia se va de la Corte Penal Internacional tras críticas por Crimea

El presidente ruso, Vladimir Putin, ordenó hoy revocar la firma de Rusia del Estatuto de Roma, la base legal que creó la Corte Penal Internacional (CPI), en medio de las críticas sobre los ataques aéreos en Siria y la anexión de Crimea. (…)

La Cancillería rusa destacó que "en 14 años de funcionamiento, la CPI ha dictado solo cuatro sentencias y ha gastado más de US$ 1.000 millones". "Lamentablemente, el tribunal no ha justificado las esperanzas puestas en él y no se ha convertido en un órgano de justicia internacional independiente y de prestigio", añadió Exteriores.

La resolución, que comenzó a regir hoy fue firmada un día después de que la Corte publicara un reporte calificando como una ocupación la anexión rusa de Crimea. (…)

Con esta decisión, ningún ciudadano ruso podrá ser juzgado en La Haya por crímenes de guerra o genocidio a menos que exista una resolución al respecto del Consejo de Seguridad de la ONU, en el que Rusia tiene derecho a veto. (…)

La decisión de Moscú tiene lugar después de la salida del tribunal de Gambia, Sudáfrica y Burundi, que estimaron que "jueces blancos" juzgan a ciudadanos negros. A su vez, Kenia, Namibia y Uganda podrían ser los próximos en abandonar el tribunal internacional.

Cifuentes, C. Rusia se va de la Corte Penal Internacional tras críticas por Crimea. En: *La Tercera*, 16 de noviembre de 2016. Recuperado de http://www.latercera.com/noticia/rusia-se-va-la-corte-penal-internacional-tras-criticas-crimea/ en marzo de 2017.

Recurso 85 (noticia)

La siguiente fuente es una noticia en la que se expone el rol que ha tenido la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el resguardo de los derechos de todas las personas que viven en el continente americano.

A cinco años del incendio de Comayagua, CIDH reitera a Honduras su deber de investigar los hechos y adoptar medidas de no repetición

(…) La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) reitera al Estado de Honduras sus obligaciones de asumir las investigaciones de estos hechos como un deber jurídico propio, adelantando todas las líneas de investigación pertinentes; y de adoptar las medidas de no repetición para evitar que este tipo de tragedias se repitan en el futuro. Asimismo, recuerda a Honduras la posición de garante en la que se encuentra el Estado frente a las personas privadas de libertad a fin de salvaguardar su vida e integridad personal.

El 14 de febrero de 2012, un incendio en la Penitenciaría Nacional de Comayagua, Honduras, cobró la vida de 362 personas, es decir, el 42 % de la población de esa cárcel, y dejó a muchas otras gravemente heridas. (…)

La CIDH emitió, en 2013, un informe en el que estableció que el efecto devastador del incendio se debió en gran medida a las propias condiciones en las que el Estado mantenía esa cárcel; e instó a Honduras a adoptar una serie de medidas orientadas en dos direcciones fundamentales: (a) agotar todas las líneas posibles de investigación (…); y (b) adoptar las medidas necesarias para reducir el nivel de riesgo de situaciones de emergencia en los centros penitenciarios del país (…).

(S. i.). A cinco años del incendio de Comayagua, CIDH reitera a Honduras su deber de investigar los hechos y adoptar medidas de no repetición. Comunicado de prensa CIDH, 15 de febrero de 2017. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2017/014.asp en marzo de 2017.

Actividades

1. A partir de lo que leíste en las fuentes anteriores, responde y comenta con un compañero: ¿qué derechos se están respetando o violando en cada una de las noticias?, ¿qué instituciones de defensa de los derechos humanos son mencionadas en las fuentes?, ¿cuál es su misión?, ¿de qué manera intervienen esas instituciones?, ¿crees que su intervención fue efectiva en cada uno de los casos?, ¿por qué?
2. Busca en diarios o en Internet otra noticia en que alguna institución intervenga en la defensa de los derechos humanos, aplica las preguntas de la actividad anterior para analizarla y, por último, exponla al resto de tu curso.

4.3 Las instituciones de derechos humanos en Chile

En el año 2010 se constituyó en Chile el **Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH)**, la principal institución preocupada del resguardo y promoción de estos derechos en el país. Este instituto también tiene un registro de organizaciones no gubernamentales que están relacionadas con la defensa y promoción de los derechos humanos en general o algunos en particular. Algunas de estas organizaciones son las siguientes:

- **Corporación Opción**, preocupada de los derechos de los niños y niñas.
- **Líderes con mil capacidades**, abocada a la autodefensa de los derechos de personas con discapacidad.
- **Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad**, que busca preservar documentación e información vinculada con las violaciones de derechos humanos ocurridas durante la dictadura militar en Chile.
- **Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas**, que busca la defensa y promoción de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

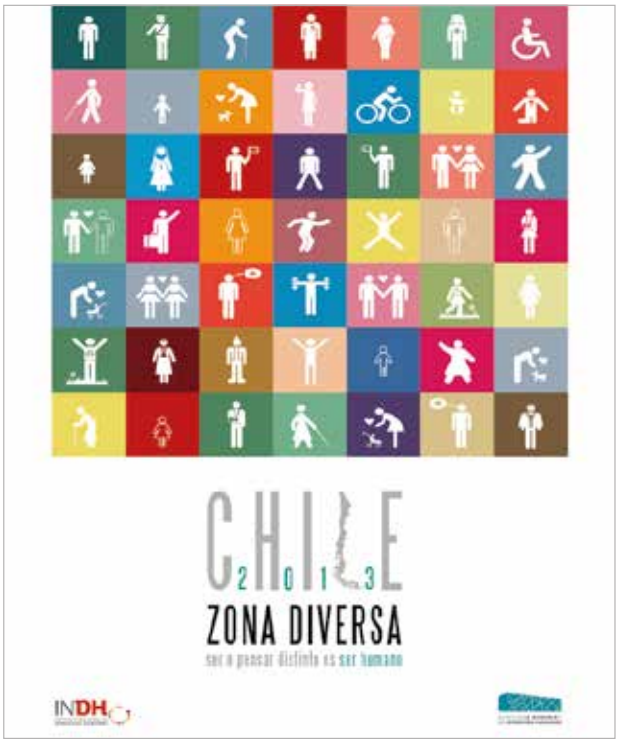
Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas: sobre el **Recurso 86**, ¿qué mensaje busca transmitir?, ¿por qué crees que ganó el concurso del INDH? Respecto al **Recurso 87**, ¿qué derechos se están respetando en la situación expuesta?, ¿qué desafíos pendientes tiene el país en este aspecto?, ¿cómo podríamos solucionarlos?
2. Realicen las siguientes actividades en tríos:
   a. Investiguen sobre qué instituciones de defensa o promoción de los derechos humanos existen en su región. Luego, elijan una y respondan: ¿cuál es su misión y qué acciones ha llevado a cabo en la última década?
   b. Teniendo en cuenta la misión de la institución, elaboren una propuesta para la defensa o promoción de los derechos humanos que ayude a la labor de la institución que eligieron. Por ejemplo, una campaña publicitaria con videos y afiches promocionales, una campaña de recolección de fondos, charlas con la difusión de sus principios, entre muchas otras.
   c. Presenten la propuesta a su curso.

Recurso 86 (afiche)

Este es uno de los afiches ganadores de un concurso de arte y derechos humanos organizado por el INDH.



INDH

Vásquez, L. (2013). *Zona Diversa*. Santiago, Chile: INDH / Museo de la Memoria.

Recurso 87 (noticia)

La siguiente fuente es una noticia de marzo de 2017.

Con 106 votos a favor, uno en contra y una abstención, la sala de la Cámara de Diputados aprobó ayer el proyecto de ley que incentiva la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad. La iniciativa (…) plantea que en las empresas u organismos públicos con una dotación anual de 100 o más funcionarios, un 1% de los trabajadores deben ser personas en situación de discapacidad. La ministra del Trabajo, Alejandra Krauss, señaló que el proyecto "nos abre el espacio hacia la justicia y para reducir las brechas de desigualdad que tenemos en nuestro país a pesar de los avances en materia laboral y de género".

Gattavara, F. Proyecto que fija cuotas de inclusión en empresas enfrenta última etapa. En: *El Mercurio*, 22 de marzo de 2017. Recuperado de http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=345914 en marzo de 2017.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Vuelve a la página 48 y lee lo que respondiste en la pregunta 1. ¿Cómo completarías esa respuesta con lo que aprendiste en esta unidad?

2. Lee la siguiente fuente y luego responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Recurso 88 (fuente secundaria)

Este texto presenta algunas consideraciones sobre el principio de no intervención que resguarda la ONU en su declaración de propósitos y principios y que le prohíbe intervenir en asuntos internos de cualquier Estado soberano.

Este de no intervención protege tanto a los Estados soberanos y sus gobiernos como a los pueblos y sus culturas, permitiendo a las sociedades mantener las diferencias religiosas, étnicas y de civilización que tanto valoran. (…) La injerencia en los asuntos internos de un Estado tradicionalmente se entiende como perjudicial, ya que puede desestabilizar el orden de los países y avivar las luchas étnicas o civiles. En ese sentido, la regla de no injerencia anima a los Estados a resolver sus propios problemas internos y a evitar que se extiendan y conviertan en una amenaza para la paz y la seguridad internacionales. Sin perjuicio de lo anterior, la no injerencia tiene ciertas excepciones en virtud de las cuales la comunidad internacional podría realizar intervenciones en un Estado que, incluso, impliquen el uso de la fuerza. Así, la amenaza o el quebrantamiento de la paz y seguridad internacionales justifican una excepción al principio de no injerencia. Hoy en particular, la intervención por razones humanitarias constituye la más importante excepción al principio de no injerencia, que en el marco de Naciones Unidas y desde 2005 se encuentra consagrada en una nueva regla denominada responsabilidad de proteger.

Roncagliolo, I. El principio de no intervención. En: *Lus et Praxis*, vol. 21, n.° 1, Talca, Chile, 2015. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122015000100013 en marzo de 2017.

a. Según la fuente, ¿cuáles son los aspectos positivos y negativos del principio de no intervención?

b. Comparte tu respuesta anterior con un compañero y luego respondan en conjunto: ¿cómo se relaciona el principio de no intervención con los derechos de las personas y con lo ocurrido en la Segunda Guerra Mundial?

c. Según ustedes, ¿cuál es la importancia de la "responsabilidad de proteger"?, ¿cómo se puede llevar a cabo? Argumenten planteando al menos dos ejemplos de fuentes expuestas a lo largo de la lección u otras que encuentren en Internet, libros o enciclopedias.

3. Después de todo lo que has aprendido, según tu visión: ¿por qué es importante respetar y defender los derechos humanos de todas las personas, sin distinción? Responde planteando ejemplos concretos de la lección o de noticias actuales. Luego, en conjunto con el resto de tu curso, organicen un plenario para exponer sus planteamientos.



EVALÚA *QUÉ APRENDISTE*

1. Observa las siguientes imágenes y luego responde las preguntas.

Recursos 89 y 90 (fuentes iconográficas)

Las imágenes que se exponen a continuación representan distintos aspectos de la sociedad durante el período de entreguerras.



Sala de baile en Montmartre (París), en 1925.



Cartel publicitario (década de 1920).

a. ¿Qué transformaciones sociales y culturales del período de entreguerras se pueden observar en ambas imágenes? Nombra y argumenta en qué elementos de las imágenes se reflejan.

b. ¿Qué diferencias y semejanzas reconoces entre los bailes y la publicidad de los años veinte y los de la actualidad? Fundamenta usando ejemplos concretos de la publicidad actual.

2. Elige una de las siguientes actividades y realiza lo que se pide en tu cuaderno. Luego, comparte tus respuestas con dos compañeros o compañeras que hayan escogido actividades distintas a la tuya y, a partir de la información recopilada por todos, elaboren una presentación multimedia sobre la Segunda Guerra Mundial.

TRABAJO COLABORATIVO

a. Identifica y explica al menos dos semejanzas entre los regímenes totalitarios fascista italiano, nazi alemán y estalinista soviético, y luego compáralas con las características de una democracia como la que existe en Chile.

b. Explica el enfrentamiento ideológico que había entre los regímenes totalitarios y las democracias liberales de principios del siglo XX en el contexto del estallido de la Segunda Guerra Mundial.

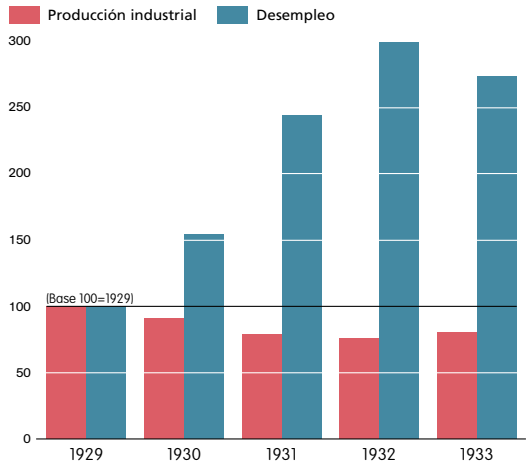
c. Elige una de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y explica de qué manera afectó al desarrollo de la historia del siglo XX. Da tu opinión al respecto y usa como argumentos lo aprendido en esta unidad.

Conecto con Matemática

3. Analiza los siguientes gráficos y luego responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Recurso 91 (fuente estadística)

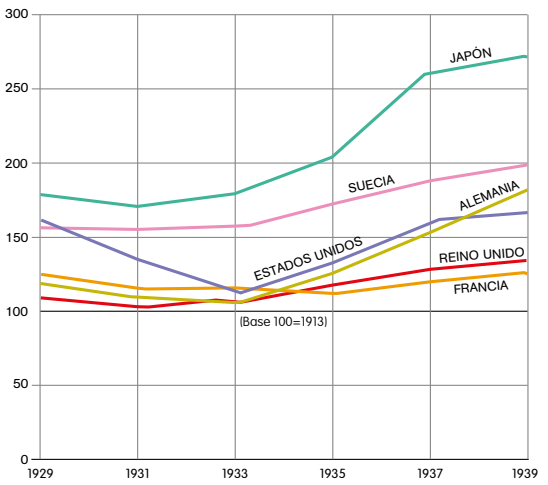
El siguiente gráfico muestra una comparación entre la evolución del desempleo y la producción industrial mundiales.



Fuente: A. Brancati, *Fare storia*, 1988.

Recurso 92 (fuente estadística)

Este gráfico representa una comparación del producto nacional bruto (PNB) de varios países.



Fuente: S. Pollard, *Siglo XX. Los cambios económicos. Riqueza y pobreza*, 1991.

a. Compara los gráficos: ¿qué tipo de gráficos son?, ¿qué representan sus ejes?

b. ¿Qué fases o procesos históricos se pueden observar en la evolución de los datos de los gráficos? Delimita las distintas fases y describe cada una de ellas considerando su contexto histórico.

c. ¿Cuáles fueron las consecuencias sociales y políticas de la situación económica expresada en los gráficos?

4. Lee la siguiente noticia sobre una violación a los derechos humanos y luego responde las preguntas.

Recurso 93 (noticia)

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos condenó a Italia por no haber reaccionado con rapidez y eficacia para proteger a una familia de la violencia del padre, que denunció una mujer por los maltratos que recibía por parte de su esposo. (…) En su sentencia, la Corte Europea sostuvo que Italia violó tres artículos de la Convención Europea para los derechos humanos y sus autoridades generaron una suerte de "impunidad" tras haber dejado en el limbo burocrático a la víctima y privado de efecto sus denuncias. (…) La presidente de la Comisión de Justicia de la Cámara de Diputados de Italia, Donatella Ferranti, declaró que "las leyes existen, pero nos falta formar y sensibilizar a los operadores, a las fuerzas del orden, a magistrados y servicios sociales para que no subestimen la violencia contra las mujeres y los menores".

(S. i.). Tribunal Europeo de Derechos Humanos condenó a Italia por no proteger a familia frente a violencia del padre. En: *Diario Constitucional*, 14 de marzo de 2017.

a. ¿Qué derechos se están resguardando en la situación expuesta por la noticia anterior?

b. Según lo planteado en la noticia, ¿cuál es el papel de instituciones como el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en estos casos?, ¿qué piensas sobre la respuesta de la diputada italiana al respecto?

5. En grupos de tres compañeros, elijan una de las siguientes temáticas y repártanse las películas relacionadas para que cada uno la vea. Luego, realicen las actividades propuestas. TRABAJO COLABORATIVO

¿Cómo puede impactar la figura de una persona en el desarrollo de una guerra?

- *Operación Valkiria* (2008)
- *La caída* (2004)
- *Hasta el último hombre* (2016)

¿Existen solo "malos" y "buenos" en una guerra?

- *Cartas de Iwo Jima* (2006)
- *La conquista del honor* (2006)
- *El niño del pijama a rayas* (2008)

¿Cómo puede sobreponerse la sociedad al impacto de una guerra?

- *La vida es bella* (1997)
- *El pianista* (2002)
- *Salvando al soldado Ryan* (1998)

a. Una vez que hayan visto su película, cada uno complete una ficha como la que se presenta a continuación:

Afiche de promoción	Título y año	
	Duración	
	Género	
	Director	
	Reparto	
	Síntesis	
	¿Cómo se vincula esta película con la pregunta de reflexión escogida?	

b. Luego, expongan a sus compañeros las principales características y síntesis de la película que vieron y, teniendo en cuenta los análisis de los tres filmes, respondan en conjunto la pregunta de reflexión que escogieron.

c. Por último, preparen una presentación multimedia para comentar con el resto del curso las conclusiones a las que llegaron según lo observado en las películas. Pueden incluir videos con escenas de las películas a las que quieran hacer referencia para fundamentar y apoyar sus reflexiones.

6. Después de realizar las actividades anteriores, te invitamos a completar la siguiente tabla de autoevaluación sobre lo que aprendiste en esta unidad.

AUTOEVALUACIÓN

	En esta unidad logré…	Porque puedo, por ejemplo…
	relacionar la transformación cultural de entreguerras con el surgimiento de las vanguardias artísticas y la cultura de masas.	
	analizar la crisis del Estado liberal considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos.	
	analizar la Segunda Guerra Mundial y evaluar sus consecuencias.	
	analizar el concepto de "derechos humanos" y la institucionalidad creada para resguardarlos.	
	analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes iconográficas para utilizarla como evidencia.	
	demostrar valoración por la democracia.	
	respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.	

Una vez que hayas completado la tabla anterior, establece el nivel en el que te encuentras según la siguiente clasificación:

Nivel óptimo	Nivel medio	Nivel insuficiente
Lograste de 6 a 7 indicadores.	Lograste de 4 a 5 indicadores.	Lograste 3 o menos indicadores.

Te recomendamos

Recursos webs

- http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/carpeta-2/index_html Recurso con información y recomendaciones de literatura, cine y arte del período de entreguerras.
- http://www.elmundo.es/especiales/2009/09/internacional/segunda_guerra_mundial/la_guerra/index.html Especial creado a los 70 años de la Segunda Guerra Mundial, con información, imágenes y extractos de películas.
- https://www.ushmm.org Sitio web del Museo Memorial del Holocausto de Estados Unidos, que contiene una enciclopedia con imágenes, videos, contenido y testimonios.

Textos

- Stone, N. *Breve historia de la Segunda Guerra Mundial*. Madrid, España: Editorial Planeta, 2013.
- Follet, K. *El invierno del mundo*. Barcelona, España: Plaza Janés Editores, 2014.

Películas

- *El gran dictador* (1940), de Charles Chaplin. Es una parodia de las tiranías y del nazismo.
- *El Imperio del Sol* (1987), de Steven Spielberg. Cuenta la historia de un niño inglés que durante la Segunda Guerra Mundial es capturado y llevado a un campo de prisioneros japonés.

SINTETIZA *LO APRENDIDO*

A partir de lo trabajado en las actividades anteriores, redacta en tu cuaderno una síntesis de lo que aprendiste en esta unidad. Para hacerlo, es importante que hayas incorporado al menos los siguientes conceptos:

transformación cultural | entreguerras | cultura de masas | vanguardias | Gran Depresión | Estado liberal | democracia | crisis | totalitarismos | Populismos | Estado de bienestar | Segunda Guerra Mundial | genocidio | holocausto | armamento | nuevo orden mundial | ONU | derechos humanos | institucionalidad | grupos de especial protección

Concluyan su proyecto

Después de que hayas realizado tu lección magistral sobre la vida cotidiana del período elegido, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que las fuentes que seleccionaste fueron las más adecuadas para presentar al resto del curso la vida cotidiana del período escogido?, ¿por qué?

2. ¿Piensas que lograste llamar la atención de tus auditores con el tema que expusiste?, ¿cómo te diste cuenta?

3. ¿Qué nuevas preguntas sobre el período estudiado te surgieron tras la investigación?

4. Después de investigar y exponer, resume en dos líneas lo que aprendiste con este proyecto.

REFLEXIONA *SOBRE LO QUE APRENDISTE*

1. Vuelve a la página 20 y revisa las metas que te propusiste al iniciar la unidad. Luego, cópialas en el siguiente cuadro y evalúa si las pudiste lograr o no marcando ✘ en el espacio que corresponda.

	Descripción del objetivo	Logrado	No logrado
Conceptuales (contenidos)			
Pocedimentales (habilidades)			
Actitudinales			

2. ¿Qué partes de la unidad comprendiste mejor?, ¿a qué crees que se debió?

3. Considerando lo trabajado en toda la unidad, completa el siguiente cuadro:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué lo aprendí?

4. Durante el trabajo de la unidad, ¿qué acciones te permitieron lograr tus objetivos?, ¿cuáles lo dificultaron?

PLANTEA *TUS DESAFÍOS PENDIENTES*

Ya llegaste al término de la unidad, sin embargo aún puedes seguir aprendiendo y reflexionando sobre los temas que tratamos. Para definir una nueva ruta de aprendizajes, te invitamos a completar el siguiente esquema en tu cuaderno:

Lo que debo seguir trabajando: → *¿Cómo lo voy a reforzar?*

Lo que quiero seguir aprendiendo: → *¿Cómo lo voy a aprender?*

Unidad 2

Chile en la primera mitad del siglo XX



Fundamentación de la unidad

Propósito

El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan el carácter multidimensional de la crisis que experimentó la sociedad chilena a inicios del siglo XX, reconociendo factores nacionales e internacionales de este proceso. Para facilitar su comprensión, la unidad aborda tres dimensiones del cambio histórico: la política, la economía y la sociedad. Por medio del estudio de diversas fuentes históricas, se espera que los estudiantes concluyan que los cambios experimentados en estas tres dimensiones permitieron el fortalecimiento del Estado junto al empoderamiento de nuevos actores sociales, lo que hizo posible, en conjunto, que Chile avanzara hacia un proceso democratizador.

Objetivos de Aprendizaje

En esta unidad se espera que los estudiantes puedan caracterizar la crisis del sistema político parlamentario y analizar su impacto en la transformación del Estado chileno **(OA5)**. Con base en lo anterior, los alumnos deberían ser capaces de vincular la crisis interna vivida en Chile, con las características de la crisis política económica internacional, como la Primera Guerra Mundial y la Gran Depresión **(OA6)**. Por último, se espera que evalúen de qué manera la participación de nuevos actores sociales permitió un proceso de democratización de la sociedad chilena, expresado en aspectos políticos, sociales y culturales **(OA7)**.

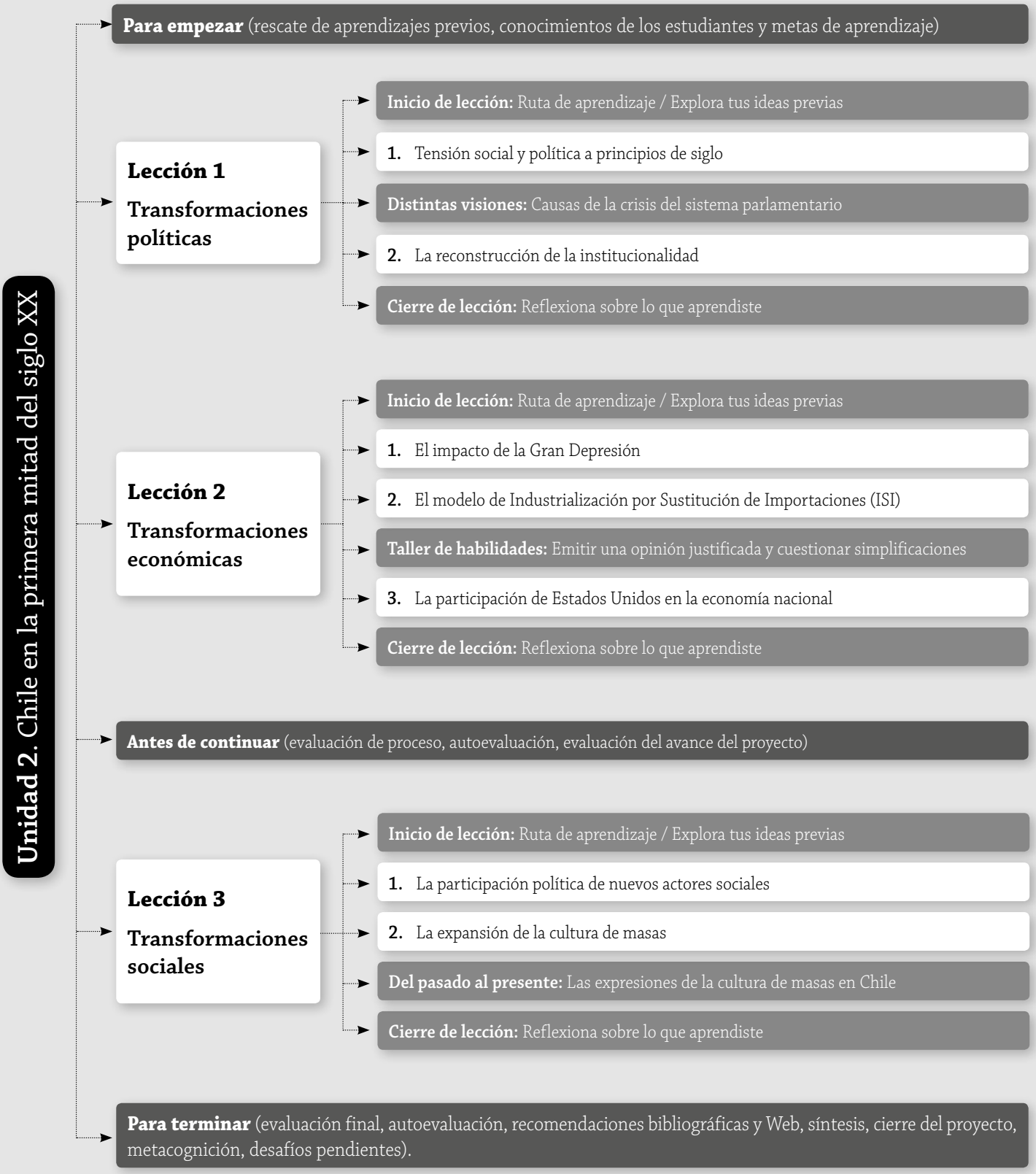
Habilidades

Esta unidad está estructurada sobre la base del **método inductivo** como forma de conocimiento de la realidad social. Para lograrlo, se profundizará en el desarrollo del pensamiento crítico **(habilidad j)**, como formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas del nivel; inferir y elaborar conclusiones respecto a esos mismos temas; y analizar puntos de vista e identificar sesgos. Ello permitirá que argumenten a base de evidencia y, al mismo tiempo, sean capaces de criticar diversas fuentes producidas por otros.

Actitudes

En especial, esta unidad contribuye al desarrollo de un pensamiento reflexivo y autónomo, a partir de la fundamentación de las propias ideas, y de una disposición positiva crítica **(actitud C)**. Al mismo tiempo, es una instancia para inculcar el valor por el estudio del pasado como forma de comprender el presente **(actitud G)**. Por otra parte, se propone fomentar el uso responsable de las tecnologías de la comunicación para recabar información, protegiendo y respetando el trabajo de otros **(actitud J)**.

Esquema


Unidad 2. Chile en la primera mitad del siglo XX
Para empezar (rescate de aprendizajes previos, conocimientos de los estudiantes y metas de aprendizaje)
Lección 1
Transformaciones políticas
Inicio de lección: Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
1. Tensión social y política a principios de siglo
Distintas visiones: Causas de la crisis del sistema parlamentario
2. La reconstrucción de la institucionalidad
Cierre de lección: Reflexiona sobre lo que aprendiste
Lección 2
Transformaciones económicas
Inicio de lección: Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
1. El impacto de la Gran Depresión
2. El modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI)
Taller de habilidades: Emitir una opinión justificada y cuestionar simplificaciones
3. La participación de Estados Unidos en la economía nacional
Cierre de lección: Reflexiona sobre lo que aprendiste
Antes de continuar (evaluación de proceso, autoevaluación, evaluación del avance del proyecto)
Lección 3
Transformaciones sociales
Inicio de lección: Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
1. La participación política de nuevos actores sociales
2. La expansión de la cultura de masas
Del pasado al presente: Las expresiones de la cultura de masas en Chile
Cierre de lección: Reflexiona sobre lo que aprendiste
Para terminar (evaluación final, autoevaluación, recomendaciones bibliográficas y Web, síntesis, cierre del proyecto, metacognición, desafíos pendientes).

Hilo conductor de la unidad

El hilo conductor de la Unidad 2 es el concepto de **transformación**, como experiencia histórica de la sociedad chilena durante la primera mitad del siglo XX. Este contexto es propicio para que los estudiantes fortalezcan su pensamiento temporal, al reconocer la sucesión de acontecimientos, al identificar causas y consecuencias, así como la simultaneidad de procesos de orden nacional y mundial, la experiencia dialógica de la historia nacional y global y las múltiples dimensiones de un proceso histórico en particular. Ello permite que, de acuerdo a como lo establecen las Bases Curriculares, los estudiantes "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" (Bases Curriculares, 2015).

Para el caso de la primera mitad del siglo XX, la transformación de la sociedad chilena responde a múltiples variables, complejas de analizar sin una adecuada percepción de la estrecha relación entre actores, intereses políticos, económicos, nacionales e internacionales. Como señala el historiador Eduardo Cavieres, "tanto los grupos dirigentes como las políticas gubernamentales propiamente tales se dejaron guiar por las circunstancias que se fueron produciendo, por adecuadas respuestas a las condiciones de los mercados externos y, cuando correspondía, por la satisfacción que las opciones tomadas habían sido las más convenientes y satisfactorias. A consecuencia de ello, y como es natural en una sociedad que va adquiriendo un ritmo gradual de cambios, cada nueva respuesta a cada nueva circunstancia producía nuevos problemas, nuevos conflictos y nuevas presiones, todo lo cual, seguramente, no era lo que buscaban ni esos grupos dirigentes ni quienes estaban en el gobierno" (Cavieres, E., 2001).

En consideración de lo anterior, cada una de las lecciones de esta unidad corresponde a una dimensión afectada por estas transformaciones. Así, la **Lección 1** aborda las transformaciones políticas de la primera mitad del siglo XX, comenzando con la crisis social y política que llevó al fin del sistema parlamentario, y finalizando con la construcción de un nuevo Estado a partir de la creación de la Constitución de 1925. En la sección **Distintas visiones**, los estudiantes podrán comparar diferentes perspectivas frente al acontecer político de este período.

La **Lección 2** se centra en las transformaciones económicas, desde la existencia de un modelo monoexportador hasta la consolidación de un modelo de desarrollo económico en el que el Estado tuvo gran protagonismo. En esta lección se visualizará la relación entre los procesos históricos nacionales e internacionales por medio de la Gran Depresión y la influencia de Estados Unidos en Chile.

Por último, la **Lección 3** trata de las transformaciones sociales que se operan en la primera mitad del siglo XX en Chile, a partir del ingreso de nuevos actores sociales a la vida y acción política, especialmente tras la promulgación de la Constitución de 1925. En este escenario, la creciente participación de las mujeres, por un lado, en la escena política, económica y cultural cobra especial relevancia como fenómeno de transformación histórica. Por otra parte, la precariedad en las condiciones de vida de un sector amplio de la población conlleva igualmente a sectores marginados de la política tradicional a introducir los cambios que llevaron a concebir un rol social del Estado. Todo ello, en el contexto de expansión de la cultura de masas.

En conjunto, esta división de las lecciones permitirá que los estudiantes comprendan lo complejo a través de lo simple, es decir, establezcan la multidimensionalidad del cambio histórico luego de haber profundizado en cada una de las dimensiones estudiadas. Esto hace que la Unidad 2 sea una instancia propicia para fortalecer la comprensión interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, al conocer perspectivas construidas desde la Historia, la Economía y las Ciencias Políticas y, al mismo tiempo, interiorizar su carácter interpretativo, reconociendo los distintos puntos de vista que pueden existir respecto a los procesos de transformación histórica, sea en el pasado, mediante fuentes históricas, sea en el presente, por medio de fuentes secundarias o del contraste entre sus propios puntos de vista y los de sus compañeros.

Modalidad de aprendizaje y estrategias de la unidad

La modalidad de la **Unidad 2** es el **método inductivo**, estrategia que busca que, partiendo de casos o fuentes específicas, los estudiantes logren establecer conclusiones generales respecto de un problema histórico. Esta modalidad busca "que quienes aprenden formen conceptos, identifiquen

principios, regularidades y tendencias en los fenómenos mediante la observación y el manejo directo de materiales y procesos empíricos y/o de informaciones secundarias" (Davini, M., 2008). En ese sentido, se espera que los alumnos logren ir desde lo particular a lo general, interpretando fuentes históricas y relacionándolas con el contexto estudiado.

Uno de los grandes aportes del método inductivo es que es "propicio para partir de la experiencia cotidiana y la observación del contexto, para captar la realidad y construir conocimientos en relación con ella" (Duhalde, M., 1999). De esta forma, la experiencia de los estudiantes, pese a basarse en un contexto histórico diferente, es un recurso adecuado para la comprensión del período estudiado, ya sea por similitud o por contrastación de sus diferencias.

Cabe destacar que esto no implica que los alumnos realicen generalizaciones a partir de los casos o las fuentes estudiadas, sino que sean capaces de distinguir, rigurosamente, información que les permita concluir opiniones y evaluaciones en términos más generales. Para ello, se requiere realizar un trabajo riguroso con fuentes históricas, por lo que se enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico por medio de actividades de análisis, comparación y contrastación de recursos. Debido a que "en el proceso del razonamiento inductivo, se pasa de cierto número de juicios particulares a uno general" (Kelly, W., 1982), se ofrecen, por tanto, distintos recursos para favorecer este proceso, como el uso de cuadros comparativos, diagramas y esquemas.

Por último, se debe destacar que el método inductivo busca desarrollar el pensamiento crítico en tanto pensamiento autónomo, es decir, que sean los propios estudiantes quienes razonen, critiquen y concluyan. Esto se visualiza en que "el método inductivo trata de estimular y guiar al escolar para que pueda observar, pensar y descubrir por sí mismo. Como el proceso inductivo ilustra primero el principio y lo define después, el maestro se propone, al emplearlo, que el alumno llegue a una regla o principio universal apelando a su propio conocimiento y experiencias" (Kelly, W., 1982).

Para ello es fundamental la orientación brindada por el docente, para prevenir la realización de generalizaciones, simplificaciones o reproducción de prejuicios, así como el trabajo colaborativo entre los estudiantes. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico –en el escenario actual de una sociedad de la información– propone al docente el fomento, entre sus estudiantes, de una cultura participativa y comunicativa que contribuya a la generación de conocimiento, así como dotarlos de las habilidades necesarias para una recepción crítica, selectiva y activa de esa misma ciruclación de la información. En ese sentido, "el papel de la educación no sería tanto el de ofrecer un marco relacional incontrovertible, a "salvo" de las contaminaciones mediáticas, como brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica para cuestionar las formas de política e identidad asumidas de modo irreflexivo y dotarlos de las destrezas necesarias para situarse en la historia y ejercer la ciudadanía dando forma a sus propias voces y convicciones" (Díaz, J., et al., 2013).

En función de ello, las estrategias de aprendizaje que han estructurado la unidad apuntan, precisamente, a desarrollar en los estudiantes ejercicios de extracción de información de forma rigurosa, sistemática y comprensiva. Para ello, las secciones de **Desafío** proponen las estrategias de búsqueda y uso de **claves contextuales**, creación de **cuadros sinópticos** y realización del **diagrama de Venn**, lo que les permitirá no solo abordar cada uno de los recursos propouestos por el Texto del estudiante, sino, igualmente, desenvolverse activa y responsablemente al interior del flujo mediático que las tecnologías de la información exigen actualmente.

Proyecto

En esta unidad, el proyecto propuesto es la creación de un medio de comunicación propio de la primera mitad del siglo XX. De esta forma se evaluará tanto la capacidad de producir información pertinente respecto al contexto estudiado, como la capacidad de recrear un medio y su funcionamiento desde la perspectiva histórica. Para su realización y evaluación, este proyecto consta de tres instancias de seguimiento marcadas en el Texto del estudiante, tal como se señala a continuación:

- La presentación del proyecto se entrega en la página 89.
- El seguimiento y evaluación de su desarrollo se encuentra en la sección **Antes de continuar**, de la página 107.
- La evaluación final del proyecto se propone en la sección **Para terminar**, de la página 126.

En términos conceptuales, este proyecto permitirá que los estudiantes comprendan la expansión de la cultura de masas en la primera mitad del siglo XX, por medio de su aplicación a algún tema específico de su interés.

Planificación de la unidad

MODALIDAD	LECCIONES	TIEMPO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)	INDICADORES DE EVALUACIÓN	
Método inductivo	**Lección 1.** Transformaciones políticas	10 horas pedagógicas	**5.** Analizar la crisis del sistema político del período parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.	**18 - 19 - 20 - 21** (página 172)	
	Lección 2. Transformaciones económicas	9 horas pedagógicas	**6.** Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, y la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización.	**22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27** (páginas 172 y 173)	
	Lección 3. Transformaciones sociales	9 horas pedagógicas	**7.** Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.	**28 - 29 - 30 - 31** (página 173)	

* Los indicadores de evaluación se encuentran en las páginas referenciadas en esta columna.

Tiempo: 28 horas pedagógicas

	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)	ACTITUDES
	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. **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **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. **k.** Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas.	**Dimensión socio-cultural y ciudadana** Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.	**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 cognitiva-intelectual Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.	**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 Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.	**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 respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

Orientaciones didácticas y disciplinares

Para tener presente

En esta unidad se abordan los siguientes temas:

Lección 1. Transformaciones políticas (OA 5)

Lección 2. Transformaciones económicas (OA 6)

Lección 3. Transformaciones sociales (OA 7)

Inicio de unidad

Páginas 78 a 91

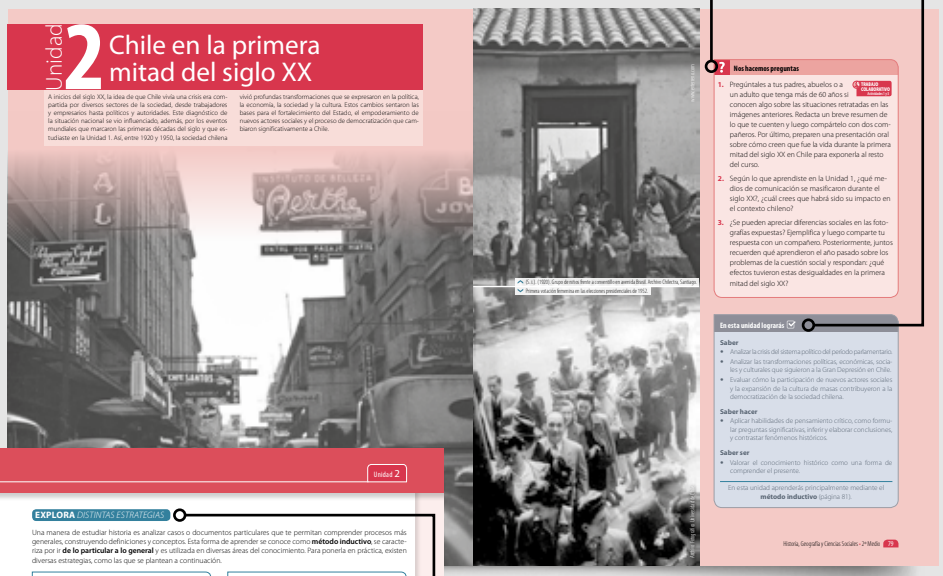
Estas páginas buscan motivar a los estudiantes con la unidad, rescatar sus aprendizajes previos e invitarlos a plantear sus propias metas de aprendizaje para el desarrollo de la unidad.

Nos hacemos preguntas

En esta sección, sus estudiantes activan sus conocimientos previos reconociendo ciertos elementos fundamentales de la unidad y realizan una primera aproximación a ellos.

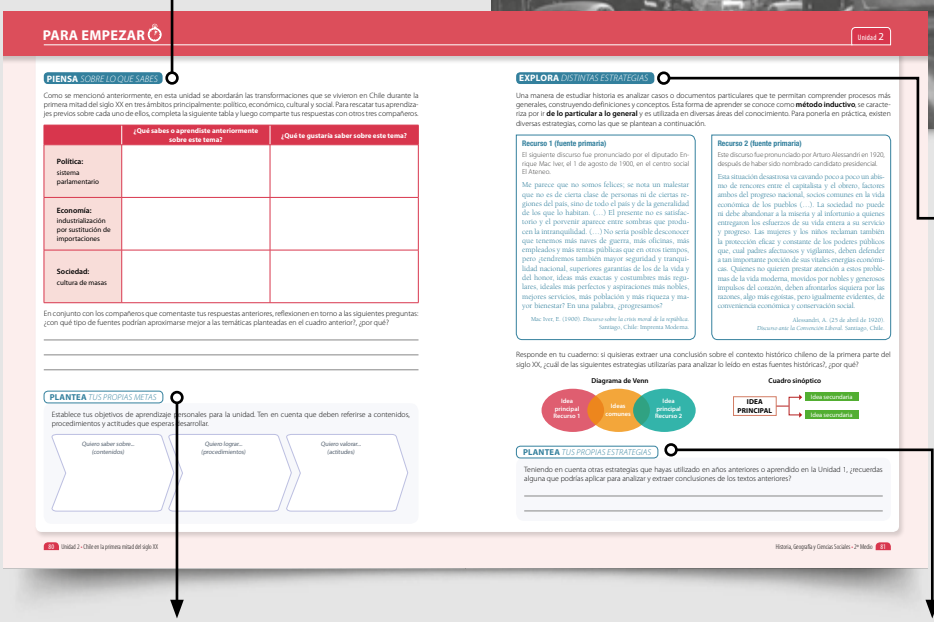
En esta unidad lograrás

En esta sección, sus estudiantes adquieren la información respecto a los objetivos de aprendizaje, habilidades y actitudes que se espera que adquieran y desarrollen en la unidad.



PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Pida a sus estudiantes que compartan sus respuestas con un compañero para realizar una revisión cruzada de sus conocimientos previos.



EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

Esta sección busca que los estudiantes realicen un primer ejercicio de método inductivo, analizando dos fuentes históricas.

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Las metas pueden estar orientadas a los intereses de los estudiantes, así como a los aspectos que consideren sus fortalezas o debilidades.

PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

Pueden considerar las estrategias aprendidas en la Unidad 1, en otras asignaturas o plantear estrategias propias.

Presentación inicial

Páginas 78 y 79

Para comenzar, pida a los estudiantes que observen y analicen las fotografías de las páginas 78 y 79, y que elaboren una lista de al menos cinco elementos presentes en cada una. Recuérdeles la importancia de leer las referencias de cada fotografía, destacando que estas ofrecen información muy valiosa para comprender adecuadamente una fuente iconográfica. Realice una puesta en común de las respuestas de los estudiantes y destaque la presencia de elementos diferentes a su vida cotidiana, como el tranvía, la vestimenta formal de los votantes o la construcción a baja altura en Santiago. A partir de esta revisión inicial, invítelos a responder las preguntas de la columna de la página 79.

Luego, lean en conjunto los objetivos de aprendizaje, relevando que el hilo conductor de la Unidad 2 es la noción de "transformación", por lo que sus aprendizajes les permitirán comprender elementos de continuidad y cambio entre las fotografías de estas páginas y sus vidas.

Para empezar

Páginas 80 y 81

Pida a sus estudiantes que desarrollen la actividad de manera individual, y que en un segundo momento comparen sus respuestas con las de sus compañeros para revisarlas.

Explique que en esta unidad se desarrollará la modalidad inductiva, que busca comprender la realidad a partir de situaciones particulares. Algunas preguntas que pueden servir para guiar este método en la disciplina histórica son las siguientes:

- ¿Cómo podemos conocer lo que ocurrió en el pasado?
- ¿Todas las fuentes históricas tienen el mismo valor, independientemente de quién las produjo y en qué circunstancias?
- ¿De qué forma una fuente particular nos ayuda a conocer un contexto histórico general?

Orientaciones para el desarrollo de habilidades

Cada una de estas habilidades cuenta con instrumentos de evaluación en el Anexo de las páginas 283 a 287.

Pensamiento temporal y espacial

Una alternativa para abordar las periodizaciones fundamentadas y explicitar la simultaneidad de los procesos históricos puede ser invitando a sus estudiantes a instalar en la sala una línea de tiempo que abarque la primera mitad del siglo XX, la que grafique acontecimientos económicos, políticos y sociales. Puede pedir que cada semana agreguen un acontecimiento por cada área.

Análisis y trabajo con fuentes de información

Otra alternativa para el análisis crítico de las fuentes, identificando origen y perspectivas para fundamentar argumentaciones –tal como propone la actividad 1 de la página 85– es que cada estudiante asuma la visión de una fuente en particular, responda la pregunta planteada y, luego, en conjunto con otro compañero, que analicen otro recurso, evaluando la puesta en común y divergencias de sus visiones.

Pensamiento crítico

Una forma de potenciar el trabajo con evidencia para fundamentar interpretaciones históricas, tales como las propuestas en las actividades de las páginas 83, 85, 93, 97, 103 y 109 del Texto del estudiante, es proponer al alumnado que realicen fichas de fuentes, organizadas por temática, que les permitan encontrar su información bibliográfica de forma rápida y efectiva. Pueden construir un fichero que se vaya completando progresivamente.

Comunicación

Para el desarrollo del proyecto y la comunicación final de una hipótesis puede sugerir a sus estudiantes como alternativa que en caso de que los resultados de su investigación refuten la hipótesis inicial del proyecto, comuniquen estos en términos positivos, es decir, en vez de plantear una refutación a su idea original, replanteen esta en función de lo investigado a lo largo de la unidad.

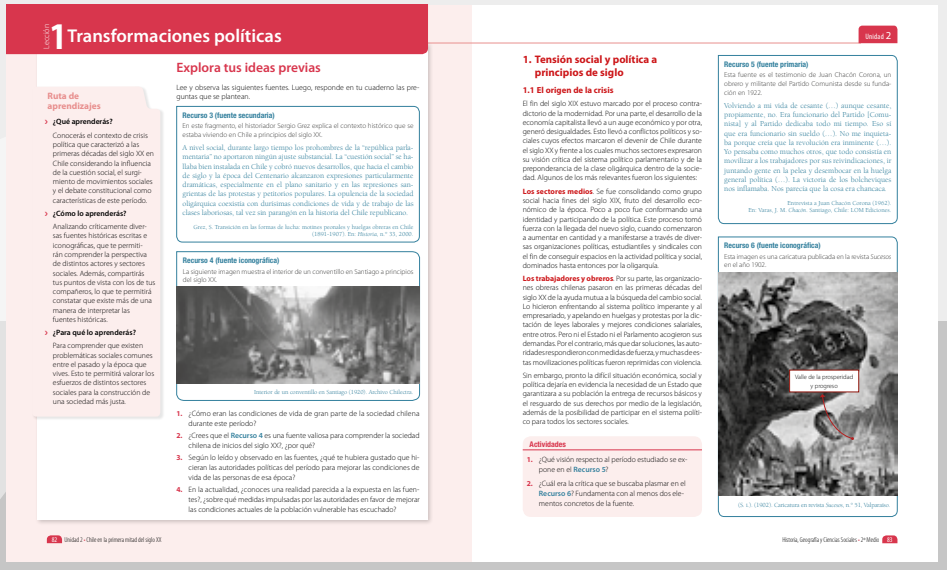
INDICADOR	ACTIVIDAD
18	Act. 1 en página 87
19	Act. 1 y 2 en página 83 Act. 1 en página 85
20	Act. 1 en página 89
21	Act. 1 en página 90

Justificación pedagógica de la lección

El objetivo de esta lección es que los estudiantes comprendan las transformaciones políticas de la primera mitad del siglo XX: la crisis del sistema parlamentario y la nueva institucionalidad, de carácter presidencial **(OA 5)** a partir de la contextualización del escenario socioeconómico crítico que caracterizaba las condiciones de vida de la mayor parte de la sociedad chilena, particularmente desde el punto de vista de los sectores medios y populares **(OAT Dimensión sociocultural y ciudadana)**. En tal escenario se aborda el fin del sistema parlamentario, considerando la coyuntura política de 1924-1925, con especial énfasis en la figura de Arturo Alessandri Palma, como representante de una nueva forma de hacer política en el siglo XX. Para ello, los estudiantes deberán analizar fuentes iconográficas y profundizar sus conocimientos mediante la búsqueda, selección y análisis de la prensa de la época. La multicausalidad del fin del sistema parlamentario se aborda en la sección **Distintas visiones**, posibilitando que reconozcan la existencia de diversas interpretaciones frente a un mismo hecho histórico, a partir del examen de fuentes primarias y secundarias **(habilidad g)**. Un elemento clave es el proceso de creación y resolución de la Constitución de 1925, instancia de aprendizaje propicia para establecer vínculos con la realidad actual por medio de la valoración del proceso constituyente vivido actualmente en Chile **(actitud G)**. En el caso de la Carta Fundamental de 1925, esta dio pie a la consecución de distintas alternativas políticas y transformaciones en el rol del Estado, las que se analizarán considerando los gobiernos de Alessandri, Ibáñez del Campo y el Frente Popular.

Inicio de lección — Página 82

Para trabajar esta página, considere la siguiente orientación.


Lección 1 Transformaciones políticas

Explora tus ideas previas

Lee y observa las siguientes fuentes. Luego, responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Recurso 3 (fuente secundaria)

En este fragmento, el historiador Sergio Grez explica el contexto histórico que se estaba viviendo en Chile a principios del siglo XX.

A nivel social, durante largo tiempo los prohombres de la "república parlamentaria" no aportaron ningún ajuste substancial. La "cuestión social" se hallaba bien instalada en Chile y cobró nuevos desarrollos, que hacia el cambio de siglo y la época del Centenario alcanzaron expresiones particularmente dramáticas, especialmente en el plano sanitario y en las represiones sangrientas de las protestas y peticiones populares. La opulencia de la sociedad oligárquica coexistía con diariísimas condiciones de vida y de trabajo de las clases laboriosas, tal vez sin parangón en la historia del Chile republicano.

Grez, S. Transición en las formas de lucha: motines populares y huelgas obreras en Chile (1891-1907). En: Historia, n.° 33, 2000.

Recurso 4 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra el interior de un conventillo en Santiago a principios del siglo XX.

Interior de un conventillo en Santiago (1920). Archivo Chilecien.

1. ¿Cómo eran las condiciones de vida de gran parte de la sociedad chilena durante este período?
2. ¿Crees que el Recurso 4 es una fuente valiosa para comprender la sociedad chilena de inicios del siglo XXI, ¿por qué?
3. Según lo leído y observado en las fuentes, ¿qué te hubiera gustado que hicieran las autoridades políticas del período para mejorar las condiciones de vida de las personas de esa época?
4. En la actualidad, ¿conoces una realidad parecida a la expuesta en las fuentes?, ¿sobre qué medidas impulsadas por las autoridades en favor de mejorar las condiciones actuales de la población vulnerable has escuchado?

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

Conocerás el contexto de crisis política que caracterizó a las primeras décadas del siglo XX en Chile considerando la influencia de la cuestión social, el surgimiento de movimientos sociales y el debate constitucional como características de este período.

¿Cómo lo aprenderás?

Analizando críticamente diversas fuentes históricas escritas e iconográficas, que te permitirán comprender la perspectiva de distintos actores y sectores sociales. Además, compartirás tus puntos de vista con los de tus compañeros, lo que te permitirá constatar que existe más de una manera de interpretar las fuentes históricas.

¿Para qué lo aprenderás?

Para comprender que existen problemáticas sociales comunes entre el pasado y la época que vives. Esto te permitirá valorar los esfuerzos de distintos sectores sociales para la construcción de una sociedad más justa.

Unidad 2

1. Tensión social y política a principios de siglo

1.1 El origen de la crisis

El fin del siglo XIX estuvo marcado por el proceso contradictorio de la modernidad. Por una parte, el desarrollo de la economía capitalista llevó a un auge económico y por otra, generó desigualdades. Esto llevó a conflictos políticos y sociales cuyos efectos marcaron el devenir de Chile durante el siglo XX y frente a los cuales muchos sectores expresaron su visión crítica del sistema político parlamentario y de la preponderancia de la clase oligárquica dentro de la sociedad. Algunos de los más relevantes fueron los siguientes:

Los sectores medios. Se fue consolidando como grupo social hacia fines del siglo XIX, fruto del desarrollo económico de la época. Poco a poco fue conformando una identidad y participando de la política. Este proceso tomó fuerza con la llegada del nuevo siglo, cuando comenzaron a aumentar en cantidad y a manifestarse a través de diversas organizaciones políticas, estudiantiles y sindicales con el fin de conseguir espacios en la actividad política y social, dominados hasta entonces por la oligarquía.

Los trabajadores y obreros. Por su parte, las organizaciones obreras chilenas pasaron en las primeras décadas del siglo XX de la ayuda mutua a la búsqueda del cambio social. Lo hicieron enfrentando al sistema político imperante y al empresariado, y apelando en huelgas y protestas por la dictación de leyes laborales y mejores condiciones salariales, entre otros. Pero ni el Estado ni el Parlamento acogieron sus demandas. Por el contrario, más que dar soluciones, las autoridades respondieron con medidas de fuerza, y muchas de estas movilizaciones políticas fueron reprimidas con violencia.

Sin embargo, pronto la difícil situación económica, social y política dejaría en evidencia la necesidad de un Estado que garantizara a su población la entrega de recursos básicos y el resguardo de sus derechos por medio de la legislación, además de la posibilidad de participar en el sistema político para todos los sectores sociales.

Actividades

1. ¿Qué visión respecto al período estudiado se expone en el Recurso 5?
2. ¿Cuál era la crítica que se buscaba plasmar en el Recurso 6? Fundamenta con al menos dos elementos concretos de la fuente.

Recurso 5 (fuente primaria)

Esta fuente es el testimonio de Juan Chacón Corona, un obrero y militante del Partido Comunista desde su fundación en 1922.

Volviendo a mi vida de cesante (...) aunque cesante, propiamente, no. Era funcionario del Partido [Comunista] y al Partido dedicaba todo mi tiempo. Eso sí que era funcionario sin sueldo (...). No me inquietaba porque creía que la revolución era inminente (...). Yo pensaba como muchos otros, que todo consistía en movilizar a los trabajadores por sus reivindicaciones, ir juntando gente en la pelea y desembocar en la huelga general política (...). La victoria de los bolcheviques nos inflamaba. Nos parecía que la cosa era chancaca.

Testimonio a Juan Chacón Corona (1902). En: Varas, J. M. Chacón. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Recurso 6 (fuente iconográfica)

Esta imagen es una caricatura publicada en la revista Sucesos en el año 1902.

Valle de la prosperidad y progreso

(S. a.). (1902). Caricatura en revista Sucesos, n.° 51, Valparaíso.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales - 2° Medio 81

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Oriente las preguntas hacia el desarrollo de la empatía por parte de sus estudiantes, habilidad que puede potenciar a partir de la profundización didáctica de la página 139 de esta Guía.

Tensión social y política a principios de siglo
Páginas 83 a 85

Trabajando con la diversidad
Página 83

La situación de los sectores medios y los trabajadores puede ser abordada de las siguientes maneras:

- A los estudiantes que deseen profundizar, pídales que investiguen sobre las matanzas obreras de las primeras décadas del siglo XX y que presenten los resultados a sus compañeros por medio de afiches.
- En el caso de los estudiantes que presenten dificultades en este aprendizaje, solicíteles que realicen una línea de tiempo en una cartulina, en la que grafiquen los principales acontecimientos de la cuestión social, utilizando el Texto del estudiante de 1º medio. Esto permitirá reforzar la comprensión de la crisis de inicios del siglo XX.
- Para fomentar el respeto a la diversidad de género por medio del reconocimiento del papel de las mujeres en la historia, pida a los estudiantes que investiguen qué papel cumplieron las mujeres en el desarrollo del movimiento obrero, visitando la página www.memoriachilena.cl

Trabajando con OAT y actitudes
Páginas 82 y 83

Estas páginas son adecuadas para trabajar el OAT "Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural" **(Dimensión sociocultural y ciudadana)**. Revise las respuestas de los estudiantes a la actividad 3 de la página 82 y luego proponga una reflexión sobre la igualdad de derechos en la actualidad:

- ¿Qué saben sobre la realidad de los trabajadores migrantes, subcontratados e informales? Comenten con ejemplos.
- ¿Por qué, es importante que existan leyes que regulen el trabajo?, ¿qué instituciones existen en la actualidad para preservar los derechos de los trabajadores?

A partir de sus respuestas, puede proponer una reflexión que fomente la **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" (Bases Curriculares, 2015).

Trabajando la metacognición
Páginas 84 y 85

Proponga estas preguntas a los estudiantes:

- ¿Qué aspecto del análisis de fuentes fue más difícil de determinar?, ¿por qué? ¿Cómo lograron hacerlo?
- ¿Eres capaz de explicar la diferencia entre el Poder Legislativo y el Ejecutivo? ¿Comprendes sus conflictos de inicios del siglo XX?

Puede reforzar estos contenidos con el material fotocopiable de la página 100.

Trabajando con la diversidad
Página 85

- Si tiene estudiantes que presenten dificultades con la lectura del Recurso 8, debido a su extensión y complejidad, pídales que desarrollen la estrategia de **claves contextuales (p. 85)** para los siguientes conceptos: sectores hostiles a los cambios, tribunales de arbitraje, rol mediador del Estado, mirada paternal, regeneración del pueblo.
- Si tiene estudiantes interesados en el dibujo, propóngales que creen un cómic que retrate alguna situación de la crisis política.

Recomendación de sitios webs
Páginas 84 y 85

Para complementar el análisis del fin del sistema parlamentario, puede revisar junto con sus estudiantes los siguientes *links* y desarrollar las actividades propuestas:

- Fragmentos del discurso de Arturo Alessandri ante la Convención Liberal de 1920, en el sitio https://www.bcn.cl/seminarios_actividades/evento.html?h=10221.1/26408&hs=10221.1/35657.

Al finalizar, pida a sus estudiantes responder las siguientes preguntas: ¿por qué el discurso, como forma de comunicación de las ideas políticas, es representativo del siglo XX? ¿Qué comparación se puede establecer con la política europea de la misma época?

- La sección "Reseñas parlamentarias" en www.historiapolitica.bcn.cl de la Biblioteca del Congreso Nacional.

Solicíteles que lean la biografía de un parlamentario del período 1891 – 1925. Luego, que elaboren una ficha biográfica que incluya: nombre, fecha de nacimiento y defunción, origen social, estudios, aficiones, vínculos con algún rubro económico, militancia política, cargos. Por último, que la presenten al curso y respondan: ¿de qué manera esta información nos permite comprender la crisis de representatividad del sistema parlamentario?

Distintas visiones Páginas 86 a 87

Evaluando desempeños Páginas 86 a 87

Proponga a los estudiantes que redacten un párrafo en el que presenten su visión personal respecto a la crisis del parlamentarismo. Para ello, deben mencionar al menos dos elementos señalados en alguno de los recursos de estas páginas. Esta actividad permitirá evaluar la **habilidad g** "Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel" y la **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".

Para evaluar la actividad, considere la siguiente pauta de apreciación:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Formula una opinión personal frente al problema planteado.			
Utiliza adecuadamente una idea o cita de un primer recurso.			
Usa adecuadamente una idea o cita de un segundo recurso.			
Expresa con claridad sus ideas.			
Emplea adecuadamente las normas ortográficas.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Actividad complementaria Páginas 86 y 87

Pida a los estudiantes que elaboren afiches o panfletos que asuman una posición crítica frente al sistema parlamentario, imaginando que serán repartidos en una concentración política en 1924. Estos deben contener conceptos específicos de la época, como oligarquía, alessandrismo o leyes sociales, y mostrar alguna imagen.

Trabajando la metacognición Página 87

Para complementar el **Desafío** de la página 87, pregunte a los estudiantes: ¿por qué es importante reconocer el significado contextual de una palabra? Explique que hay conceptos que cambian su significado a través del tiempo, lo que demuestra que el lenguaje también tiene una dimensión histórica. Invite a los estudiantes a reconocer algunas palabras que hayan variado o hayan entrado en desuso con el paso del tiempo.

Trabajando con OAT y actitudes Páginas 86 a 87

Luego del análisis de la crisis del sistema parlamentario, proponga a los estudiantes que reflexionen sobre la "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" **(actitud E)** a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué la mayoría de las democracias contemporáneas establecen que las Fuerzas Armadas deben ser obedientes al poder civil y no involucrarse en asuntos políticos?, ¿qué riesgos implicaría que lo hicieran?

Trabajando con la diversidad Páginas 86 y 87

- Si tiene estudiantes con dificultades para la comprensión de textos escritos extensos, propóngales que trabajen solo uno de los recursos y que reelaboren su contenido como ilustración, mapa conceptual o resumen. Puede repartir los recursos entre varios estudiantes y pedirles que realicen una puesta en común, lo que permitirá que también conozcan el contenido de los otros recursos.
- Si en el curso hay estudiantes interesados en las artes escénicas, propóngales que preparen un monólogo de un personaje que haya vivido la crisis del sistema parlamentario, pudiendo escoger su punto de vista. Para ello, deben utilizar los recursos de estas páginas y complementarlos con otros, como imágenes.

La reconstrucción de la institucionalidad Páginas 88 a 90

Tomando decisiones Página 88 a 89

Para abordar la resonancia del proceso constituyente actual, se recomienda poner en relación directa a los estudiantes con la situación contemporánea, como forma de motivar su participación cívica y la toma de conciencia de su rol como futuros ciudadanos.

Para ello, puede visitar la página Constitucionario, disponible en www.constitucionario.cl. Es un sitio educativo creado para apoyar el proceso constituyente iniciado en 2016. En él, encontrará definiciones en un lenguaje sencillo, caricaturas, juegos y material descargable. Puede utilizarla de la siguiente manera:

- Pida a sus estudiantes que lean las definiciones de bien común, democracia, elecciones, familia, identidad, justicia, libertad, nación, organizaciones sociales, persona y voto.

- Luego, deben comparar estos conceptos con las garantías de la Constitución de 1925 (p. 88) respondiendo la siguiente pregunta: ¿qué elementos de continuidad existen del imaginario político de 1925 en el de la actualidad?

Actividad complementaria Página 89

En el marco del debate constitucional actual, el año 2016 algunos intelectuales propusieron que la nueva Carta Magna tome como base el contenido de la Constitución de 1925: http://www.elmercurio.com/blogs/2016/03/01/39767/Por-que-no-retomar-la-Constitucion-del-25.aspx

Pida a los estudiantes que evalúen esta propuesta, en vista al **Recurso 16:** ¿consideran que los principios de la Constitución de 1925 son pertinentes en el Chile actual?, ¿qué ajustes o cambios propondrían?

Trabajando con OAT y actitudes Página 89

Para plantear la realidad de la diversidad cultural, a la luz de una reflexión sobre una nueva Constitución en Chile, puede solicitar a sus estudiantes que consideren que en la actualidad la sociedad chilena es cada vez más diversa en cuanto a nacionalidades y cultura. ¿De qué manera una nueva Constitución podría resguardar los derechos de las personas migrantes? Aproveche esta discusión para destacar el objetivo aprendizaje transversal relativo a la valoración de la vida en sociedad y la participación ciudadana. **(OAT de la Dimensión sociocultural y ciudadana).** Es posible que algunos estudiantes planteen puntos de vista contrarios a la migración, frente a lo cual es muy importante que explique que la movilidad humana es un derecho humano y que existe legislación específica a nivel internacional y nacional que protege a las personas migrantes, enmarcando la discusión desde un enfoque de derechos. Pida a los estudiantes que mencionen distintos flujos migratorios en la historia de Chile y su aporte a la sociedad.

Trabajando la metacognición Página 89

Para evaluar la actividad 1 de la página 89, pregunte a sus estudiantes:

- ¿Cómo compararon los Recursos 15 y 16?, ¿qué estrategia se pudo haber utilizado?

Si existe más de una respuesta, es importante que destaque la importancia de buscar aquellas estrategias más significativas para cada persona, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje o intereses.

Recomendación bibliográfica Página 90

Los siguientes textos pueden servirle para profundizar en algunos temas de esta lección:

- Acevedo, Nicolás. Un fantasma recorre el campo: Anticomunismo, sindicalización campesina y Ley de Defensa Permanente de la Democracia (Chile, 1946-1948). En *Cuadernos de historia*, Santiago, v. 42, 2015. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-12432015000100005&script=sci_abstract&tlng=en
- Corvalán, Luis. Orígenes, trayectoria e identidades ideológicas de la milicia republicana, 1932-1936.*Izquierdas*, v. 29, 2016 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50492016000400006&script=sci_abstract&tlng=en

Reflexiona sobre lo que aprendiste Página 91

Trabajando la metacognición Página 91

Los pasos del análisis de fuentes tienen diversos grados de complejidad. Para abordarlos desde la metacognición, plantee las siguientes preguntas:

- ¿Qué niveles del cuadro comparativo de la actividad 1 fueron más fácil y más difícil de realizar?
- ¿Por qué es relevante conocer la fecha de creación de una fuente histórica?
- ¿Qué estrategia sirve para identificar la información que entrega una fuente?
- ¿Cómo determinaste la intencionalidad del autor? Compara ese nivel con tu compañero de puesto: ¿ambos respondieron lo mismo?

Recurso Digital Complementario Página 91



Transformaciones políticas

Esta página puede ser complementada a partir del RDC dedicado a la contextualización y análisis del paso desde el parlamentarismo hacia el presidencialismo en la primera mitad del siglo XX. Los estudiantes tendrán acceso a dos videos y a numerosas fuentes primarias, secundarias e iconográficas que los desafían a profundizar el cambio político gestado con la promulgación de la Constitución de 1925, desde una lectura crítica y una reflexión final colectiva que promueve el respeto y valor por la opinión de otros **(OAT- Dimensión proactividad y trabajo).**

Profundización disciplinar ¿Se puede aplicar el concepto de "populismo" a la primera mitad del siglo XX en Chile?

Con frecuencia, el concepto de populismo ha sido utilizado como sinónimo de demagogia para referirse a gobiernos de la primera mitad del siglo XX en América Latina. Como régimen político, ha sido definido por la existencia de un líder carismático con un fuerte vínculo con los sectores populares. En Chile, es un apelativo que en ocasiones se vincula con el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, aunque no hay acuerdo entre los historiadores respecto a su validez o características locales. Por ello, es necesario estudiarlo para tener una comprensión precisa, sin simplificaciones ni prejuicios.

De acuerdo a diversos cientistas sociales, el populismo se caracterizó por no tener una posición ideológica fija en pleno contexto de la Guerra Fría, siendo criticado, en ese período, tanto por la derecha como por la izquierda. Como señala Carlos de la Torre:

> El populismo representa simultáneamente la regeneración de los ideales participativos y de igualdad de la democracia, así como la posibilidad de negar la pluralidad de lo social, pero sin esta pluralidad, el ideal democrático puede degenerar en formas autocráticas y plebiscitarias de aclamación a un líder construido como la encarnación de la voluntad unitaria del pueblo.
>
> De la Torre, C. El Populismo Latinoamericano: Entre La Democratización Y El Autoritarismo, En *Nueva Sociedad*, n° 247, 2013.

Por su parte, la socióloga Emanuelle Barozet destaca las amenazas que históricamente se han desarrollado en gobiernos de tipo populista:

> Más allá de la macro-economía y de la macro-política, se puede observar una serie de fenómenos más cercanos al imaginario de la política latinoamericana: casos de corrupción, grandes dificultades técnicas en la modernización del Estado, persistencia e incluso agravación de las desigualdades. También, la perduración en la política local y regional de verdaderos caudillos, dirigentes hegemónicos que no parecen seguir la corriente general de la modernización política del país o que se aprovechan de ella para perpetuarse en el poder.
>
> Barozet, E. Populismo regional y Estado en Chile. En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, n° 19, 2008.

No obstante, recientemente investigadores como Ernesto Laclau o Ernesto Dussel, han destacado que el prejuicio negativo que recae sobre el populismo ha impedido una comprensión más profunda de este fenómeno. Volviendo al caso chileno, el historiador Joaquín Fernández, a partir de su estudio sobre el ibañismo, lo ha definido así:

> Movimiento político reunido en torno a un líder carismático, quien, identificándose con la totalidad del pueblo, pretende congregar grandes masas de adherentes. El nacionalismo populista tiende a asimilar la patria con el pueblo, (...). En el marco del populismo, la definición de pueblo apunta a las grandes mayorías, representadas por la gente común, y a sus tradiciones, en las que residiría la virtud. Estas características inciden en que el populismo tienda a la integración social y llame a la cooperación entre clases, rasgos que lo facultan para emprender tareas tan disímiles como denunciar la agitación comunista o las oligarquías egoístas (...). Los movimientos populistas poseen un fuerte moralismo, orientado hacia la redención social, y tienden a identificar a sus enemigos como fuerzas perjudiciales de carácter antinacional. El personalismo y el maniqueísmo presentes en dichas posturas esencialistas hacen que el populismo, a pesar de su carácter integrador, se acerque hacia actitudes autoritarias. Por esto, si bien no es necesariamente antidemocrático, sí es antiliberal.
>
> Fernández, J. *El Ibañismo (1937-1952): Un Caso de Populismo En La Política Chilena*, Santiago: Instituto de Historia PUC, 2007.

Considerando la complejidad de este concepto, las propuestas más recientes permiten identificar algunos rasgos que posibilitan su aplicación tanto a realidades del pasado como del presente. Entre los más destacados se encuentran: a) Personalismo o existencia de un líder carismático; b) Políticas de nacionalismo económico, político y cultural; c) Aumento de la participación de los sectores populares; d) Proyecto político de integración entre clases sociales.

Aplicación en el aula

Puede introducir este concepto al abordar los gobiernos posteriores a la Constitución de 1925. Pregunte a sus estudiantes: ¿consideran que el modelo político presidencialista creado por la Constitución de 1925 contribuyó al desarrollo de personalismos populistas? Fundamenten.

Profundización didáctica Lectura de textos históricos en el aula

Existe un consenso entre los expertos en enseñanza de la historia de que no es lo mismo leer un texto literario, informativo o una fuente histórica. ¿Qué diferencia la lectura que realizan los historiadores –expertos en textos históricos– y los estudiantes? Samuel Wineburg, experto en didáctica histórica, señala:

> ¿Cómo los historiadores ponen emoción a los textos inanimados que leen? ¿Cómo ellos proveen voces a la gente que murió hace cientos o miles de años? y ¿qué sucede con los estudiantes de historia, para quienes un texto histórico es más frecuentemente un libro de texto? ¿Son capaces de participar en esta forma de animación textual? ¿Los estudiantes se dan cuenta de que los textos son tan dependientes de sus autores como de sus cabezas?
>
> Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001.

Estas preguntas permiten visualizar que los estudiantes suelen comprender los textos históricos como una realidad dada, de la que deben extraer información, y no como un producto cultural interpretable, tarea que implica un involucramiento activo en su lectura. En este sentido, leer un texto histórico no solo permite obtener información objetiva (aunque a veces sí lo haga), sino conocer significados, intenciones o interpretaciones de la realidad.

Para identificar diferencias en las formas de leer textos históricos, Samuel Wineburg comparó la lectura hecha por un grupo de historiadores y estudiantes sobre la misma fuente. La principal conclusión fue la diferencia en las formas de vinculación con el documento: mientras los historiadores se enfrentaban a las fuentes como si fueran personas, los estudiantes lo hacían buscando verdades incuestionables.

Una cuestión fundamental es reconocer que los textos históricos son una creación humana, y por ende, subjetivos: sus autores tienen determinada edad, intereses, creencias, e intenciones. Si bien resulta imposible conocer todos estos factores, sí es importante considerar la información disponible para realizar lecturas más informadas y profundas. Esto permitirá desarrollar las habilidades de pensamiento crítico **(habilidad j)** y la valoración del conocimiento producido por las Ciencias Sociales **(actitud D)**.

> Las diferencias en el enfoque de cada grupo se remontan, pienso, a creencias generalizadas sobre la investigación histórica (...). Para los estudiantes, la lectura de la historia no fue un proceso enigmático sobre las intenciones de los autores o la ubicación de los textos en un mundo social sino de recopilación de información, con textos que sirven como portadores de información. ¿Cómo podrían ser estos estudiantes brillantes ajenos a los subtextos que extrajeron afuera los historiadores? [...] Antes de que los estudiantes puedan ver subtextos, primero tienen que creer que existen. En ausencia de tales creencias, los estudiantes pasan por alto o simplemente no saben cómo buscar características diseñadas para dar forma a sus percepciones (...). Los estudiantes pueden haber "procesado los textos", pero fallaron al involucrarse en ellos.
>
> Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001.

De acuerdo al autor, un elemento fundamental que permite una comprensión profunda de textos históricos es la "heurística de origen", que es el análisis que los historiadores realizan antes de leer el contenido de una fuente.

Aplicación en el aula

Le proponemos la realización de la siguiente actividad para aplicar estas orientaciones:

- En la sección **Distintas visiones** de las páginas 84 y 85, pida a los estudiantes que comiencen la lectura de los recursos por la referencia bibliográfica y respondan: ¿quiénes son los autores?, ¿cuándo escribieron?, ¿cuál es su género?, ¿pertenecieron a algún partido político?, ¿cómo se relaciona esto último con el punto de vista que tienen sobre el parlamentarismo?, entre otras.
- Después de realizar este ejercicio, pidales que lean el contenido de cada recurso y lo sinteticen en un párrafo o un mapa conceptual.
- Por último, evalúen la validez de cada fuente para estudiar el parlamentarismo, enumerándolas de 1 a 4, donde 1 es la más importante y 4 la menos. Reflexionen: ¿cómo hicieron para definir las fuentes más y menos válidas?, ¿qué factores influyeron?

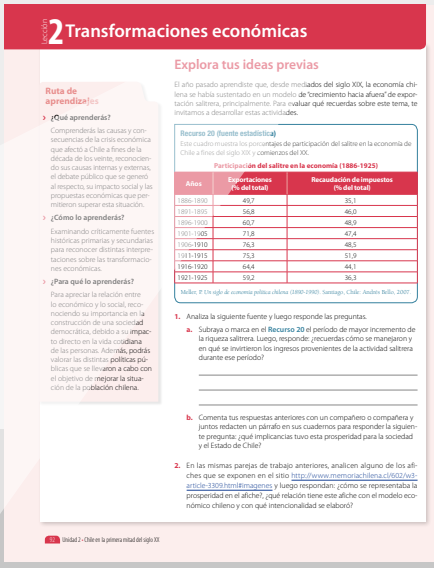
INDICADOR	ACTIVIDAD
22	Act. 1 y 2 en página 93
23	Act. 1 en página 92
24	Act. 2 en página 99
25	Act. 1 en página 97
26	Act. 1 en página 101
27	Act. 1 en página 103

Justificación pedagógica de la lección

Continuando con el propósito de que los estudiantes analicen las múltiples transformaciones de la primera mitad del siglo XX, esta lección se centra en la dimensión económica, al abordar las consecuencias de la Gran Depresión en Chile, considerando tanto la crisis del sistema monoexportador como la redefinición del rol del Estado en la economía **(OA6)**. Esto permitirá el desarrollo de habilidades de comprensión de la sucesión de acontecimientos históricos **(habilidad a)** y de continuidad y cambio **(habilidad b)**. En particular, el Taller de habilidades de esta unidad propone el desarrollo del pensamiento crítico **(habilidad j)** por medio del análisis de distintos puntos de vista, la comparación y contraste de acontecimientos e interpretaciones y el análisis de la multicausalidad de los procesos históricos, orientando a los estudiantes a emitir opiniones fundamentadas y cuestionar las simplificaciones y prejuicios. A nivel de aprendizajes transversales, las transformaciones económicas serán una ocasión propicia para que los estudiantes reconozcan su relevancia en la vida de las personas y en la construcción de una sociedad democrática **(OAT – Dimensión sociocultural y ciudadana)** y, al mismo tiempo, analicen procesos complejos, reconociendo sus múltiples dimensiones, causas e interrelación **(OAT – Dimensión cognitiva intelectual)**, permitiendo con ello que desarrollen su actitud de pensamiento autónomo **(actitud C)**.

Inicio de lección — Página 92

Para trabajar esta página, considere la siguiente orientación.


Lección 2 Transformaciones económicas

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

Comprenderás las causas y consecuencias de la crisis económica que afectó a Chile a fines de la década de los veinte, reconociendo sus causas internas y externas, el debate público que se generó al respecto, su impacto social y las propuestas económicas que permitieron superar esta situación.

¿Cómo lo aprenderás?

Examinando críticamente fuentes históricas primarias y secundarias para reconocer distintas interpretaciones sobre las transformaciones económicas.

¿Para qué lo aprenderás?

Para apreciar la relación entre lo económico y lo social, reconociendo su importancia en la construcción de una sociedad democrática, debido a su impacto directo en la vida cotidiana de las personas. Además, podrás valorar las distintas políticas públicas que se llevaron a cabo con el objetivo de mejorar la situación de la población chilena.

El año pasado aprendiste que, desde mediados del siglo XIX, la economía chilena se había sustentado en un modelo de "crecimiento hacia afuera" de exportación salitrera, principalmente. Para evaluar qué recuerdas sobre este tema, te invitamos a desarrollar estas actividades.

Recurso 20 (fuente estadística)

Esta cuadro muestra los porcentajes de participación del salitre en la economía de Chile a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

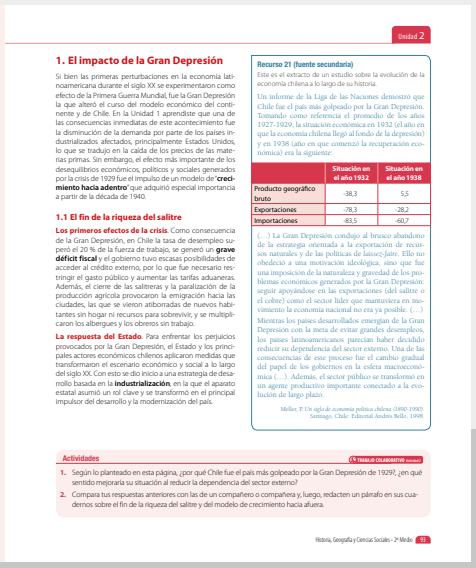
Participación del salitre en la economía (1886-1925)

Años	Exportaciones (% del total)	Recaudación de impuestos (% del total)
1886-1890	49,7	35,1
1891-1895	56,8	46,0
1896-1900	60,7	48,9
1901-1905	71,8	47,4
1906-1910	76,3	48,5
1911-1915	75,3	51,9
1916-1920	64,4	44,1
1921-1925	59,2	36,3

Meller, P. *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Santiago, Chile: Andrés Bello, 2007.

1. Analiza la siguiente fuente y luego responde las preguntas.
   a. Subraya o marca en el **Recurso 20** el período de mayor incremento de la riqueza salitrera. Luego, responde: ¿recuerdas cómo se manejaron y en qué se invirtieron los ingresos provenientes de la actividad salitrera durante ese período?
   b. Comenta tus respuestas anteriores con un compañero o compañera y juntos redacten un párrafo en sus cuadernos para responder la siguiente pregunta: ¿qué implicancias tuvo esta prosperidad para la sociedad y el Estado de Chile?
2. En las mismas parejas de trabajo anteriores, analicen alguno de los afiches que se exponen en el sitio http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3309.html#imagenes y luego respondan: ¿cómo se representaba la prosperidad en el afiche?, ¿qué relación tiene este afiche con el modelo económico chileno y con qué intencionalidad se elaboró?

Unidad 2 - Chile en la primera mitad del siglo XX


Unidad 2

1. El impacto de la Gran Depresión

Si bien las primeras perturbaciones en la economía latinoamericana durante el siglo XX se experimentaron como efecto de la Primera Guerra Mundial, fue la Gran Depresión la que alteró el curso del modelo económico del continente y de Chile. En la Unidad 1 aprendiste que una de las consecuencias inmediatas de este acontecimiento fue la disminución de la demanda por parte de los países industrializados afectados, principalmente Estados Unidos, lo que se tradujo en la caída de los precios de las materias primas. Sin embargo, el efecto más importante de los desequilibrios económicos, políticos y sociales generados por la crisis de 1929 fue el impulso de un modelo de "**crecimiento hacia adentro**" que adquirió especial importancia a partir de la década de 1940.

1.1 El fin de la riqueza del salitre

Los primeros efectos de la crisis. Como consecuencia de la Gran Depresión, en Chile la tasa de desempleo superó el 20 % de la fuerza de trabajo, se generó un **grave déficit fiscal** y el gobierno tuvo escasas posibilidades de acceder al crédito externo, por lo que fue necesario restringir el gasto público y aumentar las tarifas aduaneras. Además, el cierre de las salitreras y la paralización de la producción agrícola provocaron la emigración hacia las ciudades, las que se vieron atiborradas de nuevos habitantes sin hogar ni recursos para sobrevivir, y se multiplicaron los albergues y los obreros sin trabajo.

La respuesta del Estado. Para enfrentar los perjuicios provocados por la Gran Depresión, el Estado y los principales actores económicos chilenos aplicaron medidas que transformaron el escenario económico y social a lo largo del siglo XX. Con esto se dio inicio a una estrategia de desarrollo basada en la **industrialización**, en la que el aparato estatal asumió un rol clave y se transformó en el principal impulsor del desarrollo y la modernización del país.

Recurso 21 (fuente secundaria)

Este es el extracto de un estudio sobre la evolución de la economía chilena a lo largo de su historia.

Un informe de la Liga de las Naciones demostró que Chile fue el país más golpeado por la Gran Depresión. Tomando como referencia el promedio de los años 1927-1929, la situación económica en 1932 (el año en que la economía chilena llegó al fondo de la depresión) y en 1938 (año en que comenzó la recuperación económica) era la siguiente:

	Situación en el año 1932	Situación en el año 1938
Producto geográfico bruto	-38,3	5,5
Exportaciones	-78,3	-28,2
Importaciones	-83,5	-60,7

(…) La Gran Depresión condujo al brusco abandono de la estrategia orientada a la exportación de recursos naturales y de las políticas de *laissez-faire*. Ello no obedeció a una motivación ideológica, sino que fue una imposición de la naturaleza y gravedad de los problemas económicos generados por la Gran Depresión: seguir apoyándose en las exportaciones (del salitre o el cobre) como el sector líder que mantuviera en movimiento la economía nacional no era ya posible. (…)

Mientras los países desarrollados emergían de la Gran Depresión con la meta de evitar grandes desempleos, los países latinoamericanos parecían haber decidido reducir su dependencia del sector externo. Una de las consecuencias de este proceso fue el cambio gradual del papel de los gobiernos en la esfera macroeconómica (…). Además, el sector público se transformó en un agente productivo importante conectado a la evolución de largo plazo.

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

Actividades — TRABAJO COLABORATIVO

1. Según lo planteado en esta página, ¿por qué Chile fue el país más golpeado por la Gran Depresión de 1929?, ¿en qué sentido mejoraría su situación al reducir la dependencia del sector externo?
2. Comparta tus respuestas anteriores con las de un compañero o compañera y, luego, redacten un párrafo en sus cuadernos sobre el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales - 2° Medio

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Puede aprovechar la ocasión para explorar la disposición de sus estudiantes frente al estudio de la economía, planteando su relevancia en la vida cotidiana.

El impacto de la Gran Depresión Páginas 93 a 97

Trabajando con la diversidad Página 93

- Puede reforzar la comprensión del impacto económico de la crisis de 1929 pidiendo a sus estudiantes que elaboren un gráfico de lineas con la información del Recurso 23. Esto permitirá que puedan describir con mayor facilidad la tendencia histórica.
- Si tiene estudiantes con dificultades para la redacción de sus ideas, puede proponerles que construyan un esquema o mapa conceptual, como alternativa o complemento al desarrollo de las actividades 1 y 2 de esta página.

Trabajando con OAT y actitudes Página 93

En el Tema 1.1 "El fin de la riqueza del salitre" se mencionan el desempleo y el empobrecimiento como consecuencias de la Gran Depresión. Esta es una instancia adecuada para la puesta en valor de "la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático" **(OAT - Dimensión sociocultural y ciudadana)**. Pida a sus estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la pobreza o el desempleo pueden considerarse obstáculos para una sociedad democrática?
- ¿Qué responsabilidad tienen la sociedad civil y el Estado frente a las personas socialmente marginadas?
- Considerando el contexto histórico, ¿cómo habrán vivido los efectos de la crisis los niños y las mujeres? Fundamenten su respuesta.

Tomando decisiones Página 93

Como estrategia didáctica, para generar empatía histórica entre sus estudiantes, y un análisis más próximo de la situación económica vista en esta lección, puede considerar el impacto que la Gran Depresión tuvo en la creación literaria de la Generación del 38, con autores como Nicomedes Guzmán, Francisco Coloane o Luis Alberto Romero, entre otros. Una novela que sirve para conocer esta corriente es *La sangre y la esperanza* de Nicomedes Guzmán, publicada por primera vez en 1943, pero que narra el conflicto entre transviarios durante los años treinta. El autor utilizó sus propias experiencias para retratar la realidad del mundo marginal de Santiago. Pida a sus estudiantes que lean el primer capítulo de la obra, y luego que desarrollen el siguiente trabajo:

- Describan el contexto geográfico, social e histórico narrado por el autor.
- ¿Qué elementos de la narración permiten reconocer que la historia transcurre en barrios marginales?
- ¿Cómo describirías la situación de pobreza durante los años treinta a partir de esta novela?

Actividad complementaria Páginas 94 y 95

Para que los estudiantes refuercen la comprensión del nuevo rol del Estado y desarrollen habilidades de argumentación **(habilidad g)** y comunicación **(habilidad k)**, pídales que escriban una columna de opinión de al menos media plana de extensión a favor de la participación del Estado en la economía, asumiendo uno de los siguientes roles: a) Dirigente obrero de los años treinta; b) Madre de una familia sin fuentes de ingreso; c) Parlamentario de algún sector político; d) Empresario que se vio afectado por la crisis.

Trabajando la metacognición Página 95

Para evaluar el **Desafío** de esta página a nivel metacognitivo, pregunte a sus estudiantes: ¿cómo establecieron la jerarquía de su cuadro sinóptico? Señale que, en ocasiones, hay conceptos cuyo nivel en una jerarquización puede ser discutible, por lo que es importante reflexionar y fundamentar sus respuestas.

Recomendación de sitios webs Página 95

Para profundizar en el desarrollo del Estado de bienestar, puede considerar los siguientes trabajos:

- Sobre la construcción del Estado docente y la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: http:/www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-25830.html
- Para abordar este mismo proceso desde el punto de vista de los niños, el siguiente sitio ofrece información sobre la asistencia escolar: http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-46970.html

El modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones Páginas 96 y 97

Tomando decisiones Páginas 96 y 97

Un error frecuente entre los estudiantes y docentes es olvidar que los procesos históricos afectan a toda la población, incluyendo a los niños y niñas. Para aproximar los efectos de la Gran Depresión, desde la perspectiva infantil, puede buscar en Internet el cortometraje *El ropero del pueblo* (Peter McPhee, Chile, 2011) que narra la historia del encuentro de dos niñas de orígenes sociales distintos en medio de la Gran Depresión. Su uso permitirá analizar las consecuencias de un fenómeno histórico y el reconocimiento de sus múltiples dimensiones **(OAT Dimensión cognitiva-intelectual)**.

Para trabajarlo, proponga alguna de las siguientes actividades a sus estudiantes:

- Redacta una reseña del cortometraje, considerando: contexto histórico, personajes, intencionalidad del director y mensaje valórico.
- Crea un set de cuatro cartas que representen la correspondencia que hubieran tenido las dos niñas de la historia, donde narren sus vivencias de la Gran Depresión.

Trabajando con OAT y actitudes Página 96

Puede abordar el **OAT de la dimensión sociocultural y ciudadana** "Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural" por medio del análisis de las políticas de protección a la infancia y la maternidad. Pida a sus estudiantes que elaboren una lista de las características de vida de las mujeres y los niños en la primera mitad del siglo XX y expliquen cómo aquellas condiciones empeoraron durante la Gran Depresión.

Recomendación de sitio web Página 97

Para apoyar el desarrollo de la actividad 1 de esta página puede recomendar a sus estudiantes los siguientes *links*: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9036.html y http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9037.html

Trabajando la metacognición Página 97

Es posible que algunos estudiantes tengan dificultades para evaluar críticamente sus propias respuestas en la segunda parte de la actividad 2. Para ayudarlos en esta tarea, comparta las siguientes preguntas: ¿nuestras respuestas consideraron tanto elementos positivos como negativos del modelo ISI?, ¿nuestra respuesta tomó en cuenta el carácter multidimensional de los procesos históricos, o solo nos enfocamos en una dimensión?, ¿hicimos afirmaciones a base de generalizaciones o sesgos?, ¿los ejemplos que utilizamos son consistentes entre sí?, ¿los explicamos adecuadamente y con un lenguaje claro?

Esto permitirá que los estudiantes desarrollen la **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" (Bases Curriculares, 2015).

Trabajando con la diversidad Páginas 96 y 97

- Si tiene estudiantes con un ritmo de aprendizaje más lento, enfatice las diferencias del Estado antes y después de la Constitución de 1925, por medio de la construcción de un cuadro comparativo. Esto les permitirá sistematizar las diferencias de los dos regímenes políticos.
- Para reforzar los aprendizajes, pida a sus estudiantes que visiten la página de la Corfo y lean la sección sobre su historia en http://www.corfo.cl/sobre-corfo/historia-de-corfo/historia-de-corfo Luego, deben elaborar un cuadro sinóptico que tenga al menos cuatro niveles (columnas) sobre esta institución. Finalmente, deben responder: ¿cuál fue la importancia de la Corfo para la superación del modelo económico monoexportador?
- Puede reforzar estos contenidos entregando el material fotocopiable de las páginas 104 y 105 de esta Guía.

Recurso Digital Complementario Página 97

Transformaciones económicas



Puede complementar las actividades de esta página a partir de este RDC que propone ejercicios de análisis del sistema económico chileno de la primera mitad del siglo XX, a partir de datos estadísticos. Podrán evaluar, en particular, los efectos de la crisis de 1929 y la aplicación del modelo ISI mediante recursos audiovisuales y la disponibilidad de un recurso gráfico que sintetiza las características de este modelo.

Taller de habilidades Páginas 98 y 99

Evaluando desempeños Página 99

Utilice la siguiente escala de apreciación para que los estudiantes realicen una autoevaluación de la actividad de la página 173:

¿EN QUÉ NIVEL DE LOGRO EVALÚO MI TRABAJO?			
CRITERIOS POR EVALUAR	A	B	C
Identifiqué una idea simplificada o basada en sesgos relacionada con esta unidad.			
Busqué fuentes pertinentes para analizar la idea que formulé.			
Analicé las fuentes de acuerdo a los pasos indicados.			
Formulé al menos dos preguntas significativas.			
Elaboré una hipótesis relacionada con las preguntas.			
Evalué la hipótesis a partir de mis conocimientos y la información de las fuentes.			
Construí una opinión fundamentada respecto a la idea inicial.			
Mantuve una actitud receptiva frente a las críticas y dudas hechas a mi trabajo.			
Total			

A: Nivel inicial / **B:** Nivel intermedio / **C:** Nivel avanzado

La participación de Estados Unidos en la economía nacional Páginas 100 a 102

Actividad complementaria Páginas 100 a 101

1. Para trabajar el Recurso 40, escriban un párrafo en el que describan la situacón internacional en 1940. Esto servirá para contextualizar la información estadística y permitir su interpretación.
2. Investiguen en qué consistieron las misiones Kemmerer y Klein-Saks y luego desarrollen las siguientes actividades:
   a. Elaboren un cuadro comparativo con similitudes y diferencias entre ambas misiones.
   b. Investiga si en la actualidad Chile recibe asesoría técnica de alguna institución o país internacional, señalando en qué consiste y cuál es su importancia en la economía nacional.
   c. Considerando las respuestas anteriores, reflexionen: ¿cuál es la importancia del conocimiento para el desarrollo económico de un país?

Recomendación de sitios webs Página 102

En los siguientes *links*, los estudiantes podrán trabajar la interpretación de fuentes iconográficas, además de conocer la historia del campamento minero Sewell:

- Sitio de Codelco, con información interactiva y galería fotográfica, http://www.sewell.cl/index1.php
- En Memoria Chilena, documentación primaria, secundaria e iconográfica, http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-97292.html

Reflexiona sobre lo que aprendiste Página 103

Trabajando la metacognición Página 103

Pida a sus estudiantes que evalúen: ¿qué diferencias y similitudes tiene el análisis que hice de la fuente primaria (Recurso 45) y la secundaria (Recurso 46)?, ¿cuál es, a mi juicio, el factor más importante de considerar al examinar estos tipos de fuentes?

Antes de continuar Páginas 104 a 105

Actividad complementaria Páginas 104 a 105

1. Después de realizar la autoevaluación de los aprendizajes, reúnanse en parejas compuestas de alumnos de nivel óptimo y nivel insuficiente.
2. Elaboren un mapa conceptual sobre la Lección 2, considerando los 20 conceptos más importantes con sus respectivos conectores.

Profundización disciplinar

Una visión sobre el impacto de la economía global en la sociedad

Frecuentemente, se considera que la globalización económica es producto del desarrollo tecnológico del último tiempo, siendo un proceso de no más de tres décadas de duración. Sin embargo, hay interpretaciones que, retomando el concepto de "larga duración histórica" acuñado por Fernand Braudel, proponen que se trata de un proceso histórico más extenso, que ha tomado varios siglos en desarrollarse.

La base del fenómeno de globalización económica sería el modo de producción capitalista, cuyo origen puede rastrearse en Europa entre los siglos XII y XV, que se caracterizaba por la búsqueda constante de acumulación de riquezas. Con este objetivo se formaron redes comerciales entre distintas regiones del mundo, basadas en el intercambio de mercancías y la explotación de recursos naturales, que implicaron la formación de un sistema-mundo de alcance planetario. Wallerstein define el sistema-mundo capitalista como:

> Una zona espacio-temporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, que representa una zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas.
>
> Wallerstein, I. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción.* México: Siglo XXI, 2005.

La de este sistema implicó que se establecieran zonas diferenciadas, con centros donde se concentra la riqueza y periferias, proveedoras de materias primas. Entre ambas, se ubican zonas semiperiféricas, donde se observan ambos fenómenos, y por fuera de ellas, una arena exterior cuyas actividades no forman parte del sistema-mundo.

De esta forma, de acuerdo a este modelo, Europa central se constituyó como un centro de la economía-mundo hacia el siglo XV, mientras que América pasó de ser una arena exterior a una zona periférica después de la Conquista. Como se puede observar a partir de este ejemplo, la relación entre el centro y la periferia es una relación de poder, en la medida en que el primero impuso una serie de reglas y formas de funcionamiento, al mismo tiempo que concentró la mayor parte de la riqueza producida en la periferia. En este modelo explicativo, los Estados son parte de un sistema-mundo al ubicarse en una región específica de este, no un sistema en sí mismo. Es decir, que no son los Estados los que tienen economías nacionales, sino que participan del sistema-mundo capitalista.

Al mismo tiempo, habría cuatro escalas temporales para explicar el desarrollo histórico del capitalismo:

- **ciclos cortos**, correspondientes a las fluctuaciones constantes de la economía;
- **ciclos largos**, correspondientes a procesos de varias décadas de duración que marcan una tendencia histórica;
- **contradicciones**, que son momentos caracterizados por la colisión de ciclos cortos y largos;
- **crisis**, cuando la tendencia histórica de un sistema se ve interrumpida.

Como señala el sociólogo mexicano Carlos Aguirre Rojas:

> Los mecanismos que hacen fluir la riqueza desde las periferias y las semiperiferias hacia el centro, a través del persistente intercambio desigual de las cadenas de mercantilización mundiales y de una cambiante división mundial del trabajo que siempre beneficia al centro, son mecanismos que a lo largo de toda la vida histórica del sistema solo se han mantenido y reforzado, cambiando tal vez de forma, pero conservando siempre vigente ese hecho injusto de que la riqueza, el disfrute y los beneficios diversos de los centros sucesivos de la economía-mundo provienen sin duda todo el tiempo de esa relación asimétrica de explotación y marginación progresivas de las semiperiferias y sobre todo de las periferias del sistema.
>
> Aguirre, C. *Crítica del sistema-mundo capitalista*. México: Ediciones Era, 2014. México: Siglo XXI, 2005

Aplicación en el aula

El valor pedagógico de este concepto es que permite explicar las transformaciones económicas de la primera mitad del siglo XX desde una perspectiva de larga duración histórica, vinculándola con otros procesos, como la Conquista de América, las guerras mundiales o la situación económica actual. Puede pedir a sus estudiantes que elaboren una línea de tiempo desde los siglos XII al XX en la que señalen los centros, periferias, semiperiferias y arenas exteriores del desarrollo del capitalismo.

Profundización didáctica

El razonamiento histórico y la elaboración de preguntas históricas

En las últimas décadas se ha fortalecido la idea de que la enseñanza escolar de la historia tiene entre sus propósitos más relevantes que los niños y jóvenes logren razonar históricamente al enfrentarse a problemas sociales. De acuerdo a las Bases Curriculares: "La construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo" (Bases Curriculares, 2015). Esto implica que los estudiantes adquieran un rol activo en el aprendizaje de la Historia para interpretar fenómenos del pasado y el presente.

Las investigadoras Jannet Van Drie y Carla Van Boztel han definido el razonamiento histórico en el contexto escolar de la siguiente manera:

> Una actividad en la cual una persona organiza información sobre el pasado en orden para describir, comparar, y/o explicar un fenómeno histórico. Haciendo esto, él o ella hace preguntas históricas, contextualiza, hace uso de conceptos sustantivos y metaconceptos de historia, y apoya sus afirmaciones en argumentos basados en la evidencia de las fuentes que dan información sobre el pasado. La calidad del razonamiento histórico de los estudiantes está influenciada por la naturaleza de la tarea, el tópico o tema, tal como por el material histórico entregado.
>
> Van Drie, J. y Van Boztel, C. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past Educational. En *Psychology Review*, n° 2, 2008.

En esta definición se destaca el sentido activo del aprendizaje de la historia, que no es visto solo como una tarea intelectual abstracta, sino que está orientada a evaluar problemas de la realidad pasada o presente. Las mismas autoras han propuesto que el razonamiento histórico está formado por seis elementos: 1. Elaboración de preguntas históricas; 2. Uso de fuentes; 3. Contextualización; 4. Argumentación; 5. Uso de conceptos sustantivos; 6. Uso de metaconceptos.

El primero de estos elementos, las preguntas, son el motor del razonamiento histórico, pudiendo estar al inicio, al plantear un problema de investigación, o siendo una forma de expresar los otros componentes del razonamiento histórico. No todas las preguntas promueven el razonamiento histórico. Por ejemplo, al preguntar "¿Cuándo se creó la Corfo?", haciendo referencia solo al año en que ocurrió este hecho, no se genera razonamiento histórico. Sin embargo, esto cambia si a esta pregunta se añaden las del tipo: "¿qué factores permitieron su creación? Fundamenta". Van Boztel y Van Drie proponen que existen cuatro tipos de preguntas históricas:

TIPO	EJEMPLOS
Descriptivas	¿Qué consecuencias tuvo para Chile la crisis del salitre?; ¿cómo se expresó en Chile el Estado de bienestar?
Causales	¿Por qué ocurrió la Gran Depresión?; ¿qué factores explican el aumento de la presencia de Estados Unidos en el mundo?
Comparativas	¿En qué cambió el rol del Estado a inicios y mediados del siglo XX?
Evaluativas	¿Esta fuente permite estudiar la crisis de 1929?, ¿esta fuente es válida para conocer el punto de vista de los trabajadores?

La comprensión y formulación de preguntas es un proceso complejo y desafiante para los estudiantes, pues para comprender adecuadamente un problema histórico se requieren conocimientos previos, marcos cronológicos y la capacidad de juzgar el pasado más allá de los criterios del presente. Sin embargo, es una estrategia que puede motivar a los estudiantes a involucrarse, pues les otorga un rol más activo en su aprendizaje.

Aplicación en el aula

Se recomienda ejercitar paulatinamente la habilidad de formular preguntas históricas. Es posible que, en un principio, los estudiantes elaboren preguntas cerradas o descriptivas. Invítelos a formular preguntas comparativas y evaluativas, compartiéndolas con sus compañeros.

En esta unidad, las actividades de las páginas 99 y 101 consideran la construcción de preguntas. Puede explicar a los estudiantes esta tipología para invitarlos a elaborar sus propias preguntas históricas.

INDICADOR	ACTIVIDAD
28	Act. 1 en página 109
29	Act. 1, 2 y 3 en página 111
30	Act. 1 y 2 en página 113
31	Act. 1 y 2 en página 119

Justificación pedagógica de la lección

La última lección de esta unidad está centrada en las transformaciones sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XX, a partir de dos grandes procesos: la participación de nuevos actores sociales (mujeres, clase media y clase obrera) y la expansión de la cultura de masas (radio, cine, deportes, entre otros) **(OA7)**. Se espera que los estudiantes comprendan que ambos procesos contribuyeron a construir una sociedad más democrática. En ese sentido, la consolidación de la mujer en la vida política y social de este período cobra especial relevancia en sintonía con los **OAT** propuestos por las Bases Curriculares, respecto a la promoción del respeto por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres **(Dimensión sociocultural y ciudadana)**. Objetivo que se entrelaza directamente con el desarrollo de una actitud promotora del valor por la democracia, "reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes" **(actitud E)**.

La lección propone, además, el análisis de fuentes y el pensamiento crítico como base para la realización de argumentaciones e interpretaciones históricas fundamentadas en evidencia **(habilidades f, g y j)**, permitiendo que los estudiantes se aproximen al estudio de la transformación de la sociedad chilena, considerando la multidimensionalidad del proceso. Por otra parte, la sección **Del pasado al presente** vincula directamente la utilización y masificación de medios tecnológicos de comunicación que surgen en el contexto de la emergente cultura de masas, y que se proyectan en la actualidad. A partir del análisis de dicha diacronía, se propone el fomento de una actitud responsable frente al uso de las mismas, con el fin de obtener información relevante para su desarrollo académico y social en general **(actitud J)**.

Inicio de lección — Página 108

Para trabajar esta página, considere la siguiente orientación.

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

EXPLORA TUS IDEAS PREVIAS

Pida a los estudiantes que observen los Recursos 48 y 49, y que luego escriban una oración que sintetice la información que ofrecen, incluyendo un ejemplo. Oriente una reflexión a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo caracterizarían las fuentes estadísticas?, ¿consideran que esta información es fiable para comprender las transformaciones sociales?


Lección 3 Transformaciones sociales

Explora tus ideas previas

Las transformaciones políticas y económicas que experimentó la sociedad chilena durante la primera mitad del siglo XX, y que ya estudiaste en las lecciones anteriores de esta unidad, también tuvieron incidencias en la estructura de la población chilena. Para evaluar qué sabes al respecto, te invitamos a desarrollar la actividad que se presenta a continuación.

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

Conocerás los cambios sociales y culturales que vivió Chile en la primera mitad del siglo XX y su relación con el proceso de democratización de la sociedad chilena.

¿Cómo lo aprenderás?

Analizando fuentes primarias y secundarias que ofrezcan la perspectiva de diversos actores sociales y reconociendo sus propuestas frente a los cambios que vivía la sociedad.

¿Para qué lo aprenderás?

Para valorar las transformaciones que permitieron el avance en la construcción de una sociedad como la actual, que reconoce los derechos de las personas sin distinción de género, edad o clase social.

Recursos 43 y 44 (fuentes estadísticas)

Las siguientes fuentes muestran algunos datos demográficos de la población chilena antes de la primera mitad del siglo XX.

Población urbana y rural de Chile (1920-1952)

Año censo	Población urbana	%	Población rural	%	Población total
1920	1 723 552	46,4	1 991 335	53,6	3 714 887
1930	2 119 221	49,4	2 168 224	50,6	4 287 445
1940	2 639 311	52,5	2 384 228	47,5	5 023 539
1952	3 573 122	60,2	2 359 873	39,8	5 932 995

Tasa de mortalidad infantil (1915-1950)

Fuente: Censos 1920-1952. Recuperado de www.ine.cl en mayo de 2017.

1. ¿Por qué crees que se produjo un descenso sostenido de la mortalidad infantil hasta 1950?
2. ¿Qué relación se puede establecer entre el aumento de la población urbana y el proceso de industrialización? ¿Por qué el porcentaje de población rural comienza a disminuir en esos años?
3. ¿Qué impacto habrán tenido las transformaciones anteriores en la vida cotidiana de las personas que vivieron durante este período?

106 Unidad 2 - Chile en la primera mitad del siglo XX

Unidad 4

1. La participación política de nuevos actores sociales

Uno de los procesos más relevantes de Chile durante el siglo XX fue la creciente masificación y ampliación de la esfera política. Si antes de la década de 1920, la acción política había estado reservada a la oligarquía, luego de la crisis del sistema parlamentario comenzó a desplazarse hacia la calle mediante multitudinarias concentraciones y exhibiciones de apoyo popular. De este modo, el mundo político se amplió a nuevos sectores sociales como **las mujeres, los sectores medios, los obreros y los trabajadores**, quienes lucharon desde fines del siglo XIX por ser reconocidos como sujetos de derecho. Este proceso tuvo características como las siguientes:

La expansión del sufragio. Esta masificación de la vida política también estuvo marcada por la ampliación gradual del derecho a voto y del padrón electoral. En 1935 se reconoció el voto femenino en las elecciones municipales, y en 1952 las mujeres pudieron participar en las presidenciales. Además, en 1969 se extendió el voto a los ciegos y a los analfabetos en 1972.

La utilización de los medios masivos de comunicación. Se utilizaron para la divulgación de mensajes políticos y la articulación de redes de adherentes. Así, la política pasó a ser una experiencia colectiva que inundaba los periódicos, las radios, el cine y la televisión.

Recurso 45 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra una caricatura de la revista Topaze, que se centró principalmente en la crítica a presidentes y autoridades de la época y da cuenta de algunas de las demandas de los nuevos actores sociales.

El costo de la vida sube siempre más rápido que los salarios (1949). En: Revista Topaze, Santiago.

Recurso 46 (fuente secundaria)

La siguiente fuente describe el escenario cultural y social que se estaba viviendo en Chile durante la primera parte del siglo XX.

(...) La década del Centenario (1910-1920) constituye el momento final de la modernización oligárquica y liberal de Chile, del ciclo salitrero y del enorme cambio educacional que genera una movilidad social sin precedentes en el país (...): Son factores que inciden en un país –y sobre todo en una capital– en que ya hay autos, teléfonos, cinematógrafos, intentos de vuelo aéreo, alcantarillado, una multitienda, pero también caminos de tierra, cités, conventillos, promontorios de escombros y basura. Una ciudad en que se advierte la presencia de nuevos actores sociales, sobre todo de un movimiento estudiantil, que participó en movilizaciones de la sociedad civil, y estableció lazos de colaboración con los trabajadores. Un movimiento que, aunque creado en el seno del Chile estamentario y tradicional, va a convertirse (...) en un sujeto social variopinto que estimula el clima de cambio y que moviliza en todos los planos el interés –y la ideología– por lo nuevo.

Subercaseaux, B. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo III. El Centenario y las vanguardias*. Santiago, Chile: Universitaria, 2004.

Actividades

A partir de lo que has aprendido hasta ahora en esta unidad, formula y escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre los factores que posibilitaron el surgimiento de nuevos actores sociales a mediados del siglo XX. A medida que vayas avanzando en la lección, deberás reformularla de acuerdo a la nueva información que te entregarán las fuentes y el relato.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales - 7° Medio 107

La participación de nuevos actores sociales

Páginas 105 a 113

Recomendación de sitios webs

Página 107

El Archivo Patrimonial de la Universidad de Santiago (Usach) tiene una colección de trabajos del fotógrafo Antonio Quintana, quien desde la década de 1920 recorrió el país retratando la realidad social.

- http://archivopatrimonial.usach.cl/coleccion/antonio-quintana
- La serie "Bombal" (2009) narra la vida de la escritora María Luisa Bombal. Dos de sus capítulos están disponibles en la página del Consejo Nacional de Televisión: https://www.cntv.cl/bombal/cntv/2016-05-05/102733.html

Trabajando la metacognición

Página 107

El Recurso 51 menciona la existencia de "un movimiento estudiantil, cultural, bohemio, mesocrático, ácrata y con vínculos con el mundo popular". Pida a los estudiantes que utilicen la estrategia de **claves contextuales** para explicar a qué se refiere el autor con estos términos. Luego, pregúnteles:

- ¿Creen que hubieran respondido lo mismo si esta actividad estuviera en el inicio de la unidad?
- ¿Consideran que al leer un texto están aplicando sus conocimientos? Fundamenten.

Trabajando con OAT y actitudes

Páginas 108 a 109

Estas páginas permiten enfatizar el trabajo del **OAT** que apunta a "Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural" **(Dimensión sociocultural y ciudadana)**, desde una perspectiva histórica. Al mismo tiempo, permite desarrollar una actitud de "valoración por la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas" **(actitud F)**. Para ello, puede sugerir la realización de la siguiente actividad:

Actividad complementaria

1. Investiguen la vida de una mujer destacada en alguna de las áreas política, económica o cultural en Chile, y elaboren uno de los siguientes recursos:
   a. Personificación de una mujer de la primera mitad del siglo XX, con vestuario de época, y visita a cursos de primer ciclo relatando su vida y aporte a la comunidad nacional.
   b. Construcción de un panel informativo que contenga su biografía, fragmentos de sus obras e imágenes para instalar en el patio del establecimiento.
2. Realicen como curso un *focus group* en el que respondan, desde diferentes puntos de vista, las siguientes preguntas:
   a. ¿En qué ámbitos se han desarrollado con mayor visibilidad las mujeres?, ¿en qué ámbitos se tuvo dificultad para encontrar producción de mujeres?, ¿a qué creen que se debe?
   b. ¿Qué impacto piensan que tiene entre las niñas más pequeñas conocer a mujeres que han realizado aportes importantes a la vida nacional?, ¿estiman que este tipo de conocimiento tiene un efecto democratizador?
   c. ¿Qué desafíos para la igualdad de género son una continuidad histórica entre la primera mitad del siglo XX y la actualidad?

Recomendación bibliográfica

Páginas 107 a 109

Para profundizar en la participación de mujeres en la política chilena de comienzos del siglo XX:

- Gaviola, E. (et. al). *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino. 1913-1952*. Santiago, Chile: Arancibia Hermanos, 1986. Disponible en: http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0023803.pdf
- Zárate (et. al). *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago, Chile: Coedición SUR/CEDEM, 1995.
- Hutchison, E. *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano. 1900-1930*. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2014.

- Montero, C. y Robles, A. Voz para las mujeres: La prensa política de mujeres en Chile 1900-1920. En: *Transhumante. Revista Americana de Historia Social*, n.° 9, 2017, págs. 122-143.

Evaluando desempeños Página 109

La siguiente pauta de coevaluación sirve para evaluar los aspectos procedimentales y actitudinales de la actividad 1. Pida a los estudiantes que la respondan en parejas.

CRITERIOS POR EVALUAR	NL	ML	BL
Desarrollamos la actividad de manera equitativa.			
Fuimos responsables en la división de tareas.			
Dimos ideas y aportamos puntos de vista para la actividad.			
Respetamos los diferentes puntos de vista.			
Nos comunicamos respetuosamente.			
Cumplimos los plazos acordados.			
Aprovechamos los intereses y talentos de cada integrante.			
Total			

NL: No logrado / **ML:** Medianamente logrado / **BL:** Bien logrado

Recomendación de sitios webs Páginas 110 a 113

En las siguientes páginas webs, sus estudiantes podrán acceder a fuentes primarias de la primera mitad del siglo XX en Chile, que les permitirán profundizar y realizar la actividades de estas páginas.

- El Museo de la Educación Gabriela Mistral tiene una sección dedicada al desarrollo del Estado docente en Chile, con imágenes y documentos digitalizados: http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-25828.html
- El Partido Socialista chileno tiene un archivo digital con publicaciones históricas (discursos de políticos del período, planes de gobierno, entre otros): http://www.socialismo-chileno.org/apsjb/1933/apsjb33.html
- La sección dedicada a Clotario Blest en la página http://www.defensoresydefensoras.indh.cl puede ser útil para el desarrollo de la actividad 2 de la página 113.

Tomando decisiones Páginas 112 a 113

Desde una perspectiva sociolingüística, la orientación, explicitación y fomento del discurso argumentativo en el aula se ha mostrado como fundamental para la co-construcción activa del conocimiento (Campos, M. y Gaspar, S., 2004). En ese sentido, es importante promover actividades que recurran al desarrollo de habilidades comunicativas, y que, al mismo tiempo, sean una instancia propicia para el desarrollo de pensamiento crítico y el análisis de fuentes históricas. Una estrategia al respecto, puede ser la realización de una **mesa redonda**, donde cinco alumnos (voluntarios o propuestos por ellos mismos) presenten sus reflexiones a partir de la actividad 3 de la página 115 y una persona ejerza como moderador.

Para orientar el desarrollo de esta actividad puede guiarse por las siguientes etapas: 1) apertura del tema, 2) confrontación con base en posturas de los protagonistas, 3) argumentación, y 4) clausura.

Recomendación bibliográfica Páginas 112 a 113

Para reforzar los aprendizajes referentes a los cambios sociales, económicos y políticos de la primera mitad del siglo XX, sugiera a los estudiantes la lectura de dos tipos de fuentes:

- Testimonio: la experiencia histórica de las mujeres trabajadoras a partir de los testimonios orales de Alicia Cáceres, pobladora, y Aída Moreno, dirigenta de la Asociación de Empleadas de Casa Particular. Los encuentran en el sitio http://www.archivonacional.cl/616/w3-article-53447.html
- Literatura de ficción: el proceso de empoderamiento de la clase obrera desde la creación literaria, en obras como *Sub terra* y *Sub sole* de Baldomero Lillo; *En Lota la noche es brava* de Patricio Manns; *El pintor pereza* de Carlos Pezoa Véliz; *Hijo de ladrón* de Manuel Rojas; *La fábrica* de Pablo de Rokha.

La expansión de la cultura de masas

Páginas 114 a 118

Trabajando con la diversidad Páginas 114 a 115

- Si tiene estudiantes con interés en el deporte, pídales que realicen una investigación sobre la historia del Estadio Nacional o de un equipo de fútbol creado durante la primera mitad del siglo XX. El formato puede ser una

síntesis escrita de una plana de extensión o un afiche que contenga imágenes y texto.

- Si en el curso hay estudiantes con habilidades musicales, propóngales que investiguen sobre los ritmos que se masificaron durante esta época y que compongan un tema musical adecuándolo a estos ritmos. Pueden pedir orientación del profesor de Artes Musicales para esta tarea.
- Si tiene estudiantes con intereses en artes visuales y manualidades, propóngales la creación de una revista con imágenes y textos breves que presente los distintos ámbitos de la cultura de masas: vida urbana, radio, teatro, cine y deportes.

Recurso Digital Complementario Página 115

Transformaciones sociales

Puede profundizar los contenidos de esta página a partir del RDC dedicado al proceso progresivo de democratización y expansión de la cultura de masas, desde el análisis de fuentes iconográficas y la creación de un póster académico en el que se evalúan estas transformaciones sociales.

Tomando decisiones Páginas 114 a 118

En función del desarrollo óptimo de habilidades de escritura, que se promueven en las actividades de estas páginas, se ha evidenciado que esta "se aprende casi exclusivamente mediante la enseñanza directa (...) con intervención didáctica explícita (...). La intervención del profesor en la escritura puede ayudar a los estudiantes a comprender las cuestiones (...) sobre la influencia del contexto social y cultural, así como (...) los géneros textuales y las estructuras lingüísticas típicas sobre las que se sustentan los diferentes géneros" (Myhill, D. y Jones, S., 2015). Por tanto, para desarrollar, esta competencia puede orientar los ejercicios de escritura a partir de las siguientes preguntas metalingüísticas:

- Influencia del contexto sociocultural: ¿cómo me afecta el ambiente del aula en la producción de textos?, ¿qué diferencias tendrían mis textos escribiéndolos en otro contexto?, ¿por qué?
- Géneros textuales: ¿qué tipo de texto se me pide que genere?, ¿qué reglas estructurales tiene ese tipo de texto?
- Estructuras lingüísticas: ¿cómo puedo mejorar el uso de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios en mis textos?, ¿cuántos conectores conozco?, ¿existen más?

Actividad complementaria Página 118

Para profundizar en el desarrollo de la página 118, proponga a sus estudiantes las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué piensas que subsistían problemas serios de vivienda y salud a pesar del esfuerzo del Estado?
2. ¿Ha cambiado esta situación en la actualidad? Responde teniendo en cuenta aspectos como salud, vivienda, población urbana y rural, entre otros.

Del pasado al presente Páginas 116 a 117

Evaluando desempeños Página 117

Para la a**ctividad 2**, puede aplicar la siguiente pauta de evaluación:

CRITERIOS POR EVALUAR	NL	ML	BL
Identifican y describen las tecnologías de comunicación actuales.			
Vinculan el uso de las tecnologías de comunicación con el acceso a diferentes expresiones culturales.			
Evalúan beneficios en el uso de tecnologías de comunicación.			
Evalúan dificultades en el uso de tecnologías de comunicación.			
Generan un balance pasado-presente sobre el uso de las tecnologías de comunicación.			
Total			

NL: No logrado / **ML:** Medianamente logrado / **BL:** Bien logrado

Reflexiona sobre lo que aprendiste Página 119

Actividad complementaria Página 119

En complemento a la **actividad 3**, desarrolla una propuesta de reforzamiento personal considerando las dificultades que identificaste en tu desempeño. Puedes realizar alguna de las siguientes estrategias:

- Mapa conceptual
- Fichas de síntesis
- Líneas de tiempo
- Glosario ilustrado

Profundización disciplinar Otra mirada al siglo XX chileno: la historia de la infancia

En general, los procesos históricos se han abordado tradicionalmente desde la perspectiva y acción de los hombres adultos. Sin embargo, desde mediados del siglo XX se viene implementando una renovación disciplinar que ha permitido visualizar como agentes históricos a otros grupos sociales, tales como las mujeres o los niños. En Chile, los estudios sobre estos últimos han logrado posicionarse, aportando numerosa información respecto a la experiencia histórica de los niños y adolescentes. Por otro lado, el trabajo de otras disciplinas, como la psicología, la sociología o la pedagogía, también ha permitido profundizar la comprensión de esta etapa de la vida y complementarla desde una perspectiva histórica. Así, una visión sobre esta primera etapa de la vida es como se propone a continuación:

> La infancia debe ser pensada como una institución social e histórica, (...). Como institución social, la infancia tiene una dimensión pública expresada en lógicas y prácticas científicas, presencia en los medios de comunicación, en los discursos políticos, en la legislación y en las políticas públicas, entre otras; además de una dimensión más privada y cotidiana manifestada en las relaciones cara a cara que se dan al interior de la familia, en las relaciones entre pares, en la conformación de identidades infantiles y en otros espacios (...) de la vida. Desde esta perspectiva, la infancia es más bien una noción abstracta, diferente de los niños, que corresponden a los sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular, reproduciéndolo, pero también contribuyendo a su trasformación estructural.
>
> Vergara, A., et al. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. En *Psicoperspectivas*, v. 14, 2015.

Si se considera la infancia como una construcción histórica –que va cambiando a través del tiempo– se puede entender con mayor profundidad el desarrollo de instituciones como la familia, el trabajo, la escuela y la ciudadanía. Por ejemplo, la forma de ser niño de sus estudiantes es diferente a la de sus abuelos. Esta reflexión sobre la continuidad y el cambio de la experiencia de ser niños, y de la manera en que la sociedad lo comprende, permitirá evidenciar la profundidad de las transformaciones sociales vividas durante las últimas décadas.

Por ejemplo, el historiador Jorge Rojas Flores ha destacado el contraste entre la infancia campesina y urbana en la primera mitad del siglo XX:

> En una época en transición, que conservaba rasgos tradicionales en vastas zonas rurales, el ocio y el consumo infantil –de tipo moderno– se hacían presente sólo en las ciudades. La vida de los niños campesinos transcurría en torno a las labores domésticas y agrícolas, una muy limitada asistencia a la escuela y el resto del tiempo consistía en incursiones a los montes para recolectar leña, cazar pequeños animales, bañarse en un riachuelo o viajes al pueblo para comprar víveres (...). A partir de los años 20, en diversos ámbitos surgieron bienes orientados hacia el segmento infantil (...). Cinco fueron las principales áreas de interés: el vestuario, la alimentación, la limpieza, la entretención y el estudio. La primera surgió como consecuencia de las expectativas sociales de la clase media. La segunda y tercera, por la expansión de las especialidades médicas que trataban de orientar los hábitos alimentarios y la prevención de las enfermedades. La cuarta, por la valoración de la función social y educativa del juguete, y por las transformaciones tecnológicas que ofrecieron nuevas formas de entretención. La quinta área de interés surgió como consecuencia de la expansión de la escolaridad.
>
> Rojas, J. *La infancia en el Chile republicano. 1810–2010*. Santiago: Junji, 2010.

Por último, cabe destacar que la historia de la infancia tiene una dimensión ciudadana, pues permite comprender que los niños son sujetos de derechos, que no solo reciben las transformaciones históricas, sino que también las generan, por lo que su reconocimiento y participación es fundamental para la democracia, "reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes" (Bases Curriculares, 2015).

Aplicación en el aula

Puede desarrollar los temas de la unidad desde la mirada de la infancia. Pida a sus estudiantes que seleccionen uno de ellos y elaboren una reflexión desde la perspectiva de los niños del período.

Profundización didáctica La argumentación en el aula para temas de debate

Es frecuente que en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales aparezcan distintos temas controversiales, los que involucran moralmente a los estudiantes y los hacen tomar posiciones personales. Constituyen, por lo demás, instancias especialmente óptimas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que les impliquen adquirir "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" (Bases Curriculares, 2015).

Una definición de este tipo de temas es la que sigue:

> Los "temas controversiales" son tópicos sobre los cuales no existe consenso; sobre los que no hay una respuesta o solución única, ni consenso científico. Son temas que producen debates en la esfera científica, en los medios de comunicación y en la escuela. Producen opiniones contrapuestas, enfrentamiento social, conflictos (...). Movilizan valores e intereses y son políticamente sensibles; interpelan las prácticas de los actores sociales, desatan emociones, activan la memoria e impelen a la toma de posición.
>
> Toledo, M. et al. Enseñanza de "temas controversiales" en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. En *Estudios pedagógicos*, v. 41, 2015.

Sin embargo, se debe considerar que, al momento de abordarlos, Barton y McCully (2007) recalcan la necesidad de tomar en cuenta las siguientes tres dimensiones:

1. **Admitir las emociones**, permitiendo que los estudiantes expresen lo que sienten. También es importante que como docente admita sus propias incertidumbres y que ofrezca una oportunidad para relajarse al final de la clase.
2. **Fomentar la discusión**, reconociendo la diversidad de puntos de vista dentro del aula. Para ello es necesario conocer previamente a sus estudiantes, considerando sus intereses, historias y particularidades, lo que le permitirá formular preguntas sutiles que generen controversias.
3. **Buscar apoyo en la escuela**, entre los profesores u otros profesionales. A partir de tales temáticas históricas se hace posible reconstruir en el contexto escolar un ambiente de debate en el que los estudiantes adquieran las herramientas comunicativas y argumentativas, tanto para su óptimo desempeño académico –en tanto se trata de habilidades transversales a todas las asignaturas– como para su futuro desempeño ciudadano. Al respecto, se pueden considerar dos formas de desarrollar la argumentación en el aula, la disputa controversial y la deliberación:

> En la disputa controversial el objetivo es defender una conclusión al socavar las alternativas contrarias, mientras que en la deliberación la meta es llegar a una conclusión consensuada al contrastar varias alternativas. (...) No todas las tareas de argumentación promueven el razonamiento científico igualmente (...). Las conversaciones que relevan la indagación y la exploración conjunta, (...) promueven razonamientos más consistentes que las meramente acumulativas. Además, superar la disputa confrontacional e individualista en espacios dialogantes y dialógicos fomentaría argumentaciones colectivas que se orientan a debates de mayor productividad, calidad, profundidad, aplicabilidad y consistencia científica (...).
>
> Andreucci-Annunziata, P. Talento y argumentación: una alianza dialógica en el aula. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 20, 2016.

Esta práctica implica, además, una aproximación desde la experiencia al carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, en consideración a la imposibilidad de una reconstrucción objetiva del pasado. El conocimiento histórico mismo es resultado de una coexistencia entre la historia vivida y la que se escribe, confluyendo, al mismo tiempo, la diversidad de actores y testigos, y produciendo con ello constantes tensiones, contradicciones y debates.

Aplicación en el aula

Puede incorporar este enfoque en prácticamente cualquier tema estudiado, proponiendo a los estudiantes la elección de aspectos para debatir, y facilitando la creación de debates periódicos que vayan al unísono con los objetivos de la unidad.

En el siguiente *link* encontrará los pasos para desarrollar actividades de debate en el aula:

- http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-25785_recurso_pdf.pdf

Cierre de unidad

Páginas 120 a 123

A continuación, le presentamos un cuadro orientador que le permitirá reconocer la activación de las habilidades definidas por el currículum nacional con relación a la disciplina histórica, con el objeto de obtener información respecto al nivel de desempeño de sus estudiantes en cada una de ellas.

ACTIVIDADES EVALUATIVAS	ÉNFASIS DE LA DISCIPLINA	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
Actividad 1 páginas 120 a 121	Carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	A partir de la lectura de diversas fuentes, los estudiantes llegan a una evaluación del período estudiado que puede divergir entre ellos. Una alternativa para evaluar el desarrollo de esta habilidad es que diseñen afiches y organicen una exposición de los mismos en que todo el curso pueda apreciar la diversidad de interpretaciones. Para evaluar el trabajo realizado, puede utilizar el instrumento de evaluación de la página 283.
Actividad 2 página 121	Carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	La solicitud de ejemplos, en esta actividad, a partir de fuentes vistas en la unidad, promueve la concientización de que las interpretaciones históricas se construyen desde las fuentes y el análisis de estas. Ello implica evitar las generalizaciones, y también generar múltiples visiones. Antes de que diseñen su respuesta, por lo tanto, es importante que los estudiantes planifiquen la búsqueda de fuentes, decidan cuáles les servirán para abordar el tema tratado y, una vez seleccionadas, destaquen extractos de las mismas que les permitan fundamentar la evaluación final del proceso de democratización en Chile. Para evaluar este trabajo, puede utilizar el instrumento de evaluación de la página 283.
Actividad 3 página 122	Perspectiva multidisciplinar	En esta actividad de conexión con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se exige al estudiante el análisis de distintas obras literarias y su puesta en relación con el contexto histórico en el que cada una de ellas surgió, permitiendo el desarrollo del pensamiento temporal a partir del binomio texto-contexto. Para orientar este trabajo, sugiera a los estudiantes que destaquen en las obras escogidas aquellas pistas que vinculan el texto con las características propias del período: alusiones temporales, referencias históricas, descripciones de objetos, situaciones o expresiones culturales del pasado, entre otras. Puede evaluar la aplicación de habilidades de otra asignatura con el instrumento de evaluación de la página 287 de esta Guía.

Actividades complementarias

ANÁLISIS

Lee la siguiente fuente y luego contesta las preguntas.

Esta fuente señala las virtudes del desarrollo de la industria para diversas áreas de la sociedad.

La industria tiene una influencia considerable no sólo para el progreso material y económico del país, sino también para el mejoramiento social de la población. Ella concurre a la creación de la mayor riqueza, ya que realiza la transformación más avanzada de las materias primas, obteniendo así la valorización máxima de los productos naturales; contribuye a estabilizar la producción agrícola y minera, absorbiendo sus respectivos productos, para transformarlos y destinarlos al mercado interno; procura la satisfacción del consumo nacional y eleva el standard de vida de los habitantes. (...). Son también de gran importancia su influencia civilizadora y su aporte como fuente de recursos en casos de emergencia de carácter nacional.

Corporación de Fomento de la Producción. *Plan de fomento industrial*. Santiago: Imprenta y Litografía Universo S. A., 1939.

1. ¿Cuál es el autor de esta fuente y cuál es su intencionalidad al escribirla?, ¿cómo lograste determinarlo?
2. ¿Qué beneficios tiene la industria para el país de acuerdo a esta fuente?
3. Considerando el desarrollo industrial que vivió Chile desde la década de 1940, ¿te parece adecuada la información destacada en este texto? Fundamenta.

APLICACIÓN

El Estado de bienestar y los derechos humanos surgieron después de la crisis cultural, política y económica que significó la Segunda Guerra Mundial. Proponga a los estudiantes que relacionen ambos conceptos utilizando las estrategias de análisis de información desarrolladas en esta unidad, por medio de la siguiente actividad para ser realizada en parejas:

1. Visiten la página del Instituto Nacional de Derechos Humanos y revisen los siguientes documentos: la Declaración de Derechos Humanos para niños en http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/534 y el Informe de Derechos Humanos para estudiantes en http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/776
2. Lean la Declaración de derechos humanos para niños y las páginas 9 a 19 del Informe y elaboren un cuadro sinóptico sobre los DD. HH., considerando su definición, origen, características y responsables.
3. Elaboren un diagrama de Ven para comparar los derechos humanos con las características del Estado de bienestar.
4. Respondan: ¿es posible afirmar que el Estado de bienestar y los derechos humanos son dos dimensiones de un mismo proceso de democratización? Fundamenten.

CREACIÓN

Dividan al curso en tres grupos para que cada uno cree una revista a partir de una lección de la unidad. Deben considerar algunos de los temas abordados e incluir información adicional. La revista debe incluir como mínimo, portada, editorial, dos reportajes, un fotorreportaje, una entrevista, cartas al director e imágenes. Organícense estableciendo roles equitativos (redactores, ilustradores, diagramadores, etc.) y siguiendo una planificación del tiempo que dedicarán a cada etapa. Por último, organicen una exposición de los trabajos finales.

Ficha de refuerzo

La crisis del sistema parlamentario

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee la fuente a continuación, y luego responde las preguntas de acuerdo a lo que has visto en la unidad.

Esta fuente evidencia los problemas en la conducción política en el año 1906, debido a las prácticas parlamentarias.

El reglamento que ha rejido los debates de nuestra Cámara durante el último medio siglo, lleva la fecha de 20 de junio de 1846 y correspondía a una época en que nuestro Parlamento se componía de una mayoría compacta, que dominaba casi sin contrapeso, y de una minoría, generalmente brillante, pero tan escasa que en ocasiones estuvo reducida a tres o cuatro diputados. La tendencia del Reglamento era, pues, amparar a la minoría contra los avances de la mayoría, estimular su acción para mantener el equilibrio parlamentario, compensando su escaso número con la gran influencia que el Reglamento le daba. Poco a poco la resistencia a la intervención oficial por parte de los ciudadanos, la implantación del voto acumulativo en las elecciones, la acumulación de departamentos en agrupaciones electorales i, por fin, la absoluta prescindencia del Gobierno en las elecciones, han dado por resultado, junto con el fraccionamiento de los partidos, un equilibrio casi completo entre la mayoría i la minoría. Hace veinte años el Reglamento pasó por una verdadera crisis con motivo de la obstrucción a la lei de contribuciones i, con el común acuerdo de todos los partidos, se estableció, mui poco tiempo después, la clausura del debate para la lei de presupuestos, para la que autoriza el cobro de las contribuciones i para la que fija las fuerzas de mar i tierra. Esta modificación, que fue un paso adelante, resultó pequeña andando el tiempo, porque si es cierto que las leyes referidas se despachaban oportunamente, quedaban acumulados en el Parlamento muchos proyectos de interés general cuyo despacho era imperiosamente exigido por las necesidades públicas. El prestigio del Congreso sufría con ésto, pues se veía la facilidad con que impedía gobernar i no se veía mui clara su colaboración en favor de los intereses nacionales. La oposición tiene una tendencia natural a obstruir, a demostrar que la mayoría no tiene los medios de hacer gobierno i, (...) resulta siempre siendo el país la víctima de este defectuoso régimen parlamentario: en los últimos tiempos la Cámara ha despachado solo por transacción las leyes que contaban con la casi unanimidad. Ni siquiera estas leyes salían buenas, pues no se obstruye mejorando un proyecto, sino ocupando el tiempo por medios más fáciles que discurrir sobre él, hasta llegar a la inevitable transacción que lleva por lo general a leyes defectuosas. Hubo casos en que un diputado obstruyó un proyecto de vital importancia, hasta obtener que se diera a su artículo primero la redacción que él indicaba: el Gobierno i el resto de la Cámara tuvieron que ceder.

Valdés, I. *Prácticas parlamentarias*. Santiago: Imprenta Litografía i Encuadernación Barcelona, 1906.

a. ¿Qué prácticas parlamentarias describe el autor de esta fuente?

_____

_____

b. ¿Qué posición tiene el autor de la fuente frente a estas prácticas?, ¿cómo pudiste determinarlo?

_____

_____

c. Considerando esta fuente y tus conocimientos, ¿por qué en la Constitución de 1925 se limitó el Poder Legislativo frente al Poder Ejecutivo? Fundamenta.

_____

_____

Material fotocopiable

Ficha de refuerzo

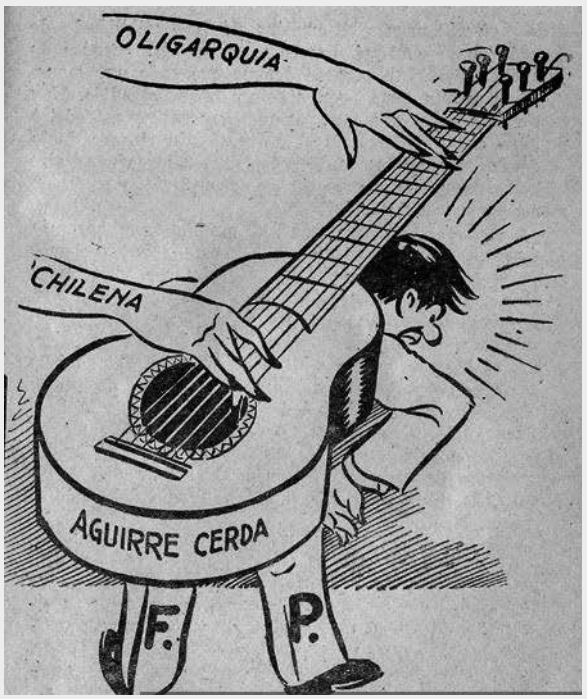
El Frente Popular en caricaturas

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Observa y analiza las siguientes imágenes. Luego, responde las preguntas que aparecen a continuación:

Recursos 1 y 2

Estas caricaturas fueron publicadas por la revista *Topaze* en la década de 1930, en relación con la presidencia de Pedro Aguirre Cerda, el primer mandatario del Frente Popular



¿Quién toca las cuerdas?, Pedro Aguirre Cerda: un hombre pequeño para un país grande. Chile, 1936. Recuperado en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-71014.html



Las criadas del futuro presidente Aguirre. Pedro Aguirre Cerda: un hombre pequeño para un país grande. Chile, 1936. Recuperado en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-71020.html

a. Describe el contenido de cada imagen.

_____

_____

b. ¿Qué opinión sobre el Frente Popular expresa cada una?, ¿qué elementos de las imágenes te permitieron determinarlo?

_____

_____

c. ¿Consideras que en estas fuentes se aprecian las transformaciones políticas y sociales de la primera mitad del siglo XX? Fundamenta.

_____

_____

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de refuerzo

El significado histórico del triunfo del Frente Popular

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee las siguientes fuentes y completa el recuadro a continuación.

La elección presidencial de octubre de 1938 mostró por primera vez a nivel nacional la supremacía pero también la ambigüedad del lenguaje de la clase. Tanto el frentepopulismo como el rossismo tuvieron la cualidad de agrupar nítidamente a sectores definidos por niveles de ingreso, condiciones sociales y demandas compartidas. La campaña oficialista del liberal Gustavo Ross representó para el frentepopuismo la voz oficial de los industriales, los terratenientes y del capital extranjero. El otro candidato, Aguirre Cerda, aunque terrateniente, fue presentado como preferido por los sectores populares y las clases medias. Esta diferencia decidió finalmente la elección, aunque no existiera una gran contradicción entre los candidatos: ambos pertenecían a la élite y no simpatizaban con los comunistas. El estrecho margen de la elección (Aguirre Cerda 50,3% y Ross 49,4%) demostró que la derecha seguía manteniendo cuotas importantes de representatividad y poder. Una vez fuera del Gobierno, el mando lo ejercerían desde el Parlamento y los gremios.

Henríquez, R. *El Estado sólido: políticas y politización en la construcción estatal. Chile, 1920–1950.* Santiago: UC, 2014.

Los 35 años que van desde 1938 a 1973, Chile vivió bajo las coordenadas políticas establecidas por el triunfo de Aguirre Cerda: un sistema de partidos políticos en el que las fuerzas progresistas representaron el interés mayoritario por ampliar y profundizar la democracia en el país. Fuerzas que, en el terreno político, mostraron grados cambiantes de unidad, que transitaron desde alianzas amplias hasta proyectos cada vez más exclusivos. Apostando, en general, a la estabilidad institucional y buscando dentro de ellas las posibilidades de cambio social y político. Un período en el que es posible distinguir una línea de continuidad y progresión entre lo que en sus respectivos momentos representaron el Frente Popular en 1938 y la Unidad Popular en 1973 [...] Sin embargo, en la actualidad sigue rondando la pregunta por la calidad de nuestra democracia, así como por los modos políticos más eficaces para avanzar en su profundización.

Milos, P. *El Frente Popular en Chile. Su configuración: 1935–1938*. Santiago, LOM, 2008.

TIPO DE FUENTE		
FECHA DE CREACIÓN		
AUTOR		
SÍNTESIS DEL CONTENIDO		
PERSPECTIVA DEL AUTOR		

Material fotocopiable

Nombres Curso Fecha

2. Compara el contenido de ambas fuentes utilizando un diagrama de Venn.

3. Considerando la información de ambas fuentes y tus conocimientos previos, responde: ¿qué significó la formación del Frente Popular en el sistema político chileno? Fundamenta.

4. Evalúa tu respuesta de la actividad 3 y luego responde las siguientes preguntas metacognitivas:

a. ¿Qué información fue clave para construir mi respuesta?

b. ¿Por qué esta información me pareció relevante o convincente?

c. ¿Qué factores influyen para determinar la fiabilidad de una fuente?

Ficha de refuerzo

La industrialización en Chile

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee la siguiente fuente y luego desarrolla las actividades a continuación.

Esta fuente plantea la perspectiva histórica del historiador Luis Ortega respecto a las motivaciones del proceso industrializador de la primera mitad del siglo XX.

A mediados de la década de 1920 la idea de industrializar el país se había hecho hegemónica (...). ¿Qué hizo posible ese nuevo escenario? Como en todo proceso histórico, los factores desencadenantes fueron múltiples. Entre los de larga data habría que considerar uno externo y dos de orden doméstico. El primero fue el desajuste de la economía internacional a partir de la I Guerra Mundial, aunque aun antes del conflicto ésta mostraba claros signos de inestabilidad, propios de los cambios productivos que se verificaron en el escenario mundial a fines del siglo XIX. Con el inicio de las hostilidades, en agosto de 1914, los síntomas de inestabilidad se agudizaron y el orden económico internacional construido desde mediados del siglo XIX, (...) se desestructuró. Al finalizar la I Guerra Mundial aquel orden ya no existía y el desorden dio paso a un período de inestabilidad que culminó con el crack de 1929.

En el plano interno, hubo dos factores que contribuyeron a ahondar las dificultades de origen externo. El primero fue el desorden fiscal, que introdujo elementos de inestabilidad que perjudicaron el desempeño de la economía e hicieron muy difícil, si no imposible, enfrentar de manera adecuada los problemas exógenos. El segundo fue el agudo desorden monetario, que tuvo consecuencias inflacionarias negativas que traspasaron los límites del mundo de los negocios y contribuyeron al desarrollo de los cada vez más agudos problemas sociales. Sin embargo, aun en ese escenario, el desempeño del sector fabril desde los primeros años del siglo XX fue significativo y, más importante, demostró menos sensibilidad a las variaciones del sector externo, comportamiento que confirmó durante la I Guerra Mundial y con posterioridad a esta. Dicho desempeño reforzó la presencia y las posturas de los industriales y de los partidarios de la industrialización, y fue un sólido argumento para los cada vez más numerosos y elocuentes críticos de la conducción económica del país, en otras palabras, del liberalismo económico.

El afán proteccionista de los comentaristas económicos del período no estuvo referido solo a la industria manufacturera, sino que a través del desarrollo de esta vieron la posibilidad de proteger a la totalidad de la economía nacional de los vaivenes de la economía internacional (...). El nacionalismo económico chileno fue una expresión de los sectores medios y, al igual que en toda América Latina, en particular de las emergentes clases medias. Este sector social, que a mediados de la década de 1920 estuvo en condiciones de desarrollar su programa económico –que comprendía el desarrollo de lo que denominaron "la industria nacional", sin mayores especificaciones, y el intervencionismo del Estado en el campo económico– veía con profunda aversión los contenidos ideológicos del segundo sector social nuevo que participaba de la crítica del liberalismo: el proletariado. De lo que se trataba, en este sentido, para los nacionalistas era de contener las ideas y la creciente influencia del anarquismo y el socialismo, lo que pasaba por el mejoramiento de las condiciones de trabajo y la calidad de vida de las clases trabajadoras.

Ortega, L. La crisis de 1914-1924 y el sector fabril en Chile. En *Historia*, v. 45, 2012.

Utiliza la estrategia **claves contextuales** para definir los siguientes conceptos:

a. Ideas hegemónicas: _____

b. Liberalismo económico: _____

c. Proteccionismo: _____

d. Nacionalismo económico: _____

Material fotocopiable

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

2. Sintetiza el contenido de la fuente elaborando un **cuadro sinóptico**.

3. Utiliza tu respuesta de la actividad 2 y responde:

a. ¿Qué factores externos e internos contribuyeron a la idea de industrializar Chile en la primera mitad del siglo XX?

b. ¿Cómo se relacionaron los cambios en el modelo económico chileno con el contexto político y el surgimiento de nuevos actores sociales en la primera mitad del siglo XX?

c. ¿Qué estrategia fue un aporte más significativo para tu aprendizaje durante esta actividad? Evalúa cada una en la tabla a continuación:

	POCO SIGNIFICATIVO	MEDIANAMENTE SIGNIFICATIVO	MUY SIGNIFICATIVO
CLAVES CONTEXTUALES			
CUADRO SINÓPTICO			
REDACCIÓN DE ANÁLISIS			

EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA

Evalúo lo que aprendí

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee la siguiente fuente y luego responde la pregunta a continuación.

Esta fuente presenta un balance de la crisis económica de 1931 en Chile realizado por el Banco Central.

La historia económica de Chile guardará del año 1931 el recuerdo de una de las crisis más graves por las que ha tenido que atravesar el país. El desarrollo de los negocios del año pasado está caracterizado por la continuación y agravación sin igual de las mismas tendencias que determinaron el curso del año 1930, cuyos efectos se manifestaron en un progresivo decaimiento de todas las actividades de comercio, de las industrias y de la agricultura. A esta crisis netamente económica vino a unirse, desde mediados del año pasado, una crisis no menos grave de carácter político, financiero y monetario. Por primera vez en su historia, nuestro país se vio en la necesidad de declarar la suspensión del pago de sus deudas. Esta medida, que se impuso en vista del fuerte y continuo desequilibrio de nuestra balanza de pagos, sin embargo, no trajo el alivio que de ellas se había esperado. En defensa de nuestra moneda se hizo necesario arbitrar otras medidas que, aun cuando dificultan gravemente el libre desarrollo de los negocios, se justifican, no obstante, por la anormal situación económica. El problema más delicado que tuvo que encarar la economía de nuestro país en el año pasado fue el ajuste de la balanza de pagos. La brusca interrupción de la afluencia de nuevos capitales y el desenvolvimiento desfavorable del comercio exterior determinaron nuevas reducciones en las reservas del Banco Central y en el monto del medio circulante. En el curso del primer semestre del año pasado, el Banco contrató con algunos Bancos comerciales obligaciones en oro por un valor de 44,4 millones de pesos, sobre los cuales emitió billetes con el fin de compensar en algo la contracción que había experimentado el circulante. En agosto del año 1930 se aumentó por primera vez la tasa de redescuento, de 6 a 7%. En mayo, cuando bajo las influencias de un pánico del público aumentaron en forma más aguda los retiros de fondos del país, el Banco se vio en la necesidad de aumentar otra vez su tasa de descuento, de 7 a 9%. Las reservas de oro del Banco Central habían disminuido a fines del primer semestre del año 1931, a 225 millones de pesos, en comparación con 385 millones en la misma fecha del año 1930 y con 461 millones a fines de junio de 1929. Como consecuencia, el medio circulante había bajado a su ínfimo nivel con 342 millones de pesos, en comparación con 449 y 509 millones a mediados de los dos años anteriores y con 476 millones que fue el término medio del circulante en los primeros cinco años de la existencia del Banco Central (1926 a 1930).

Banco Central. *Sexta memoria anual presentada a la Superintendencia de Bancos*. Santiago: Balcells, 1932.

2. Utiliza tu respuesta de la actividad 2 y responde:

a. De acuerdo a la fuente, ¿qué efectos tuvo la crisis económica en Chile?, ¿qué medidas debieron tomarse ante la crisis de 1931? Fundamenta con extractos del texto.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Redacta en tu cuaderno una narración histórica que dé cuenta de la situación de crisis en los años 1929 – 1931, fundamentando el relato con los datos que entrega el balance del Banco Central y otros recursos de tu Texto del estudiante. Compáralo con el de un compañero o compañera y coevalúen sus trabajos.

Material fotocopiable

4. Reunidos en parejas, elaboren una línea de tiempo que represente simultáneamente las transformaciones políticas, económicas y sociales que vivió Chile en la primera mitad del siglo XX. Establezcan una escala para representar años y décadas, y una simbología para distinguir las tres dimensiones. Establezcan su propia periodificación, dando nombres y duración a cada período.

5. Utiliza la línea de tiempo para responder las siguientes preguntas:

a. Selecciona tres acontecimientos o procesos históricos de la primera mitad del siglo XX que, a tu juicio, tuvieron un impacto en la sociedad actual. Fundamenta.

b. Considerando lo aprendido en la Unidad 1, ¿qué hechos o procesos de la historia mundial influyeron en las transformaciones de la sociedad chilena durante la primera mitad del siglo XX? Fundamenta.

6. Completa la siguiente tabla utilizando tus apuntes y/o el Texto del estudiante como apoyo.

PROCESO	INDUSTRIALIZACIÓN POR SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES	ESTADO DE BIENESTAR	RECONOCIMIENTO DE DERECHOS DE LAS MUJERES
Definición			
Relevancia histórica			
Aporte a la democratización de la sociedad			
Hechos o personajes representativos			
Fuentes para su estudio (Revisa los recursos de la Unidad 2 y evalúa cuáles se relacionan con cada tema)			

Material fotocopiable

7. Redacta en tu cuaderno tu propio balance respecto de las transformaciones en el campo político, económico y social de la primera mitad del siglo XX en Chile. Este balance puede ser en formato de texto escrito o de mapa conceptual. Para realizarlo, considera los siguientes aspectos:

- Abordar al menos dos transformaciones de cada uno de los ámbitos abordados en la unidad.
- Contener al menos tres hechos históricos relevantes de la primera mitad del siglo XX.
- Evaluar los avances en materia de democratizción de la sociedad.

8. Comparte tu balance con otro estudiante y evalúen sus diferencias y similitudes:

a. ¿En qué aspectos se diferencian?

b. ¿En qué aspectos se asemejan?

c. ¿A qué se deben las diferentes visiones?

Texto del estudiante

Página 79 Nos hacemos preguntas

1. Se espera que los estudiantes rememoren anécdotas de sus padres y abuelos sobre medios de transporte utilizados en ciudades chilenas como antiguos trenes, tranvías o buses presentes en las ciudades. Además, que recuerden relatos de familiares o conocidos sobre la vida en los barrios donde vivieron en su infancia y adolescencia. Eventualmente, algunos alumnos podrán relatar experiencias de abuelas o bisabuelas en período de elecciones. Puede apoyar a los estudiantes contando las experiencias de sus padres y abuelos.
2. Se espera que los alumnos planteen hipótesis referidas a la captura de momentos importantes de la vida cotidiana o a nivel nacional como también el recuerdo de seres queridos. Respecto a los medios de comunicación que se masificaron durante el siglo XX, se espera que los alumnos recuerden medios como la radio y el periódico.
3. Los estudiantes deben considerar aspectos como la vestimenta y el entorno para señalar diferencias sociales. También pueden establecer hipótesis sobre la forma de vida de las personas, siempre que hagan referencia directa o indirectamente a las fotografías. Los alumnos podrían plantear que las diferencias sociales presentes durante la cuestión social se mantuvieron a mediados del siglo XX.

Página 80 Piensa sobre lo que sabes

Los estudiantes podrían recordar aspectos como los siguientes:

- Tema 1: Pugnas entre el Poder Ejecutivo y el Legislativo o disputas entre los distintos partidos políticos que formaron parte del Congreso a principios del siglo XX.
- Tema 2: La creación de la Corfo o de empresas como Iansa, ENAP o Endesa, o recordar el fomento estatal para producir bienes manufacturados.
- Tema 3: Transformaciones sociales asociadas a medios de comunicación como la radio.

Plantea tus propias metas

Se sugiere revisar en conjunto las respuestas de los estudiantes y resaltar las diferencias entre objetivos conceptuales (contenidos, saberes, conocimientos), procedimentales (habilidades, estrategias, saber cómo hacer algo) y actitudinales (disposición o actitud ética frente a un problema). Pida a los estudiantes que comparen sus respuestas para ampliar sus expectativas respecto a la unidad.

Página 81 Explora distintas estrategias

Sus alumnos podrían plantear alguna de las estrategias estudiadas en unidades anteriores u otras. Ambas fuentes pueden ser empleadas para mostrar cómo algunos actores históricos realizan generalizaciones para dar más respaldo a su interpretación de la realidad.

Página 82 Explora tus ideas previas

1. Se pueden resaltar altos grados de diferencia en las formas de vida de los sectores populares y los grupos oligárquicos. Además, se pueden resaltar los problemas sanitarios y de vivienda de los pobres de la ciudad, dando ejemplos concretos.
2. La fotografía buscaba retratar o denunciar las condiciones de vida de los sectores populares. Los estudiantes pueden plantear que la fotografía resulta útil para conocer las condiciones materiales de los trabajadores más pobres de Santiago en la década del veinte.
3. Se espera que los alumnos generen empatía histórica con las personas que aparecen en la fotografía apoyando sus afirmaciones en la interpretación de ambos recursos.
4. Los alumnos podrían plantear distintas situaciones actuales y posibles soluciones a ellas. Asegúrese de que sus respuestas sean coherentes y estén bien fundamentadas.

Página 83 Actividades

1. Recurso 5: una visión desde el movimiento obrero y de trabajadores, de parte de un militante del Partido Comunista, en el contexto del triunfo de la Revolución rusa de 1917. Recurso 6: una interpretación posible es la crítica al uso de la huelga, concibiéndola como destructora del progreso y la prosperidad que sostenía el discurso oligárquico.
2. Se sugiere orientar la reflexión de los estudiantes resaltando las desigualdades y tensiones sociales que evidencian los Recursos 5 y 6, además de destacar que las fuentes ejemplifican la participación de trabajadores y obreros como actores políticos de la época. En el Recurso 5 se señala que se creía "que la revolución era inminente", "que todo consistía en movilizar a los trabajadores por sus reivindicaciones". En el Recurso 6 aparece una gran roca representando la huelga, a punto de caer sobre el "valle de la prosperidad y el progreso". La representación de este último tiene elementos

como industrias, personajes vestidos a la moda oligárquica del momento, entre otras cosas.

Página 85 Actividades

1. Se espera que los alumnos comprendan el conflicto entre el Poder Ejecutivo y el Legislativo en la década del veinte como un proceso multicausal considerando aspectos políticos, económicos y sociales desarrollados en los Recursos 7, 8 y 9. Se sugiere revisar en conjunto con los estudiantes sus hipótesis sobre la posibilidad de haber evitado el conflicto entre ambos poderes, destacando las tensiones que aparecen al revisar las distintas fuentes.
2. Para la lectura de las noticias de la *Revista Claridad* se sugiere solicitar a los estudiantes que apliquen la estrategia de claves contextuales practicada en la página 85 en el caso de que encuentren palabras que les resulte difícil de interpretar. Asimismo, al momento de la exposición de las portadas se sugiere solicitar a los estudiantes que expliquen cómo se vinculan sus portadas con el texto escogido.
3. Los estudiantes deberían ser capaces de plantear que esta actitud del "pueblo" se debía principalmente al tipo de campaña desarrollada por Alessandri y a su compromiso con el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares.

Página 87 Desafío

Al iniciar la lectura de los Recursos 10, 11, 12 y 13 se sugiere recalcar a los estudiantes que los textos fueron generados en épocas distintas y que esto ayuda a explicar las diferencias en las expresiones utilizadas. En este mismo sentido se recomienda recordar a los alumnos que tengan en cuenta la posición que ocupan los autores al interior de la sociedad: una historiadora, un político actual, los militares y un presidente de la época.

La estrategia de claves contextuales aplicada a las fuentes expuestas permite trabajar la comprensión lectora y fomentar la interpretación autónoma de textos históricos por parte de los alumnos. En dicho sentido puede ser utilizada para otras palabras aparecidas en los textos que generen dudas en los estudiantes. Por otro lado, la estrategia puede ser empleada para destacar las distintas posiciones e intenciones de cada autor sobre las causas de la crisis del sistema parlamentario.

Página 89 Actividades

1. Esta actividad permitirá a los estudiantes involucrarse en el proceso de investigación histórica al contrastar fuentes y contextualizarlas cuando proyecten los cambios en la Constitución de 1925. Se sugiere solicitar a los alumnos que expliquen sus inclusiones a la Constitución considerando los aprendizajes adquiridos a lo largo de la unidad.
2. Oriente la discusión propuesta llevando a sus estudiantes a reflexionar sobre la importancia que tiene la participación ciudadana en una democracia, las instancias en las que los ciudadanos son invitados a decidir sobre su país y la necesidad de llevar a cabo estos procesos en un clima de respeto y sana convivencia.

Página 90 Actividades

Los estudiantes pueden destacar como elementos diferenciadores entre la postura económica del gobierno de Ibáñez y los gobiernos radicales que mientras el primero colocó énfasis en la reducción del gasto fiscal, los segundos realizaron diversas acciones asociadas a la inversión pública. Además, los alumnos pueden plantear que tanto el gobierno de Ibáñez como los gobiernos radicales reivindicaron el fomento de la industria nacional como mecanismo de generación de riqueza para el país.

Página 91 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. a.

	RECURSO 20	RECURSO 21
Tipo de fuente	Prensa	Interpretación histórica
Fecha de creación	1923	2004
Autor	Editorial del periódico *Federación Obrera*.	Historiador Mario Garcés
Información que entrega	La represión sufrida por trabajadores en huelga.	La organización de los trabajadores se estructuró con base en huelgas y negociaciones en pro de mejoras laborales.
Intencionalidad del autor	Denunciar la situación de los trabajadores en huelga.	Entregar una visión respecto a la situación de los trabajadores y su relación con las fuerzas estatales.

b. Los estudiantes pueden concluir que se trató de una crisis que enfrentó dos fuerzas o grupos sociales a través de diversos mecanismos de presión y represión. Se caracterizó por la búsqueda de acceso a mejoras de una parte importante de la población, acceso a la representación política y mayor igualdad de oportunidades económicas.

c. Pueden señalar subrayado de ideas principales, estrategias para antes, durante y después de la lectura, entre otras.

2. Los estudiantes podrían argumentar que fue difícil y lento el proceso de respuesta efectiva por parte de la dirigencia política. Las demandas y estrategias de los grupos obreros y trabajadores fueron en primera instancia reprimidos o desoídos. Solo después del golpe de Estado comenzaron a otorgarse mejoras y garantías a los nuevos actores sociales.

Página 92 Explora tus ideas previas

1. a. Los estudiantes debieran marcar en la tabla el período 1901-1905 considerando que entre dicho período y el anterior hay un aumento de un 11,1% de las exportaciones. Es posible que algunos alumnos escojan el período 1906-1910 debido a que muestra el porcentaje de exportaciones más alto; sin embargo, la pregunta se centra en el incremento de la riqueza salitrera, y para solucionarla hay que considerar la relación entre dos períodos sucesivos. Respecto al uso de los recursos del salitre, los estudiantes debieran señalar inversiones en infraestructura vial y escuelas.

b. La prosperidad asociada a la riqueza del salitre debieran relacionarla con el enriquecimiento de la élite social y política de Chile, y una consecuente mejora en la infraestructura urbana, especialmente en los sectores en que habitaban esos mismos sectores acomodados.

2. En esta actividad, los estudiantes debieran asociar la prosperidad vinculada con la riqueza del salitre a la abundancia en los cultivos o las cosechas de distintos productos agrícolas. Asimismo, los alumnos debiesen relacionar los afiches con una economía basada en exportación de materias primas y reconocer que los afiches fueron elaborados con la intención de publicitar y/o promover el uso del salitre en la industria agrícola.

Página 93 Actividades

1. Se espera que los alumnos planteen que Chile fue uno de los países más golpeados por la crisis debido a la alta dependencia que tenía del sector externo y de la exportación salitrera. Además, deben mencionar que la situación del país mejoraría al reducir esta dependencia disminuyendo la influencia que tendrían los cambios internacionales y aumentando la capacidad del sector público y estatal chileno para solventar la producción interna.

2. En esta actividad se sugiere orientar el trabajo de los estudiantes hacia explicaciones históricas que relacionen el fin de la riqueza del salitre con el término del modelo económico de crecimiento hacia fuera, resguardando que no se asuman como procesos separados. Igualmente, se sugiere relacionar estos fenómenos con la Gran Depresión de 1929, destacando la dependencia de la economía chilena del período frente al contexto económico internacional.

Página 95 Actividades

1. Los estudiantes debieran describir cómo cada recurso plantea una activa participación del Estado en la economía. En el caso del Recurso 24, destacando los esfuerzos estatales por organizar la migración de los obreros del salitre y sus familias hacia otras ciudades de Chile. En el Recurso 25, resaltando el aumento del gasto fiscal en las diversas áreas expuestas en el gráfico. Y en el Recurso 26 reconociendo el gasto público en infraestructura. En este contexto se sugiere ejemplificar a los estudiantes cómo el aumento en el gasto público traía consigo cambios en el mundo del trabajo, especialmente en relación con el empleo.

2. Para abordar esta actividad se sugiere realizar un ejercicio de reflexión guiado para que los alumnos identifiquen características del accionar del Estado actual en materias económicas y sociales, para posteriormente identificar continuidades y cambios entre la época estudiada y el presente.

3. Los estudiantes debieran desarrollar explicaciones que identifiquen, por ejemplo, en la Constitución de 1925 y en los gobiernos radicales, redefiniciones políticas respecto al rol del Estado en la economía, reconociendo que distintos actores políticos abogaron por un mayor protagonismo del Estado en la generación de riqueza. Asimismo, algunos alumnos podrían vincular el nuevo rol económico del Estado con la

búsqueda de solucionar problemas sociales que se presentaron en la primera mitad del siglo XX.

Página 97 Actividades

1. Esta actividad involucra el análisis de fuentes primarias considerando la búsqueda de información pertinente para resolver la tarea señalada con la elaboración de un gráfico que permite realizar un trabajo con el docente de Matemática. De ese modo, a partir de esta actividad se puede destacar el carácter interdisciplinario que muestra muchas veces el estudio del pasado.
2. Se espera que mencionen que, según Salazar, el Estado fue quien promovió el desarrollo industrial y que esto se dio principalmente por la aplicación del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). Por último, deberían plantear que el historiador considera un mito la relación entre la Corfo y el proceso de industrialización porque el desarrollo de la industria dependía de cada gobierno y no solo de un organismo como la Corfo.
3. Los alumnos debieran destacar elementos como el fomento de la industria nacional, las medidas proteccionistas de las manufacturas nacionales y la búsqueda de la independencia económica del país respecto al mercado externo. Debido al juicio solicitado en la actividad, distinguir entre logros y debilidades del modelo ISI, puede que algunos estudiantes clasifiquen como logro elementos que otros alumnos reconozcan como debilidad. En dicho contexto, se sugiere realizar una reflexión guiada que considere cómo en el análisis histórico se pueden sostener distintas interpretaciones, siempre y cuando se sostengan en evidencia.
4. Para esta actividad se sugiere orientar la construcción de preguntas de los alumnos hacia la comprensión de los procesos fundamentales sobre los temas abordados en las páginas precedentes. Esto con el objetivo de que las interrogantes elaboradas les permitan realizar un ejercicio de síntesis de las temáticas abordadas.

Página 99 Taller de Habilidades

a. Se sugiere solicitar a los estudiantes evaluar si las propuestas de su compañero representan una idea simplificada o basada en sesgos y prejuicios considerando las orientaciones que aparecen en el Taller de habilidades.

b. Esta actividad puede utilizarse para realizar un ejercicio de metacognición. De ese modo, una vez concluida, se sugiere solicitar a algunos estudiantes que expliquen cómo aplicaron los pasos del Taller de habilidades para dar respuesta a la actividad, identificando aquellos que les causaron más dificultad. Puede reforzar pidiéndoles que elaboren un esquema u ordenador gráfico en el que sinteticen los pasos propuestos utilizando conceptos y símbolos.

Página 101 Actividades

1. Los estudiantes debieran destacar la participación de Estados Unidos en la economía chilena de la época considerando elementos como la inversión en la explotación de cobre, la importación de productos provenientes de Chile o la influencia de la cultura norteamericana en la vida cotidiana chilena.
2. Se espera que los alumnos planteen significados como la utilización del rol femenino como símbolo de higiene y limpieza. Además, deberían mencionar que, si bien en la actualidad siguen existiendo publicidades o afiches en los que se utiliza este mismo papel de las mujeres, la situación ha mejorado y ya se incluye a la mujer en otros contextos.
3. Esta actividad permite desarrollar en los alumnos sus habilidades de indagación y selección de fuentes históricas para resolver una problemática dada. Asimismo, permite trabajar las categorías de tiempo histórico de continuidad y cambio. Para ello, se sugiere solicitar a los estudiantes que fundamenten sus respuestas realizando vínculos explícitos entre los recursos examinados en estas páginas con información proporcionada por las noticias seleccionadas.

Página 102 Actividades

a. Sus estudiantes deberían responder que el reconocimiento de Sewell como Patrimonio de la Humanidad se debe a su valor histórico como vestigio de una forma de vida característica del período estudiado. Podrían mencionar otros lugares de Chile como el casco histórico de Valparaíso, las iglesias de Chiloé o las oficinas salitreras de Atacama, entre otros.

b. Se espera que planteen que la crítica de Latcham es debido al carácter "vulnerable" y débil de la organización social y política de Chile. En este contexto, podrían inferir que la expresión de "César vesánico" se refiere al presidente Alessandri.

Página 103 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. **a.** Los estudiantes debieran señalar como causas los excesivos gastos por parte de los sectores más acomodados de la sociedad chilena, y la dependencia de la economía nacional respecto a la estadounidense antes de la Gran Depresión de 1929, principalmente debido a la exportación de materias primas como actividad económica principal.

   b. En términos políticos, los estudiantes podrían señalar vínculos entre la aparición del Estado de Bienestar en Chile y el actuar de diversos Estados europeos de mediados del siglo XX. En términos económicos, los estudiantes podrían destacar que el modelo ISI se desarrolló en diversos países de América Latina. Por último, podrían hacer mención a la influencia de la Gran Depresión de 1929, tanto en términos políticos como económicos, como escenario de crisis a nivel mundial.

   c. Esta actividad puede ser utilizada para trabajar junto con los alumnos la contrastación de fuentes.

2. Esta actividad pretende que los estudiantes realicen un ejercicio de metacognición en parejas. A partir del ejercicio se puede solicitar a los alumnos que comenten al curso las diferentes estrategias que realizaron para superar las dificultades que les planteó la lección.

Página 104 Antes de continuar

1. A partir de esta actividad se sugiere realizar un ejercicio de síntesis que considere tanto aprendizajes conceptuales abordados en la lección como procedimentales referidos a la aplicación de categorías de tiempo histórico, como cambio, continuidad, periodización y simultaneidad.

2. Esta actividad potencia el trabajo colaborativo mediante la contrastación de líneas de tiempo entre distintos compañeros. Oriente el trabajo en equipo pidiéndoles que compartan diversas estrategias o interpretaciones para resolver las preguntas.

3. **a.** Se sugiere solicitar a los estudiantes que, antes de elaborar sus cuadros sinópticos, destaquen las ideas más importantes aparecidas en el Recurso 47.

   b. Los alumnos debieran señalar que para los autores, además, hay que considerar los golpes militares, el caudillismo, el enfrentamiento en la tribuna política y en la prensa, y las políticas económicas y sociales, todos elementos que trascendieron al año 1925.

Página 106 Explora tus ideas previas

1. Los estudiantes debieran desarrollar explicaciones que vinculan la disminución de la mortalidad con mejores servicios de salud pública y el intento por establecer un Estado de bienestar en Chile a mediados del siglo XX.

2. Al profundizar en sus aprendizajes anteriores, los alumnos podrían relacionar el aumento de la población urbana con el modelo ISI y el incremento de la mano de obra necesaria para la producción industrial.

3. Podrían señalar aspectos como mejores condiciones de vida producto de la mejora de servicios sanitarios y cambios en las costumbres entre quienes pasaron de vivir en el campo a residir en las ciudades, entre otros.

Página 107 Actividades

Las explicaciones de los estudiantes debiesen apuntar a una progresiva democratización de la sociedad chilena a lo largo del siglo XX. Además, podrían generar argumentos relacionados con procesos de politización de diversos actores sociales, como los trabajadores y las mujeres.

Página 109 Actividades

1. **a.** Los alumnos podrían mencionar que Labarca entiende su lucha basándose en las diferentes aptitudes y talentos que tanto hombres como mujeres pueden aportar al desarrollo de su país, mientras que Caffarena plantea que todos los habitantes del país, sin importar raza, creencias o sexo, tienen derecho a influir en su desarrollo.

   b. Se espera que relacionen aspectos como la igualdad de salarios, el debate en torno a la regulación del aborto y la prostitución y la promulgación de derechos civiles y políticos como algunas de las propuestas que tienen directa relación con la situación actual de las mujeres chilenas.

2. Tomando en cuenta el trabajo intensivo realizado con fuentes históricas en las preguntas precedentes, se sugiere solicitar a los estudiantes que vinculen explícitamente sus argumentos con las interpretaciones realizadas a las fuentes consultadas.

Página 111 Actividades

1. Los alumnos debieran asociar el empoderamiento de la clase media con la expansión del Estado y los servicios, pudiendo destacar además el acceso a servicios educativos como motor de empoderamiento de los grupos medios. En relación con el vínculo entre el fortalecimiento de la clase media chilena y el proceso de democratización experimentado en el país durante la primera mitad del siglo XX, las respuestas de los estudiantes podrían destacar elementos como la participación de estos grupos en partidos políticos, los mayores grados de escolarización de la clase media y el hecho que al aumentar la cantidad de individuos que engrosó las filas de la clase media, dicho grupo se transformó en un actor social relevante, tanto en términos políticos como económicos, para los grupos dirigentes.

2. Esta actividad permite desarrollar la empatía histórica entre los estudiantes en la medida en que las historietas guarden relación con los recursos examinados en las páginas precedentes. En dicho sentido, se sugiere que una vez concluidas las historietas se guíe un trabajo colectivo respecto a cómo las historietas se pueden asociar o no a los recursos examinados.

Página 113 Actividades

1. a. Se espera que los alumnos planteen algún ejemplo actual en el que se evidencie una situación de trabajo infantil.

b. Las respuestas debiesen apuntar a que tanto los empleados fiscales como los trabajadores manuales tenían por tarea enfrentar a "las fuerzas retardatarias y antisociales". Asimismo, los estudiantes podrían plantear que para Clotario Blest los empleados fiscales y los trabajadores manuales pertenecían a un mismo grupo, en tanto constituían una sola clase trabajadora. Finalmente, los alumnos podrían vincular el contenido de la carta con el proceso de democratización de la sociedad en tanto se asume a los trabajadores como un actor político relevante de la época.

c. Las respuestas debiesen destacar elementos de tensión con los gobiernos de turno, persecución política y rechazo a la sindicalización campesina por parte de representantes de partidos políticos como dificultades que debieron enfrentar los trabajadores sindicalizados. Asimismo, se sugiere orientar las respuestas a identificar que el movimiento obrero a mediados del siglo XX alcanzó mayores grados de organización e influencia en el mundo urbano en comparación con lo que sucedía en el campo.

2. Esta actividad permite destacar cómo la defensa y promoción de los derechos humanos involucra distintos ámbitos de la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos. Asimismo, el ejercicio permite recalcar cómo la construcción de una sociedad democrática requiere una participación activa de todos sus ciudadanos en la resolución de sus problemas y diferencias.

3. Esta actividad promueve un ejercicio de metacognición por parte de los estudiantes respecto a hipótesis para explicar fenómenos ocurridos en el pasado. Se sugiere solicitar a los alumnos que señalen cómo sus modificaciones responden o no a los recursos examinados entre las páginas 108 y 113.

Página 115 Actividades

1. a. Según el texto, la censura para menores se aplicaba debido a que la mente de los niños es más permeable a las influencias externas y las películas de esa época contenían diversas escenas que no eran aptas para su edad.

b. Deberían mencionar que el éxito del jazz durante este período estuvo vinculado a la expresión del deseo por divertirse y a la emulación de estrellas estadounidenses.

c. Los estudiantes podrían plantear características como el desarrollo en espacios grandes como el Estado Nacional, el juego en equipos o la participación en certámenes internacionales como los Juegos Olímpicos.

2. Al momento de fundamentar sus afirmaciones, los estudiantes podrían señalar el influjo de medios de comunicación como la radio y el cine en los sectores urbanos. Además de destacar las grandes aglomeraciones de personas en recintos como el Estadio Nacional. Al fundamentar la relación o no de la cultura de masas con el acceso a la modernidad, los alumnos debiesen considerar elementos como la tecnología involucrada y el cambio de costumbres asociados a los medios de comunicación y eventos masivos.

Página 117 **Del pasado al presente**

1. En esta actividad se recomienda solicitar a los estudiantes que al momento de caracterizar la música, cine y teatro actual consideren elementos como su cobertura e influencia en la sociedad.
2. Para apoyar la resolución de esta actividad, se sugiere al docente revisar junto a los estudiantes la estructura del diagrama de Venn expuesta en el **Desafío** de la página 111. Por último, para resolver la interrogante expuesta se recomienda solicitar a los alumnos que explícitamente utilicen información contenida en el diagrama de Vernn que han elaborado en conjunto.

Página 118 **Actividades**

1. Los estudiantes debiesen destacar aspectos como el hacinamiento, precaria infraestructura y los problemas sanitarios en el caso de las viviendas ocupadas por los sectores populares que vivieron en las ciudades chilenas a mediados del siglo XX.
2. Recuerde a los alumnos realizar sus comentarios respecto al trabajo de su compañero en un contexto de respeto. Asimismo, se puede plantear esta actividad como una oportunidad para destacar que frente al pasado se pueden generar distintos tipos de interpretaciones válidas, en la medida en que se apoyan en evidencia.

Página 119 **Reflexiona sobre lo que aprendiste**

1. Actividad orientada a aplicar un ejercicio de síntesis considerando diversas estrategias abordadas en la unidad. Se sugiere solicitar a los estudiantes cómo la estrategia escogida facilita la comparación de las interpretaciones historiográficas expuestas.
2. Actividad orientada a un ejercicio de metacognición respecto a aprendizajes conceptuales. Permite al docente evaluar cambios en las ideas previas de los alumnos transcurrida la lección.
3. Se sugiere revisar colectivamente con los estudiantes las principales conclusiones extraídas de la resolución de este ejercicio con el objetivo de identificar si alguna de las transformaciones sociales estudiadas en la lección no fue comentada al interior del grupo curso. Así, en caso de existir temáticas omitidas, el docente puede aplicar las mismas preguntas del ejercicio para reflexionar junto con sus alumnos al respecto.

Página 120 **Evalúa qué aprendiste**

1. La actividad promueve que los estudiantes realicen un ejercicio de síntesis de cada una de las fuentes presentadas; por dicha razón se sugiere resguardar que las contextualizaciones elaboradas por los alumnos sean más breves que la fuente misma y que destaquen elementos centrales de cada una y no accesorios.

Página 121

1. **a.** Los estudiantes podrían señalar las siguientes relaciones entre recurso y transformación del Chile de la primera mitad del siglo XX: Recurso 77, cuestión social o crisis del parlamentarismo; Recurso 78, Estado de bienestar; Recurso 79, modelo ISI, sindicalización; Recurso 80, democratización de la sociedad, emergencia de nuevos actores políticos; Recurso 81, emergencia de la clase media, modernización de la sociedad, cambios culturales.

   b. Se sugiere apoyar a los alumnos en la construcción de argumentos que integren información proporcionada por las distintas fuentes.
2. Los estudiantes debiesen destacar elementos como la emergencia de nuevos actores políticos, mejoras en la escolarización y mayor compromiso por parte del Estado para asegurar condiciones mínimas de existencia para la población.

Página 122

3. El principal desafío de la actividad es lograr la síntesis de la obra escogida. Para apoyar el trabajo de los alumnos, se les puede solicitar que antes de redactar la síntesis elaboren un cuadro sinóptico según las orientaciones que aparecen en la página 95 de la Lección 2.

- Se considera la obra de Huidobro como ejemplo de las vanguardias porque estableció un lenguaje experimental, lo que rompió con los cánones vigentes en su época.

- Los estudiantes podrían destacar la participación de Bombal en el movimiento intelectual de la época, su incorporación al mundo del trabajo en altos cargos y otros aspectos de su vida que la alejaron de patrones socialmente aceptados para una mujer. Asimismo, destaca el actuar de sus personajes femeninos, según patrones poco tradicionales para la época.
- Los estudiantes podrían resaltar el origen social de Neruda, su participación en el Partido Comunista de Chile y la reivindicación de los sectores populares en su obra.

Página 123 Sintetiza lo aprendido

En la resolución del cuadro, los estudiantes debieran generar síntesis que consideraran los siguientes elementos por tema:

- Gran Depresión: crisis económica surgida en Estados Unidos el año 1929 que afectó profundamente la economía chilena. Producto de la crisis se provocaron cambios en el modelo económico chileno.
- Estado empresario: a partir de la década de 1930 y como respuesta a las consecuencias de la Gran Depresión, el Estado chileno asume un rol más protagónico en la economía nacional a través de la creación de empresas, inversión en infraestructura y planes de empleo.
- Estado de bienestar: referido a aquellas medidas estatales orientadas a asegurar condiciones mínimas de existencia a la población. Entre ellas, salud, vivienda y educación.
- Movimiento obrero: aumento de la sindicalización y de la influencia política del movimiento obrero a mediados del siglo XX. Mayor penetración del sindicalismo en las ciudades en comparación con el campo.
- Clase media: grupo social que se expande en número durante la primera mitad del siglo XX al amparo del crecimiento del Estado y los servicios. Grupo con creciente influencia política durante el siglo XX.
- Mujeres: grupo social que adquiere mayor notoriedad a nivel político, social y económico en el transcurso del siglo XX. Grupo que lucha por sus derechos políticos como el derecho a voto.
- Democratización: proceso asociado a los nuevos roles de la mujer en la sociedad chilena, el aumento de la clase media, el incremento de la escolaridad y el desarrollo del Estado de bienestar. Proceso que engloba varios de los cambios ocurridos en Chile durante la primera mitad del siglo XX.

Página 124 Concluyan su proyecto

Estas últimas actividades tienen por objetivo realizar un ejercicio de metacognición centrado en los aprendizajes procedimentales promovidos a lo largo de la unidad. Se sugiere antes de iniciar la actividad recordar los pasos recomendados para la estrategia del cuadro SQA (página 220 del Texto) y revisar la explicación del método inductivo (página 81) antes de resolver las preguntas.

Página 100 **La crisis del sistema parlamentario**

1. a. Se describen prácticas como la obstrucción de las leyes en desmedro del interés público nacional, falta de colaboración por parte de los parlamentarios en el gobierno del país y, en general, un escenario de crisis generado por la ausencia de compromiso político. El autor plasma una actitud de crítica y desánimo frente a los sucesos descritos.

b. Se puede sostener que el autor está en desacuerdo con las prácticas parlamentarias que describe a partir de frases como las siguientes: "el Reglamento pasó por una verdadera crisis con motivo de la obstrucción", "Esta modificación, que fue un paso adelante, resultó pequeña andando el tiempo, porque si es cierto que las leyes referidas se despechaban oportunamente, quedaban acumulados en el Parlamento muchos proyectos de interés general", "se veía la facilidad con que impedía gobernar i no se veía mui clara su colaboración en favor de los intereses nacionales", entre otras.

c. Apoyándose en el documento, la respuesta se orienta a destacar la obstrucción en la elaboración de leyes por parte del Parlamento antes de la Constitución de 1925. Asimismo, se destaca que la Constitución de 1925 planteó un robustecimiento del presidencialismo, razón por la cual es considerada uno de los hitos que marcan el fin del período parlamentario y, por ende, de las prácticas descritas en la fuente, que impedían resolver los conflictos sociales del período.

Página 10 1 **El Frente Popular en caricaturas**

1. a. En el caso del Recurso 1 se muestran unas manos que representan a la oligarquía chilena, tocando una guitarra, en la espalda de un hombre, identificado con Aguirre Cerda. En el caso del Recurso 2 se ve un hombre con la banda presidencial, además de dos empleadas domésticas realizando labores de aseo, cada una con una leyenda que indica que representan al Partido Socialista y al Partido Comunista, respectivamente.

b. En el caso del Recurso 1 se describe que la oligarquía chilena dictamina lo que hace el presidente Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular. En el caso del Recurso 2 señala que el Partido Comunista y el Partido Socialista son representados como sirvientes del presidente Aguirre Cerda. Para justificar las interpretaciones se consideran las disposiciones corporales de las personas que aparecen en la imagen, además de los textos que forman parte de las caricaturas. Adicionalmente se puede hacer mención al título de cada imagen.

c. Se señala una tensión entre la oligarquía y la presidencia de la república, la que no se había manifestado de modo tan latente durante el período parlamentario, pues tanto el Poder Legislativo como el Ejecutivo estaban dominados por la oligarquía. Asimismo, se puede plantear la emergencia de nuevos actores políticos vinculados con los sectores populares (Frente Popular, Partido Comunista, Partido Socialista).

Página 102 **El significado histórico del triunfo del Frente Popular**

FUENTE 1

Tipo de fuente: secundaria. **Fecha de creación:** 2014. **Autor:** Rodrigo Henríquez.

Síntesis del contenido: se señala que la elección presidencial de 1938 entre Pedro Aguirre Cerda y Gustavo Ross involucró una diferenciación entre grupos sociales según a qué candidato se apoyaba. En el caso de Pedro Aguirre Cerda, asociado a los sectores populares y clases medias. Y en el caso de Gustavo Ross, relacionado con los industriales, terratenientes y el capital extranjero. Se destaca que la derecha siguió manteniendo cuotas importantes de poder y que ambos candidatos eran parte de la élite.

Perspectiva del autor: observa ciertos grados de polarización, asociados a la clase social de origen, en el contexto de la elección presidencial de 1938. Sin embargo, reconoce que la élite sigue detentando el poder, en tanto los dos candidatos provienen de dicho grupo, y la derecha mantiene cuotas importantes de representatividad y poder.

FUENTE 2

Tipo de fuente: secundaria. **Fecha de creación:** 2008. **Autor:** Pedro Milos.

Síntesis del contenido: se distingue un período que va desde 1938 a 1973 asociado a fuerzas mayoritarias que buscaron

ampliar y profundizar la democracia en el país. Se destaca que dicho patrón de continuidad se dio a pesar de modificaciones en las alianzas políticas.

Perspectiva del autor: comprende el período que va desde 1938 a 1973 como un ciclo de profundización de la democracia. No obstante, todavía se presentan voces que plantean la necesidad de profundizar la democracia.

Página 103

2. En sus diagramas de Venn, los estudiantes debieran distinguir como elementos comunes la elección de 1938 como punto clave en la historia de Chile del siglo XX. En los puntos diferenciadores, debieran establecer la orientación clasista del Frente Popular (Rodrigo Henríquez) o su sentido democratizador (Pedro Milos).

3. Los estudiantes podrían reconocer en el primer gobierno del Frente Popular el inicio de un ciclo orientado a cambiar la relación del Estado con sus ciudadanos en materias tan diversas como salud, vivienda y educación. Asimismo, podrían señalar una profundización de los procesos de democratización de la sociedad chilena apoyada desde el Estado.

4. Cada una de las preguntas de esta actividad debieran apuntar a la necesidad clave del uso de evidencia para fundamentar una interpretación histórica. Respecto a los factores que influyen en la fiabilidad de las fuentes, se pueden considerar la fecha de creación, la autoría y su rol en los acontecimientos históricos, la perspectiva historiográfica, los intereses sociales, económicos y políticos del autor, entre otras.

Página 104 **La industrialización en Chile**

1. Las respuestas de los estudiantes debieran desembocar en definiciones tipo como las siguientes:

a) Idea hegemónica: idea mayoritaria.

b) Liberalismo económico: sistema económico anterior al período de la industrialización.

c) Proteccionismo: protección de la economía nacional.

d) Nacionalismo económico: protección de la industria nacional.

Página 105

2. El cuadro sinóptico elaborado por los estudiantes debiera dar cuenta de todas las ideas asociadas a los conceptos abordados en la primera actividad de la Ficha.

3. a. Entre los factores externos se puede destacar la inestabilidad económica asociada a la primera guerra mundial y la crisis económica internacional asociada al *crack* de 1929. Entre los factores internos se pueden destacar elementos como el desorden fiscal y el desorden monetario.

b. Se relaciona el proteccionismo económico con la consolidación de las clases medias y con el intento por contener la influencia del anarquismo y el socialismo entre las clases trabajadoras.

c. Para abordar esta actividad se sugiere solicitar a los estudiantes que expliquen las razones que llevaron a escoger la estrategia peor y mejor clasificada.

Página 106 **Evaluación complementaria**

2. Los estudiantes debieran reconocer el "decaimiento de todas las actividades de comercio, de las industrias y de la agricultura". Se desató una crisis política y social. Y debido a "la brusca interrupción de nuevos capitales y el desenvolvimiento desfavorable del comercio exterior", se hicieron reducciones a las reservas del Banco Central. Ello generó pánico en la población, evidenciado por el aumento "de los retiros de fondos del país", obligando a dicha institución a aumentar la tasa de redescuento.

3. Esta actividad es propicia para que los estudiantes aborden las diferentes dimensiones en que se evidenció el escenario de crisis. Es importante para ello que aborden fuentes primarias y secundarias para fundamentar su relato. Puede orientarlos poniendo en evidencia que cada lección aborda, respectivamente, la dimensión social, política y económica, para facilitar la búsqueda de textos.

Página 107

4. Esta actividad sirve para trabajar las categorías de tiempo histórico de cronología, simultaneidad y periodización representados a través de un recurso gráfico como una línea de tiempo. Entre los hechos o procesos puede considerar:

- Primera Guerra Mundial
- Revolución rusa
- Sociedad de las Naciones
- Gran Depresión
- Corporativismo
- Nacionalsocialismo
- Totalitarismo
- Cuestión social
- Centenario de la República
- Constitución de 1925
- Frente Popular
- Populismo
- Democratización
- Ampliación derechos políticos
- Cultura de masas
- Urbanización
- Movimiento obrero
- Industrialización por sustitución de importaciones
- Proteccionismo económico, etc.

5. a. Para la resolución de esta pregunta es necesario que los estudiantes destaquen explícitamente elementos del pasado y del presente, conectándolos entre sí. Para ello, puede considerar el uso de la prensa de forma que les sean más evidentes y claros los temas de conexión posible.

b. Se espera que los estudiantes reconozcan alguno de los siguientes hechos:

Primera Guerra Mundial: la búsqueda de salitre sintético en Europa desencadena la crisis de la producción salitrera nacional.

Gran Depresión: Chile fue uno de los países más afectados, ya que su economía dependía mayoritariamente de las exportaciones de salitre y cobre.

Segunda Guerra Mundial: tras su desenlace, se establece la hegemonía económica de Estados Unidos. También, tras su fin, los Estados europeos buscaron fórmulas para asegurar la paz social, destacando el desarrollo de los Estados de bienestar y la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Página 108

Para evaluar el cuadro de síntesis, considere las siguientes posibles respuestas:

Industrialización por sustitución de importaciones

- Definición: modelo económico orientado a transformar las materias primas en productos manufacturados con el objetivo de fomentar la independencia económica en relación con el mercado externo.
- Relevancia histórica: significó una transformación del modelo económico sostenido en Chile durante la época del parlamentarismo.
- Aporte a la democratización de la sociedad: a su alero se potenciaron dos grupos sociales relevantes en el desarrollo político de Chile durante el siglo XX: los trabajadores urbanos y la clase media.
- Hechos o personajes representativos: Pedro Aguirre Cerda, la creación de la Corfo y de empresas como CAP, Endesa y ENAP.
- Fuentes adecuadas para su estudio: recursos utilizados en la Lección 2. También puede proponer otros, como documentos elaborados por organismos del Estado como la Corfo, textos historiográficos referidos al desarrollo económico chileno a mediados del siglo XX, testimonios de trabajadores de empresas creadas por el Estado, etc.

Estado de bienestar

- Definición: conjunto de acciones realizadas por el Estado con el objetivo de asegurar ciertos estándares mínimos de vida entre la población en materias tales como educación, salud y vivienda.
- Relevancia histórica: involucró un creciente compromiso del Estado chileno hacia la protección de los grupos más desamparados de la sociedad como niños, adolescentes y trabajadores poco calificados.
- Aporte a la democratización de la sociedad: permitió mejorar las condiciones de vida de distintos sectores de la sociedad, además de redistribuir la riqueza generada al interior del país. La inserción de nuevos actores al sistema educativo permitió que algunos individuos provenientes de familias de clases populares accedieran a puestos de relevancia a nivel político.
- Hechos o personajes representativos: los gobernantes del período radical, el movimiento sindical o alguno de sus dirigentes.
- Fuentes adecuadas para su estudio: pueden utilizar recursos de la Lección 2 o 3.

Reconocimiento de derecho de las mujeres

- Definición: proceso histórico que se vio potenciado a mediados del siglo XX consistente, especialmente, en el reconoci-

miento de derechos políticos de las mujeres.

- Relevancia histórica: transformó a las mujeres en un actor político relevante en el desarrollo político contingente del país.
- Aporte a la democratización de la sociedad: proceso que involucró otorgar mayor poder político a un significativo número de personas. Asimismo, trajo aparejada la apertura de espacios que antes estaban vedados a las mujeres en otros ámbitos en términos económicos y sociales.
- Hechos o personajes representativos: Voto de la mujer en elecciones presidenciales, movimientos sufragistas femeninos, líderes de dichos movimientos, mujeres que participaron en el desarrollo intelectual y político del país por esos años.
- Fuentes adecuadas para su estudio: documentos gubernamentales que traten sobre la ampliación de la ciudadanía a mediados del siglo XX, testimonios de mujeres de la época.

Página 109

7. Independientemente del formato seleccionado por cada estudiante, la respuesta a la actividad 7 debiera considerar los siguientes aspectos:

- Paso del sistema parlamentario al presidencialista. Promulgación de la Constitución de 1925. Caída en la economía del salitre. Diseño del sistema económico ISI. Ingreso a la vida política de las mujeres, expansión de la cultura de masas.
- Como acontecimientos relevantes, se pueden considerar "el ruido de sables", la Gran Depresión de 1929, el voto femenino.
- En cuanto al proceso de democratización, los estudiantes puden considerar que el ingreso de nuevos actores sociales, la organización sindical, la expansión de la cultura de masas, el nuevo rol del Estado de bienestar, entre otros, fueron procesos que colaboraron en el aumento de la democratización de la sociedad chilena de esta primera mitad del siglo XX.

8. En estas preguntas metacognitivas y de final abierto, es importante considerar que los estudiantes noten y evalúen las diferentes visiones a partir de justificaciones pertinentes, e idealmente basadas en recursos propuestos en el Texto. Está la posibilidad de que seleccionen procesos y acontecimientos diferentes y, en ese caso, puede orientar hacia la complementación de ambas visiones. Si se dan disimilitudes por error en la comprensión de los contenidos, solicite que entre ambos estudiantes busquen recursos en el Texto que les permitan corregir las imprecisiones y retificar sus respuestas y argumentos.

Unidad 2

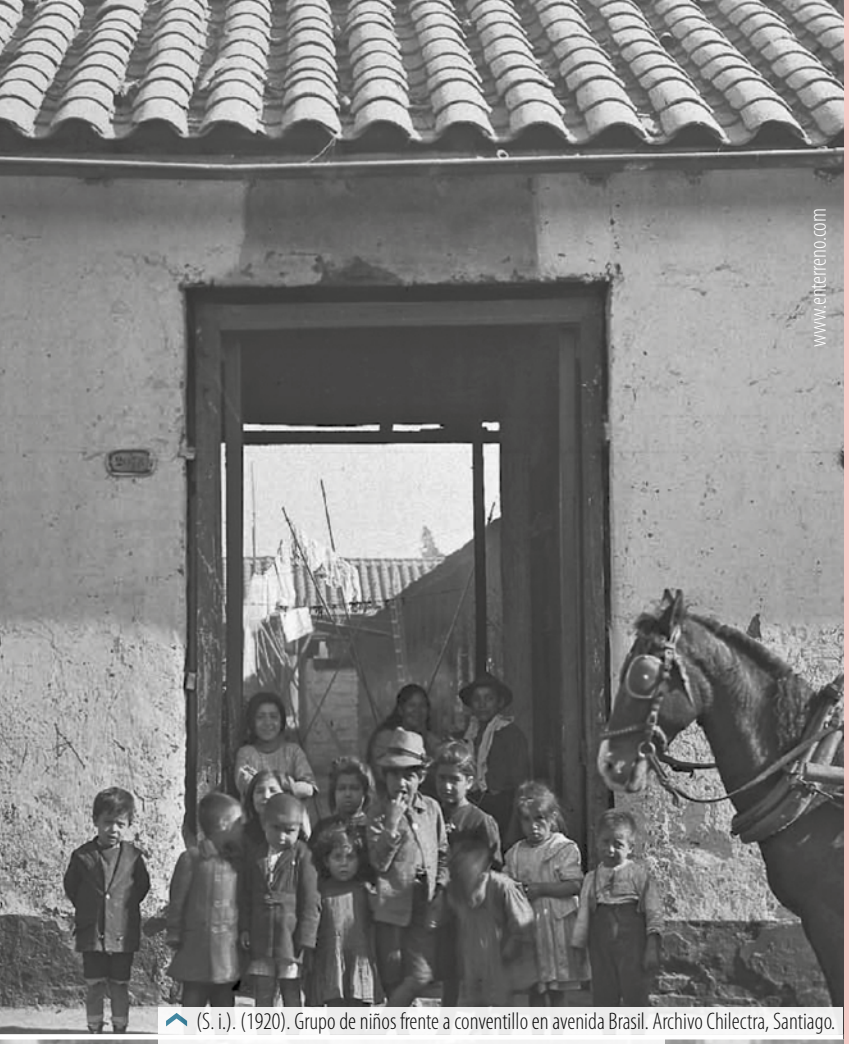
Chile en la primera mitad del siglo XX

A inicios del siglo XX, la idea de que Chile vivía una crisis era compartida por diversos sectores de la sociedad, desde trabajadores y empresarios hasta políticos y autoridades. Este diagnóstico de la situación nacional se vio influenciado, además, por los eventos mundiales que marcaron las primeras décadas del siglo y que estudiaste en la Unidad 1. Así, entre 1920 y 1950, la sociedad chilena vivió profundas transformaciones que se expresaron en la política, la economía, la sociedad y la cultura. Estos cambios sentaron las bases para el fortalecimiento del Estado, el empoderamiento de nuevos actores sociales y el proceso de democratización que cambiaron significativamente a Chile.



Hochhäusler, I. (ca. 1940). *Calle Huérfanos con sus avisos luminosos de casas comerciales y autos estacionados en ambos costados*.

Archivo Fotográfico y Digital / Fondo Hochhäusler.



www.enterreno.com

(S. i.). (1920). Grupo de niños frente a conventillo en avenida Brasil. Archivo Chilectra, Santiago.



Archivo Fotográfico Universidad de Chile

Primera votación femenina en las elecciones presidenciales de 1952.

? Nos hacemos preguntas

TRABAJO COLABORATIVO
Actividades 1 y 3

1. Pregúntales a tus padres, abuelos o a un adulto que tenga más de 60 años si conocen algo sobre las situaciones retratadas en las imágenes anteriores. Redacta un breve resumen de lo que te cuenten y luego compártelo con dos compañeros. Por último, preparen una presentación oral sobre cómo creen que fue la vida durante la primera mitad del siglo XX en Chile para exponerla al resto del curso.
2. Según lo que aprendiste en la Unidad 1, ¿qué medios de comunicación se masificaron durante el siglo XX?, ¿cuál crees que habrá sido su impacto en el contexto chileno?
3. ¿Se pueden apreciar diferencias sociales en las fotografías expuestas? Ejemplifica y luego comparte tu respuesta con un compañero. Posteriormente, juntos recuerden qué aprendieron el año pasado sobre los problemas de la cuestión social y respondan: ¿qué efectos tuvieron estas desigualdades en la primera mitad del siglo XX?

En esta unidad lograrás

Saber

- Analizar la crisis del sistema político del período parlamentario.
- Analizar las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que siguieron a la Gran Depresión en Chile.
- Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena.

Saber hacer

- Aplicar habilidades de pensamiento crítico, como formular preguntas significativas, inferir y elaborar conclusiones, y contrastar fenómenos históricos.

Saber ser

- Valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente.

En esta unidad aprenderás principalmente mediante el **método inductivo** (página 81).

PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Como se mencionó anteriormente, en esta unidad se abordarán las transformaciones que se vivieron en Chile durante la primera mitad del siglo XX en tres ámbitos principalmente: político, económico, cultural y social. Para rescatar tus aprendizajes previos sobre cada uno de ellos, completa la siguiente tabla y luego comparte tus respuestas con otros tres compañeros.

	¿Qué sabes o aprendiste anteriormente sobre este tema?	¿Qué te gustaría saber sobre este tema?
Política: sistema parlamentario		
Economía: industrialización por sustitución de importaciones		
Sociedad: cultura de masas		

En conjunto con los compañeros que comentaste tus respuestas anteriores, reflexionen en torno a las siguientes preguntas: ¿con qué tipo de fuentes podrían aproximarse mejor a las temáticas planteadas en el cuadro anterior?, ¿por qué?

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Establece tus objetivos de aprendizaje personales para la unidad. Ten en cuenta que deben referirse a contenidos, procedimientos y actitudes que esperas desarrollar.

Quiero saber sobre... (contenidos)	*Quiero lograr... (procedimientos)*	*Quiero valorar... (actitudes)*

EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

Una manera de estudiar historia es analizar casos o documentos particulares que te permitan comprender procesos más generales, construyendo definiciones y conceptos. Esta forma de aprender se conoce como **método inductivo**, se caracteriza por ir **de lo particular a lo general** y es utilizada en diversas áreas del conocimiento. Para ponerla en práctica, existen diversas estrategias, como las que se plantean a continuación.

Recurso 1 (fuente primaria)

El siguiente discurso fue pronunciado por el diputado Enrique Mac Iver, el 1 de agosto de 1900, en el centro social El Ateneo.

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. (…) 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 oficinas, más empleados y más rentas públicas que en otros tiempos, pero ¿tendremos también mayor seguridad y tranquilidad nacional, superiores garantías de los 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?

Mac Iver, E. (1900). *Discurso sobre la crisis moral de la república*. Santiago, Chile: Imprenta Moderna.

Recurso 2 (fuente primaria)

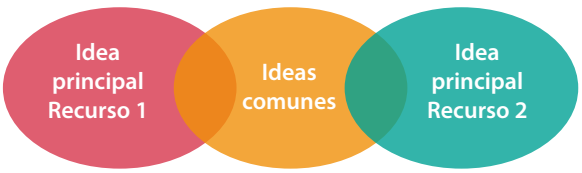
Este discurso fue pronunciado por Arturo Alessandri en 1920, después de haber sido nombrado candidato presidencial.

Esta situación desastrosa va cavando poco a poco un abismo de rencores entre el capitalista y el obrero, factores ambos del progreso nacional, socios comunes en la vida económica de los pueblos (…). La sociedad no puede ni debe abandonar a la miseria y al infortunio a quienes entregaron los esfuerzos de su vida entera a su servicio y progreso. Las mujeres y los niños reclaman también la protección eficaz y constante de los poderes públicos que, cual padres afectuosos y vigilantes, deben defender a tan importante porción de sus vitales energías económicas. Quienes no quieren prestar atención a estos problemas de la vida moderna, movidos por nobles y generosos impulsos del corazón, deben afrontarlos siquiera por las razones, algo más egoístas, pero igualmente evidentes, de conveniencia económica y conservación social.

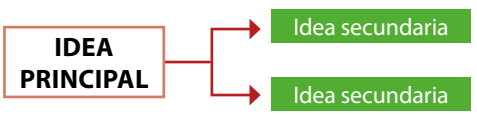
Alessandri, A. (25 de abril de 1920). *Discurso ante la Convención Liberal*. Santiago, Chile.

Responde en tu cuaderno: si quisieras extraer una conclusión sobre el contexto histórico chileno de la primera parte del siglo XX, ¿cuál de las siguientes estrategias utilizarías para analizar lo leído en estas fuentes históricas?, ¿por qué?

Diagrama de Venn



Cuadro sinóptico



PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

Teniendo en cuenta otras estrategias que hayas utilizado en años anteriores o aprendido en la Unidad 1, ¿recuerdas alguna que podrías aplicar para analizar y extraer conclusiones de los textos anteriores?

Lección 1

Transformaciones políticas

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

Conocerás el contexto de crisis política que caracterizó a las primeras décadas del siglo XX en Chile considerando la influencia de la cuestión social, el surgimiento de movimientos sociales y el debate constitucional como características de este período.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Analizando críticamente diversas fuentes históricas escritas e iconográficas, que te permitirán comprender la perspectiva de distintos actores y sectores sociales. Además, compartirás tus puntos de vista con los de tus compañeros, lo que te permitirá constatar que existe más de una manera de interpretar las fuentes históricas.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para comprender que existen problemáticas sociales comunes entre el pasado y la época que vives. Esto te permitirá valorar los esfuerzos de distintos sectores sociales para la construcción de una sociedad más justa.

Explora tus ideas previas

Lee y observa las siguientes fuentes. Luego, responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Recurso 3 (fuente secundaria)

En este fragmento, el historiador Sergio Grez explica el contexto histórico que se estaba viviendo en Chile a principios del siglo XX.

A nivel social, durante largo tiempo los prohombres de la "república parlamentaria" no aportaron ningún ajuste substancial. La "cuestión social" se hallaba bien instalada en Chile y cobró nuevos desarrollos, que hacia el cambio de siglo y la época del Centenario alcanzaron expresiones particularmente dramáticas, especialmente en el plano sanitario y en las represiones sangrientas de las protestas y petitorios populares. La opulencia de la sociedad oligárquica coexistía con durísimas condiciones de vida y de trabajo de las clases laboriosas, tal vez sin parangón en la historia del Chile republicano.

Grez, S. Transición en las formas de lucha: motines peonales y huelgas obreras en Chile (1891-1907). En: *Historia*, n.° 33, 2000.

Recurso 4 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra el interior de un conventillo en Santiago a principios del siglo XX.



Interior de un conventillo en Santiago (1920). Archivo Chilectra.

1. ¿Cómo eran las condiciones de vida de gran parte de la sociedad chilena durante este período?
2. ¿Crees que el **Recurso 4** es una fuente valiosa para comprender la sociedad chilena de inicios del siglo XX?, ¿por qué?
3. Según lo leído y observado en las fuentes, ¿qué te hubiera gustado que hicieran las autoridades políticas del período para mejorar las condiciones de vida de las personas de esa época?
4. En la actualidad, ¿conoces una realidad parecida a la expuesta en las fuentes?, ¿sobre qué medidas impulsadas por las autoridades en favor de mejorar las condiciones actuales de la población vulnerable has escuchado?

1. Tensión social y política a principios de siglo

1.1 El origen de la crisis

El fin del siglo XIX estuvo marcado por el proceso contradictorio de la modernidad. Por una parte, el desarrollo de la economía capitalista llevó a un auge económico y por otra, generó desigualdades. Esto llevó a conflictos políticos y sociales cuyos efectos marcaron el devenir de Chile durante el siglo XX y frente a los cuales muchos sectores expresaron su visión crítica del sistema político parlamentario y de la preponderancia de la clase oligárquica dentro de la sociedad. Algunos de los más relevantes fueron los siguientes:

Los sectores medios. Se fue consolidando como grupo social hacia fines del siglo XIX, fruto del desarrollo económico de la época. Poco a poco fue conformando una identidad y participando de la política. Este proceso tomó fuerza con la llegada del nuevo siglo, cuando comenzaron a aumentar en cantidad y a manifestarse a través de diversas organizaciones políticas, estudiantiles y sindicales con el fin de conseguir espacios en la actividad política y social, dominados hasta entonces por la oligarquía.

Los trabajadores y obreros. Por su parte, las organizaciones obreras chilenas pasaron en las primeras décadas del siglo XX de la ayuda mutua a la búsqueda del cambio social. Lo hicieron enfrentando al sistema político imperante y al empresariado, y apelando en huelgas y protestas por la dictación de leyes laborales y mejores condiciones salariales, entre otros. Pero ni el Estado ni el Parlamento acogieron sus demandas. Por el contrario, más que dar soluciones, las autoridades respondieron con medidas de fuerza, y muchas de estas movilizaciones políticas fueron reprimidas con violencia.

Sin embargo, pronto la difícil situación económica, social y política dejaría en evidencia la necesidad de un Estado que garantizara a su población la entrega de recursos básicos y el resguardo de sus derechos por medio de la legislación, además de la posibilidad de participar en el sistema político para todos los sectores sociales.

Actividades

1. ¿Qué visión respecto al período estudiado se expone en el **Recurso 5**?
2. ¿Cuál era la crítica que se buscaba plasmar en el **Recurso 6**? Fundamenta con al menos dos elementos concretos de la fuente.

Recurso 5 (fuente primaria)

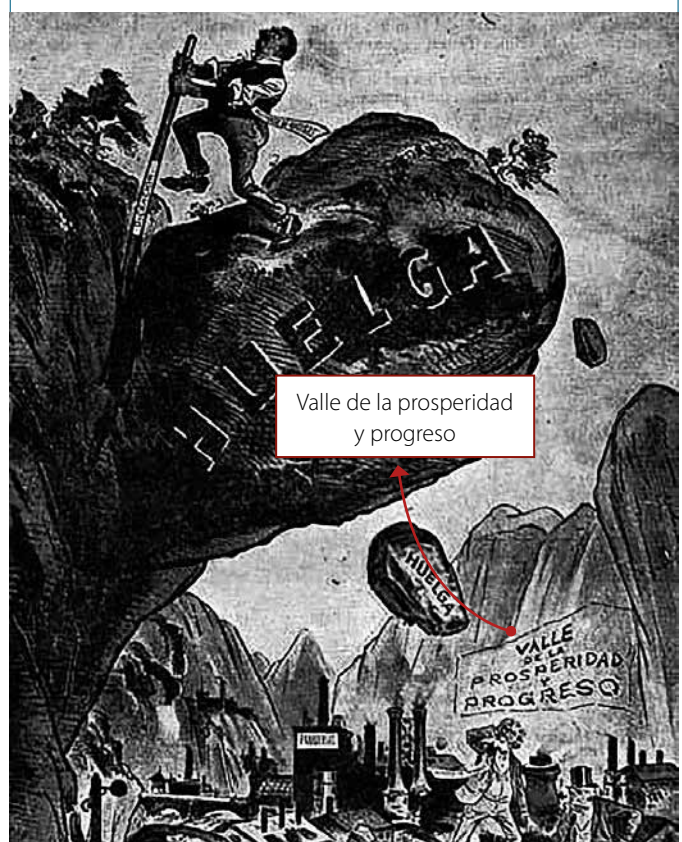
Esta fuente es el testimonio de Juan Chacón Corona, un obrero y militante del Partido Comunista desde su fundación en 1922.

Volviendo a mi vida de cesante (…) aunque cesante, propiamente, no. Era funcionario del Partido [Comunista] y al Partido dedicaba todo mi tiempo. Eso sí que era funcionario sin sueldo (…). No me inquietaba porque creía que la revolución era inminente (…). Yo pensaba como muchos otros, que todo consistía en movilizar a los trabajadores por sus reivindicaciones, ir juntando gente en la pelea y desembocar en la huelga general política (…). La victoria de los bolcheviques nos inflamaba. Nos parecía que la cosa era chancaca.

Entrevista a Juan Chacón Corona (1962).
En: Varas, J. M. *Chacón*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Recurso 6 (fuente iconográfica)

Esta imagen es una caricatura publicada en la revista *Sucesos* en el año 1902.



(S. i.). (1902). Caricatura en revista *Sucesos*, n.° 51, Valparaíso.

1.2 El fin del sistema parlamentario

Bajo este contexto social y político, la elección presidencial de 1920 fue una de las más reñidas que se habían disputado en Chile hasta entonces. Si bien existían diferencias entre los programas de gobierno de los candidatos, estos por primera vez abordaban los problemas de la cuestión social.

La elección y el gobierno de Alessandri. Finalmente, quien logró llegar a La Moneda fue Arturo Alessandri, candidato que representó un cambio en la forma de hacer política, porque por primera vez se dirigió a las masas compuestas por la clase media, trabajadores y estudiantes. Su coalición política, conocida como la Alianza Liberal, reunía principalmente a los partidos Radical, Demócrata y Liberal. Sin embargo, Alessandri no pudo concretar su programa, el cual se centraba en la aplicación de medidas que buscaban reformar algunas de las instituciones políticas tradicionales, ampliar la legislación social, poner fin al cohecho y promover el desarrollo económico. Dentro del marco de un sistema político en el que el Parlamento tenía amplias atribuciones políticas, el nuevo presidente se encontró, al poco tiempo de haber asumido, con la oposición del Poder Legislativo, frente al cual tenía muy poca capacidad de acción.

El "ruido de sables". Frente a este escenario, el 4 de septiembre de 1924, las Fuerzas Armadas chilenas expresaron su descontento y, mientras en el Senado se analizaba un proyecto de aumento de la dieta o sueldo de los parlamentarios, un grupo de militares jóvenes hicieron sonar sus armas contra las graderías del Congreso. Este desacato derivó en la redacción de un petitorio en el que se exponía la voluntad de los militares de alinearse con el programa reformista del presidente Alessandri. Tres días más tarde, el Congreso aprobó dieciséis proyectos de ley, relativos a contratos de trabajo, seguros de enfermedad, invalidez y accidentes laborales, y organización del sindicato industrial, entre otros.

La renuncia de Alessandri. Todo lo anterior reflejó la compleja posición del presidente Alessandri: si bien logró implementar una parte sustantiva de su programa de gobierno, ello era fruto de la intervención de los militares, situación que puso en entredicho la institucionalidad del Estado y, en particular, la debida obediencia de las Fuerzas Armadas al poder civil. Por esto, el presidente presentó su renuncia al Congreso, pero esta fue rechazada y, en cambio, se le entregó un permiso para ausentarse del país por seis meses. Tras su salida, una junta militar tomó el control y cerró el Congreso el 11 de septiembre de 1924.

Recurso 7 (fuente secundaria)

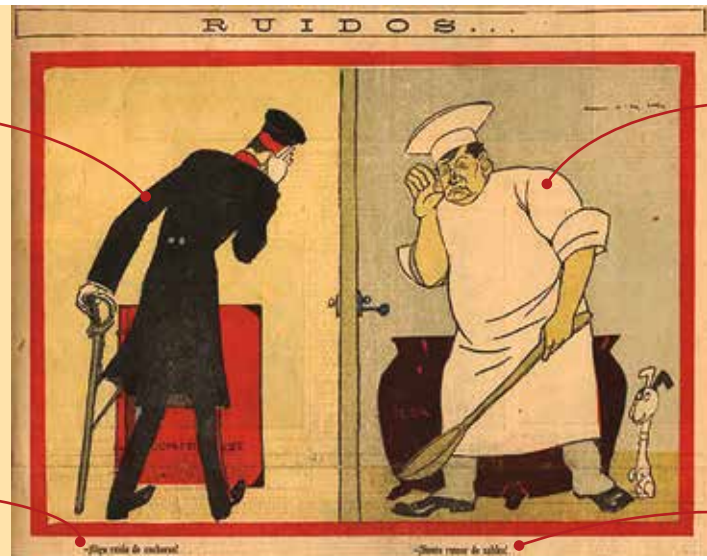
El siguiente texto entrega una interpretación de la importancia histórica del gobierno de Arturo Alessandri Palma.

La persistencia de las malas condiciones de vida y de trabajo de los obreros generaba odiosidades entre las diversas clases, que auguraban problemas de inestabilidad necesarios de evitar. [Esto] fue utilizado por Alessandri como un argumento para atemorizar a quienes se oponían a su candidatura, identificados como los sectores hostiles a los cambios. La legislación social no eran una opción –insistía–, sino un imperativo. (…) En ese sentido, la propuesta reformista de Alessandri enlazaba el interés económico con el tema del orden. Así como la justicia social era un requisito para la prosperidad de la economía nacional, lo era también para mantener la dominación. Para ello bastaba una legislación que creara tribunales de arbitraje, porque "el gobierno necesita tener en sus manos esa arma poderosa de orden y progreso". Influido por las corrientes en boga y las ideas radicales, Alessandri parece haber concebido al nuevo Estado como un ente abstracto en términos sociales, por encima de las clases, expresivo de los intereses generales. Tal era el sentido que le asignaba al rol mediador que ejercía el Estado entre los factores en pugna, como un aparato con lógica propia, guiado por principios nacionales (…). Su propuesta de proteger a los sectores más débiles daba cuenta de una mirada paternal, que percibía a los trabajadores como sujetos susceptibles al abuso permanente, sumidos en una condición deplorable que los conducía a la abyección de la que eran inocentes. Su proyecto era regenerador, pero desde arriba, a diferencia del socialista que tenía exigencias personales de corte moralizante. En otras palabras, había una aceptación del pueblo como tal, porque no era culpable de sus vicios, pero debía ser regenerado. Al Estado le correspondía hacerlo. Dada la situación límite a que se estaba llegando, la sociedad tenía la obligación de salvarlo, en pos de su propio bienestar. Por eso era urgente darle habitaciones higiénicas, educación primaria obligatoria que formara el alma nacional, un salario que le permitiera satisfacer las "necesidades mínimas" y las de su familia; protegerlo con leyes contra los accidentes, las enfermedades y la vejez.

Valdivia Ortiz de Zárate, V. Yo, el León de Tarapacá. Arturo Alessandri Palma, 1915-1932. En: *Historia*, n.° 32, 1999.

Recurso 8 (fuente iconográfica)

El *Diario Ilustrado* publicó esta caricatura el 7 de septiembre de 1924.



(S. i.). Ruidos. En: *El Diario Ilustrado*, 7 de septiembre de 1924.

Recurso 9 (fuente secundaria)

Este texto realiza una comparación entre la situación de Alessandri y la experiencia de Balmaceda, cuyo gobierno se terminó con la guerra civil de 1891.

En sus discursos, [Alessandri] incitaba al "pueblo" a que removiera "la rémora [o el obstáculo] del Senado" y profetizaba el desorden si no se terminaba con la anarquía (…). Alessandri fue el blanco de los dardos contra la dictadura y la tiranía, igual que lo había sido Manuel Montt y los presidentes liberales Santa María y Balmaceda. (…) El embajador de los Estados Unidos en Chile, en correspondencia con Washington en marzo de 1923, comparaba la situación política con la crisis entre Balmaceda y el Congreso en 1891. Circulaban augurios de ruptura. Sin embargo, en contraste con la situación de 1891, la clase obrera y los partidos de clase media y de izquierda tenían ya una existencia real. Cuando Balmaceda apelaba al "pueblo", casi no obtenía respuesta. (…) Cuando Alessandri, el "León", apelaba al pueblo, no solamente este le respondía, sino que llegaba a asustarlo.

Lira, E. y Loveman, B. *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política 1814-1932*. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 1999.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. En grupos de tres compañeros, elaboren un guion imaginando que deben presentar frente a la comunidad escolar de su establecimiento una breve obra sobre la crisis del sistema político parlamentario. Consideren abordar las nuevas demandas sociales (página 83) o la irrupción de los militares (páginas 84 y 85) y guíense por la siguiente pregunta: ¿qué importancia tuvo la entrada de nuevos actores a la vida política?
2. Como has podido ver en los **Recursos 6** y **8**, la prensa tuvo un rol importante en Chile durante este período. Para comprender mejor sus características e influencia, te invitamos a realizar la siguiente actividad:
   a. Visita la colección de la revista *Claridad* en la página http://www.claridad.uchile.cl/
   b. Escoge una noticia o reflexión que te haya llamado la atención de los números entre 1924 y 1925 y responde: ¿qué aspecto de la crisis política o social se refleja en ella?, ¿cómo puedes establecerlo?
3. Según los **Recursos 7** y **9**, ¿por qué el pueblo adquirió un mayor compromiso político durante el gobierno de Arturo Alessandri?

Causas de la crisis del sistema parlamentario

Las transformaciones políticas que se desarrollaron durante las primeras décadas del siglo XX en Chile han sido estudiadas desde distintos puntos de vista y explicadas con una perspectiva multicausal. Como muchos otros procesos que has estudiado anteriormente, la crisis del sistema parlamentario tuvo su origen en factores políticos, sociales, económicos y culturales, entre otros. A continuación, te invitamos a conocer algunos de ellos, analizados por actores posteriores al período y también por los mismos protagonistas. Presta especial atención a los términos subrayados en cada uno de los textos, porque después tendrás que realizar una actividad relacionada con ellos.

Recurso 10 La visión de una historiadora

El siguiente fragmento muestra la interpretación de la historiadora Sofía Correa respecto al quiebre institucional de 1925, relevando el papel que tuvieron los parlamentarios en la crisis.

Las reformas sociales que había prometido Alessandri estaban entrampadas en el Congreso, donde se debatían infructuosamente. De hecho, en 1921 el presidente había enviado al Legislativo un proyecto de Código del Trabajo, y aunque había acuerdo generalizado en la necesidad de legislar sobre las relaciones laborales, la oposición, que era mayoría en el Senado, no estaba dispuesta a concederle nada al Ejecutivo, por lo que este proyecto, como tantos otros, se topó con vallas insalvables en el Parlamento. Pero Alessandri no se doblegó ante la tenaz oposición enfrentada en el Congreso. Antes bien, continuó rompiendo los moldes que regían el quehacer político durante el régimen parlamentario. Hizo caso omiso de las censuras a sus ministros. Intervino personalmente en los debates parlamentarios. (…)

No obstante, la crisis política fue precipitada por las mismas fuerzas del alessandrismo, dada la actitud inoportuna de los parlamentarios recién elegidos, quienes, habiéndose negado a considerar reajustes de remuneraciones a los empleados públicos y a los militares por la escasez de recursos fiscales, iniciaron la discusión de un proyecto de ley para adjudicarse un sueldo o dieta parlamentaria. Con ello colmaron la paciencia de los militares. (…) El "ruido de sables" en el Congreso Nacional ponía fin a una larga historia de subordinación política de los militares, la que había hecho de Chile una excepción en el concierto de naciones de América Latina.

Correa, S. (et al.). *Historia del siglo XX chileno. Balance paradojal*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana, 2001.

Recurso 11 La visión de un político del siglo XXI

El académico y político Edgardo Boeninger en el siguiente texto destaca especialmente el rol de los militares en su análisis de las causas que llevaron a la crisis del sistema parlamentario.

(…) Se fue agudizando el contraste entre un juego político cerrado y una realidad social crecientemente marcada por los signos de inquietud, malestar, resentimiento y, en definitiva, ruptura del consenso (…). No es extraño entonces, que esta nítida falla de sintonía entre orden político y proceso social haya desembocado en una profunda crisis que culminó en 1924 y 1925 con los golpes de Estado que pusieron fin a la república parlamentaria. (…) Esta nueva irrupción militar en la política tenía como precedente la revolución de 1891, que enseñó a los militares que en tiempos de crisis diversos sectores políticos eran propensos a golpear los cuarteles en busca de apoyo, y que ellos podían ser árbitros definitorios del conflicto. Durante el período parlamentario, la oficialidad –en su gran mayoría de clase media– se fue distanciando de la oligarquía, al mismo tiempo que las peculiaridades de la cultura militar la aislaban incluso de su sector social de referencia. Este proceso tuvo lugar en el marco de una modernización del Ejército (…) que había inculcado en la oficialidad una estricta disciplina y una fuerte autoestima. (…) Al mismo tiempo, las dificultades fiscales afectaron el presupuesto y las remuneraciones de los uniformados, todo lo cual fue configurando un cuadro de inquietud económica y profesional y de evaluación negativa del funcionamiento del sistema político. Por analogía, el Ejército –fundamentalmente la oficialidad joven– fue asumiendo las reivindicaciones de la clase media y compartiendo las posturas del caudillo Alessandri (…).

Boeninger, E. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello, 1998.

Recurso 12 La visión de la junta militar de 1924

Este fragmento corresponde a una parte del Manifiesto de la junta militar, proclamado en 1924.

La miseria del pueblo, la especulación, la mala fe de los poderosos, la inestabilidad económica y la falta de esperanzas de una regeneración dentro del régimen existente, habían producido un fermento que irritaba las entrañas de las clases cuya lucha por la vida es más difícil. Este movimiento ha sido fruto espontáneo de las circunstancias. Su fin es abolir la política gangrenada; y su procedimiento enérgico, pero pacífico, es obra de cirugía y no de venganza o castigo. Se trata de un movimiento sin bandera de sectas o partidos, dirigido igualmente contra todas las tiendas políticas que deprimieron la conciencia pública y causaron nuestra corrupción orgánica. (…) Mantendremos las libertades públicas, porque de su ejercicio racional nace toda creación, y porque bien sabemos que de ella arranca su existencia la más augusta de las conquistas: el reconocimiento de la soberanía popular. (…) Nuestra finalidad es convocar una libre Asamblea Constituyente, de la cual surja una Carta Fundamental que corresponda a las aspiraciones nacionales. Creada la nueva Constitución, ha de procederse a la elección de poderes públicos, sobre registros hechos con inscripción amplia y libre. Constituidos estos poderes habrá terminado nuestra misión (…).

Manifiesto de la junta militar del 11 de septiembre de 1924.

Recurso 13 La visión del presidente Alessandri

El siguiente documento es parte del discurso que dio Alessandri una vez que retornó a la presidencia, en 1925.

Nuestro régimen gubernamental se había hecho imposible día a día. Todos los regímenes de gobierno están basados sobre el equilibrio de los Poderes Ejecutivo y Legislativo. Entre nosotros se habían subvertido los valores, y el Poder Ejecutivo se había convertido en un esclavo de la tiranía irresponsable y colectiva del Congreso.

(…) Estos mismos sentimientos se encontraron cristalizados en el movimiento de septiembre (…) que obedecía a los propósitos de cambiar nuestro régimen gubernativo y conseguir un Chile nuevo, lleno de esperanzas, altivo y audaz en marcha hacia la conquista del progreso. En estos momentos rindo tributo a las Fuerzas Armadas de la República, (…) porque ellas han querido depurar nuestro régimen, y reconstruirlo sobre nuevas bases sólidas e inconmovibles. (…)

Llamado por el pueblo de Chile, en consorcio con las Fuerzas Armadas de la República, vengo aquí en nombre de la democracia, con el propósito de retornar a mi país, a la vida institucional, para hacer de él una nación redimida de sus males, y fundida sobre los nuevos moldes, que se dará el pueblo mismo en ejercicio de su voluntad suprema.

Discurso de Alessandri al volver a la presidencia (20 de marzo de 1925).

Desafío

Al leer una fuente histórica, generalmente encontrarás conceptos que dificultan la comprensión del texto. Una forma de establecer su significado y descubrir con qué intencionalidad lo usó el autor es inferirlo a partir de las oraciones o palabras que lo anteceden y suceden. Esta estrategia se conoce como **claves contextuales** y para aplicarla, te invitamos a seguir estos pasos:

a. A partir del contexto y las palabras que rodean a los términos subrayados en los textos anteriores, evalúa y determina qué quiere decir la palabra en esta fuente.

b. En tu cuaderno, elabora una definición de cada concepto y luego compáralas con la de un diccionario.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Una vez definidos todos los términos del **Desafío**, explícale a un compañero o compañera lo que entendiste de ellos y luego, basándose en lo que ambos establecieron, expliquen las ideas centrales de cada fuente.
2. En los **Recursos 10** y **11**, ¿cuál es el punto de discrepancia entre ambos autores sobre las causas de la crisis del sistema parlamentario?
3. Responde en tu cuaderno: ¿cuáles fueron, según tu visión del contexto social y político chileno a comienzos del siglo XX, las causas de la crisis del sistema parlamentario? Puedes seleccionar extractos de los recursos expuestos en estas páginas o en otros de la lección para responder.

2. La reconstrucción de la institucionalidad

2.1 La Constitución de 1925

En marzo de 1925, la junta militar que se había establecido en lugar de Alessandri le pidió al exgobernante que retomara su puesto y este regresó al país con el compromiso de redactar una nueva Constitución y conseguir el retorno de los militares a sus cuarteles. Aunque en un principio la idea de Alessandri contemplaba la realización de una Asamblea Constituyente, esta finalmente fue rechazada por el presidente y se remplazó por una **comisión consultiva** integrada por múltiples actores políticos (desde conservadores a comunistas), designados por Alessandri. Finalmente, la nueva Carta Fundamental fue promulgada el 18 de septiembre de 1925. Su sello esencial fue el **carácter presidencial** que otorgó al régimen de gobierno, a fin de acabar con la excesiva influencia del Congreso en la gestión política.

Si bien la promulgación de la Constitución de 1925 representó un avance en la aprobación de algunas medidas que buscaban limitar el excesivo poder que el Congreso había ostentado desde fines del siglo XIX, la nueva Carta Fundamental no restableció el orden político de manera inmediata. Esto, porque, según algunos historiadores, el quiebre institucional provocado por la intervención de los militares ya había consumado el **derrumbe político de la oligarquía** como sector dirigente y motivaría la búsqueda de nuevas alternativas de organización en los años siguientes. De hecho, en los años posteriores se alternaron distintas formas de gobierno, desde una dictadura hasta una república socialista.

Recurso 14 (fuente primaria)

En 1924 se formó la Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales, espacio de confluencia de organizaciones sociales para generar una nueva Constitución. Esta fuente expone parte de esa propuesta, la que, si bien no fue aplicada, representa alguna de las demandas políticas de la época.

El Gobierno político de la República tiene por objeto coordinar y fomentar la producción económica y todas aquellas actividades que tienden al mejoramiento de la sociedad dentro del territorio nacional. La tierra es propiedad social en su origen y en su destino. La tierra y los instrumentos de producción y de cambio deben estar socializados. Los elementos culturales y los capitales socializados deben concurrir a la producción en la forma que el Estado por medio de sus órganos establezca, según procedimientos encaminados a obtener el mayor rendimiento posible a costa del más ínfimo esfuerzo. La distribución de los productos corresponde igualmente al Estado por medio de sus órganos. Debe asegurarse a cada persona lo necesario para la vida y para su desarrollo integral. El producto excedente se destinará al bienestar general y al fomento de las ciencias y de las artes. (…) La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza.

Principios constitucionales de la República de Chile aprobados por la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales (14 de marzo de 1925).

Recurso 15 (fuente primaria)

El documento que se presenta a continuación es parte de la Constitución promulgada en 1925.

Artículo 10. La Constitución asegura a todos los habitantes de la república:

1º. La igualdad ante la ley. En Chile no hay clase privilegiada.

2º. La manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público (…).

3º. La libertad de emitir, sin censura previa, sus opiniones, de palabra o por escrito, por medio de la prensa o en cualquiera otra forma (…).

7º. La libertad de enseñanza. La educación pública es una atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria. (…)

10º. El derecho de propiedad en sus diversas especies. La ley establecerá el modo de adquirir la propiedad, de usar, gozar y disponer de ella y las limitaciones y obligaciones que permitan asegurar su función social y hacerla accesible a todos. (…)

Constitución Política de la República de Chile (18 de septiembre de 1925).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. En parejas, realicen las siguientes actividades:
   a. Cada uno subraye los aspectos que considere más relevantes del **Recurso 14**, luego compartan sus respuestas y, en conjunto, expliquen cuál(es) responde(n) a demandas sociales y políticas como las expuestas en la página 83.
   b. Finalmente, seleccionen dos de los aspectos analizados y evalúen si fue incluido en la Constitución de 1925 (**Recurso 15**). Pueden revisar la información disponible en http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96990.html si necesitan ver otros artículos de la Constitución.
   c. Seleccionen una de las siguientes disposiciones de la Constitución de 1925: separación Iglesia-Estado, régimen de carácter presidencial o división estricta de los poderes del Estado, e investiguen en fuentes de la época o secundarias cómo impactó en el sistema político del período.
2. Tal como Alessandri pretendía realizar una Asamblea Constituyente en 1925, actualmente en Chile se está desarrollando un proceso de participación ciudadana para elaborar una nueva constitución. Para reflexionar sobre sus implicancias, ingresen a la página http://web.unaconstitucionparachile.cl/es/que-es-proceso-constituyente/etapas-del-proceso/ y, a partir de la información expuesta en ella, discutan sobre el impacto que podría tener esta Asamblea Constituyente en la sociedad chilena actual.

PROYECTO

Como ya aprendiste en la Unidad 1 y verás a continuación en esta unidad también, los medios de comunicación de masas fueron muy importantes en la primera mitad del siglo XX, pues ayudaron a conformar un espacio público en el que se debatían los problemas políticos y los cambios sociales que vivían el mundo y el país. Para aprender más sobre ellos y aplicar la modalidad de **método inductivo**, te invitamos a recrear uno de estos medios mediante los siguientes pasos:

1. Planificación de la investigación

- Selecciona uno de los temas trabajados en esta unidad (ya sean transformaciones políticas, económicas o sociales). Considera que deberás exponerlo usando el formato de un programa de radio, periódico o revista.
- En base a lo que quieras aprender sobre el tema escogido, piensa en una pregunta que deberás responder durante tu investigación, y formula una hipótesis o respuesta provisional a tu pregunta a partir de tus conocimientos. Al finalizar tu proyecto, podrás confirmar o refutar esta hipótesis.

2. Búsqueda y análisis de fuentes

- Busca tres fuentes primarias que te permitan responder tu pregunta de investigación considerando fuentes escritas, iconográficas y/o audiovisuales. Recuerda que estas deben referirse, directa o indirectamente, al tema específico que estás investigando.
- Analízalas según las estrategias de cuadro sinóptico (abordada en la página 95) o de diagrama de Venn (que se explica en la página 113). Comparando las fuentes, redacta una respuesta de una plana a tu pregunta. Esta información será la base para la próxima etapa.

3. Presentación de los resultados

- Escoge uno de los siguientes formatos de presentación: un programa de radio de 20 minutos, un número especial de un periódico o un reportaje de una revista. Evalúa cuál es el más adecuado para presentar tu tema de investigación. Considera que después tendrás que explicar por qué escogiste este formato.
- Presenta tu trabajo a tus compañeros. Comenten sobre los distintos temas de investigación y reflexionen sobre la importancia de los formatos de comunicación para la comprensión de la información.

2.2 El fortalecimiento del régimen presidencial

El período de inestabilidad. Luego de la promulgación de la Constitución de 1925, se sucedieron el gobierno de dos años de Emiliano Figueroa, la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo y su posterior renuncia, el gobierno de menos de un año de Juan Esteban Montero y, por último, el establecimiento de una República Socialista en 1932. Finalmente, este período inestable terminó cuando ese mismo año se convocó a nuevas elecciones presidenciales y resultó vencedor Arturo Alessandri.

El segundo gobierno de Alessandri. El nuevo presidente centró su segundo mandato en asegurar el retorno de las Fuerzas Armadas a sus cuarteles, lograr la recuperación económica tras la Gran Depresión (cuyas repercusiones conocerás más profundamente en la siguiente lección) e imponer el orden constitucional. A pesar de que durante su gobierno las medidas represivas fueron una constante, Alessandri logró ser el primer presidente, desde 1925, en terminar su período presidencial sin interrupciones ni insurrecciones militares y logró consolidar el retorno al régimen presidencialista establecido por la Constitución de 1925. De esta forma, parecía superarse la profunda crisis social y económica que sacudió al país desde la década de 1920.

Los gobiernos radicales. Durante la década de 1930, el auge de los movimientos totalitarios y fascistas en Europa volvió a cambiar el escenario político chileno y mundial e influyó en la formación del **Frente Popular**, una alianza que agrupaba a todas las fuerzas democráticas y progresistas que se opusieran al fascismo y que fue promovida desde el Partido Comunista. Así, en 1936, comunistas, socialistas y radicales, junto con la Confederación de Trabajadores de Chile (CTCh), formaron esta coalición política y levantaron la candidatura del radical Pedro Aguirre Cerda. Con la victoria de este se inició un período de 14 años en el que gobernaron distintas coaliciones políticas, lideradas por el Partido Radical. Fue una etapa de grandes complejidades políticas, en la cual partidos de todas las orientaciones debieron convivir y desarrollar juntos las tareas del gobierno, concentrados especialmente en la recuperación económica luego de la crisis de 1929.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Según lo expuesto en los **Recursos 16** y **17**, analiza las fortalezas y debilidades del sistema presidencial que comenzó a regir en Chile luego de 1925. Haz una lista en tu cuaderno y luego compárala con la de otro compañero para que juntos redacten una columna de opinión con sus conclusiones respecto a este régimen de gobierno.

Recurso 16 (fuente primaria)

El siguiente extracto es de una carta escrita por Carlos Ibáñez del Campo unos meses antes de asumir la presidencia de Chile.

Mi propósito no es otro que el de abarcar dos o tres puntos que estimo fundamentales para la formación del Chile Nuevo (…):

1. Gastar menos de lo que ganamos, disminuyendo (…) nuestra máquina burocrática, inflada por los intereses políticos.
2. Formar en nuestros ciudadanos una nueva mentalidad nacional, de sobriedad, honradez y austeridad en las costumbres, gastos y vida social.
3. Infiltrar en nuestro país, por todos los medios a nuestro alcance, el sentimiento nacionalista, (…). ¡Vivir con lo nuestro, usar las cosas chilenas, nacionalizarnos hasta el máximum!

Carta de Carlos Ibáñez del Campo a Guillermo Edwards, reproducida en *El Mercurio* (20 de marzo de 1927).

Recurso 17 (fuente secundaria)

Esta fuente explica algunas de las características de los gobiernos radicales que se sucedieron en Chile luego de la consolidación del régimen presidencial.

Entre 1938 y 1952, Chile será gobernado de manera consecutiva por presidentes radicales, a saber: Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), Juan Antonio Ríos (1942-1946) y Gabriel González Videla (1946-1952). Durante los gobiernos radicales, este partido entra en alianza con las más diversas fuerzas políticas con el objeto de administrar el Estado y de conseguir los necesarios equilibrios que le permitan implementar sus programas gubernativos. (...)

De este modo, bajo las administraciones radicales es posible integrar a comunistas, socialistas, demócratas, liberales y conservadores en las más diversas combinaciones. Esta estrategia política de índole pragmática, en la que prima la negociación y la transacción política, hace del Congreso una institución de enorme influencia y de gran poder de decisión. En este período el Congreso y la labor legislativa asumen los nuevos problemas económico-sociales que enfrenta el país.

Historia Política Legislativa del Congreso Nacional de Chile. Profundización y crisis de la democracia (1925-1973). Recuperado de: http://historiapolitica.bcn.cl/hitos_periodo/periodo?per=1925-1973#period en junio de 2017.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Lee las siguientes fuentes y luego responde las preguntas que se presentan a continuación:

Recurso 18 (fuente primaria)

El periódico *La Federación Obrera* publicó la siguiente editorial en octubre de 1923.

En Iquique, la policía asalta el local donde se reúnen los obreros marítimos en huelga, simulando un allanamiento: se les destroza su imprenta, se les roban sus libros, sus impresos en nombre de la libertad de trabajo, se apresa a numerosos huelguistas, se les azota para arrancarles la declaración de volver al trabajo, aceptando las imposiciones que los patrones desean (…). En Santiago, se atropella a los obreros y obreras de numerosas fábricas, que, en estos últimos meses, nada más, han hecho la huelga.

(S. i.). Notas Editoriales: La consagración del derecho de huelga. En: *La Federación Obrera*, Santiago, 17 de octubre de 1923.

Recurso 19 (fuente secundaria)

En el siguiente extracto, el historiador Mario Garcés se refiere a la crisis política de inicios del siglo XX.

La principal estrategia obrera fue la huelga y la búsqueda de instancias de negociación, con el objeto de mejorar sus condiciones laborales, así como sus salarios para hacer frente a sus deterioradas condiciones de existencia social, que comprometían al conjunto de la clase popular desde la segunda mitad del siglo XIX. Cuando las demandas fueron desoídas y el Estado liberal de entonces no generó condiciones para la negociación vino el copamiento urbano, que terminó en violencia y represión. La violencia social se expresó como estallido o como motín mientras que la represión como ocupación militar de la ciudad y masacre en más de un caso (…).

Garcés, M. Los movimientos sociales populares en el siglo XX: balance y perspectivas. En: *Política*, 43, Santiago, Chile, 2004.

a. De acuerdo a lo leído en los textos anteriores, copia en tu cuaderno y completa el siguiente cuadro:

	Recurso 18	Recurso 19
Tipo de fuente		
Fecha de creación		
Autor		
Aspecto de la crisis política o social que aborda		
Intencionalidad del autor		

b. Compara tu cuadro con el de un compañero o compañera y juntos respondan: ¿qué conclusión pueden extraer respecto a la crisis política y social que se desarrolló en Chile durante la primera parte del siglo XX?

c. Si no hubieran tenido que completar el cuadro anterior, ¿qué otra estrategia habrían utilizado para analizar las fuentes anteriores?, ¿por qué?

2. Teniendo en cuenta lo que respondiste en la actividad 3 de la página 82 y lo que aprendiste a lo largo de esta lección, ¿crees que las autoridades políticas del período estudiado respondieron a las necesidades de la sociedad chilena? En tu cuaderno, explica y fundamenta tu respuesta con ejemplos concretos.

RDC 3

Lección 2 Transformaciones económicas

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

Comprenderás las causas y consecuencias de la crisis económica que afectó a Chile a fines de la década de los veinte, reconociendo sus causas internas y externas, el debate público que se generó al respecto, su impacto social y las propuestas económicas que permitieron superar esta situación.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Examinando críticamente fuentes históricas primarias y secundarias para reconocer distintas interpretaciones sobre las transformaciones económicas.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para apreciar la relación entre lo económico y lo social, reconociendo su importancia en la construcción de una sociedad democrática, debido a su impacto directo en la vida cotidiana de las personas. Además, podrás valorar las distintas políticas públicas que se llevaron a cabo con el objetivo de mejorar la situación de la población chilena.

Explora tus ideas previas

El año pasado aprendiste que, desde mediados del siglo XIX, la economía chilena se había sustentado en un modelo de "crecimiento hacia afuera" de exportación salitrera, principalmente. Para evaluar qué recuerdas sobre este tema, te invitamos a desarrollar estas actividades.

Recurso 20 (fuente estadística)

Este cuadro muestra los porcentajes de participación del salitre en la economía de Chile a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Participación del salitre en la economía (1886-1925)

Años	Exportaciones (% del total)	Recaudación de impuestos (% del total)
1886-1890	49,7	35,1
1891-1895	56,8	46,0
1896-1900	60,7	48,9
1901-1905	71,8	47,4
1906-1910	76,3	48,5
1911-1915	75,3	51,9
1916-1920	64,4	44,1
1921-1925	59,2	36,3

Meller, P. *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Santiago, Chile: Andrés Bello, 2007.

1. Analiza la siguiente fuente y luego responde las preguntas.

a. Subraya o marca en el **Recurso 20** el período de mayor incremento de la riqueza salitrera. Luego, responde: ¿recuerdas cómo se manejaron y en qué se invirtieron los ingresos provenientes de la actividad salitrera durante ese período?

b. Comenta tus respuestas anteriores con un compañero o compañera y juntos redacten un párrafo en sus cuadernos para responder la siguiente pregunta: ¿qué implicancias tuvo esta prosperidad para la sociedad y el Estado de Chile?

2. En las mismas parejas de trabajo anteriores, analicen alguno de los afiches que se exponen en el sitio http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3309.html#imagenes y luego respondan: ¿cómo se representaba la prosperidad en el afiche?, ¿qué relación tiene este afiche con el modelo económico chileno y con qué intencionalidad se elaboró?

1. El impacto de la Gran Depresión

Si bien las primeras perturbaciones en la economía latinoamericana durante el siglo XX se experimentaron como efecto de la Primera Guerra Mundial, fue la Gran Depresión la que alteró el curso del modelo económico del continente y de Chile. En la Unidad 1 aprendiste que una de las consecuencias inmediatas de este acontecimiento fue la disminución de la demanda por parte de los países industrializados afectados, principalmente Estados Unidos, lo que se tradujo en la caída de los precios de las materias primas. Sin embargo, el efecto más importante de los desequilibrios económicos, políticos y sociales generados por la crisis de 1929 fue el impulso de un modelo de "**crecimiento hacia adentro**" que adquirió especial importancia a partir de la década de 1940.

1.1 El fin de la riqueza del salitre

Los primeros efectos de la crisis. Como consecuencia de la Gran Depresión, en Chile la tasa de desempleo superó el 20 % de la fuerza de trabajo, se generó un **grave déficit fiscal** y el gobierno tuvo escasas posibilidades de acceder al crédito externo, por lo que fue necesario restringir el gasto público y aumentar las tarifas aduaneras. Además, el cierre de las salitreras y la paralización de la producción agrícola provocaron la emigración hacia las ciudades, las que se vieron atiborradas de nuevos habitantes sin hogar ni recursos para sobrevivir, y se multiplicaron los albergues y los obreros sin trabajo.

La respuesta del Estado. Para enfrentar los perjuicios provocados por la Gran Depresión, el Estado y los principales actores económicos chilenos aplicaron medidas que transformaron el escenario económico y social a lo largo del siglo XX. Con esto se dio inicio a una estrategia de desarrollo basada en la **industrialización**, en la que el aparato estatal asumió un rol clave y se transformó en el principal impulsor del desarrollo y la modernización del país.

Recurso 21 (fuente secundaria)

Este es el extracto de un estudio sobre la evolución de la economía chilena a lo largo de su historia.

Un informe de la Liga de las Naciones demostró que Chile fue el país más golpeado por la Gran Depresión. Tomando como referencia el promedio de los años 1927-1929, la situación económica en 1932 (el año en que la economía chilena llegó al fondo de la depresión) y en 1938 (año en que comenzó la recuperación económica) era la siguiente:

	Situación en el año 1932	Situación en el año 1938
Producto geográfico bruto	-38,3	5,5
Exportaciones	-78,3	-28,2
Importaciones	-83,5	-60,7

(…) La Gran Depresión condujo al brusco abandono de la estrategia orientada a la exportación de recursos naturales y de las políticas de *laissez-faire*. Ello no obedeció a una motivación ideológica, sino que fue una imposición de la naturaleza y gravedad de los problemas económicos generados por la Gran Depresión: seguir apoyándose en las exportaciones (del salitre o el cobre) como el sector líder que mantuviera en movimiento la economía nacional no era ya posible. (…)

Mientras los países desarrollados emergían de la Gran Depresión con la meta de evitar grandes desempleos, los países latinoamericanos parecían haber decidido reducir su dependencia del sector externo. Una de las consecuencias de este proceso fue el cambio gradual del papel de los gobiernos en la esfera macroeconómica (…). Además, el sector público se transformó en un agente productivo importante conectado a la evolución de largo plazo.

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

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Según lo planteado en el **Recurso 21**, ¿por qué Chile fue el país más golpeado por la Gran Depresión de 1929?, ¿en qué sentido mejoraría su situación al reducir la dependencia del sector externo?
2. Compara tus respuestas anteriores con las de un compañero o compañera y, luego, redacten un párrafo en sus cuadernos sobre el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera.

1.2 El nuevo rol económico del Estado

Hasta la Gran Depresión, la participación económica del Estado en la economía era reducida e indirecta. Sin embargo, a partir del impacto generado por la irrupción de la cuestión social en el debate público, y más tarde por la crisis económica de 1929, esta situación cambió.

Los primeros cambios en la redefinición del Estado. Antes de la crisis, la acción económica estatal se concentraba en el cobro de impuestos, en especial sobre algunas exportaciones. Sin embargo, la inversión social para satisfacer las necesidades de los más desvalidos era muy reducida. La gestión de establecimientos como hospitales, escuelas públicas y hospicios estaba principalmente a cargo de órdenes religiosas y asociaciones filantrópicas, subsidiadas por el Estado. Los sucesivos gobiernos de la primera mitad del siglo XX buscaron consolidar un **aparato estatal** capaz de impulsar un desarrollo económico más integral y de responder a las necesidades de la población.

Los aportes del gasto fiscal. El Estado se dotó de una legislación y de instituciones enfocadas en la **protección de los más pobres**, como el Patronato Nacional de la Infancia o el Ministerio de Bienestar Social, lo que significó que el gasto social creciera de forma muy significativa. Esta tendencia puede ser comprendida como un aumento del rol del Estado en la economía nacional a través del gasto fiscal.

El crecimiento del sistema burocrático. Del mismo modo, el número de personas empleadas directamente por el Estado creció notoriamente. Desde la década de 1930, el aparato estatal aumentó con la formación de **nuevos ministerios y servicios** que tenían funciones como fiscalizar el cumplimiento de las leyes sociales. En 1925, los funcionarios estatales eran poco más de veinticinco mil personas, pasando a cuarenta mil en 1935 y a más de sesenta y dos mil en 1945. Entre ellos destacaban profesores y profesoras, trabajadores y trabajadoras, además de hombres y mujeres profesionales de la salud, la gran mayoría perteneciente a sectores medios de la sociedad.

En conclusión, a partir de la década de 1920, y con mayor fuerza desde los gobiernos radicales (1938-1952), el Estado se preocupó del diseño e implementación de diferentes **políticas sociales** como un nuevo código laboral, el aumento de la cobertura escolar, la expansión de una red hospitalaria en gran parte del territorio de Chile, así como de instituciones orientadas a la protección de la infancia y la maternidad, entre otras. En esto, la sociedad civil y la Iglesia Católica también contribuyeron mediante la fundación de instituciones de beneficencia como el Hogar de Cristo (1944).

Recurso 22 (fuente secundaria)

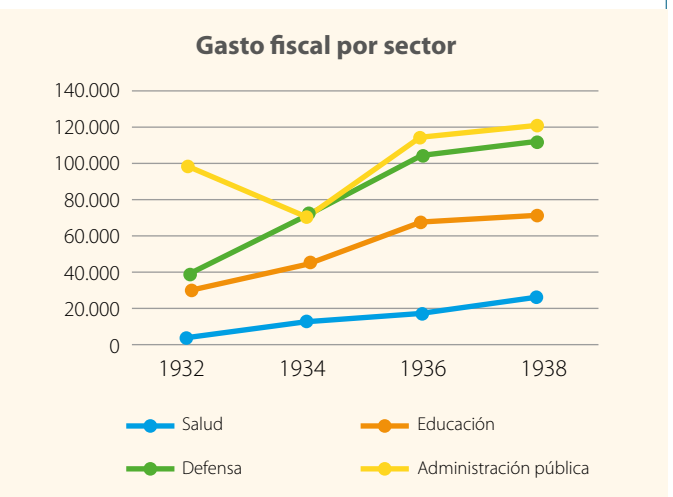
La siguiente fuente destaca el papel del Estado en la supervisión y control de las migraciones que se dieron desde las oficinas salitreras hacia las ciudades luego de la crisis económica.

La Gran Depresión obligó una vez más a los trabajadores del salitre y a sus familias a movilizarse. (…) Entre septiembre de 1930 y febrero de 1931, 46 459 personas (22 415 hombres, 9 072 mujeres y 14 972 niños) abandonaron los campos salitreros de Antofagasta e Iquique y se trasladaron en barcos de vapor a Santiago y otras ciudades más pequeñas de la provincia. Las autoridades públicas intentaron controlar y supervisar el proceso de migración inversa y organizaron la distribución uniforme de los trabajadores a lo largo del país para evitar la peligrosa concentración de desempleados en grandes ciudades como Santiago y Valparaíso. De acuerdo con las instrucciones de la Dirección del Trabajo, los trabajadores del nitrato cesantes debían ser enviados a sus lugares de origen (siempre y cuando confirmasen que tenían parientes para apoyarlos), o bien donde hubiera oportunidades de trabajo.

Vergara, Á. Los trabajadores chilenos y la Gran Depresión,1930-1938. En: Drinot, P. y Knight, A. (coord.). *La Gran Depresión en América Latina*. D. F., México: Fondo de Cultural Económica, 2015.

Recurso 23 (fuente estadística)

El siguiente gráfico muestra el aumento del gasto fiscal en distintos sectores de la administración.



Díaz, J., Lüders, R. y Wagner, G. *La república en cifras 1810-2000*. EH Clio Lab-Inciativa Científica Milenio, 2010.

Recurso 24 (fuente iconográfica)

Atendiendo a los cambios en el rol del Estado, en 1937 se aplicó, por primera vez, un plan regulador del centro de Santiago. Este proyecto tenía asociado un plan de empleo que buscaba proporcionar ingresos a la población desempleada por la crisis de 1929 e incluyó la construcción de un barrio cívico alrededor de La Moneda, tal como se aprecia en la siguiente imagen.



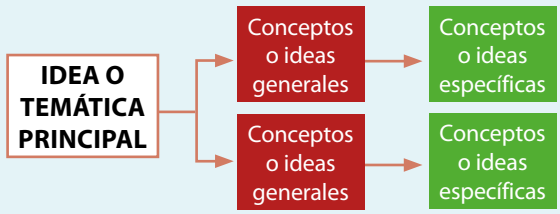
Vista a la Alameda y la Plaza de la Constitución desde el Palacio de La Moneda (ca. 1950). Archivo Fotográfico de la Dirección de Arquitectura.

Desafío

Un **cuadro sinóptico** es un organizador gráfico que te permitirá clasificar los elementos que caracterizan un tema o la información que entrega una fuente. De la misma forma que la estrategia de mapas conceptuales que aprendiste en la página 34 de la Unidad 1, los cuadros sinópticos establecen jerarquías entre conceptos o ideas, pero sin utilizar conectores. En ese sentido, para aplicar esta estrategia deberás seguir los siguientes pasos:

a. Identifica los conceptos e ideas más importantes del tema que has estudiado hasta ahora: el impacto de la Gran Depresión.

b. Establece relaciones de jerarquía entre ellos y ordénalas siguiendo este modelo:



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. Considerando la información expuesta en los **Recursos 22, 23** y **24**, ¿cómo se demuestran en cada uno de ellos los cambios del rol del Estado durante la primera parte del siglo XX?
2. ¿Qué cambios y continuidades puedes establecer entre la influencia del Estado en materias sociales y económicas durante la época estudiada y la actual? Respondan junto con un compañero haciendo una lista en sus cuadernos en la que uno establezca los cambios y otro las continuidades.
3. Evalúa los cambios que tuvo el rol del Estado durante la primera parte del siglo XX. Para hacerlo, relaciona la información de esta página con la Lección 1: ¿cómo se vincula el nuevo rol económico del Estado con los cambios políticos que se vivieron en la primera parte del siglo XX? Puedes responder teniendo en cuenta alguno de los siguientes aspectos: la crisis del sistema parlamentario, la Constitución de 1925, el Frente Popular o los gobiernos radicales.

2. El modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI)

Frente al nuevo contexto que enfrentaba, el Estado chileno, como también muchos otros en América Latina, se vio en la necesidad de transformar su estructura económica. Como aprendiste en la Unidad 1, la estrategia aplicada por varios de estos países se conoció como el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) y buscaba crear una capacidad de producción de bienes industriales –tanto aquellos que se consumían como los que se utilizaban para elaborar otros productos– que permitiera abandonar la dependencia que mantenían con zonas capitalistas económicamente más desarrolladas, como Estados Unidos y Europa.

Las características del modelo ISI. Algunas de las medidas económicas implementadas a partir de la década de 1930 fueron las siguientes:

- **Protección arancelaria a las manufacturas nacionales**. Se alzaron los impuestos de importación, lo que encareció los precios de los bienes fabricados en el extranjero e hizo más difícil que compitiera con los bienes fabricados en el país.
- **Incentivos a las inversiones en la producción de manufacturas nacionales**. El Estado ayudó a ciertas industrias mediante exenciones de impuestos, patentes de privilegio y concesión de monopolios. Además, la industria manufacturera recibió créditos fiscales baratos de instituciones estatales.
- **Participación activa del Estado como agente industrializador**. El aparato estatal no solo apoyó a las empresas, sino que construyó mucha de la infraestructura necesaria para su funcionamiento, e intervino directamente en la producción por medio de la compra de acciones de algunas industrias clave para el desarrollo.

El papel de la Corfo. La estrategia ISI fue liderada por la Corfo (Corporación de Fomento de la Producción), organismo creado tras el terremoto ocurrido en enero de 1939, con epicentro en Chillán. La emergencia provocada por el sismo, que afectó amplias zonas del centro y sur del país, precipitó la constitución de una institución con amplias facultades para **estimular la reconstrucción y la producción**, sobre todo en seis áreas clave: energía, industria, agricultura, minería, comercio y transporte. La Corfo se propuso el objetivo de aumentar la producción de estas áreas para sustituir, hasta donde fuera posible, la importación de productos e incluso exportar excedentes.

Recurso 25 (fuente secundaria)

En el siguiente texto, el historiador Gabriel Salazar plantea que la creación de la Corfo ha generado un mito en torno al origen de la industrialización chilena.

Hacia 1938 fue el Estado (y la clase política civil), y no el empresariado productor o mercantil, el que procuró asumir por sí mismo el papel de "motor económico" del capitalismo chileno (creación de la Corfo, etc.). Desde entonces, los analistas comenzaron a hablar del rol empresarial del Estado y de su famosa industrialización sustitutiva de importaciones (ISI), al punto que muchos historiadores, sociólogos y políticos forjaron después el mito histórico según el cual, en Chile, la industrialización se inició con la fundación de la Corfo (y con el viraje nacionalista de la clase política civil). (…) Si bien es cierto que la Corfo promovió la construcción de una infraestructura productiva básica y necesaria (energía, acero), la formación y desarrollo de industrias que antes no existían (químicas) y realizó investigaciones a nivel nacional para fundar la planificación económica desde el Estado (…), la política oficial de "fomento a la producción" dependería, en su diseño, ejecución y evaluación, no solo del Estado, sino, específicamente, de los gobiernos de turno. Dependería así de las mayorías vencedoras en las elecciones presidenciales.

Salazar Vergara, G. *La enervante levedad histórica de la clase política civil*. Santiago, Chile: Random House Mondadori, 2015.

Recurso 26 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra una instalación de la industria de automóviles Ford en Chile.



Línea final de armaduría, Industrias Ford en Chile (1935).

Recursos 27, 28 y 29 (fuentes primarias)

Estos extractos son partes de los discursos de algunos presidentes radicales que se sucedieron en la década de 1940 y que llevaron a cabo las transformaciones en el rol del Estado.

Al restringirse la exportación con motivo de la guerra europea, la producción nacional ha tenido su principal mercado en lo interno, y lo ha encontrado en el mayor poder consumidor que el gobierno ha contribuido a crear con mayores sueldos y salarios en las clases media y popular, que son los consumidores por excelencia (…).

Mensaje presidencial de Pedro Aguirre Cerda (21 de mayo de 1941).

Nuestra política industrial ha tendido a que la empresa nacional vaya alcanzando el mayor grado posible de elaboración de nuestras materias primas, para proporcionar, con el aumento general de nuestras riquezas, un trabajo más abundante y mejor remunerado a nuestras masas laboriosas.

Mensaje presidencial de Juan Antonio Ríos (21 de mayo de 1944).

La industrialización es el fundamento de nuestro progreso futuro y la condición ineludible para elevar los niveles de vida del pueblo (…). La independencia económica nacional solo la lograremos transformando a Chile, de país minero exportador de materias primas, en país fabril exportador de manufacturas.

Mensaje de Gabriel González Videla (21 de mayo de 1947).

Recursos 30 y 31 (fuentes iconográficas)

Las siguientes fotografías muestran parte de las vitrinas que exponían distintos productos chilenos en el llamado Palacio de la Luz, edificio que conociste en la página 26 de la Unidad 1.



Vitrina de la Fundición Simonetti (1931).



Vitrina de Fideos Carozzi (1932).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. Elabora un gráfico para representar la evolución de la producción industrial desde la creación de la Corfo en 1939 hasta 1959. Puedes pedir ayuda a tu profesor de Matemática para determinar cuál es el tipo de gráfico más adecuado para representar estos datos.
2. ¿Quién promovió el desarrollo industrial según Salazar?, ¿por qué se dio de esa manera? ¿Por qué Salazar considera que es un mito la relación entre la Corfo y el proceso de industrialización?
3. ¿Qué logros y debilidades del modelo ISI se evidencian en las fuentes expuestas en estas páginas? Responde en tu cuaderno considerando ejemplos concretos de al menos tres recursos y luego comparte tu respuesta con un compañero o compañera que haya analizado otras fuentes distintas a las tuyas.
4. Responde en tu cuaderno: ¿qué diferencias y semejanzas puedes establecer entre estas medidas económicas y las del Estado de bienestar americano que estudiaste en la Unidad 1 (páginas 32 y 33)?

Emitir una opinión fundamentada y cuestionar simplificaciones

El pensamiento crítico es la capacidad de formularnos esas preguntas y de buscar las respuestas, lo que nos permitirá reflexionar, opinar con fundamentos y comunicarnos adecuadamente. Por ello, esta habilidad está estrechamente relacionada con la manera en que actuamos en el mundo, pues nos permite tomar una posición frente a distintas problemáticas y actuar frente a ellas. En Historia y Ciencias Sociales, la utilizamos especialmente para construir una posición crítica, emitir opiniones fundamentadas y reflexionar sobre problemáticas sociales, como la desigualdad, la discriminación, la estratificación social, la violencia, el daño medioambiental. También la usamos para analizar e interpretar fuentes históricas, cuestionando simplificaciones, preguntándonos por los propósitos de los actores sociales, manejando con rigurosidad la información de la que disponemos y desarrollando empatía con actores sociales de otros tiempos y espacios.

PASO 1 Reconocer simplificaciones, prejuicios y/o sesgos en una idea

Para comenzar, te presentamos un ejemplo de idea que puede contener simplificaciones de la complejidad de un proceso histórico, prejuicios sobre su desarrollo o sesgos respecto a sus actores o protagonistas.

Las leyes sociales aprobadas desde inicios del siglo XX mejoraron las condiciones de vida de todos los trabajadores chilenos.

PASO 2 Analizar fuentes que aborden la idea

Para abordar la afirmación anterior de forma crítica y emitir una opinión argumentada al respecto, puedes revisar fuentes históricas que se relacionen con el tema planteado. Para comenzar, y del mismo modo que debes analizar cualquier fuente histórica, es necesario que identifiques elementos como los siguientes: tipo de fuente (primaria o secundaria, escrita, oral, iconográfica o estadística), lugar y fecha de creación, autor, qué información entrega y con qué intencionalidad, entre otros aspectos.

Recurso 32 (fuente primaria)

Me dirijo a Ud. confiada en que me serán oídas mis quejas (…). Soy casada y madre de cuatro hijos chicos, mi marido hace dos años está empleado en este fundo, donde el dueño es el Señor Simón Gundelach. Cuando mi marido hizo el trato fue con sueldo de 80 pesos, como garantía le ofreció siembra y dos vacas a medias. Hasta esta fecha no ha cumplido con nada. Durante estos dos años jamás tuvo la libreta al día. Un buen día le dijo a mi marido que tenía que dejar 10 pesos para las imposiciones del Seguro (…). Las vacas y la siembra no las recibió jamás. El 15 de este mes despide a mi marido, dándole cinco días de plazo (…). Mi marido fue ayer a presentarse a la Oficina del Trabajo y el patrón amenaza que nada le servirá porque en la oficina de la Caja hay un pariente de él. Yo ruego que si ustedes pueden hacer algo de justicia, si pueden influir en las verdaderas leyes, hagan lo que puedan. Es demasiado triste verse sin ayuda de nadie. Yo y mis hijos. Este señor comete cosas contrarias a las leyes. Tiene la mitad de los trabajadores sin inscribir en el Seguro Obligatorio (…). Si ustedes pudieran mandar a un empleado que no se viniera a dar las manos al patrón y registraran los libros de los que tiene asegurados, no hallarán ni la mitad. (…)

Carta de Marta Garrido al Instituto de Información Campesina (21 de junio de 1940). En: Archivo Nacional de la Administración, Fondo Dirección del Trabajo, vol. 1014.

En este caso, el documento es una fuente primaria escrita, específicamente una carta escrita por la esposa de un trabajador en un fundo agrícola en el año 1940 y dirigida al Instituto de Información Campesina, una institución creada en 1939 para acercar la cultura y educación a los campesinos agrícolas. Al leer la carta, podemos ver que el propósito de la autora era denunciar las prácticas del dueño del Fundo Larena contra los campesinos y, especialmente, contra su marido.

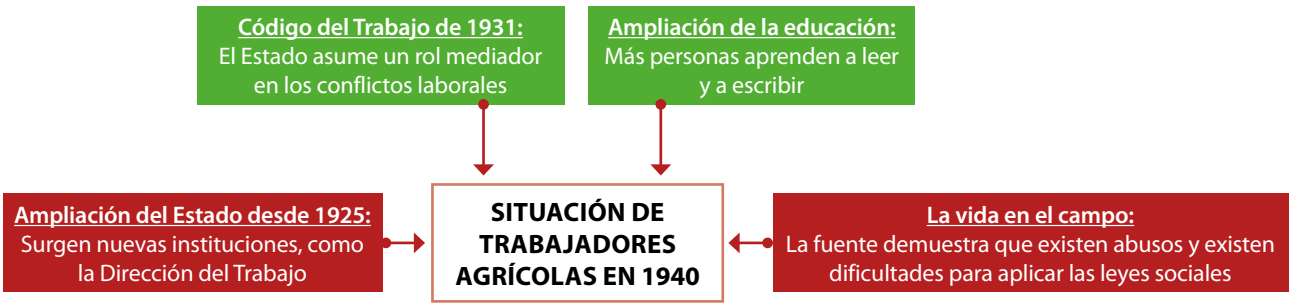
PASO 3 Elaborar una hipótesis

Una hipótesis es una respuesta provisional a una pregunta, que puede ser confirmada o refutada al buscar más información.

En este caso, una hipótesis sería la siguiente: "Durante la primera parte del siglo XX en Chile, las relaciones laborales cotidianas no eran igualitarias, por lo que la aplicación de las leyes sociales fue un proceso complejo, lento y que no se desarrolló de igual forma en todos los sectores o para los distintos tipos de trabajos".

PASO 4 Evaluar la hipótesis mediante información

Para esto debes recurrir a tus conocimientos sobre el tema abordado en la hipótesis y también puedes buscar más información al respecto. Ten en cuenta que puedes utilizar un mapa conceptual o un cuadro sinóptico que te permita organizar la información.



PASO 5 Construir una opinión fundamentada

Finalmente, con toda la información disponible, ya puedes llegar a una conclusión basada en argumentos sobre el tema analizado.

Para el ejemplo propuesto en estas páginas, se puede concluir que la promulgación de las leyes sociales no necesariamente implicó que mejoraran automáticamente las condiciones de vida de todos los trabajadores, pues las instituciones no siempre pudieron operar y la transformación de la cultura laboral, tanto de trabajadores como de empleadores, tomó mucho tiempo.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Junto con un compañero o compañera, elijan dos formas de respuesta del Estado ante las demandas de los nuevos movimientos sociales y políticos que surgieron en la primera mitad del siglo XX. Pueden apoyarse en leyes y decretos, comisiones de estudio, cartas u otros tipos de documentos. Luego, desarrollen la siguiente actividad:

a. Repártanse las formas de respuesta para que cada uno plantee una idea simplificada o basada en sesgos y prejuicios sobre la que les tocó y se la presente al otro.

b. Sigan los pasos planteados en estas páginas para elaborar una conclusión fundada en argumentos sobre la propuesta abordada. Por último, compartan sus resultados con su compañero y redacten en sus cuadernos una conclusión conjunta sobre la importancia de fundamentar y argumentar las opiniones y no caer en sesgos o simplificaciones.

3. La participación de Estados Unidos en la economía nacional

A pesar de representar un intento por darle mayor autonomía a la economía nacional, la aplicación del modelo ISI no implicó el término de la influencia extranjera. Por el contrario, el nuevo patrón de crecimiento se sustentó de manera importante en las relaciones comerciales con Estados Unidos.

3.1 El rol de Estados Unidos

Como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos asumió un papel preponderante en la economía internacional, desplazando a potencias que habían detentado este liderazgo durante el siglo XIX, como Inglaterra. De esta forma, la economía chilena abandonó la tradicional dependencia financiera y comercial británica; a cambio, compañías estadounidenses acrecentaron sus inversiones en diferentes sectores, como energía, transporte urbano, banca y explotación cuprera o de cobre. Gracias a ello, estas empresas alcanzaron una importante presencia en áreas clave de la economía chilena durante buena parte del siglo XX. Esta presencia se expresó en ámbitos como los siguientes:

Minería. Los inversionistas estadounidenses se centraron en tres grandes yacimientos de cobre: **Potrerillos y Chuquicamata** en la zona norte y **El Teniente** en la zona central. Para su explotación formaron grandes compañías, como Braden Copper Company, que adquirió El Teniente en 1904 y Sewell en 1905; Chile Exploration Company, que comenzó en 1912 la explotación de Chuquicamata, y Andes Copper Mining, que emprendió la explotación de Potrerillos en 1916.

Comercio y telecomunicaciones. La influencia estadounidense también comenzó a hacerse sentir en aspectos más cercanos de la vida cotidiana de las personas, especialmente por la expansión de la sociedad o **cultura de masas** que conociste en la Unidad 1. De esta forma, diversos productos y medios de transporte y de comunicación llegaron principalmente a través de empresas como Ford y General Motors, de automóviles; General Electric y Westinghouse Electric, de electrodomésticos; e incluso algunas de alimentos y productos de higiene personal, entre otras. Además, Estados Unidos pronto se posicionó como uno de los principales socios comerciales de Chile.

Recurso 33 (fuente primaria)

El siguiente extracto es parte de un informe presentado a la tercera convención extraordinaria de la Federación de Estudiantes de Chile.

Si Estados Unidos, nuestro principal comprador, pasa por un período de prosperidad, Chile también se encontrará en una etapa de expansión, pues al aumentar el nivel de las rentas en el país del norte, aumentarán las compras que nos hacen, principalmente de cobre y salitre. Las personas vinculadas con las actividades de exportación en Chile verán acrecentados sus ingresos y aumentarán sus compras de artículos de todas clases y así se generará un período de prosperidad que se extenderá rápidamente a todo el país (…). El hecho de que el comercio exterior tenga tanta importancia en las actividades económicas nacionales, y dentro de él las exportaciones de cobre y salitre, hace que la economía chilena sea extremadamente sensible a las fluctuaciones que ocurren en los mercados internacionales, (…) con lo que la economía chilena sigue en forma dramática el ritmo, principalmente, de la economía norteamericana. Este hecho es tan grave que basta que, por ejemplo, baje el precio del cobre para que el país afronte serias dificultades.

Centro de Alumnos de la Escuela de Economía y Comercio de la Universidad de Chile (1948). *Informe sobre economía nacional*. Santiago, Chile: Editorial Nascimento.

Recurso 34 (fuente secundaria)

La siguiente tabla muestra los principales socios comerciales de Chile en el año 1940.

	Valor ($) y origen de las importaciones chilenas	Valor ($) y destino de las exportaciones chilenas
Argentina	34 176 405	18 649 974
Estados Unidos	242 537 503	406 082 594
Inglaterra	52 629 527	40 362 814
Italia	20 154 950	20 740 386
Japón	27 969 503	31 185 879
Perú	42 791 098	4 857 500
Otros	86 746 328	174 836 922
Total	507 005 314	696 716 069

Dirección General de Estadísticas (1940). *Anuario Estadístico*. Volumen Comercio Exterior.

Recursos 35 y 36 (fuentes iconográficas)

El estilo de vida estadounidense influyó en diversos aspectos de la vida cotidiana chilena, tal como lo demuestran los siguientes afiches publicitarios que demuestran la imposición de un rol e imagen específica para las mujeres.



Afiches en: Revista *Zig-Zag*, n.° 2 743, 1957 y n.° 2 244, 1945.

Recurso 37 (fuente secundaria)

El siguiente fragmento corresponde a la visión del ingeniero y académico chileno Patricio Meller respecto a la importancia de la inversión extranjera en la economía de Chile a lo largo de su historia.

El cobre era ya uno de los principales productos chilenos de exportación durante la primera mitad del siglo XIX. (…) Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX se produjo un brusco aumento de la demanda mundial, debido a la aparición de la industria eléctrica y la expansión del sector de la construcción. Al mismo tiempo, una importante innovación tecnológica en Estados Unidos hizo rentable la explotación en gran escala (…). La inversión inicial en Chuquicamata fue de alrededor de US$ 125 millones, y la producción en ambas minas se expandió rápidamente: hacia 1924, El Teniente estaba produciendo 78 000 toneladas al año, y Chuquicamata producía 107 000. Es decir, en 10 a 15 años las dos grandes minas de cobre estaban aportando el 80 % de la producción total de cobre de Chile. (…) Nuevamente podemos preguntarnos las razones por las que firmas extranjeras explotaron este recurso. La respuesta parece similar a la del caso del salitre. Aunque existían productores chilenos de cobre, (…) la exploración de grandes minas requería inversiones relativamente mayores y la utilización de una tecnología moderna que los productores chilenos desconocían. Además, la inversión en gran escala en la minería del cobre es una actividad que requiere de muchos años de espera para los retornos del capital invertido, una diferencia notable con respecto al proceso conocido en la explotación del salitre.

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

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. Según lo leído y observado en las fuentes de estas páginas, explícale a un compañero o compañera los efectos de la participación de Estados Unidos en la economía chilena tomando en cuenta uno de los siguientes aspectos: minería, comercio, transporte o medios de comunicaciones. Luego, redacten en conjunto un resumen de las implicancias que los ámbitos analizados por ambos tuvieron para el país.
2. Según lo observado en los **Recursos 35** y **36**, ¿qué significado tiene la presencia de las mujeres en este tipo de publicidad? ¿Crees que afiches como estos se siguen utilizando hoy?, ¿por qué?
3. En cuanto a la influencia del mercado y la economía estadounidenses, ¿qué cambios y continuidades puedes establecer entre la primera parte del siglo XX y la actualidad? Busca en Internet o en periódicos al menos tres noticias que te permitan fundamentar y apoyar tu respuesta.

3.2 Las implicancias para Chile

Por un lado, el incremento del gasto público encontró una de sus fuentes de financiamiento en los impuestos que pagaban las compañías estadounidenses productoras de cobre. Además, los **préstamos** hechos por Estados Unidos también resultaron importantes para la implementación del nuevo modelo económico. De hecho, la Corfo se inició con un empréstito de 2 000 millones de pesos que provino del Export-Import Bank (Eximbank), un banco creado durante el año 1934 en Estados Unidos, con el objetivo de apoyar la exportación de productos desde la potencia norteamericana.

Además de las inversiones monetarias, diversos consejeros económicos estadounidenses realizaron **asesorías en política económica** al gobierno chileno. Los casos más conocidos fueron Edwin Kemmerer, quien asesoró al gobierno de Chile desde 1924 en la llamada "misión Kemmerer", y un grupo de altos ejecutivos bancarios que, en 1955, propusieron diversas medidas para reducir el déficit fiscal, en la denominada "misión Klein-Saks". Esta última dará origen a las primeras medidas para implementar el neoliberalismo en Chile, un sistema económico que conocerás en la Unidad 4 (páginas 228 y 229).

Recurso 38 (fuente primaria)

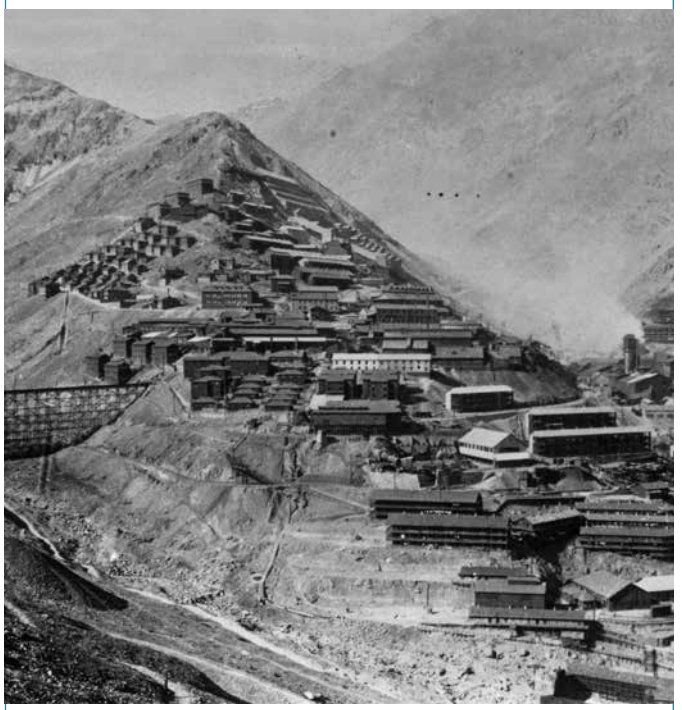
A lo largo del siglo XX, la influencia de Estados Unidos en la economía chilena generó distintas reacciones. El siguiente texto da cuenta de una visión crítica a esta intervención.

> Chile, país de estructura moral débil, liquidado en su organización política y social por un desgobierno de cinco años, que dirigió una manada inconsciente y un César vesánico, es una tierra propensa, como pocas, al predominio del más fuerte, del capitalista *yankee* que, junto con arrebatarnos la soberanía económica, nos arrebatará los últimos girones de la libertad moral (…).
>
> Las clases dirigentes, los amantes del orden, los sinceros patriotas, lo que aún queda incontaminado en los partidos políticos, son los llamados a reaccionar, legislando honradamente en lo social y contribuyendo a detener la creciente ola de absorción capitalista extranjera. Así harán obra de salvación social y contribuirán a defender las críticas, muy justas en la mayoría de sus aspectos de los descontentos sociales (…).

Latcham, R. (1926). *Chuquicamata, estado yankee*. Santiago.

Recurso 39 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra el campamento minero de Sewell, propiedad de la compañía Braden Copper Company, ubicado en plena cordillera de los Andes, a 64 km de Rancagua y actualmente declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. La llamada "ciudad de las escaleras" contaba con una escuela, hospital y cine hasta que en la década de 1960 fue adquirida por el Estado chileno y su población se trasladó a Rancagua.



Ciudad minera de Sewell (*ca.* 1930).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Teniendo en cuenta los **Recursos 38** y **39**, responde en tu cuaderno:

a. ¿Qué razones crees que explican que el campamento minero de Sewell sea Patrimonio de la Humanidad?, ¿qué otros lugares de Chile conoces que lo sean?

b. ¿Por qué Latcham condena la política de Estados Unidos respecto del país?, ¿a quién piensas que se refiere con la expresión "César vesánico"?

Cuando hayas terminado, comparte tus respuestas con un compañero o compañera y juntos redacten una conclusión en sus cuadernos sobre las implicancias de la influencia estadounidense para Chile.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Lee las siguientes fuentes y luego responde las preguntas que se plantean.

Recurso 40 (fuente primaria)

Debido a la circunstancia de que en los Estados Unidos de Norteamérica se produjo un auge económico no interrumpido por crisis entre 1923 y 1928, algunos autores llegaron a creer que las crisis económicas eran fenómenos que le pertenecían al pasado y que en el futuro la evolución económica se iba a producir en forma constante y ascendente. Se apoderó de muchas personas un optimismo. La inclinación criolla al derroche parecía apoyada por una doctrina científica. Se consideraba posible endeudarse hasta la capacidad que resistía el mercado monetario, porque se creía que el gran desarrollo que iba a experimentar la economía permitiría más tarde atender holgadamente el servicio de la deuda. Incrementando las entradas fiscales anualmente digamos en un 10 %, un aumento de digamos un 5 % en el servicio de la deuda pública no se haría sentir; al contrario, la proporción del servicio de la deuda, sobre el total de los gastos, iba a disminuir.

Keller, C. (1931). *La eterna crisis chilena*. Santiago, Chile: Nascimento.

Recurso 41 (fuente secundaria)

(…) El período que sigue a la Primera Guerra Mundial y por factores internacionales y domésticos de la sociedad chilena va a trazar definitivamente un tipo de relaciones estructurales entre Chile y Estados Unidos que se va a caracterizar por la creciente dependencia y asimetría. De aquí en adelante la penetración transnacional norteamericana en Chile en múltiples aspectos y facetas va a permitir una influencia estadounidense muy clara en la economía, la sociedad y la política nacional. En 1920, Estados Unidos pasaba a ocupar el primer lugar como socio comercial chileno con un 54 % del total del comercio nacional. Además, en el concierto regional, en esa época un tercio de la inversión de Estados Unidos en América Latina se realizaba en Chile. Con posterioridad, la crisis mundial de 1929-1931 puso al descubierto otra de las vinculaciones estructurales de la economía chilena con la norteamericana, ya que la deuda de Chile, además de ser una de las más altas del mundo, había sido contraída principalmente con entidades bancarias norteamericanas.

Morandé Lavín, J. Chile y Estados Unidos: Distanciamientos y aproximaciones. En: *Estudios Internacionales*, vol. 25, n.° 97, 1992.

a. Según cada uno de los textos anteriores, ¿cuál fue la causa de la crisis económica en Chile durante la primera parte del siglo XX? Explícalo en tu cuaderno mediante un cuadro sinóptico.

b. Teniendo en cuenta lo que has aprendido hasta ahora en la unidad anterior y en lo que llevas de esta, ¿cómo se relaciona la situación chilena, en términos políticos y económicos, con el contexto mundial de las primeras décadas del siglo XX?

c. En tu cuaderno, realiza una síntesis de la interpretación que cada autor hace respecto a la economía nacional y luego responde: ¿qué conceptos de los textos te permitieron determinar las ideas más relevantes de cada uno?

2. Comenta con un compañero las siguientes preguntas: ¿qué contenidos, habilidades o actitudes de las propuestas al principio de esta lección en la **Ruta de aprendizajes** (página 92) les costó más desarrollar?, ¿por qué creen que fue así?, ¿qué hicieron para poder resolver estas dificultades?

ANTES DE CONTINUAR

EVALÚA *CÓMO VAS*

1. En una cartulina blanca, elabora una línea de tiempo sobre la historia política y económica de Chile entre 1910 y 1950. Para ello, considera los siguientes aspectos:
   - **a.** Establece una escala para representar adecuadamente el período cronológico.
   - **b.** Identifica los siguientes procesos o acontecimientos políticos: parlamentarismo, ruido de sables, Constitución de 1925; y económicos: modelo monoexportador, crisis de 1929, modelo ISI. Considera que, al ser dos dimensiones históricas de un mismo período, algunos de estos procesos serán simultáneos.
   - **c.** Identifica hitos o eventos nacionales o internacionales que fueron relevantes durante este período, tales como guerras, crisis económicas, golpes de Estado, dimisiones presidenciales, etc.

2. Compara tu línea de tiempo con la de otros dos compañeros y, con base en lo realizado por cada uno, respondan en sus cuadernos las siguientes preguntas: TRABAJO COLABORATIVO
   - **a.** ¿Qué acontecimientos internacionales tuvieron un impacto directo en la sociedad chilena?, ¿qué se puede concluir a partir de esto?
   - **b.** ¿Qué relación existió entre la crisis política y la crisis económica en este período en Chile?

3. Analiza la siguiente fuente y luego responde las preguntas en tu cuaderno:

Recurso 42 (fuente secundaria)

Este texto expone una interpretación sobre los cambios de la clase dirigente durante la primera mitad del siglo XX.

(…) Desde el punto de vista institucional, la elección de Arturo Alessandri marca un momento muy significativo en la historia nacional, un momento de alta efervescencia social, con un movimiento estudiantil y obrero en expansión, pero sin que ello indique necesariamente un cambio profundo ni en las estructuras del poder ni en las relaciones sociales más definitorias. Este proceso fue más lento y equívoco. (…) La estructura social de las dirigencias que se inician en las dos primeras décadas del siglo XX comprende una evolución que abarcó un período más largo, y que no posee un momento demoledor y refundante. Más que hablar del período 1920-1925, es decir, desde la elección de Arturo Alessandri a la promulgación de la Constitución de 1925, hay que referirse a un período difícil y cambiante, asolado por golpes militares, el caudillismo, el enfrentamiento en la tribuna política y en la prensa, y también en el área de las políticas económicas y sociales, hasta –por lo menos– el año 1938, con la llegada al poder del Frente Popular. Entre 1920 y 1932 se sucedieron una serie de intentos frustrados de reforma, como el reformismo alessandrista y el militar, pero que finalmente no constituyeron una "revolución social". El triunfo de los Frentes Populares (1938-1947) significó un reemplazo de los partidos políticos oligárquicos en el gobierno por nuevos personajes y grupos profesionales y técnicos (e ideológicos), que pertenecían en muchos casos a las capas medias y abrigaban los ideales desarrollistas y mesocráticos de los años treinta a los cuarenta.

Pinto, J. Candina, A. y Lira, R. *Historia contemporánea de Chile. Volumen II: Actores, identidad y movimiento.* Santiago, Chile: LOM Ediciones, 1999.

   - **a.** ¿A qué se refieren los autores con los conceptos de "reformismo alessandrista y el militar" y "el triunfo de los Frentes Populares"?, ¿qué diferencia se marca entre el primero y el segundo?, ¿estás de acuerdo? Fundamenta con ejemplos de fuentes expuestas en lo que llevas de esta unidad.
   - **b.** ¿Por qué los autores establecen que el período de 1920-1938 es más adecuado para analizar la crisis de la sociedad chilena que el de 1920-1925? Explícale a un compañero con tus propias palabras.

4. Evalúa tus aprendizajes en lo que llevas de esta unidad completando la siguiente escala de apreciación:

En relación con este aprendizaje, considero que estoy en un nivel...	1	2	3	Puedo comprobarlo según mi desempeño en…
Analizar la crisis del sistema político del período parlamentario.				Desafío, pág. 85 o Actividad 1, pág. 91.
Analizar las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que siguieron a la Gran Depresión en Chile.				Actividad 1, pág. 93 o Actividad 2, pág. 99.
Aplicar habilidades de pensamiento crítico, como formular preguntas significativas e inferir y elaborar conclusiones.				Actividades del Taller de habilidades (págs. 98 y 99).
Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.				Actividades del Taller de habilidades (págs. 98 y 99).
Valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente.				Actividad 2, pág. 103.
Desarrollar una actitud positiva a la crítica y a la autocrítica.				Actividad 2, pág. 99 o Actividad 1, pág. 103.

3: Inicial / **2**: Intermedio / **1**: Consolidado

Una vez que hayas completado la tabla anterior, establece el nivel en el que te encuentras según la siguiente clasificación:

Nivel óptimo*	Nivel medio	Nivel insuficiente
Tienes 4 o más indicadores en nivel Consolidado.	Tienes 3 indicadores en nivel Consolidado o al menos 4 en nivel Intermedio.	Tienes 3 o más indicadores en nivel Inicial.

*Para este nivel debes haber logrado al menos un indicador de cada categoría (Saber, Saber hacer y Saber ser).

¿Cómo vas con el proyecto?

Copia en tu cuaderno y completa la siguiente ficha para revisar el nivel de avance en tu proyecto:

Tema	
Pregunta de investigación	
Objetivo de investigación	
Hipótesis	
Fuentes históricas	
Formato de presentación	

Luego, intercambia tus respuestas con un compañero o compañera para evaluar mutuamente su nivel de avance. Revisen la coherencia de la pregunta, el objetivo y la hipótesis, y sugieran posibles fuentes históricas además de las ya planteadas.

Lección 3

Transformaciones sociales

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

Conocerás los cambios sociales y culturales que vivió Chile en la primera mitad del siglo XX y su relación con el proceso de democratización de la sociedad chilena.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Analizando fuentes primarias y secundarias que ofrezcan la perspectiva de diversos actores sociales y reconociendo sus propuestas frente a los cambios que vivía la sociedad.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para valorar las transformaciones que permitieron el avance en la construcción de una sociedad como la actual, que reconoce los derechos de las personas sin distinción de género, edad o clase social.

Explora tus ideas previas

Las transformaciones políticas y económicas que experimentó la sociedad chilena durante la primera mitad del siglo XX, y que ya estudiaste en las lecciones anteriores de esta unidad, también tuvieron incidencias en la estructura de la población chilena. Para evaluar qué sabes al respecto, te invitamos a desarrollar la actividad que se presenta a continuación.

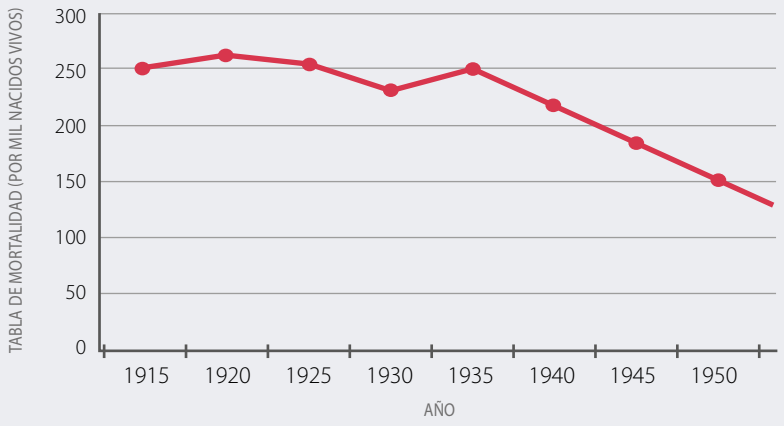
Recursos 43 y 44 (fuentes estadísticas)

Las siguientes fuentes muestran algunos datos demográficos de la población chilena antes de la primera mitad del siglo XX.

Población urbana y rural de Chile (1920-1952)

Año censo	Población urbana	%	Población rural	%	Población total
1920	1 723 552	46,4	1 991 335	53,6	3 714 887
1930	2 119 221	49,4	2 168 224	50,6	4 287 445
1940	2 639 311	52,5	2 384 228	47,5	5 023 539
1952	3 573 122	60,2	2 359 873	39,8	5 932 995

Tasa de mortalidad infantil (1915-1950)



Fuente: Censos 1920-1952. Recuperado de www.ine.cl en mayo de 2017.

1. ¿Por qué crees que se produjo un descenso sostenido de la mortalidad infantil hasta 1950?
2. ¿Qué relación se puede establecer entre el aumento de la población urbana y el proceso de industrialización? ¿Por qué el porcentaje de población rural comienza a disminuir en esos años?
3. ¿Qué impacto habrán tenido las transformaciones anteriores en la vida cotidiana de las personas que vivieron durante este período?

1. La participación política de nuevos actores sociales

Uno de los procesos más relevantes de Chile durante el siglo XX fue la creciente masificación y ampliación de la esfera política. Si antes de la década de 1920, la acción política había estado reservada a la oligarquía, luego de la crisis del sistema parlamentario comenzó a desplazarse hacia la calle mediante multitudinarias concentraciones y exhibiciones de apoyo popular. De este modo, el mundo político se amplió a nuevos sectores sociales como **las mujeres, los sectores medios, los obreros y los trabajadores**, quienes lucharon desde fines del siglo XIX por ser reconocidos como sujetos de derecho. Este proceso tuvo características como las siguientes:

La expansión del sufragio. Esta masificación de la vida política también estuvo marcada por la ampliación gradual del derecho a voto y del padrón electoral. En 1935 se reconoció el voto femenino en las elecciones municipales, y en 1952 las mujeres pudieron participar en las presidenciales. Además, en 1969 se extendió el voto a los ciegos y a los analfabetos en 1972.

La utilización de los medios masivos de comunicación. Se utilizaron para la divulgación de mensajes políticos y la articulación de redes de adherentes. Así, la política pasó a ser una experiencia colectiva que inundaba los periódicos, las radios, el cine y la televisión.

Recurso 45 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra una caricatura de la revista Topaze, que se centró principalmente en la crítica a presidentes y autoridades de la época y da cuenta de algunas de las demandas de los nuevos actores sociales.



El costo de la vida sube siempre más rápido que los salarios (1945). En: Revista *Topaze*, Santiago.

Recurso 46 (fuente secundaria)

La siguiente fuente describe el escenario cultural y social que se estaba viviendo en Chile durante la primera parte del siglo XX.

(…) La década del Centenario (1910-1920) constituye el momento final de la modernización oligárquica y liberal de Chile, del ciclo salitrero y del enorme cambio educacional que genera una movilidad social sin precedentes en el país (…). Son factores que inciden en un país –y sobre todo en una capital– en que ya hay autos, teléfonos, cinematógrafos, intentos de vuelo aéreo, alcantarillado, una multitienda, pero también caminos de tierra, cités, conventillos, promontorios de escombros y basura. Una ciudad en que se advierte la presencia de nuevos actores sociales, sobre todo de un movimiento estudiantil, que participó en movilizaciones de la sociedad civil, y estableció lazos de colaboración con los trabajadores. Un movimiento que, aunque creado en el seno del Chile estamentario y tradicional, va a convertirse (…) en un sujeto social variopinto que estimula el clima de cambio y que moviliza en todos los planos el interés –y la ideología– por lo *nuevo*.

Subercaseaux, B. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo III. El Centenario y las vanguardias*. Santiago, Chile: Universitaria, 2004.

Actividades

A partir de los **Recursos 45** y **46**, formula y escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre los factores que posibilitaron el surgimiento de nuevos actores sociales a mediados del siglo XX. A medida que vayas avanzando en la lección, deberás reformularla de acuerdo a la nueva información que te entregarán las fuentes y el relato.

1.1 La incorporación de las mujeres a la ciudadanía política

Durante la primera mitad del siglo XX en Chile, en concordancia con los procesos sociales que se estaban desarrollando en el resto del mundo, la situación de las mujeres comenzó a experimentar diversos cambios. Algunos de los más importantes fueron los siguientes:

Lucha por los derechos políticos. La lucha por el sufragio femenino que se inició a fines del siglo XIX, tomó fuerza con las transformaciones iniciadas a comienzos del siglo XX, y especialmente con la politización de los años 30. En esta década, una de las organizaciones femeninas más importantes fue el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres (MEMCh), asociación formada por mujeres ilustradas de clase media, muchas de las cuales constituían la primera o segunda generación de profesionales universitarias. Mientras en Estados Unidos y en otras partes del mundo, ya en 1920 se había aprobado el voto femenino, en el caso de Chile recién en 1952 las mujeres pudieron votar por primera vez en elecciones presidenciales.

Participación en el campo laboral y cultural. Gracias a su incorporación en el sistema universitario a fines del siglo XIX, durante la década de 1920 ya existían en Chile destacadas mujeres científicas, artistas y profesionales. Su trabajo contribuyó a que la sociedad comprendiera que el aporte de las mujeres era tan importante como el de los hombres. Destacaron especialmente las profesoras Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas; las ingenieras Justicia Acuña y Victoria Tagle; las abogadas Matilde Throup y Elena Caffarena; las artistas Laura Rodig, Inés Puyó, Ana Cortés, Lily Garafulic y Marta Colvin; y la escritora Gabriela Mistral, quien obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945.

Recursos 47 y 48 (fuentes primarias)

Los siguientes documentos corresponden a un texto escrito por Amanda Labarca y a una carta de Elena Caffarena.

(...) La democracia es cooperación y no subyugamiento. No todos los hombres tienen aptitud para las ideas abstractas, ni vocación para la lucha política. Así acontece con las mujeres. La ciencia moderna ha demostrado que no existen diferencias psíquicas fundamentales entre ambos: sí, una inmensa variedad de tipos en unos y otras, felizmente. (...) Nuestro anhelo es que los talentos, las aptitudes, las inclinaciones femeninas se desarrollen por cauces humanos amplísimos para que sean fieles a su destino, expresen su personalidad sin la restricción o la opresión de infundados prejuicios, y hallen abiertos los caminos de superación para todos sus legítimos afanes.

Labarca, A. (1947). *Feminismo contemporáneo*. Santiago, Chile.

He luchado por el voto para la mujer, no porque sea feminista a ultranza, ni porque crea que las mujeres son mejores que los hombres o que el voto femenino sea en sí panacea para solucionar los problemas nacionales, sino simplemente por convicción democrática. Creo en el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Pienso que todos los habitantes de un país, cualquiera sea su color o raza, su cultura o su sexo, su credo político o religioso, tienen derecho a influir en los destinos de su patria.

Carta de Elena Caffarena (enero de 1949). En Carey, A. y otros. (1996). *Cartas con historia*. Santiago, Chile: Los Andes.

Recurso 49 (fuente secundaria)

El siguiente fragmento explica las principales acciones y objetivos del MEMCh.

La importancia del MEMCh residió en haber constituido la primera agrupación femenina político reivindicativa que logro organización, masividad y continuidad en el devenir histórico. Se articuló en comités locales: un mínimo de 10 mujeres podía organizar un comité local en cualquier departamento, ciudad, comuna o barrio. De esta forma, hacia 1940, cuando se realizó su segundo congreso nacional, contaba con 42 comités desde Arica hasta Valdivia. (…) Las luchas del MEMCh se centraron en el logro de la emancipación económica, social y jurídica de la mujer. En lo económico exigió "igual salario para hombres y mujeres, poder ocupar cualquier cargo rentado" y la solución de problemas tales como la prostitución. En lo biológico pidieron "la preocupación de las autoridades gubernamentales y científicas por los repetidos embarazos que desembocaban en abortos clandestinos", siendo la primera organización en incursionar en las reivindicaciones sexuales de la mujer. En lo jurídico, por último, el MEMCh abogó por los derechos civiles y políticos.

Gaviola, E. y otras. *Queremos votar en las próximas elecciones*. Santiago, Chile: Arancibia Hermanos, 1986.

Recurso 50 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra a una mujer inscribiéndose en el Registro Electoral con su hijo en brazos.



Inscripciones de mujeres en Registro Electoral (*ca.* 1950). Archivo Zig-Zag / Quimantú.

Recurso 51 (fuente secundaria)

Este fragmento corresponde a un artículo publicado en la revista Ya del diario *El Mercurio*.

El ingreso [de las mujeres a la universidad] se dio dentro de una estructura patriarcal, en carreras feminizadas (visitadoras sociales, enfermeras, profesoras), pero también les dio herramientas para manejar sus propias vidas y les permitió incursionar en espacios nuevos, ya no solo como antes, desde la perspectiva caritativa. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer: si bien hoy las mujeres están en la mayoría de las carreras, aún estamos revestidos de estructuras muy masculinas en muchos ámbitos, donde, aunque las mujeres tengan un mejor desempeño, les cuesta insertarse en el mundo laboral. Y las diferencias no son solo salariales. Por ejemplo, pensando en el mundo académico, donde si bien las mujeres entramos, se privilegia que sea el hombre el que desarrolle las teorías y se tiende a que la mujer esté más relacionada a temas más administrativos.

Caro, S. Cuando la universidad se abrió a las chilenas. En: Revista *Ya*, n.° 1743, 14 de febrero de 2017.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Junto con dos compañeros o compañeras, divídanse las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Qué ideas plantean Caffarena y Labarca (**Recurso 47** y **48**) respecto al sentido de su lucha y su mirada frente a los hombres?
   - **b.** ¿Cuáles de las propuestas del MEMCh (**Recurso 49**) te parecen novedosas para la época?, ¿cómo se relacionan con la situación de las mujeres en la actualidad?
   - **c.** Según lo expuesto en el **Recurso 51**, ¿hemos cambiado en estos años respecto a la mirada de lo femenino?, ¿qué piensas tú al respecto?
2. A partir de sus respuestas, redacten un párrafo en el que sinteticen la importancia de las mujeres en el proceso de democratización de la sociedad chilena. Cada uno debe plantear un argumento basado en los recursos expuestos en estas páginas o en los trabajos de las actividades anteriores.

1.2 El creciente protagonismo de la clase media

A partir de la década de 1920, en Chile se fortaleció la clase media, integrada por profesionales, funcionarios públicos, militares, pequeños comerciantes, intelectuales e inmigrantes (especialmente europeos que buscaban huir de las guerras y conflictos en su continente). A medida que fue avanzando el siglo XX, este sector de la sociedad chilena comenzó a adquirir cada vez mayor protagonismo, principalmente debido a factores como los siguientes:

Fortalecimiento del sector público. La ampliación de las instituciones estatales y la redefinición del rol del Estado que se experimentó a partir de 1924 permitieron que un número creciente de personas accediera a empleos del sector público, pasando a formar parte de la llamada "burocracia". La creación de escuelas y liceos públicos, así como de escuelas normales –dedicadas a la formación de profesores y profesoras– y universidades en la capital y provincias, ayudó a que se ampliara el nivel de escolaridad de los chilenos, consolidando el rol del Estado como garante de la educación por medio del denominado Estado docente.

Mayor acceso a bienes y servicios. Con el proceso de industrialización y el rol más activo del Estado en la promoción del bienestar social, la clase media pudo acceder a una mejor educación y salud, lo que les permitió a sus miembros obtener mejores empleos y destacar en ámbitos de la vida cultural, como la creación artística e intelectual. Además, con la creciente urbanización del país, más personas accedieron a tecnologías como la electricidad, el cinematógrafo o la radiofonía.

Recurso 52, 53 y 54 (fuentes secundarias)

Los siguientes extractos dan cuenta de distintas interpretaciones sobre la clase media.

El término "clase" o "clases medias" ha tenido una funcionalidad específica en la descripción de la estructura socioeconómica chilena contemporánea, particularmente desde el período de 1920 y 1930 en adelante: señalar, nombrar de alguna manera a aquellos grupos socialmente "nuevos", sin una definición clara en el imaginario social y político chileno (…). Cuando este grupo empezó a hacerse numeroso y dejó de ser una presencia excepcional, los otros grupos sociales debieron ponerlo en alguna parte de la jerarquía social, en algún lugar entre los pares y los otros, y el proceso no fue ni ha sido sencillo. (…)

Candina, A. *Clase media. Estado y sacrificio: La Agrupación Nacional de Empleados Fiscales en el Chile contemporáneo (1943-1983)*. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2013.

En este período empiezan a cobrar mayor significancia política los sectores de clase media, que habían crecido junto a la expansión del Estado y de los servicios. Estos incluyen a profesionales, comerciantes, empleados públicos y particulares, y sectores empresariales de provincia, que encuentran su canal de expresión política en el Partido Radical. La conquista del poder político por parte de la clase media es relativamente rápida, si se considera que se asoman al gobierno con la elección de Alessandri Palma en 1920 y terminan liderando la coalición que elige a Aguirre Cerda en 1938 e inaugura el ciclo de los gobiernos radicales.

Larragaña, O. *El Estado bienestar en Chile: 1910-2010*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010.

A mediados de la década de 1930, los grupos medios ya tenían trazada sobre sí su gran tarea histórica: un proyecto nacional de desarrollo y un modelo de clase social capaz de llenar el oscuro vacío que había dejado tras de sí la vieja oligarquía criolla. (…) Hacia 1940 eran pocos los que dudaban del rol histórico que estaba jugando ya la clase media. Francisco Pinto escribía: "Debe la clase media, echando al olvido su mal entendido individualismo frío y apático… formar filas en el socialismo. Los derechos de la clase media claman justicia, como lo claman los del proletariado en general" (Pinto, F. *Clase media y socialismo*, 1940). Los emergentes partidos de izquierda reconocieron, también, la hegemonía política de la clase media y de los partidos que más genuinamente la representaban. Por todo esto, se afirmaba en 1947: "la clase media, en Chile, es aquella cuya situación económica, moral, política y cultural es producto, principalmente, del esfuerzo personal, del trabajo y del estudio… El futuro de nuestro país es de responsabilidad de la clase media" (Alarcón, R. *La clase media en Chile. Orígenes, características e influencias*, 1947). Los grupos medios gobernaron el país, efectivamente, a partir de 1938, no antes ya que entre 1920 y 1938 el país siguió dominado aun por la vieja oligarquía política y militar.

Salazar, G. y Pinto, J. *Historia contemporánea de Chile*. Vol. 4. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2002.

Recurso 55 (fuente iconográfica)

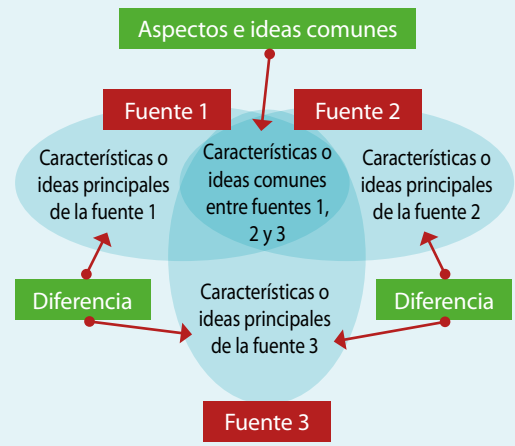
La siguiente imagen muestra a un grupo de personas de clase media leyendo periódicos y saliendo de una estación de ferrocarriles en Concepción.



(S. i.). Personas de clase media y obreros. Estación de ferrocarril de Concepción, principios del siglo XX.

Desafío

Como has podido ver, son muchos los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se desarrollaron en Chile durante la primera mitad del siglo XX y la mayoría de ellos están relacionados entre sí. En ese sentido, para poder establecer una conclusión general de cómo fue este período, es necesario dar cuenta de los elementos comunes y diferencias que se pueden distinguir entre los distintos procesos vividos. El **diagrama de Venn** es una herramienta gráfica que te permitirá identificar estos aspectos en torno a dos o más temáticas o fuentes, por lo que te ayudará a organizar y comparar información. En este caso, te invitamos a elaborar uno a partir de la lectura de los **Recursos 52, 53** y **54**, siguiendo este esquema:



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Según las fuentes expuestas, ¿cuáles fueron los medios de difusión y organizaciones por los cuales la clase media logró expandirse y adquirir importancia durante la primera mitad del siglo XX?, ¿en qué sentido habrá influido el empoderamiento de la clase media en el proceso de democratización de la sociedad chilena? Explica mencionando al menos dos ejemplos concretos.
2. Comparte tu respuesta a la actividad anterior con un compañero o compañera y luego, a partir de los ejemplos que ambos plantearon, elaboren una historieta o cómic sobre la situación de la clase media en Chile hasta mediados del siglo XX. Deben incluir elementos como al menos un factor que haya permitido su empoderamiento, un medio de difusión de sus ideas y una organización en la que hayan participado.

1.3 El empoderamiento del movimiento obrero

El movimiento obrero, que había cumplido un importante papel en la crisis de 1929, vivió significativas transformaciones a medida que avanzaba el siglo. Luego del aumento de las movilizaciones populares, las demandas de trabajadores y obreros fueron asentándose dentro del sistema político chileno. Este proceso contribuyó a que el movimiento obrero cambiara sus formas de acción y se desarrolló principalmente por los siguientes medios:

Partidos políticos. Con la fundación de organizaciones políticas populares, como el Partido Comunista (1924), Partido Socialista (1933) o la Izquierda Comunista (1933), los trabajadores y obreros comenzaron a contar con representación política en el debate público de nuevas legislaciones. Los miembros de estos nuevos partidos se dedicaron a realizar múltiples iniciativas a nivel local, mientras a nivel nacional tomaban cada vez más fuerza los sindicatos.

Organizaciones y sindicatos. Durante la primera mitad del siglo XX surgieron numerosos sindicatos, entre los que destacaron la Agrupación Nacional de Empleados Fiscales (1944); la Federación de Educadores de Chile (1945), la Federación Obrera Nacional del Cuero y del Calzado, el Movimiento Unitario Nacional de Trabajadores y el Comité Relacionador de Unidad Sindical (1951); el Movimiento de Unidad Sindical y el Comité Nacional de Federaciones (1952). Todas estas organizaciones se unificaron en 1953 en la Central Única de Trabajadores (CUT). Además, la participación de mujeres obreras se organizó en movimientos como la Federación Unión Obrera Femenina, el Consejo Federal Femenino y el Sindicato de Trabajadoras de la Aguja, entre otros. Dentro de estas agrupaciones femeninas destacó especialmente la figura de Fidelma Allende, quien en 1967 fue elegida dirigente nacional de la CUT.

Formas de acción. La persecución política de sus dirigentes, la formación de sindicatos legales, los logros en materia de legislación social y el fortalecimiento del Estado significaron un cambio en las condiciones en que se había desarrollado la organización de los trabajadores. En ese sentido, un aspecto muy significativo fue la legalización de las huelgas en el **Código del Trabajo** (1931), con lo que se estableció que ningún trabajador podía ser despedido durante una huelga, salvo que destruyera las inmediaciones de su lugar de trabajo o participara de boicots a sus productos. Además, la ley creó juntas de conciliación y de arbitraje, como mecanismos para solucionar los conflictos entre trabajadores y empleadores.

Recurso 56 (fuente iconográfica)

El 1 de mayo es actualmente considerado como el Día del Trabajador en Chile y en muchos otros países del mundo. Esta fecha conmemora la muerte de un grupo de sindicalistas en Chicago, Estados Unidos el año 1886. La siguiente imagen muestra a unas niñas protestando en contra del trabajo infantil en un desfile del Día del Trabajo en Nueva York.



Niños protestando por el trabajo infantil (1909). Washington D. C.: Library of Congress.

Recurso 57 (fuente primaria)

Este fragmento es parte de las memorias de Elías Lafertte, un obrero dirigente del Partido Comunista, que llegó a ser senador y candidato presidencial.

La huelga de los ferroviarios estalló el 3 de febrero de 1936 y tuvo por origen la negativa del gobierno de Alessandri de pagar su gratificación a los empleados y obreros de estos servicios (…). Los tres organismos sindicales de los trabajadores del riel, la antigua Federación Santiago Watt, la Federación Ferroviaria de Chile y la Federación de Empleados Zona Sur se unieron y designaron un comando único que centralizaba la lucha por la gratificación. El gobierno no halló nada mejor que provocar a los trabajadores, apresando a sus dirigentes. La huelga estalló entonces, y fue uno de los movimientos más importantes de esa época. (…) Con el pretexto de quebrar la huelga, el gobierno de Alessandri había desatado, como dije, una tremenda represión y pedido al Congreso facultades extraordinarias. Desde entonces se ha abusado extraordinariamente de este recurso; los gobiernos de González Videla e Ibáñez (…) se han aprovechado de tales facultades extraordinarias para descargar horribles persecuciones contra los trabajadores.

Lafertte, E. (1971). *Vida de un comunista*. Santiago, Chile: Austral.

Recurso 58 (fuente primaria)

En 1943 se fundó la Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF), primera organización de tipo sindical que agrupó a este sector de trabajadores. La siguiente carta fue escrita por el dirigente de la ANEF a un representante de la Confederación de Trabajadores de Chile (CTCH), que agrupaba a los obreros o trabajadores manuales.

Aun cuando la Agrupación Nacional de Empleados Fiscales no pertenece a la Organización de los trabajadores manuales del país, no ha podido dejar pasar, como asalariados, la fecha del 1 de mayo, sin expresar el deseo de asociarse a la celebración del Día de los Trabajadores. Se ha acentuado en esta oportunidad el deseo de los empleados fiscales de asociarse a tales festividades, por la inquietud que sienten al ver a la clase obrera dividida (…).

Carentes de la tradición de lucha y experiencia de la clase obrera de Chile, pero poseídos de un firme y leal deseo unitario y, sobre todo, conscientes de que la unidad de los trabajadores es el mejor baluarte contra las fuerzas retardatarias y anti-sociales, hacemos saber a Ud. que estamos dispuestos los empleados fiscales, a poner todo nuestro esfuerzo, entusiasmo y lealtad, para conseguir a través de un Comando de Unidad, amplio y democrático, la realización de un Congreso Nacional de la CTCH que (…) selle la unidad de los trabajadores manuales del país. En este terreno, encontrará en los empleados fiscales al lado de sus hermanos de luchas, los obreros chilenos.

Carta de Clotario Blest Riffo a Bernardo Ibáñez (30 de abril de 1946).

Recurso 59 (fuente secundaria)

El historiador Cristian Gazmuri resalta el lento avance del movimiento sindicalista en el contexto del trabajo agrícola en Chile.

Desde el año 1941 hasta 1949 el número de afiliados a la Confederación de Trabajadores de Chile (CTCH) aumentó en un 40 %. Este movimiento obrero fortalecido, aunque tuvo en general una actitud conciliadora, participó en numerosas huelgas que se expresaron mayoritariamente a través de canales legales. Al interior de la CTCH, los comunistas tuvieron una posición posiblemente más moderada que los socialistas, aunque ambos partidos consideraban que apoyar al gobierno era mejor para los intereses obreros que luchar por demandas y peticiones que el sistema no podía satisfacer.

En cuanto a la sindicalización campesina, la derecha estaba consciente de que había perdido su control político sobre el sector obrero-industrial, pero no estaba dispuesta a perder el que ejercía sobre el ámbito campesino que, influido por la acción del Partido Comunista, intentaba sindicalizarse en medio de un ambiente de creciente agitación social. Esta pretensión era rechazada de plano por los partidos de derecha, (…) que en alianza con el sector terrateniente del Partido Radical, logró que el gobierno de Aguirre Cerda detuviera el proceso de sindicalización campesina; conseguía así mantener su control sobre el mundo del agro.

Gazmuri, C. *Historia de Chile*. 1891-1994. Santiago, Chile: RIL Editores, 2012.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Qué piensas respecto a la situación expuesta en el **Recurso 56**?, ¿conoces situaciones similares en Chile actual?
   - **b.** Según lo expresado por Clotario Blest en el **Recurso 58**, ¿en qué sentido los empleados fiscales y los trabajadores manuales podían ser comprendidos como "hermanos de luchas" en la década de 1940?
   - **c.** A partir de lo leído en los **Recursos 57** y **59**, ¿qué dificultades debieron enfrentar los trabajadores de distintos rubros para lograr sus objetivos?, ¿cómo influyeron estos problemas en la consolidación del movimiento obrero?
2. En parejas, respondan las siguientes preguntas: ¿por qué la lucha por los derechos sindicales es una forma de defender los derechos humanos?, ¿cuál es la importancia de los derechos laborales para la construcción de una sociedad democrática?
3. Vuelve a leer la hipótesis que habías planteado en tu cuaderno a partir de la actividad de la página 107, evalúa aquellos aspectos que modificarías y registra los argumentos que apoyan estos cambios. Si es necesario, redacta una nueva hipótesis en base a lo que has aprendido.

2. La expansión de la cultura de masas

Como viste en la Unidad 1, en gran parte del mundo occidental la vida en las ciudades y la masificación de las tecnologías de información y comunicación permitieron el surgimiento de una cultura de masas. En el caso de Chile, al tradicional modo de vida rural, que había dominado hasta las primeras décadas del siglo XX, se impusieron el ritmo y las costumbres de las ciudades: grandes volúmenes de población, construcción de edificios, masificación de los automóviles, diversificación del comercio, proliferación de asentamientos precarios y conventillos.

2.1 El creciente acceso a expresiones culturales

Esta nueva realidad que se configuró en las ciudades estuvo acompañada de la masificación de algunas expresiones artísticas y culturales, como las siguientes:

La radio. La reproducción por medio de discos y luego de cintas sonoras permitió la masificación de la música. Para ello fue clave la difusión de la radio. Esto permitió que llegara al país el trabajo de artistas internacionales, difundiéndose nuevos ritmos como el chachachá, el tango, el charlestón, la rumba y el *jazz*.

El teatro y el cine. Estos medios no solo fueron formatos de difusión de historias, sino también espacios de encuentro y sociabilidad. Los cines de barrio ofrecían sesiones rotativas de películas extranjeras y nacionales, mientras el teatro comenzó a representar temáticas sociales. En 1942 y con apoyo de la Corfo, se creó la empresa pública **Chile Films** mientras que las principales universidades abrieron grupos de teatro, como el **Teatro Experimental** de la Universidad de Chile, fundado en 1941. Además, durante este período destacó especialmente la expansión del teatro obrero, sobre todo en las diversas oficinas salitreras establecidas en el norte del país. Así, este medio permitió la difusión de las demandas de los movimientos obreros que estudiaste anteriormente.

Los deportes. Actividades deportivas como el fútbol comenzaron a transformarse en una afición para miles de personas, que formaron clubes y ligas deportivas en todo el país. Así, en 1925 se formó el primer equipo, Colo Colo, mientras que en 1933 se creó la primera liga profesional de este deporte. Además, surgieron publicaciones especializadas en temas deportivos, como *Sports Match*, que contribuyeron a popularizar a los primeros ídolos deportivos.



Recurso 60 (fuente secundaria)

La masificación del cine generó debates en la sociedad, como narra la historiadora Camila Gatica en el siguiente fragmento.

Durante el verano de 1932, Alfredo Santa María, alcalde de Santiago, realizó una inspección que duró dos meses. El resultado fue el descubrimiento de una serie de cines (Coliseo, Novedades, Septiembre, Nacional, Excelsior, Independencia, O´Higgins y Apolo) que aceptaban menores de edad en espectáculos para mayores. No obstante esta denuncia, la situación no mejoró por lo que se sumaron las denuncias del Ministro del Interior, quien solicitó personalmente a Carabineros una mayor fiscalización, de forma de evitar el ingreso de niños a película para adultos (…). El carácter educador del cinematógrafo fue considerado una de las características más relevantes y peligrosas del cine. La influencia que supuestamente ejercía sobre los espectadores –principalmente mujeres y niños– avaló el peso con que se hizo sentir la censura, con el propósito de (…) velar por una moral adecuada, vale decir, por una sana y honesta diversión. Al respecto, la revista *Zig Zag* de 1937 señalaba que el efecto que el cine tiene sobre las mentes maleables de los niños era enorme. Se asumía que era en ese momento de la vida, en la que la mente de los niños era más permeable a las influencias externas. Lo que sostenía el artículo es que la censura era muy importante porque el cine era un arma de doble filo (…). El artículo presenta los resultados de una encuesta realizada en 1936 a 400 niños de hasta 13 años (172 mujeres y 228 varones), alumnos de algunas escuelas de Santiago. (…) Ante la pregunta "¿Qué escenas prefieren?", la respuesta de los varones fue concluyente: las escenas de cowboys por sobre todas las otras opciones. Esta tendencia se reafirma cuando se pregunta por los personajes preferidos, que entre los niños resultan ser los cowboys. Vemos entonces que los westerns, al ser en su mayoría aptos para mayores y menores, facilitaron a los niños la asistencia al cine y (…) tuvieron un eco en el mundo de los niños, quienes integraron el gusto por los westerns en otras entretenciones, como la lectura de caricaturas o el juego con otros niños.

(Gatica, C. "Cuéntate una de vaqueros". El cine western en las salas nacionales, 1935-1945. En: *Palimpsesto*, vol. VI, n.º 9, enero-junio, 2016.

Recurso 61 (fuente secundaria)

La masificación de la radio permitió que ritmos propios de otros países se volvieran populares en Chile, como el *jazz*. En esta fuente, el historiador alemán Stefan Rinke analiza la llegada y recepción del *jazz* en Chile.

El acompañamiento necesario a las modernas danzas era el *jazz*. A través de los nuevos medios de comunicación como la radio y el cine, los más famosos músicos estadounidenses, como Duke Ellington, fueron introducidos al público chileno. La victoria internacional del *jazz* fue interpretada como una expresión del deseo por divertirse después de las atrocidades de la guerra. Aunque los jóvenes chilenos no habían experimentado las trincheras, su participación en la euforia musical no dejaba lugar a discusión. Además de disfrutar pasivamente la música jazz transmitida por la radio o los gramófonos, los jóvenes emulaban activamente a las estrellas estadounidenses fundando bandas como The Memphis Syncopators, la cual logró halagos en la prensa metropolitana. En 1931, un grupo de artistas de clase alta trataron de lograr algo de la atmósfera de los clubes de *jazz* al interpretar la obra de *jazz* Express, convertida en un importante evento de teatro ese año.

Rinke, S. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile*. 1910-1031. Santiago, Chile: Dibam, 2002.

Recursos 62 y 63 (fuentes iconográficas)

El Estadio Nacional fue inaugurado el año 1938 y desde entonces se consolidó como el principal centro de eventos deportivos del país.



Público del Estado Nacional en semifinales de la Copa Mundial (1962).

Otro de los deportes que se expandieron en esta época fue el atletismo. Esta imagen muestra a la lanzadora de jabalina Marlene Ahrens, la única mujer chilena que logró medalla en los Juegos Olímpicos.



La atleta Marlene Ahrens en portada de la revista *Estadio*, n.° 710, 21 de diciembre de 1956.

Actividades

1. En parejas, respondan las siguientes preguntas:
   - **a.** Según el **Recurso 60**, ¿por qué razones se censuraba el cine para los menores?, ¿ha cambiado esta situación hoy en el país?
   - **b.** De acuerdo con el **Recurso 61**, ¿por qué el jazz tuvo tanta aceptación en el país?
   - **c.** ¿Qué características de los deportes mencionados en los **Recursos 62** y **63** los hicieron tan populares?
2. Imagina que eres una persona que vive en el campo y que emigró a Santiago en 1930: ¿qué habría llamado tu atención?, ¿qué impacto crees que tuvo el paisaje urbano para migrantes como tú? Fundamenta tus respuestas con ejemplos de al menos tres fuentes expuestas en estas páginas.

Las expresiones de la cultura de masas en Chile

Tanto en la primera mitad del siglo XX en Chile como en la actualidad en el país, una de las principales características de la cultura de masas es el acceso de gran parte de la población a diversas expresiones culturales. En este sentido, algunos de los ejemplos más claros son la música, el cine y el teatro.

Recurso 64 – La música

Además de nuevos ritmos propios del período de entreguerras como el charlestón y el *jazz*, durante la primera mitad del siglo XX en Chile se expandieron también diversos estilos de música bailable de origen caribeño, cuya introducción estuvo mediada por la industria musical y cinematográfica estadounidense. Algunos ejemplos son la rumba, el mambo y el chachachá, que se muestra en la siguiente imagen.



Pareja bailando chachachá (1956). En: Revista *Vea*, Santiago, n.° 922.

Recursos 65 y 66 – El cine

A partir de la década de 1930, el cine chileno adquirió nuevas dimensiones gracias a la incorporación del sonido en las películas y a la apertura de salas de cine en las principales ciudades del país. Estas imágenes corresponden a los afiches de algunos filmes.



Afiche de propaganda para película *Entre gallos y medianoche* (1940).



Afiche de propaganda película *Uno que ha sido marino* (1951).

Recurso 67 – El teatro

La obra teatral *La Pérgola de las Flores* se estrenó en 1960 y fue considerado un hito de la historia del teatro en Chile. Su trama buscaba realizar un retrato de la identidad chilena urbana a mediados de siglo y una reflexión de contenido social que marcaría a las generaciones posteriores. De hecho, la obra continúa siendo un ícono del período y ha sido reestrenada en numerosas ocasiones.



Combeau Trillat, R. (1960). *Elenco de La Pérgola* de las Flores. (S. i.).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Completa el siguiente cuadro con al menos dos semejanzas y diferencias que tienen las expresiones culturales expuestas en las fuentes entre la primera mitad del siglo XX y la actualidad.

La música	El cine
El teatro	

2. Una vez realizado el cuadro anterior, comenta tu respuesta con un compañero y, en sus cuadernos, hagan un diagrama de Venn en el que grafiquen los elementos en común y las diferencias que presentan sus respuestas.
Por último, respondan: ¿qué beneficios y dificultades tienen las tecnologías de comunicación que existen hoy día para el acceso a expresiones culturales como la música, el cine y el teatro?

2.2 Balance de la sociedad chilena a mediados de siglo

A pesar de las transformaciones sociales que vivió Chile en la primera mitad del siglo XX y que permitieron acercar distintas expresiones culturales y medios de comunicación a una gran cantidad de personas, para el año 1950 la mayor parte de la población continuaba teniendo muchos problemas. Esto quedó en evidencia en 1952, cuando el XII Censo de Población y el I Censo de Vivienda demostraron los cambios que había vivido la sociedad chilena.

Recurso 68 (fuente iconográfica)

En esta fotografía puede observarse la mayor densidad de viviendas que caracterizaría a ciudades como Valparaíso, Santiago y Concepción a mediados del siglo XX.



Crecimiento de la población urbana. En 1952, la población total del país alcanzó los 5 932 995 de personas, de los cuales un 51,3 % vivía en ciudades y un 48,7 % en localidades rurales. Así, por primera vez, la población urbana superó a la población rural.

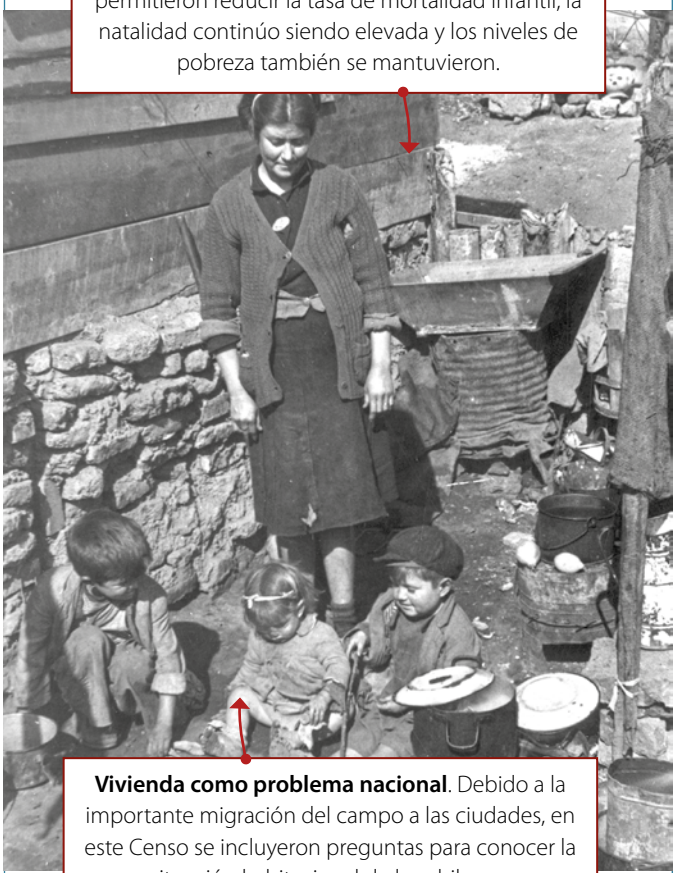
Vista de Valparaíso (ca. 1960).

www.enterreno.com

Recurso 69 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra a una mujer con sus hijos en una población durante el año 1965.

Persistencia de la pobreza y desigualdad. Si bien los esfuerzos del Estado en materia sanitaria permitieron reducir la tasa de mortalidad infantil, la natalidad continúo siendo elevada y los niveles de pobreza también se mantuvieron.



Vivienda como problema nacional. Debido a la importante migración del campo a las ciudades, en este Censo se incluyeron preguntas para conocer la situación habitacional de los chilenos.

Pobladora con sus hijos (1965). Archivo Zig-Zag/Quimantú.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. A partir de las fuentes y de lo que aprendiste en esta lección, ¿qué balance podrías hacer tú sobre Chile a mediados del siglo XX? Comparte tus respuestas con un compañero y juntos redacten una conclusión general sobre la situación de la población chilena a mediados de siglo.
2. Luego, en la misma pareja del trabajo anterior, evalúen y corrijan o aporten argumentos si es necesario a la hipótesis creada por su compañero en la página 107 y reformulada en la página 113.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Lee las siguientes fuentes y analízalas según las instrucciones que se presentan a continuación.

Recursos 70 y 71 (fuentes secundarias)

Estos fragmentos plantean distintas interpretaciones sobre la situación económica y social que se vivía en Chile a mediados del siglo XX.

El ambiente bullente de la ciudad moderna influyó y reflejó los cambios de la sociedad chilena. A la cabeza de dichas transformaciones se encontraban los medios de comunicación, que desarrollaron formas nuevas y hasta revolucionarias en las primeras décadas del siglo XX. Las publicaciones tradicionales, como periódicos y revistas, tuvieron que cambiar su apariencia e introducir nuevas técnicas de periodismo, entretención y ventas. Los nuevos medios de la radio y el cine nacieron en este período, y su impacto sobre la vida diaria fue percibido como dramático.

Rinke, S. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*. Santiago, Chile: Dibam, 2002.

En Chile, entre 1940 y 1953, el ingreso nacional aumentó en un 40 %, pero este se repartió en forma inequitativa; si el de la clase alta creció en un 60 %, el de la clase media lo hizo en un 46 %, y el de los trabajadores en apenas un 7 %, para colmo mal distribuido en este segmento social de por sí desfavorecido, pues los ingresos de los campesinos, en idéntico período descendieron en un 18 %. De modo que no debe sorprendernos que, a fines de la década de 1950, el 9 % de la población activa percibiera alrededor del 43 % del ingreso nacional.

Correa, S. (et al.). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2001.

Compara ambas interpretaciones historiográficas utilizando alguna de las estrategias que aprendiste en esta lección (diagrama de Venn, página 111) y también en el resto de la unidad (claves contextuales, página 85, o cuadro sinóptico, página 95).

2. A partir de la información que organizaste anteriormente, vuelve a leer tu respuesta a la actividad 2 de la página 106 y responde: ¿cuál de los aspectos de los incluidos en tu respuesta anterior cambiarías?, ¿por qué?

3. Comenta con un compañero o compañera: ¿cuál de las transformaciones sociales estudiadas en esta lección les resultó más difícil de comprender?, ¿por qué?, ¿cómo lograron enfrentarse a estas dificultades?

EVALÚA *QUÉ APRENDISTE*

1. Lee y observa las siguientes fuentes. A partir del análisis que hagas de ellas, redacta una breve contextualización que explique de qué trata cada una y luego responde las preguntas planteadas.

Recurso 72 (fuente secundaria)

Alessandri asumió el gobierno en medio de un ambiente de gran expectación. De uno y otro lado se esperaban las realizaciones de un presidente que había prometido cambios significativos. (…) Sin embargo, las condiciones imperantes no eran favorables para el nuevo gobierno.

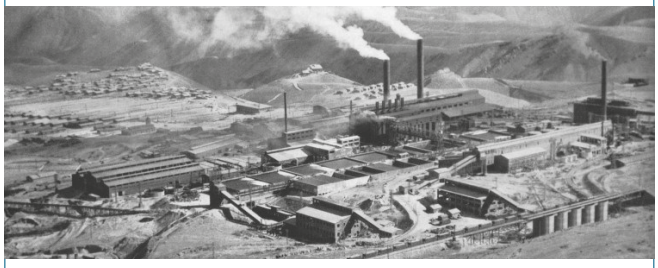
Gazmuri, C. Historia de Chile. 1891-1994. Santiago, Chile: RIL Editores, 2012.

Recurso 73 (fuente secundaria)

A partir de la llegada del Frente Popular al poder estatal en 1938 (…) se dio paso a la demanda por la ampliación de la cobertura de matrícula escolar. (…) Es el Estado, a partir de entonces, el que asume el protagonismo de las transformaciones democráticas de la enseñanza pública.

Reyes, L. Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. En: Revista *Docencia*, n.º 44. Santiago, 2011.

Recurso 74 (fuente iconográfica)



www.enterreno.com

Localidad minera de Potrerillos (1959).

Recurso 75 (fuente primaria)

¿Por qué la mujer desea no solo el voto femenino sino la igualdad de derechos con el hombre? Porque tiene los mismos, si no mayores deberes y el hombre nada ha hecho para que pueda cumplirlos. No es pues un movimiento epiléptico, histérico de la mujer (…). Es el resultado de la reflexión de la mujer, con un cerebro tan capaz como el del hombre.

Semanario Feminista (1932). En: *Nosotras*, n.º 18. Valparaíso.

Recurso 76 (fuente secundaria)

En la medida que la población, las ciudades y las industrias crecieron y la movilización política aumentó, la nueva clase media urbana presionó activamente en la búsqueda de las reformas sociales (…). Antiguas relaciones entre hombres y mujeres y modelos de género iban derrumbándose a medida que tópicos que tradicionalmente eran tabú, como el divorcio, el sufragio femenino y la presencia femenina en la clase trabajadora, se discutían abiertamente.

Rinke, S. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile. 1910-1031*. Santiago, Chile: Dibam, 2002.

a. Teniendo en cuenta lo expuesto en las fuentes anteriores, completa solamente las primeras dos columnas del siguiente cuadro.

Recurso	¿Qué transformación de Chile en la primera mitad del siglo XX se evidencia en la fuente?	¿Cómo lo determinaste?	¿Qué conclusión general sobre este período puedes establecer a partir de las fuentes?
72			
73			
74			
75			
76			

b. Compara tu cuadro con el de otro compañero o compañera y juntos, considerando sus respuestas de las dos primeras columnas, redacten una conclusión general y escríbanla en la última columna.

2. Según lo que aprendiste en esta unidad, responde: ¿se puede considerar que la sociedad chilena se fue democratizando a medida que avanzó la primera mitad del siglo XX? Fundamenta tu respuesta con al menos dos ejemplos de fuentes que hayas analizado a lo largo de la unidad.

Conecto con Lengua y Literatura

3. En grupos de tres compañeros, repártanse las siguientes fichas para que cada uno la complete. Si es necesario, pueden pedir ayuda a su profesor de Lengua y Literatura.

Temática: Vanguardias de la primera parte del siglo XX
Autor: Vicente Huidobro
Páginas webs sugeridas para investigar:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7676.html
- https://www.vicentehuidobro.uchile.cl/poemas_principal.htm

Obra elegida: _____

Síntesis: _____

_____

¿Por qué se puede decir que la obra de Huidobro es parte de una vanguardia como las que estudiaste en la Unidad 1?

Temática: Transformaciones en el rol de la mujer
Autor: María Luisa Bombal
Páginas webs sugeridas para investigar:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3597.html

Obra elegida: _____

Síntesis: _____

_____

¿Cómo refleja la obra de Bombal los cambios en el rol de la mujer que estudiaste en esta unidad?

Temática: Nuevos actores políticos y sociales
Autor: Pablo Neruda
Páginas webs sugeridas para investigar:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3638.html
- http://www.neruda.uchile.cl/

Obra elegida: _____

Síntesis: _____

_____

¿De qué forma se evidencian los nuevos actores sociales y políticos en la obra de Neruda?

Una vez completada tu ficha, compártela con el resto de tu equipo y redacten una conclusión en sus cuadernos sobre el rol de la literatura en las transformaciones vividas en Chile durante la primera mitad del siglo XX.

a. ¿Cómo refleja la obra de Bombal los cambios en el rol de la mujer que estudiaste en esta unidad?

b. Redacten una conclusión en sus cuadernos sobre el rol de la literatura en las transformaciones vividas en Chile durante la primera mitad del siglo XX.

4. Evalúa tus propios aprendizajes marcando con un ✔ el nivel de logro en el que consideras que estás. Luego, redacta un breve ejemplo de cómo lograste cada uno de los indicadores o de cómo vas a trabajarlos.

Soy capaz de...	NL	ML	BL	Cómo lo hice o lo voy a mejorar
Conocimientos				
Analizar la crisis del sistema político del período parlamentario.				
Analizar las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que siguieron a la Gran Depresión en Chile.				
Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena.				
Habilidades				
Formular preguntas significativas.				
Inferir y elaborar conclusiones.				
Actitudes				
Valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente.				
Desarrollar una actitud positiva a la crítica y a la autocrítica.				

NL: No logrado, **ML**: Medianamente logrado, **BL**: Bien logrado

Cuando hayas completado la tabla anterior, establece el nivel en el que te encuentras según la siguiente clasificación:

Nivel óptimo*	Nivel medio	Nivel insuficiente
Tienes 4 o más indicadores en el nivel Bien logrado.	Tienes 3 indicadores en el nivel Bien logrado o al menos 4 en el nivel Medianamente logrado.	Tienes 3 o más indicadores en el nivel No logrado.

*Para este nivel debes haber logrado al menos un indicador de cada categoría (Conocimientos, Habilidades y Actitudes).

SINTETIZA *LO APRENDIDO*

Copia en tu cuaderno el siguiente cuadro y complétalo para resumir los aprendizajes que desarrollaste en esta unidad, guiándote por el ejemplo de la primera fila:

Tema	Síntesis	Conceptos clave
Parlamentarismo	Régimen político vigente entre 1891 y 1924 en el que el Parlamento tenía amplias facultades. En Chile, este modelo no logró resolver los problemas más urgentes de la sociedad, lo que generó una aguda crisis política.	Movimiento obrero Cuestión Social Alessandri
Gran Depresión		
Estado de bienestar		
Cultura de masas		
Democratización		

Luego, elabora un mapa conceptual utilizando los temas centrales y conceptos clave que anotaste en el cuadro.

Te recomendamos

Sitios webs

- http://www.cinechile.cl/cineonline.php Puedes encontrar un catálogo de películas producidas en Chile desde inicios del siglo XX. También existe una sección con películas en línea.
- www.prensademujeres.cl Esta página web contiene diversos datos y publicaciones de algunas editoras y periodistas chilenas del período estudiado.

Libros

- Álvarez Caselli, P. *Chile marca registrada: historia general de las marcas comerciales y el imaginario del consumo en Chile. Santiago, Chile*: Ocho Libros, 2008.
- Piña, J. A. *Historia del teatro en Chile 1941-1990*. Santiago, Chile: Taurus, 2014.
- Ferrada, M. J. y Schütte, D. *Gabriela Mistral: Vida y pensamiento. Explicado para grandes y chicos*. Santiago de Chile: Biblioteca Nacional de Chile, 2015.

Películas

- *Julio comienza en Julio* (1979) de Silvio Caiozzi. Relata la historia de un adolescente a comienzos del siglo XX y muestra las diferencias sociales propias de este período en Chile.

Concluyan su proyecto

Una vez terminado y presentado tu proyecto, responde las siguientes preguntas para evaluar tu desempeño:

1. En la fase inicial del proyecto, ¿de qué forma te ayudó la aplicación de la estrategia del cuadro SQA?

2. ¿Qué dificultades tuviste que enfrentar al momento de analizar las fuentes que seleccionaste para el desarrollo de la investigación?

3. ¿En qué sentido crees que aplicaste el método inductivo para desarrollar tu investigación?

Comparte tus respuestas a las preguntas anteriores con un compañero o compañera y juntos evalúen los aspectos que cada uno logró desarrollar y aquellos que necesitan mejorar.

REFLEXIONA *SOBRE LO QUE APRENDISTE*

1. Revisa las metas de aprendizaje que planteaste en la página 80 y evalúa tu nivel de logro en esta unidad completando la siguiente tabla.

	¿Qué quería aprender? Metas iniciales	**¿Qué aprendí?** Metas logradas
Quiero saber...		
Quiero aprender a...		
Quiero reflexionar sobre...		

2. ¿Qué estrategias te permitieron trabajar y desarrollar de mejor forma tus aprendizajes en esta unidad?

3. ¿Hubo saberes, habilidades o actitudes que desarrollaras pese a no haberlos considerado en tus metas iniciales? Especifica cuáles y cómo te diste cuenta de ello.

PLANTEA *TUS DESAFÍOS PENDIENTES*

Determina de qué manera puedes profundizar tus aprendizajes de esta unidad, completando el siguiente esquema según tu autoevaluación y tus intereses personales.

Quiero fortalecer mis aprendizajes sobre...	*Me interesa buscar más recursos sobre...*	*Reflexionaré sobre...*

Unidad 3



Chile y el mundo durante la Guerra Fría

Fundamentación de la unidad

Propósito

El propósito de esta unidad es que los estudiantes analicen el período de la Guerra Fría como contexto global de confrontación ideológica, el que modificó las formas sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad occidental. En ese sentido, se espera que puedan reconocer elementos de continuidad y cambio respecto de la sociedad actual y establecer relaciones de simultaneidad entre los distintos contextos estudiados.

Objetivos de Aprendizaje

Los objetivos vinculados con el desarrollo de esta unidad buscan que los estudiantes sean capaces de analizar la Guerra Fría en tanto confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos, **(OA 8)** su impacto en la sociedad occidental **(OA 9)**, y la consecuente expansión del neoliberalismo y la globalización tras la crisis de la URSS y el término de la Guerra Fría **(OA 11)**. Se considera, además, la diversidad inherente a las sociedades y las oportunidades y desafíos que el mundo globalizado presenta, para evitar toda forma de discriminación **(OA 25)**. Por otra parte, que puedan caracterizar, el contexto de América Latina como escenario de permanente tensión entre reforma y revolución **(OA 10)**, analizar el impacto de la migración del campo a la ciudad en la sociedad chilena de mediados del siglo XX **(OA 12)** y la movilización de nuevos actores sociales en la década de 1960 **(OA 13)**.

Habilidades

Si bien las habilidades establecidas por las Bases Curriculares se abordan de manera transversal en todas las unidades del Texto del estudiante, en esta unidad se profundizan de manera específica aquellas que se vinculan más directamente con los Objetivos de Aprendizaje señalados.

Así, teniendo en cuenta que la metodología propuesta para esta unidad es la de **aprendizaje basado en problemas**, se priorizó el trabajo con habilidades vinculadas con el análisis y evaluación de la información de diversas fuentes para desarrollar una argumentación basada en evidencias **(habilidad g)**. Además, se trabaja el desarrollo del pensamiento crítico **(habilidad j)**, y en particular en el Taller de habilidades, las del pensamiento temporal y espacial **(habilidad b y e)**, desarrollando el análisis de datos y representaciones geográficas para contrastar, analizar y evaluar los cambios y continuidades de los procesos históricos.

Actitudes

Al igual que en el caso de las habilidades, las actitudes de las Bases Curriculares se trabajan de manera transversal. Sin embargo, en el transcurso de esta unidad se han potenciado aquellas que tienen una especial relación con los contenidos abordados y la modalidad de aprendizaje colaborativo. Así, se espera que los estudiantes desarrollen valoración por el aporte de las Ciencias Sociales a la comprensión de la realidad humana **(actitud D)**, especialmente mediante el análisis de fuentes y diversos recursos. Y que ello los oriente hacia el respeto por la diversidad de toda índole, considerando la importancia del diálogo para la convivencia humana **(actitud B)**.

Esquema

Unidad 3. Chile y el mundo durante la Guerra Fría

- **Para empezar** (rescate de ideas previas y motivaciones, planteamiento de metas y estrategias).
- **Lección 1** — **El mundo en la segunda mitad del siglo XX**
  - **Inicio de lección:** Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
  - 1. La Guerra Fría
  - **Taller de habilidades:** Elaborar inferencias a partir del análisis y la interpretación de mapas
  - 2. Las transformaciones de la sociedad occidental
  - 3. El impacto de la Guerra Fría en América Latina
  - **Cierre de lección:** Reflexiona sobre lo que aprendiste
- **Lección 2** — **Chile en el contexto de la Guerra Fría**
  - **Inicio de lección:** Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
  - 1. La precarización de la sociedad chilena
  - **Del pasado al presente:** Segregación urbana en la Chimba
  - 2. La movilización de nuevos actores sociales
  - 3. Las respuestas del mundo político
  - **Cierre de lección:** Reflexiona sobre lo que aprendiste
- **Antes de continuar:** (evaluación de proceso, coevaluación, evaluación del avance del proyecto)
- **Lección 3** — **El mundo a fines del siglo XX**
  - **Inicio de lección:** Ruta de aprendizaje / Explora tus ideas previas
  - 1. El fin de la Guerra Fría
  - 2. El mundo globalizado
  - **Distintas visiones:** La influencia de los medios de comunicación masiva en el mundo globalizado
  - **Cierre de lección:** Reflexiona sobre lo que aprendiste
- **Para terminar:** (evaluación final, autoevaluación, recomendaciones bibliográficas y Web, síntesis, cierre del proyecto, metacognición, desafíos pendientes).

Hilo conductor de la unidad

Esta unidad se construye en base a tres experiencias de aprendizaje fundamentadas en los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, el contexto de la Guerra Fría, y los cambios operados en la sociedad chilena en directa relación con ese conflicto. Siguiendo lo propuesto en las Bases Curriculares, la idea es "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" (Mineduc, 2013).

Desde esa mirada, el hilo conductor de la unidad lo constituye el concepto de **polarización** que marcó el contexto de la Guerra Fría. Se trató de una experiencia histórica global y local. Al término de la Segunda Guerra Mundial, como señala E. Hobsbawn, se "polarizó el mundo dominado por las superpotencias en dos "bandos" claramente divididos. Los gobiernos de unidad nacional antifascista que habían dirigido Europa hasta el final de la guerra (...) se escindieron en regímenes pro y anticomunistas homogéneos en 1947-1948. En Occidente, los comunistas desaparecieron de los gobiernos (...) La URSS siguió el mismo camino eliminando a los no comunistas de las "democracias populares" pluripartidistas" (Hobsbawn, E., 1998). Y en esa línea, el camino político e ideológico que siguiera Chile durante estos años, estuvo marcado por aquel escenario.

Considerando lo anterior, la **Lección 1** aborda la gestación del mundo bipolar que da forma al conflicto de la Guerra Fría, las características más relevantes de este proceso y las transformaciones que ocasionó en la sociedad occidental, particularmente en América Latina, con la influencia de Estados Unidos en la región. El origen de este conflicto se plantea a partir de que "la actuación de ambos bloques había generado reacciones hostiles en el otro bando y esto condujo a una espiral de acción-reacción en el cual la tensión a veces pareció llevar al borde de una guerra nuclear que no era deseada ni por los Estados Unidos ni por la Unión Soviética." (Romano, S., 2012). En ese contexto se analiza el impacto de la Revolución cubana en este escenario de tensión global.

La **Lección 2** comienza con una radiografía de la sociedad chilena de mediados de siglo que da cuenta de la precariedad en las condiciones de vida de la población que se perpetuaban desde décadas anteriores y con el impacto que la migración del campo a la ciudad tuvo sobre esa sociedad, con el subsecuente crecimiento urbano, desigual, segregado y falto de planificación. En la década de 1960, las desigualdades socioeconómicas y la movilización de nuevos actores sociales en un contexto global de polarización ideológica conllevaron una creciente radicalización de la sociedad. "Las altas expectativas incentivadas durante la campaña del Presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), sumadas a los exitosos resultados obtenidos durante los dos primeros años de su gobierno, potenciaron la percepción de la crisis [económica global], provocando un abrupto fin del sueño de mantener y consolidar la revolución en libertad" (Rebolledo, R., 2005).

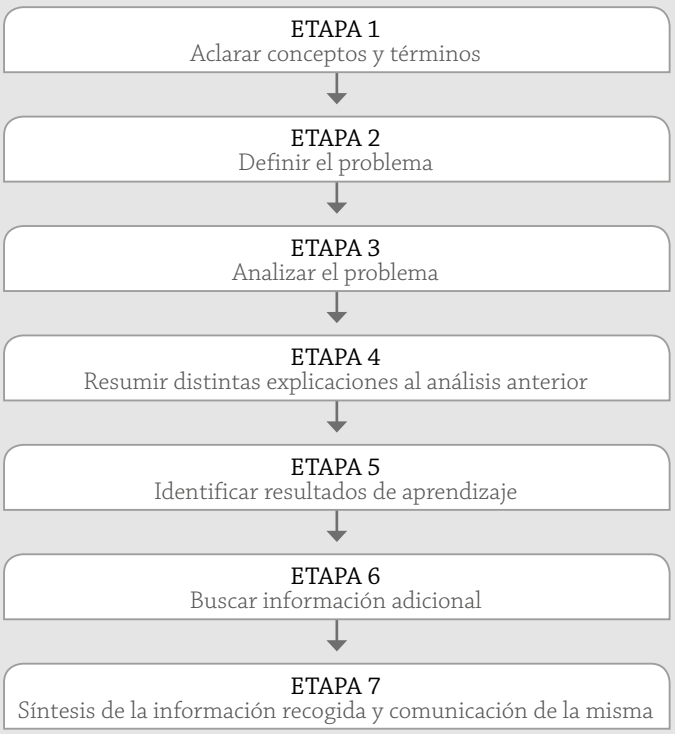
Por último, en la **Lección 3**, se aborda el fin de la Guerra Fría, sus consecuentes transformaciones geopolíticas y los nuevos desafíos para una sociedad globalizada, enfrentada al permanente flujo de información y a "un impresionante desfile de nuevas y potentes voces, que exigen que sus relatos sean escuchados (...)" (Said, E., 2001).

Modalidad de aprendizaje y estrategias de la unidad

En la Unidad 3 se propone la modalidad de **aprendizaje basado en problemas**, estrategia que propicia la autonomía en la generación y evaluación de la experiencia de aprendizaje: "(...) el proceso de aprendizaje permanente (manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo apropiado para un determinado contexto, comprender lo aprendido para adaptarlo a situaciones nuevas). De esta forma, a través del ABP el estudiante se prepara para desarrollar las competencias que necesitará profesionalmente" (Red de Innovación Docente en ABP, 2012, p. 18).

Para ello, esta modalidad requiere tanto de la conformación de equipos de trabajo por parte de los estudiantes como de un rol mediador activo por parte del docente. La interacción de ambos actores variará en función de la complejidad exigida por los propios objetivos y habilidades por desarrollar. En ese sentido, la aplicación del ABP en el aula conjuga a un mismo tiempo la interacción de dos variables: por una parte, el grado de estructuración del problema que va desde "muy estructurados y con alto grado de detalles hasta problemas abiertos o poco definidos que no presentan datos. En este último caso, queda en manos del estudiante la investigación del problema y, en cierta medida, su definición" (Unidad de Gestión Curricular UDLA, 2015).

Por otro lado, el grado de dirección del docente, que puede ir desde un control total del flujo de información "y él mismo se encarga de comentar los problemas en la clase, hasta el que se ocupa de orientar los procesos de reflexión y selección de la información que han de ir explorando y descubriendo los propios estudiantes" (Unidad de Gestión Curricular UDLA, 2015). Con ello se releva no solo el propósito de dar solución a un problema, sino además el proceso de fundamentar dicha solución, habilidad esencial del pensamiento y práctica de la disciplina histórica.



Fuente: Unidad de Gestión Curricular UDLA, 2015

Las etapas esenciales para el desarrollo del ABP, graficadas en el esquema anterior, muestran precisamente la relación directa entre la modalidad aquí abordada y el proceso de investigación e interpretación histórica. Para abordarlo en el Texto del estudiante, cada lección se organizó en función de un nivel de complejización creciente en el planteamiento de problemas, conjugado con una intervención del docente progresivamente menor.

Así, en la **Lección 1**, los problemas planteados tienen un **alto grado de detalles**, que se expresa en actividades basadas fundamentalmente en los recursos y fuentes del Texto, y donde el docente **controla el flujo de la información**. En la **Lección 2**, tanto los detalles de los problemas planteados como las orientaciones del docente se encuentran disminuidos. En la **Lección 3**, el estudiante **define los problemas** y **selecciona la información**, encontrando actividades que exigen una investigación independiente de la información entregada por el Texto.

Asimismo, la modalidad de ABP se complementa mediante estrategias de aprendizaje, abordadas en las cápsulas de **Desafío** que se encuentran a lo largo de la unidad. Estas estrategias ayudarán al estudiante a generar herramientas de estudio, análisis y síntesis que les faciliten la comprensión y utilización de los textos y contenidos de cada lección frente a las problemáticas históricas planteadas. Estas estrategias son las siguientes: ejercicio de juego de roles, elaboración de resúmenes y creación de lluvia de ideas. Todas se trabajan en directa relación con las fuentes y contenidos específicos de la unidad, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje desde la propia acción del estudiante y la adquisición de una progresiva autonomía en su gestión.

Proyecto

Se espera que los estudiantes apliquen la modalidad de aprendizaje especialmente en un proyecto de unidad que se trabaja en tres momentos:

- La presentación a los estudiantes de lo que tendrán que hacer y las etapas del proyecto se encuentran en la página 141.
- La evaluación del proceso se lleva a cabo en la página 171 de la sección **Antes de continuar**.
- Por último, el cierre del proyecto se realiza en la página 188 de la sección **Antes de terminar**.

Para la elaboración y seguimiento de este proyecto, y de acuerdo a las etapas establecidas en el esquema anterior, se espera que los estudiantes aborden el problema de las **continuidades y cambios entre la sociedad en la Guerra Fría y la actual**. Así, las etapas 1, 2 y 3 se condicen con la confrontación de ideas previas, definición del contexto por trabajar y corroboración de los planteamientos previos. A partir del segundo momento, las etapas 4 y 5 corresponden a la preparación y elaboración del informe previo a la creación de la resolución en formato audiovisual. Este último, como resolución y comunicación de los resultados de cada grupo a su curso, se condice con las etapas 6 y 7 del aprendizaje basado en problemas.

Planificación de la unidad

MODALIDAD	LECCIONES	TIEMPO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)	INDICADORES DE EVALUACIÓN	
Aprendizaje basado en problemas	**Lección 1.** El mundo en la segunda mitad del siglo XX	14 horas pedagógicas	**8.** Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias. **9.** Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como por ejemplo el crecimiento económico y el auge del Estado de bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros. **10.** Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros), y la violación de los Derechos Humanos.	**32 - 33 - 34 - 35** (página 173) **36 - 37 - 38 - 39** (página 173) **40 - 41 - 42 - 43 - 44** (página 173)	
	Lección 2. Chile en el contexto de la Guerra Fría	10 horas pedagógicas	**12.** Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad), y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana, la escasez de viviendas, entre otros.) **13.** Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana ("revolución en libertad") y de la Unidad Popular ("vía chilena al socialismo").	**49 - 50 - 51 - 52** (página 174) **53 - 54 - 55 - 56 - 57** (página 174)	
	Lección 3. El mundo a fines del siglo XX	10 horas pedagógicas	**11.** Analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, considerando la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, las transformaciones geopolíticas, el auge del neoliberalismo, y la aceleración de la globalización (por ejemplo, la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información). **25.** Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza, etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.	**45 - 46 - 47 - 48** (página 174) **114 - 116 - 117** (página 177)	

* Los indicadores de evaluación se encuentran en las páginas referenciadas en esta columna.

Tiempo: 34 horas pedagógicas

	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)	ACTITUDES
	b. Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel. **e.** Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC's u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones. **g.** Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. **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.	**Dimensión Cognitivo-intelectual** Desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente.	**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 Proactividad y trabajo Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.	
		Dimensión Moral Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.	**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.

Orientaciones didácticas y disciplinares

Para tener presente

En esta unidad se abordan los siguientes temas:

Lección 1. El mundo en la segunda mitad del siglo XX (OA 8, 9 y 10)

Lección 2. Chile en el contexto de la Guerra Fría (OA 12 y 13)

Lección 3. El mundo a fines del siglo XX (OA 11 y 25)

Inicio de unidad

Páginas 126 a 129

Estas páginas tienen por objetivo motivar a los estudiantes, rescatar sus aprendizajes previos y también invitarlos a plantear sus propias metas y estrategias que los guiarán a lo largo del resto de la unidad.

Nos hacemos preguntas

En esta sección sus estudiantes activan sus conocimientos previos reconociendo ciertos elementos fundamentales de la Unidad y ejercitan una primera aproximación a ellos.

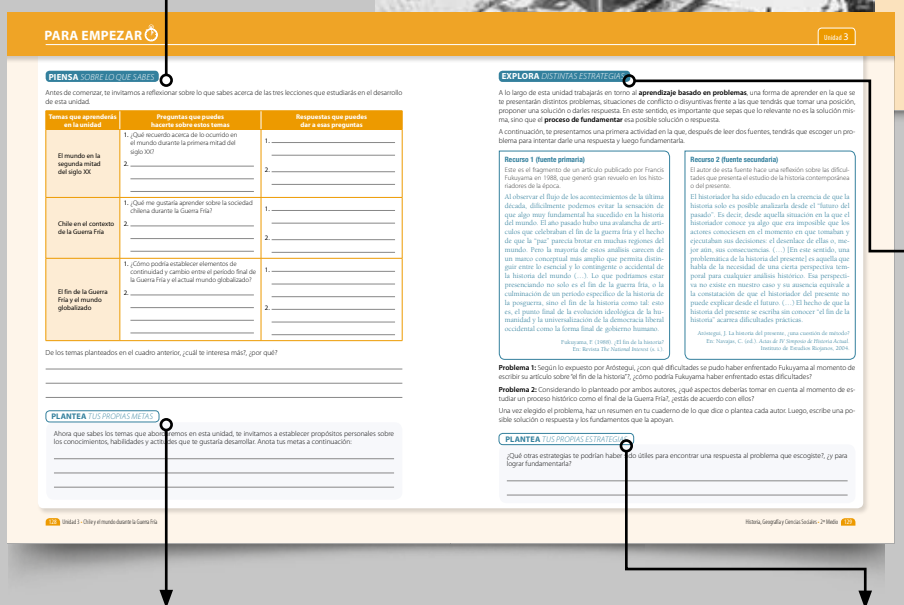
En esta unidad lograrás

En esta sección sus estudiantes activan sus conocimientos previos reconociendo ciertos elementos fundamentales de la Unidad y ejercitan una primera aproximación a ellos.



PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Invite a sus estudiantes a intercambiar sus propuestas para ampliar el espectro de expectativas y conocimientos previos respecto a los contenidos de la unidad.



EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

Esta sección presenta un primer ejercicio orientado hacia la modalidad de aprendizaje basado en problemas.

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Recuerde a sus estudiantes que los objetivos y metas que se propongan pueden estar vinculados con conocimientos, habilidades o actitudes.

PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

Recuerde a sus estudiantes que los objetivos y metas que se propongan pueden estar vinculados con conocimientos, habilidades o actitudes.

Presentación inicial

Páginas 126 y 127

Para comenzar la unidad, pida a los estudiantes que lean el párrafo introductorio de la página 126 y realicen la actividad de la página 127. Enfatice especialmente el carácter testimonial de las imágenes, explicando que ambos documentos retratan momentos característicos de la Guerra Fría: la construcción del muro de Berlín, símbolo de la división ideológica a nivel global, y la movilización social en Chile, forma de presión política que se extiende en este contexto y expresa la polarización de la sociedad.

Luego, invítelos a revisar los aprendizajes propuestos para esta unidad y motívelos a conocer qué es lo que aprenderán en ella, recalcando la importancia que tuvo la Guerra Fría en la configuración de la sociedad global actual.

Para empezar

Páginas 128 y 129

Para el trabajo de estas páginas, motive a sus estudiantes destacando el aprendizaje basado en problemas como estrategia para el trabajo de la unidad, y relevando la importancia de su propia gestión en la adquisición de conocimiento y el trabajo con distintas fuentes para proponer fundamentaciones consistentes.

Para la actividad de la página 129, explíquele a sus estudiantes que la controversia de Fukuyama radica en que planteó el fin de la historia por la crisis del sistema socialista de la URSS. Puede complementar planteando preguntas como las siguientes: desde la mirada de Fukuyama, ¿ya no hay lucha ideológica en la actualidad?, ¿qué ventajas y dificultades tiene para un historiador hacer historia del presente o del pasado inmediato? En este sentido, se recomienda utilizar el análisis de estos recursos para iniciar una problemática que estará presente a lo largo de toda la unidad, como es la distancia temporal o falta de ella en la evaluación del pasado reciente.

Orientaciones para el desarrollo de habilidades

Cada una de estas habilidades cuenta con instrumentos de evaluación en el Anexo de las páginas 283 a 287.

Pensamiento temporal y espacial

Puede evidenciar la relación dialógica entre los procesos históricos globales de la segunda mitad del siglo XX y los de la sociedad chilena durante el mismo período, instalando con sus estudiantes, dos líneas de tiempo enfrentadas en el aula, correspondientes a los dos escenarios, en la medida en que se avance en los contenidos.

Análisis y trabajo con fuentes de información

Para la elaboración del resúmen, planteado en el **desafío** de la página 146, pida a sus estudiantes que complementen el ejercicio con datos sobre la confiabilidad de cada fuente, la relevancia de la información que entrega y la puesta en relación con otros textos para el análisis de un problema histórico dado, acercándolos al quehacer del historiador.

Pensamiento crítico

La actividad 1 de la página 145 permite comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos. Sugiera a sus estudiantes buscar información estadística sobre discriminación en Estados Unidos a partir de 1950, información documental sobre el *apartheid* en Sudáfrica y de la recepción del *jazz* en Europa, para evidenciar mayormente el contraste.

Comunicación

El proyecto audiovisual que se plantea para esta unidad permite a los estudiantes comunicar los resultados de su investigación desde un formato interactivo. Sugiérales considerar imágenes históricas (fotografías de la época), prensa y testimonios afines como evidencia pertinente, en coherencia con los argumentos y sus fundamentaciones.

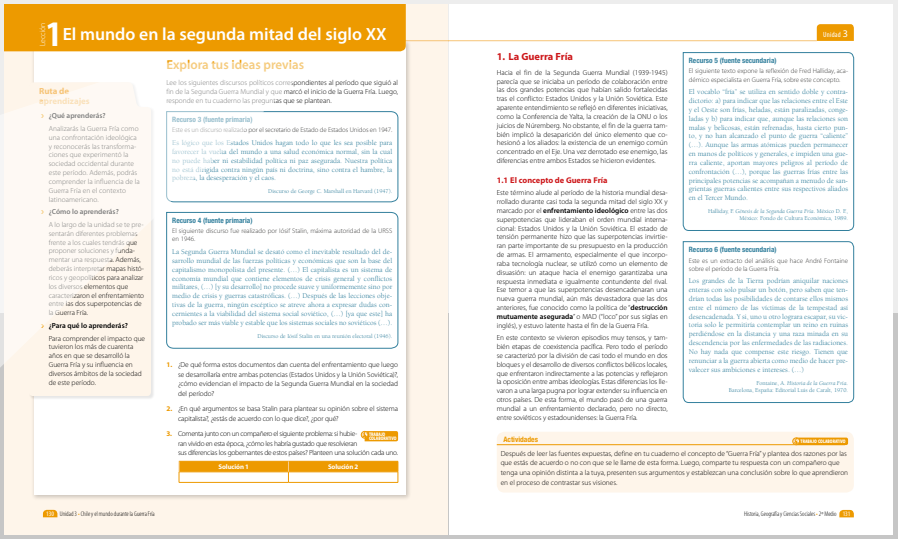
INDICADOR	ACTIVIDAD
32	Desafío en página 132
33	Act. 1 en página 135
34	Act. 1 en página 137
35	Act. 1 y 2 en página 133
36	Act. 1 en página 141
37	Act. 2 en página 137
38	Act. 1 en página 141
39	Act. 1 en página 143
40	Act. 1 en página 147
41	Act. 1 y 3 en página 149
42	Act. 1 y 2 en página 151
43	Act. 1 en página 152
44	Act. 2 en página 152

Justificación pedagógica de la lección

Esta lección se inicia con el análisis del escenario que origina el conflicto de la Guerra Fría –la situación de posguerra en Europa– desde la perspectiva de las oposiciones ideológicas y la particular dinámica de conflicto indirecto que caracterizó este período **(OA 8)**. La estrategia de aprendizaje del **juego de roles** permite abordar el alto grado de polarización ideológica, orientando así la valoración, por parte del estudiante, del aporte de las Ciencias Sociales en la comprensión de la complejidad de la realidad humana **(actitud D)**. El impacto que la Guerra Fría tuvo en la sociedad occidental, especialmente a partir del nuevo rol de Estado de bienestar, y la expansión de los medios masivos de comunicación **(OA 9)** se abordan desde múltiples estrategias y recursos que entregan al estudiante las distintas perspectivas desde las que es posible considerar estas transformaciones sociales y culturales, lo que se profundiza a partir de habilidades de investigación **(OAT – Dimensión Cognitiva)** en relación con este tema mediante la elaboración del **Proyecto**. El debate sobre reforma y revolución para caracterizar el impacto de la Guerra Fría en América Latina, en especial con la Revolución cubana **(OA 10)**, abordado desde diferentes fuentes, permite desarrollar la habilidad de "Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel" **(habilidad g)**. El **Taller de habilidades** dedicado al análisis cartográfico, por su parte, aborda la situación global en este contexto, desde la lectura y análisis de mapas **(habilidad e)**, para evidenciar la dimensión mundial de este conflicto.

Inicio de lección — Página 130

Para trabajar esta página considere la siguiente orientación.


Lección 1 El mundo en la segunda mitad del siglo XX

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

¿Cómo lo aprenderás?

¿Para qué lo aprenderás?

Recurso 3 (fuente primaria)

Recurso 4 (fuente primaria)

Unidad 3

1. La Guerra Fría

1.1 El concepto de Guerra Fría

Recurso 5 (fuente secundaria)

Recurso 6 (fuente secundaria)

Actividades

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Puede complementar con las preguntas enunciadas en la profundización didáctica de la página 139 que desarrolla la empatía histórica.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica del Texto del Estudiante (TE), en esta Guía didáctica del docente (GDD) se presentan diferentes orientaciones didácticas y disciplinares para el tratamiento de contenidos, actividades, habilidades, actitudes y estrategias, acompañadas de diversos recursos como rúbricas de evaluación, actividades complementarias, ventanas didácticas y disciplinares, con el propósito de abordar los indicadores de evaluación.

La Guerra Fría — Páginas 131 a 139

Tomando decisiones — Página 131

Un error frecuente entre los estudiantes es explicar el enfrentamiento entre EE. UU. y la URSS como una situación dada y no, como un proceso complejo de multicausalidad. Si comprueba que algunos de sus estudiantes tiene dificultades en dicha distinción, puede retomar los contenidos de la Unidad 1 del Texto y realizar la siguiente actividad.

Actividad complementaria

Pídales a sus estudiantes que en parejas, diseñen un esquema en sus cuadernos donde ubiquen aquellos hitos o circunstancias de la Segunda Guerra Mundial que favorecieron el fortalecimiento de Estados Unidos y la URSS, y aquellos que contribuyeron al debilitamiento de los otros países involucrados en el conflicto. Algunos hitos o circunstancias pueden ser:

- El enemigo común (Alemania).
- La Revolución rusa de 1917 y el fortalecimiento de su sistema comunista durante la guerra.
- La distancia geográfica de Estados Unidos respecto al escenario del conflicto, entre otros.

Trabajando con OAT y actitudes — Páginas 132 y 133

Para abordar el problema histórico de la bipolarización ideológica característica de la Guerra Fría, oriente el **Desafío: Juego de roles** hacia la concientización de la importancia de prácticas tolerantes y dialogantes en relación con la **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." (Bases Curriculares, 2015) Puede enfatizar el desarrollo de esta actitud a partir de los lineamientos de la empatía histórica abordados en la profundización didáctica de la página 135.

Trabajando con la diversidad — Páginas 134 y 135

Para aquellos estudiantes que tengan interés en profundizar sobre la conformación de ambos bloques a partir de las alianzas económicas y militares, puede sugerirles realizar la siguiente actividad que se presenta a continuación.

Actividad complementaria

1. Lee la siguiente fuente y responde en tu cuaderno las preguntas a continuación:

> [...] los gobiernos de la OTAN, aunque no estuviesen del todo contentos con la política norteamericana, estaban dispuestos a aceptar la supremacía norteamericana como precio de la protección contra el poderío militar de un sistema político abominable mientras ese sistema continuara existiendo. Esos gobiernos estaban tan poco dispuestos a confiar en la URSS como Washington. En resumen, la "contención" era la política de todos; la destrucción del comunismo, no.
>
> Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998

a. ¿Qué estrategias funcionaron como contención del comunismo?

b. Intercambien sus respuestas con un compañero o compañera y juntos determinen los motivos de que el bloque occidental no buscara la destrucción del sistema soviético.

Recomendación bibliográfica — Página 136

Para profundizar en el impacto de la Guerra Fría en la vida cotidiana puede revisar los siguientes textos.

- Ariés, P. y Duby, G. (dir.) *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundal a nuestros días*. Madrid: Taurus, 1987 (Capítulos "¿Ser comunista? Una manera de ser" y "Una vida privada francesa sobre un modelo americano").
- Hobsbawm, E. *Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2013 (Cap. 14, "Ciencia: función social y cambio mundial").

Recomendación de sitios webs — Página 137

Para profundizar en el desarrollo del afiche como publicidad política, puede revisar la exposición "Mensajes desde la pared" del Museo de Bellas Artes de Bilbao y descargar en el segundo *link* material complementario a la historia del afiche.

- https://www.museobilbao.com/exposiciones/mensajes-desde-la-pared-238
- https://www.museobilbao.com/uploads/actividades_educacion/archivopdf_es-155.pdf

Taller de habilidades Páginas 138 a 139

Evaluando desempeños Páginas 138 y 139

Para evaluar el trabajo realizado en el Taller de habilidades, le sugerimos la siguiente rúbrica de autoevaluación.

El tema que elegimos fue _____

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Distribuimos y analizamos cada recurso de acuerdo al paso a paso entregado.			
Presentamos un recurso alternativo y realizamos la comparación entre los dos recursos seleccionados.			
Expusimos tres inferencias a partir del análisis de los dos recursos.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Las transformaciones de la sociedad occidental Páginas 140 a 145

Trabajando con la diversidad Páginas 140 y 141

Puede realizar las siguientes actividades según las necesidades de cada estudiante.

- A aquellos estudiantes que tengan dificultades en la comprensión de estas páginas, pídales que realicen una propaganda radial y una gráfica (afiche) en las que desacrediten y/o promuevan el régimen soviético y el estilo de vida americano.
- A aquellos estudiantes interesados en profundizar los contenidos de estas páginas, solicíteles que lean la siguiente fuente, relativa al concepto de "guerra fría cultural" y respondan en sus cuadernos: ¿qué relación tiene dicho concepto con la expansión de los medios de comunicación y su impacto en la vida cotidiana?

> (...) "Debemos esperar un sustancial incremento de la importancia de los métodos pacíficos. Nuestros enemigos se verán más libres [que nunca] para hacer propaganda, subvertir, sabotear y ejercer (...) presión sobre nosotros, y por nuestra parte, estaremos más dispuestos a soportar estos ataques y a utilizar esos métodos en nuestro deseo de evitar a toda costa la tragedia de la guerra declarada"; (...) Este informe muestra una sorprendente visión de futuro. Ofrece una definición de la guerra fría como una contienda psicológica, como la fabricación del consentimiento por métodos 'pacíficos', del uso de la propaganda para erosionar las posiciones hostiles. (...), el 'arma operativa' habría de ser la cultura. Había comenzado la guerra fría cultural.
>
> Stonor, F. *La CIA y la guerra fría cultural*. Madrid: Debate, 2001

Recurso Digital Complementario Página 140



La Guerra Fría

A partir de este RDC los estudiantes tendrán la oportunidad de sintetizar y complementar los contenidos hasta este momento de la lección, a partir de la creación de una sinopsis y un afiche publicitario inspirado en una película ambientada en la Guerra Fría, luego de haber recorrido el conflicto a partir de recursos cartográficos. De tal forma, pueden abordar el contexto desde el lenguaje de la cultura de masas que caracterizó este período.

Evaluando desempeños Página 141

Para la evaluación del Proyecto, proponga a sus estudiantes que realicen una coevaluación grupal en la que cada uno evalúe el trabajo de un grupo en particular, a partir de la siguiente rúbrica:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Presentan con claridad el tema por tratar.			
Seleccionan elementos de continuidad y cambio basados en uso de fuentes.			
Las imágenes y secuencia de la presentación son adecuadas al tema y argumentos.			
Aportan con información, fuentes y/o argumentos nuevos y claros.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Actividad complementaria Páginas 142 y 143

Para profundizar en el concepto de movimientos sociales, puede realizar con los estudiantes la actividad de la página 150 del material fotocopiable que aborda el contexto de la movilización estudiantil de mayo de 1968 en Europa. Para ello, entregue a cada estudiante una copia del material y solicíteles que efectúen las actividades individualmente.

Trabajando la metacognición Páginas 144 y 145

Para evaluar el trabajo colaborativo desarrollado en las actividades de esta página, puede invitar a sus estudiantes a responder las siguientes preguntas:

a. ¿Ambos tuvimos claridad en conceptos como *apartheid* y "descolonización"?

b. ¿Ambos aportamos con ideas propias en la búsqueda de una conclusión común?

c. ¿De qué forma nos ayudó abordar los problemas planteados desde ambas perspectivas?

El impacto de la Guerra Fría en América Latina
Páginas 146 a 152

Trabajando la metacognición Páginas 146 y 147

Para orientar la lectura de los recursos y el **Desafío** planteado, realice una actividad de coevaluación que ayude a los estudiantes a abordar textos de alta complejidad teórica. Para ello, pídales que intercambien sus resúmenes y se coevalúen con la siguiente rúbrica:

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Presenta un resumen por cada recurso trabajado.			
Cada resumen aborda los puntos principales del texto.			
Cada resumen explica con claridad la/s idea/s principal/es.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Luego de llenar la tabla, conversen en conjunto para una evaluación grupal, las semejanzas o diferencias que se pudieron dar entre un resumen y otro para un mismo recurso. ¿Por qué creen que se dan las diferencias?

Recomendación de recursos webs Páginas 148 y 149

Para la realización de la actividad 1 propuesta en estas páginas, así como para la profundización de los contenidos abordados en ellas, recomiende a sus estudiantes los siguientes *links*:

- http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/america_latina/revolucion_cubana/revolucion_cubana.php
- http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/america_latina/revolucion_cubana/el_triunfo_de_la_revolucion_cubana.php
- http://historiaybiografias.com/cubana/

Trabajando con OAT y actitudes Páginas 150 y 151

Los recursos y actividades propuestos refuerzan la **Dimensión Cognitivo-intelectual** al promover el "analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico". Para reforzar este OAT puede realizar las siguientes actividades:

a. Vuelvan a la lectura del Recurso 43 y, realicen un cuadro comparativo entre las formas que adoptó la influencia de EE. UU. en Europa, por un lado, y en América Latina, por otro, durante el mismo período.

b. Junto con otro estudiante, enumeren las causas que ustedes creen que podrían explicar las diferencias establecidas en la actividad a.

Recomendación de sitios webs Página 152

Puede recomendar el sitio del Museo de la Memoria que posee un buscador en archivos de prensa que ayudará a sus estudiantes en la búsqueda de fuentes primarias.

- http://archivoprensa.museodelamemoria.cl/

Reflexiona sobre lo que aprendiste Página 153

Tomando decisiones Página 153

Entregue la ficha de ampliación de la página 151, una vez que todos sus estudiantes hayan finalizado las actividades de esta página y puedan evaluar el impacto de la Guerra Fría en la sociedad occidental. Este material se relaciona con el **OA 5** de la asignatura de Ciencias, dedicado a los métodos de anticoncepción y planificación familiar. Así, los estudiantes podrán poner en contexto el desarrollo de la pastilla anticonceptiva en la década de 1960 y su influjo sociocultural. Entregue una copia del material a grupos de dos estudiantes para que realicen las actividades en conjunto.

Profundización disciplinar La influencia de Estados Unidos en América Latina

Es importante considerar la influencia y directa intervención de Estados Unidos en América Latina y la complejidad de las estrategias y procesos históricos que la caracterizaron. Esta respondió a una red de ideas, conceptos y circunstancias que se superpusieron en distintos niveles y con diferentes grados de conocimiento por parte de la sociedad civil norteamericana y latinoamericana. Para algunos investigadores, la versión oficial de la política estadounidense se planteó como una colaboración en función de un "enemigo común":

> El concepto estaba vinculado a la lógica de la guerra fría: el supuesto era la amenaza del "comunismo internacional", un riesgo de origen extra continental aunque pudiera tener manifestaciones regionales internas, que amenazaba la soberanía, la integridad territorial y valores abstractos como la libertad de las repúblicas y sus habitantes.
>
> Vargas, A. "Adecuación de la defensa a la gobernabilidad democrática en América del Sur" en *Ciencia Política*, n°14, 2012.

En otros casos, se han destacado los problemas locales de la región, que se entrecruzaron con el contexto de ideologización antirrevolucionaria:

> Fueron múltiples las maneras de enfrentar la Guerra Fría en todas sus dimensiones; la diplomacia pública norteamericana abordó un aspecto llamado "guerra por el desarrollo o contra la pobreza", en el cual debía preverse el crecimiento poblacional de los países del Tercer Mundo y los posibles focos de descontrol social, revoluciones masivas, hambrunas, delincuencia y un sinfín de descontentos que los movimientos insurgentes de izquierda utilizarían para sumar nuevos países a la "revolución popular global socialista".
>
> Castro, J. "Estados Unidos y la guerra por el desarrollo: el control de la natalidad en Chile, 1960-1970". En *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 41, 2015.

En consecuencia, como señala Romano (2012), la intervención norteamericana en la política de América Latina adquirió características específicas que, como en el caso de Europa y su necesaria reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial, no pueden ser reducidas a un simple intervencionismo interesado en la creación de la hegemonía global:

> [...] es necesario tener en cuenta la presencia de las creencias y la ideología para analizar el desarrollo de la guerra fría, analizando cómo se relacionan aquellas con los intereses, las estrategias, el poder y la geopolítica. [...] si bien de hecho el expansionismo de Estados Unidos fue más notable que el de la Unión Soviética, el patrón era que Estados Unidos "era invitado" por los demás países a intervenir en el marco de la guerra fría, es decir, se trataba de un "imperialismo por invitación".
>
> Romano, S. "Seguridad hemisférica, asistencia y democracia a inicios de la Guerra Fría". En *Revista Bogotá (Colombia)*, vol. 7, 2012.

El mismo autor enumera las orientaciones de la estrategia militar aplicadas a la región, en función de su rol geopolítico y geoeconómico. Estas son:

a. La continua y creciente producción y entrega de materiales estratégicos esenciales.

b. Si bien debe mantenerse un amplio espectro para el cambio político normal, el mantenimiento al interior de cada nación de la estabilidad política y la seguridad interna para garantizar la protección de instalaciones de las cuales depende la producción y entrega de materiales estratégicos.

c. La cooperación mutua de todas las naciones de América Latina en apoyo de Estados Unidos.

d. La protección de vías de comunicación vitales.

e. La provisión, desarrollo, operación y protección de aquellas bases que puedan ser requeridas para el uso de Estados Unidos.

f. La protección coordinada de invasiones y redadas.

Aplicación en el aula

Para abordar el contexto de intervención de Estados Unidos en América Latina, particularmente en Chile, solicite a los estudiantes la creación de un esquema comparativo que indique los intereses, por un lado, de Estados Unidos en la creación de influencia regional, y por otro, los intereses de los países latinoamericanos para permitir dicha influencia. Tal esquema puede construirse y reelaborarse a medida que avance la unidad.

Profundización didáctica Desarrollo de la empatía histórica

Para desarrollar el desafío del juego de roles que se presenta en la página 162, y en general toda aproximación a hechos y actores históricos abordados a lo largo de la Unidad, es importante el desarrollo de estrategias didácticas que permita a los estudiantes aproximarse de manera más efectiva a los conceptos y situaciones, de por sí más abstractas propias de la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, como señala J. Torre (2005):

> Es fundamental para [la comprensión de las Ciencias Sociales], la creación de sistemas de trabajo, de ejercicios en clase, de actividades en general que nos permitan ayudar a los alumnos a visualizar, a concretar la imagen de esas épocas históricas que tanto les puede costar imaginar al principio.
>
> Torre, J. "La historia activa en clase de Historia". En *Aula-Historia social*, n° 15, 2005.

En esa línea se inscribe el desarrollo de la empatía histórica (EH), que no solo permite la comprensión del pasado, sino también de una realidad actual, cada vez más multicultural que requiere el desarrollo de la tolerancia por parte de los estudiantes. Así:

> Algunos de estos efectos, utilizados en el ámbito de la enseñanza de la historia, podrían conseguir que los estudiantes modifiquen algunas de sus representaciones sobre otros grupos y otras formas de pensar, aumentando su tolerancia y comprensión. El hecho de aprender a ponerse en el lugar o la cabeza de otros puede transferirse a otras situaciones de la vida cotidiana, especialmente a las relaciones interpersonales de los estudiantes.
>
> Sánchez León, P. e Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008.

Esto es especialmente importante para abordar contenidos de fuerte contenido ideológico y polarización que caracterizaron ciertos períodos y acontecimientos del pasado, como los tratados en esta unidad y otras del Texto. El desarrollo de la empatía histórica cobra relevancia, por tanto, en la medida en que plantea preguntas y evaluaciones éticas respecto del pasado, al mismo tiempo que del presente. Como señalan Monfort y otros:

> (...) La empatía histórica se entrelaza con aquella parte emotiva del pasado; aquella que nos conecta con las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron. La EH requiere la diferenciación del pasado del presente, teniendo en cuenta que las razones del pasado pueden ser distintas y por lo tanto no deben ser traducidas al presente.
>
> Monfort, N. et al. "El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media". En *Actas XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bologna, 2009

Estos mismos autores plantean que de las formas de EH desarrolladas con los estudiantes, existen tres vías de respuesta o formas que el estudiante tiene de empatizar con actores del pasado:

EMPATÍA EXPERIENCIAL	EMPATÍA PRESENTISTA	EMPATÍA SIMPLE
Utilización de la experiencia personal como criterio para comprender el pasado.	No se utilizan referencias al contexto histórico o se emplean desde una perspectiva actual.	Utilización de herramientas contextuales para hacer explícita la distinción entre el pasado y el presente.

De las tres, la empatía simple es la que se debe potenciar a partir del trabajo de contextualización, con la lectura de fuentes que permiten adentrarse en el tiempo histórico estudiado:

> (...) La enseñanza de la Historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. (...) la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la exploración de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la Historia.
>
> Monfort, N. et al. "El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria..."

Aplicación en el aula

Para guiar el **juego de roles** puede orientar a sus estudiantes a partir de preguntas como las siguientes: ¿qué harías si fueras...?; ¿qué querrías ser...?; ¿cómo sería tu vida...?

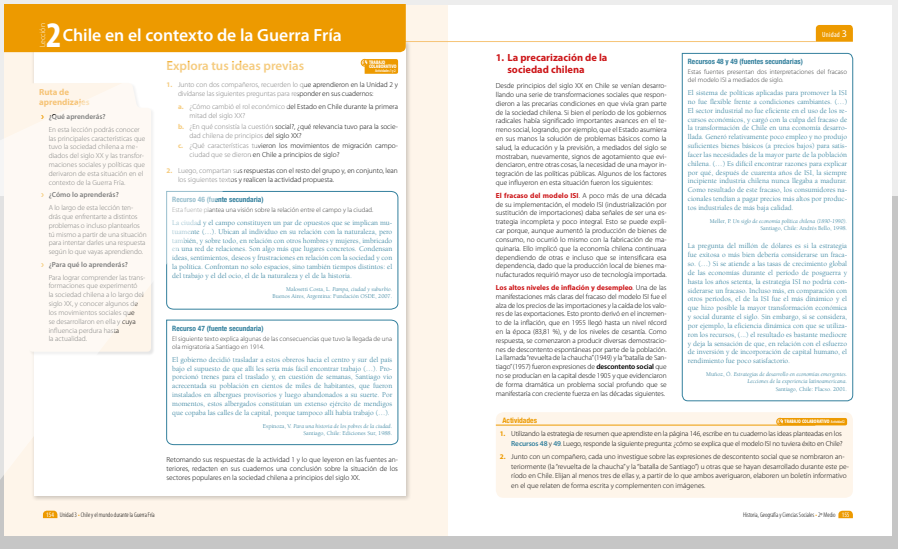
INDICADOR	ACTIVIDAD
49	Act. 1 en página 155
50	Act. 2 en página 157
51	Act. 1 en página 159
52	Act. 2 en página 159
53	Act. 2 y 3 en página 161
54	Act. 1 en página 161
55	Act. 2 y 3 en página 163
56	Act. 1 en página 165
57	Act. 1 y 2 en página 167

Justificación pedagógica de la lección

Esta lección tiene por objetivo situar las condiciones económicas, políticas y culturales de la sociedad chilena en el contexto global de la Guerra Fría. Se caracteriza primero la precaria situación de la sociedad de mediados del siglo XX y el impacto que sobre ella tuvieron las migraciones demográficas desde el campo a la ciudad, con el consecuente impacto en la morfología y dinámicas urbana **(OA 12)**. Esta problemática en particular, trabajada en la sección **Del pasado al presente**, permite la comprensión de la realidad urbana actual desde dinámicas originadas en el pasado mediante la identificación de cambios y continuidades **(habilidad b)**, lo que a su vez orienta la valoración por parte del estudiante, del estudio de las Ciencias Sociales para abordar la complejidad de la realidad humana **(actitud D)**. Luego se abordan los cambios que experimenta la sociedad chilena en el contexto de la Guerra Fría. En este marco, los estudiantes analizan el surgimiento de nuevos actores y movimientos sociales, en particular los de la juventud de la década de 1960 y su impacto cultural a nivel global, a través de expresiones musicales, estilos de moda y movilización política **(OA 13)**. La complejidad del sistema de partidos chilenos, con el rol de centro político del PDC y la elaboración de proyectos excluyentes en sintonía con la polarización ideológica mundial, se aborda tanto mediante la lectura de múltiples fuentes y recursos, como con actividades de análisis y reflexión, en dinámicas de trabajo colaborativo que permitan al estudiante "comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos" **(OAT Dimensión Proactividad y trabajo)**.

Inicio de lección — Página 154

Para trabajar esta página considere la siguiente orientación.


Lección 2 Chile en el contexto de la Guerra Fría

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

¿Cómo lo aprenderás?

¿Para qué lo aprenderás?

Recurso 46 (fuente secundaria)

Recurso 47 (fuente secundaria)

Unidad 3

1. La precarización de la sociedad chilena

Recursos 48 y 49 (fuentes secundarias)

Actividades

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Oriente entre sus estudiantes una comparación entre la cuestión social de comienzos del siglo XX y las nuevas condiciones laborales y de vivienda de mediados de siglo.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica del Texto del Estudiante (TE), en esta Guía didáctica del docente (GDD) se presentan diferentes orientaciones didácticas y disciplinares para el tratamiento de contenidos, actividades, habilidades, actitudes y estrategias, acompañadas de diversos recursos como rúbricas de evaluación, actividades complementarias, ventanas didácticas y disciplinares, con el propósito de abordar los indicadores de evaluación.

La precarización de la sociedad chilena
Páginas 155 a 159

Trabajando con OAT y actitudes
Página 155

De acuerdo al OAT que busca que los estudiantes desplieguen "las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes: organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente" **(Dimensión Cognitiva)**, es importante focalizar la actividad hacia una comprensión de los problemas sociales derivados del modelo económico y la importancia de las perspectivas para abordar fenómenos históricos complejos, tales como los que se verán a lo largo de toda la lección. Para reforzar su trabajo, puede realizar la actividad complementaria del material fotocopiable de la página 153.

Tomando decisiones
Páginas 156 y 157

La pauperización de la sociedad chilena es un proceso que se puede rastrear hacia comienzos del siglo XX. Para ayudar a sus estudiantes en la comprensión de dicho proceso, su extensión y profundización en el tiempo, invítelos a leer el cuento "El conventillo" de José González Vera en el sitio http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3482. html#documentos

La lectura de una obra literaria permite el desarrollo de la empatía histórica (Molinero, 2012) y en consonancia con el OA2 de Lenguaje y Comunicación para 2° medio, permitirá a sus estudiantes aproximarse a realidades complejas desde una perspectiva más subjetiva y personal. Para ello, luego de la lectura, sugiérales la siguiente actividad a realizar en sus cuadernos:

1. Tras la lectura, ¿cómo caracterizarían la vida en el conventillo, a sus habitantes, sus objetos, su paisaje?
2. Júntate con un compañero o compañera y planteen una hipótesis en conjunto: ¿a qué condiciones históricas se debe la publicación de una obra literaria como esta?

Del pasado al presente
Páginas 158 a 159

Trabajando con OAT y actitudes
Páginas 158 y 159

El trabajo de estas páginas pone el énfasis en la acción de "analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel" **(habilidad b)**. Si bien esta habilidad se desarrolla a lo largo de toda la unidad, es importante enfatizar la conexión pasado-presente desde la problemática urbana planteada, como forma de acercar a los estudiantes a problemáticas actuales de la sociedad desde la disciplina histórica.

Actividad complementaria
Páginas 160 y 161

Para profundizar en el contexto de movilización de la década de 1960, solicite a los estudiantes que lean la siguiente fuente y luego realicen las actividades.

Esta fuente expone el origen del movimiento estudiantil europeo, su propagación y vínculo con los conflictos suscitados en el contexto de la Guerra Fría.

(...) Durante 1968, la Univesidad Libre de Berlín Occidental se convirtió en el epicentro de las multitudinarias manifestaciones contra la intervención norteamericana en Vietnam y contra el mismísimo gobierno de la República Federal de Alemania. Fuera de las fronteras de estados socialistas, Italia era el país donde existía el partido comunista más poderoso. Ahí, en 1968, a los comunistas se les unieron los católicos practicantes y los ciudadanos de clase media, a veces por separado, a veces conjuntamente, a la hora de manifestar una serie de reivindicaciones que se alargaron hasta principios de los años setenta.

El episodio más célebre fueron los ataques parcialmente coordinados que los estudiantes y los trabajadores franceses lanzaron conjuntamente contra el régimen de Charles de Gaulle y Georges Pompidou; parecían estar en disposición de derrocar al régimen.

Tilly, C. y Wood, L. *Los movimientos sociales, 1768 – 2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica, 2009.

1. De acuerdo al texto, ¿qué condiciones culturales y socioeconómicas explican la coordinación y liderazgo de los estudiantes en el mundo?
2. ¿En qué se diferencian estas movilizaciones respecto de las de principios del siglo XX?

Trabajando con la diversidad

Páginas 162 y 163

Para aquellos estudiantes que tengan dificultades en la interpretación de fuentes musicales, que se proponen en estas páginas, puede orientar las actividades a partir de la profundización didáctica de la página 141, que aborda los diversos tipos de fuentes y propone una actividad que puede aplicar.

Actividad complementaria

Páginas 164 y 165

Lea con sus estudiantes la siguiente fuente y realice las actividades a continuación.

Esta fuente explica las orientaciones del Partido de la Democracia Cristiana (PDC) y su rol de centro político.

Los demócrata-cristianos se esfuerzan por abrir la vía política sobre todo a dos grandes categorías nuevas: de un lado, a las mujeres de los barrios populares, que son organizadas en unos "centros de madres"; del otro, y sobre todo, a los campesinos, para los que se prepara una primera ley de reforma agraria y que empiezan a organizarse masivamente en torno a la Democracia Cristiana, por una parte y en torno al Partido Comunista y del Partido Socialista, por otra. (...) Con bastante rapidez, y sobre todo durante la segunda parte de su presidencia, Frei, ante el debilitamiento del crecimiento económico, choca con dificultades sociales que van en aumento. Lo cual prepara la victoria de la Unidad Popular, durante la cual la participación popular se extiende, se radicaliza y desborda ampliamente el control gubernamental. El período demócrata-cristiano aparece, sobre todo mirándolo retrospectivamente, como el del equilibrio dinámico pero inestable entre un sistema institucional reputado como sólido y abierto y el aumento rápido de las demandas sociales.

Touraine, A. *América Latina. Política y sociedad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.

1. Junto con otro estudiante, elaboren una hipótesis que explique las razones por qué ni el PDC ni la UP lograran responder satisfactoriamente a las demandas del momento. Enumeren y desarrollen al menos dos aspectos que el sistema de partidos no logró abarcar en sus proyectos políticos.
2. ¿Cómo se relaciona esta radicalización de los movimientos, reformas y proyectos partidistas con el contexto de Guerra Fría? Responde en tu cuaderno.

Trabajando la metacognición

Página165

Para evaluar la elaboración del mapa conceptual, invite a sus estudiantes a intercambiar sus trabajos. Solicíteles que en grupos de cuatro estudiantes, expliquen los contenidos abordados por el mapa conceptual del compañero o compañera. Luego pídales que rellenen la siguiente rúbrica de coevaluación grupal.

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
El mapa conceptual presenta todos los conceptos clave.			
El mapa conceptual organiza correctamente los conceptos.			
El mapa conceptual me permitió explicar los contenidos de forma clara y coherente.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Evaluando desempeños

Páginas 166 y 167

Puede evaluar la actividad de creación de un periódico y la comprensión de los contenidos, solicitándoles a los estudiantes que se autoevalúen a partir de la siguiente rúbrica.

	BAJO (1 A 2 PUNTOS)	MEDIO (3 A 4 PUNTOS)	ALTO (5 A 7 PUNTOS)
Organización	No organizamos las secciones de prensa solicitadas.	Organizamos solo 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Organizamos todas las secciones de prensa solicitadas.
Planificación	Elegimos noticias y fuentes que no correspondían.	Elegimos noticias y fuentes, pero no de todas las secciones.	Elegimos noticias y fuentes, según la planificación de cada sección.
Realización	Desarrollamos 1 o 2 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos 3 a 4 secciones de prensa de las solicitadas.	Desarrollamos la totalidad de las secciones de prensa solicitadas.

Recomendación de sitios webs

Páginas 168 y 169

Para profundizar en el proceso de reforma agraria, puede consultar los siguientes *links*:

- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html
- http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/628/w3-propertyvalue-677091.html

Actividad complementaria

Página 170

Una vez concluidos los contenidos relativos a las reformas estructurales, puede realizar la siguiente actividad.

1. Lean la fuente a continuación, identificando la tesis principal del texto.

Esta fuente expone la situación económica general de América Latina en el contexto de demandas sociales por cambios estructurales.

Al comenzar la década de los sesenta, ya ni los más fervientes apologistas del capitalismo podían ufanarse del curso que este había seguido en América Latina. Todos sabían que el proyecto de desarrollo nacional autónomo se encontraba en bancarrota y que el capital imperialista era dueño y señor de nuestra economía; el estatuto semicolonial fue reconocido incluso oficialmente, designándolo con el eufemismo "situación de dependencia", que luego se difundiría ampliamente. Y tampoco podía negarse que se hubiera iniciado un proceso de pauperización absoluta de las masas, reconocido a través de la fórmula "redistribución regresiva del ingreso".

Cueva, A. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004

2. Responde en tu cuaderno: a partir de la fuente y de los contenidos revisados en esta Lección, ¿qué elementos de la sociedad y de la economía chilenas dan cuenta de la "situación de dependencia"?

Recurso Digital Complementario

Página 171

Chile en el contexto de Guerra Fría

Como otra forma de cerrar y englobar los contenidos de esta lección, el RDC propuesto en esta página aproxima a los estudiantes en el contexto de una sociedad chilena precaria hacia mediados del siglo XX, a partir de recursos alternativos a los entregados en el Texto. A partir de la lectura, se visualizan distintos actores sociales que protagonizaron los cambios históricos de este período, y el proceso de radicalización ideológica que caracterizó la respuesta del mundo político a las demandas de dichos actores.

Recomendación bibliográfica

Página 171

Para profundizar en algunos temas de la lección, le recomendamos los siguientes textos:

- Planet, G. *Se oyen los pasos: la historia de los primeros años del rock en Chile: del beat y la psicodelia al folk rock (1964 – 1973)*. Santiago: La Tienda Nacional, 2013.
- Grez, S. Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política. Recuperado en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122855/Bicentenario_en_Chile.pdf?sequence=1

Antes de continuar

Páginas 172 a 173

Trabajando la metacognición

Página 172

Para orientar las actividades que se presentan en esta evaluación siguiendo la metodología de aprendizaje basado en problemas realice la siguiente actividad:

1. Replique el esquema expuesto en la página 125 y solicite a los estudiantes que identifiquen, individualmente, qué etapas llevaron a cabo para resolver los problemas planteados en la evaluación de estas páginas.

2. Una vez identificadas, pídales que reelaboren una de las respuestas que elaboraron a los problemas planteados en la evaluación del Texto, a partir de las etapas no ejecutadas anteriormente.

3. En sus cuadernos, solicíteles que respondan:

a. ¿Qué etapas me parecen más relevantes?

b. ¿Cómo seguir este esquema me ayuda a abordar mejor un problema histórico?

Trabajando con OAT y actitudes

Página 173

Considere que la instancia de la autoevaluación del proyecto puede trabajar directamente el OAT que busca que sus estudiantes puedan "gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro" **(Dimensión Proactividad y trabajo)**, relevando la importancia de la planificación y proactividad para la adquisición de conocimiento.

Profundización disciplinar Partidos políticos y radicalización social

El surgimiento de nuevos actores sociales y las respuestas que a estos diera el sistema de partidos, especialmente a partir de la década de 1960, se enmarca en un contexto económico global de crisis que puede orientar la comprensión de la creciente radicalización y posterior fracaso de cada una de las alternativas proyectadas en el escenario político chileno hasta 1973.

> (...) A partir de 1967 la economía capitalista mundial entra en una fase de declive y (...) la crisis del sistema entero está ya a la vista. Los años setenta no son sino el desarrollo de esta situación, que no dejará de producir efectos específicos en América Latina.
>
> Cueva, A. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004.

Para el caso de Chile, se ha planteado que la polarización y posterior crisis política se pudo haber detonado a raíz de unas características consolidadas históricamente a lo largo de todo el siglo XX. Estas corresponderían, por una parte, al papel central que adquiere el Estado como fin último del movimiento social y el liderazgo de partidos: "el derrocamiento del poder, más que la movilización popular, aparecía con mucho como el objetivo prioritario de la acción" (Touraine, A. 1989), lo que habría generado una interrupción entre la gestión política y las demandas de la sociedad civil.

Otros historiadores proponen que el intento de implementación de un capitalismo efectivo, aun cuando la situación chilena y latinoamericana en general fuera de absoluta dependencia respecto al sistema global, habría determinado la sujeción a los vaivenes de las crisis económicas mundiales:

> Las relaciones entre el estado y la sociedad civil bajo un capitalismo en desarrollo permiten de esta forma una variedad de regímenes. La principal contribución de las revoluciones burguesas no ha sido la inmediata instalación de una "democracia burguesa", sino más bien la decisiva aceleración de tendencias conducentes al desarrollo capitalista: el quiebre de sistemas de tenencia y trabajo precapitalistas, el estímulo a la acumulación de capital, la formación de un mercado nacional integrado.
>
> Knight, A. *Revolución, democracia y populismo en América Latina*. Santiago: CEB, 2005.

Cuando el Estado no buscó dicha implementación neoliberal, como ocurrió en el gobierno de la Unidad Popular, la política estatal se encontró enfrentando una crisis económica, detonante de radicalizaciones sociales, ahora, dirigidas en contra de la misma institucionalidad.

> (...) El período de la Unidad Popular en Chile no tiene unidad. Hasta la primavera de 1972 podemos hablar de una extensión de la apertura política y social inaugurada por el Gobierno demócrata-cristiano. A partir de la primavera de 1972, la movilización social entra en conflicto con las reglas del juego institucional y con los acuerdos pactados entre la Unidad Popular y la Democracia Cristiana en el momento de la elección de Allende. El régimen chileno bascula en una fase nueva, que conduce rápidamente a su fracaso y al golpe de Estado militar.
>
> Touraine, A. *América Latina. Política y sociedad*. Madrid: Espasa Calpe, 1989.

Así, la incapacidad de responder a cabalidad a las demandas sociales por parte de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, se podría enmarcar en una historia de proyectos políticos:

> (...) Las crisis económicas de 1943, 1949, 1955, 1962 y 1972 (que pusieron fin, respectivamente, a las ilusiones desarrollistas [de cada proyecto político en su momento) no son tan atribuibles a los programas políticos específicos de cada uno, sino a la lógica económica liberal que todos ellos, en aspectos estratégicos, compartieron. Que producto de ellos hayan fracasado (...) no significa tampoco que la causa haya estado en lo que efectivamente "hicieron" (negociar con los conglomerados, lanzar estrategias I.S.I, democratizar, generar desarrollo social, levantar ilusiones, estatizar, desafiar al imperialismo de turno, pelearse entre ellos por todo eso, etc.), sino en lo que no hicieron.
>
> Salazar, G. *Historia de la acumulación capitalista en Chile*. Santiago: LOM, 2003.

Aplicación en el aula

Al momento de abordar los contenidos de la lección, oriéntelos con preguntas que apelen a la situación económica y política de Chile en décadas anteriores, que les permita a los estudiantes, la adquisición de esta perspectiva histórica.

Profundización didáctica Tipos de fuentes para la investigación histórica

A lo largo de toda la unidad, pero especialmente en esta lección en la que se aborda la emergencia de nuevos actores sociales y los movimientos políticos que caracterizan la segunda mitad del siglo XX, el estudiante deberá enfrentar una diversidad de tipos de fuentes.

Esto responde a la emergencia, también a mediados de siglo, de la denominada "historia cultural", y sus múltiples variantes que, con el objetivo de diversificar los ámbitos de estudio de la disciplina histórica, debieron diversificar igualmente los tipos de testimonios a los que el historiador podía interrogar en su búsqueda del pasado. Ya en la década de 1940 el historiador Marc Bloch innovaba respecto al uso de todo tipo de testimonio histórico, tal como plantea C. Ginzburg:

> Bloch hacía valer, por un lado, los testimonios involuntarios; por el otro, la posibilidad de aislar dentro de esos testimonios voluntarios un núcleo involuntario, y por ende, más profundo. (...) Si se indaga en el interior de los textos, a contrapelo de las intenciones de quien los produjo, pueden sacarse a la luz voces no controladas: (...).
>
> Ginzburg, C. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: FCE, 2010.

El desafío es por tanto identificar aquella información involuntaria, saber interrogar los testimonios históricos para reconstruir aquellos aspectos del pasado que no se encuentran representados en los registros oficiales de la historiografía tradicional.

> Los registros oficiales expresan, por lo general, el punto de vista oficial. Para reconstruir las actitudes de herejes y rebeldes, tales registros requieren el complemento de otras clases de fuentes.
>
> (...) Si los historiadores se interesan por una diversidad de actividades humanas mayor (...), habrán de examinar una variedad también mayor de pruebas. Algunas de estas serán visuales; otras, orales (...). Existe también la prueba estadística: las cifras del comercio, de población, de votantes, etc.
>
> Burke, P. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1991.

En esta lección, los estudiantes trabajarán, entre otras cosas, con fuentes de carácter más bien literario, como son las letras de canciones creadas en la década de 1960. Este tipo de documentos son muy útiles cuando se trata de reconstruir la historia de grupos sociales emergentes, como en ese caso, los jóvenes que, por su misma novedad en el curso de la historia, no aparecen o aparecen apenas esbozados en documentos propios de la historia política o económica.

Sobre todo, para el siglo XX, la emergencia de la "masa" como actor sociopolítico de creciente relevancia encuentra sus huellas testimoniales en fuentes como la literatura, el afiche, la música, la guía de programación televisiva, las revistas, la publicidad, etc.

> (...) Una gran parte de la historia enseñada (...) en cursos preuniversitarios y universidades (...) contempla la experiencia de la masa de la población del pasado como algo inaccesible o carente de importancia o no consigue considerarla como un problema histórico (...).
>
> Sharpe, J. Historia desde abajo. En *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, 1996.

Así, en el momento en que los nuevos grupos sociales entran en la reconstrucción histórica del pasado, se hace necesario aprender a identificar y valorar todo aquel universo de objetos cotidianos, obras y productos culturales que permitan una apreciación más completa, dinámica y diversa de las sociedades del pasado, aun cuando estos no se crearan para la posteridad.

> En nuestra inevitable subordinación al pasado, condenados, como lo estamos, a conocerlo únicamente por sus huellas, por lo menos hemos conseguido saber mucho más acerca de él que lo que tuvo a bien dejarnos dicho.
>
> Bloch, M. *Apología para la historia: o el oficio de historiador*. México: FCE, 2001.

Aplicación en el aula

Se recomienda destacar en cada lectura de fuentes primarias, el tipo de texto al que corresponden y qué preguntas es posible hacerles. Para ejercitar aún más esta relación entre documento e historia, puede pedir a los estudiantes que señalen qué tipos de fuentes son más adecuados para qué tipos de historia: política, económica, social, oral, cultural, etc.

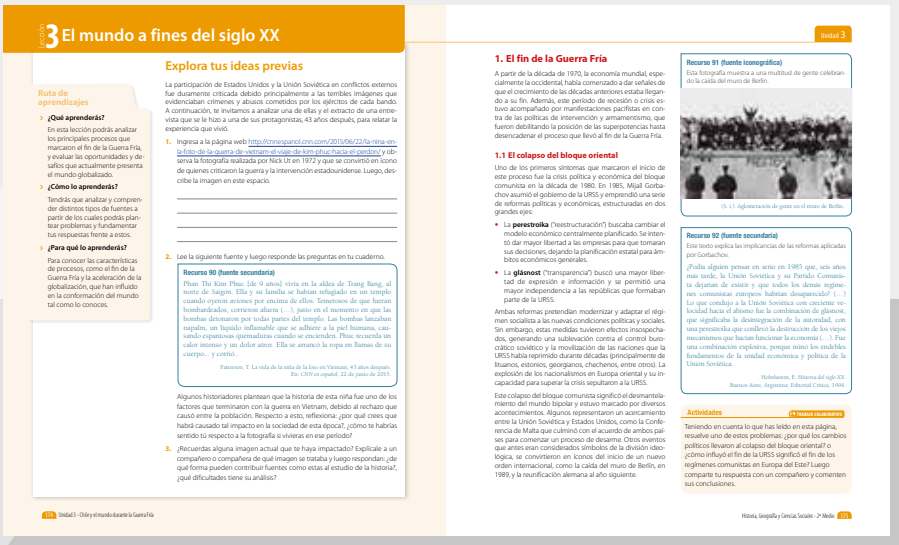
Justificación pedagógica de la lección

INDICADOR	ACTIVIDAD
45	Act. 1 en página 175
46	Act. 1 en página 177
47	Act. 2 y 3 en página 177
48	Act. 1 y 2 en página 179
114	Desafío página 181
116	Act. 2 página 184
117	Act. 2 página 187

Con el objetivo de analizar el fin de la Guerra Fría y la conformación de la sociedad globalizada actual a partir de las transformaciones geopolíticas y el auge del neoliberalismo a nivel mundial **(OA 11)**, esta lección aborda algunos de los hitos más relevantes de este proceso. En particular, el desmantelamiento de la URSS, a causa de las múltiples demandas independentistas en la Europa del Este, se aborda como parte de los movimientos sociales que caracterizaron las últimas décadas del siglo XX, con la proyección de los conflictos étnicos en la actualidad, y de discriminación en general en tanto desafíos para la nueva sociedad global **(OA 25)**. Se agregan a ellos el terrorismo, los desplazamientos migratorios a nivel global y la sociedad de la información con sus ventajas y desventajas. En relación con esto último, la sección **Distintas visiones** tiene por objetivo que los estudiantes apliquen el pensamiento crítico a partir de la lectura, contraste, cuestionamiento, análisis e inferencias que las fuentes les podrán permitir **(habilidad j),** para poner en valor el contexto actual de la globalización. Todo ello en función de desarrollar una valoración por la unicidad y diversidad de los seres humanos **(OAT Dimensión Moral)**, articulado en el desarrollo del respeto por las múltiples expresiones culturales de todo tipo **(actitud B)** que caracterizan la sociedad multicultural actual.

Inicio de lección — Página 174

Para trabajar esta página considere la siguiente orientación.


Lección 3 El mundo a fines del siglo XX

Explora tus ideas previas

Ruta de aprendizajes

¿Qué aprenderás?

En esta lección podrás analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, y evaluar las oportunidades y desafíos que actualmente presenta el mundo globalizado.

¿Cómo lo aprenderás?

Tendrás que analizar y comprender distintos tipos de fuentes a partir de los cuales podrás plantear problemas y fundamentar tus respuestas frente a estos.

¿Para qué lo aprenderás?

Para conocer las características de procesos, como el fin de la Guerra Fría y la aceleración de la globalización, que han influido en la conformación del mundo tal como lo conoces.

La participación de Estados Unidos y la Unión Soviética en conflictos externos fue duramente criticada debido principalmente a las terribles imágenes que evidenciaban crímenes y abusos cometidos por los ejércitos de cada bando. A continuación, te invitamos a analizar una de ellas y el extracto de una entrevista que se le hizo a una de sus protagonistas, 43 años después, para relatar la experiencia que vivió.

1. Ingresa a la página web http://cnnespanol.cnn.com/2015/06/22/la-nina-en-la-foto-de-la-guerra-de-vietnam-el-viaje-de-kim-phuc-hacia-el-perdon/ y observa la fotografía realizada por Nick Ut en 1972 y que se convirtió en ícono de quienes criticaron la guerra y la intervención estadounidense. Luego, describe la imagen en este espacio.

2. Lee la siguiente fuente y luego responde las preguntas en tu cuaderno.

Recurso 90 (fuente secundaria)

Phan Thi Kim Phuc [de 9 años] vivía en la aldea de Trang Bang, al norte de Saigón. Ella y su familia se habían refugiado en un templo cuando oyeron aviones por encima de ellos. Temerosos de que fueran bombardeados, corrieron afuera (…), justo en el momento en que las bombas detonaron por todas partes del templo. Las bombas lanzaban napalm, un líquido inflamable que se adhiere a la piel humana, causando espantosas quemaduras cuando se encienden. Phuc recuerda un calor intenso y un dolor atroz. Ella se arrancó la ropa en llamas de su cuerpo… y corrió…

Patterson, T. La vida de la niña de la foto en Vietnam, 43 años después. En: CNN en español. 22 de junio de 2015.

Algunos historiadores plantean que la historia de esta niña fue uno de los factores que terminaron con la guerra en Vietnam, debido al rechazo que causó entre la población. Respecto a esto, reflexiona: ¿por qué crees que habrá causado tal impacto en la sociedad de esta época?, ¿cómo te habrías sentido tú respecto a la fotografía si vivieras en ese período?

3. ¿Recuerdas alguna imagen actual que te haya impactado? Explícale a un compañero o compañera de qué imagen se trataba y luego respondan: ¿de qué forma pueden contribuir fuentes como estas al estudio de la historia?, ¿qué dificultades tiene su análisis?

Unidad 3 · Chile y el mundo durante la Guerra Fría · 173

Unidad 3

1. El fin de la Guerra Fría

A partir de la década de 1970, la economía mundial, especialmente la occidental, había comenzado a dar señales de que el crecimiento de las décadas anteriores estaba llegando a su fin. Además, este período de recesión o crisis estuvo acompañado por manifestaciones pacifistas en contra de las políticas de intervención y armamentismo, que fueron debilitando la posición de las superpotencias hasta desencadenar el proceso que llevó al fin de la Guerra Fría.

1.1 El colapso del bloque oriental

Uno de los primeros síntomas que marcaron el inicio de este proceso fue la crisis política y económica del bloque comunista en la década de 1980. En 1985, Mijaíl Gorbachov asumió el gobierno de la URSS y emprendió una serie de reformas políticas y económicas, estructuradas en dos grandes ejes:

- La **perestroika** ("reestructuración") buscaba cambiar el modelo económico centralmente planificado. Se intentó dar mayor libertad a las empresas para que tomaran sus decisiones, dejando la planificación estatal para ámbitos económicos generales.
- La **glásnost** ("transparencia") buscó una mayor libertad de expresión e información y se permitió una mayor independencia a las repúblicas que formaban parte de la URSS.

Ambas reformas pretendían modernizar y adaptar el régimen socialista a las nuevas condiciones políticas y sociales. Sin embargo, estas medidas tuvieron efectos insospechados, generando una sublevación contra el control burocrático soviético y la movilización de las naciones que la URSS había reprimido durante décadas (principalmente de Bálticos, estonios, georgianos, chechenos, entre otros). La explosión de los nacionalismos en Europa oriental y su incapacidad para superar la crisis sepultaron a la URSS.

Este colapso del bloque comunista significó el desmantelamiento del mundo bipolar y estuvo marcado por diversos acontecimientos. Algunos representaron un acercamiento entre la Unión Soviética y Estados Unidos, como la Conferencia de Malta que culminó con el acuerdo de ambos países para comenzar un proceso de desarme. Otros eventos que antes eran considerados símbolos de la división ideológica, se convirtieron en íconos del inicio de un nuevo orden internacional, como la caída del muro de Berlín, en 1989, y la reunificación alemana al año siguiente.

Recurso 91 (fuente iconográfica)

Esta fotografía muestra a una multitud de gente celebrando la caída del muro de Berlín.

Ch. J.-Aglomeración de gente en el muro de Berlín.

Recurso 92 (fuente secundaria)

Este texto explica las implicancias de las reformas aplicadas por Gorbachov.

¿Podía alguien pensar en serio en 1985 que, seis años más tarde, la Unión Soviética y su Partido Comunista dejarían de existir y que todos los demás regímenes comunistas europeos habrían desaparecido? (…) Lo que condujo a la Unión Soviética con creciente velocidad hacia el abismo fue la combinación de glásnost, que significaba la desintegración de la autoridad, con una perestroika que conllevó la destrucción de los viejos mecanismos que hacían funcionar la economía (…). Fue una combinación explosiva, porque minó los endebles fundamentos de la unidad económica y política de la Unión Soviética.

Hobsbawm, E. Historia del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica, 1994.

Actividades — TRABAJO COLABORATIVO

Teniendo en cuenta lo que has leído en esta página, resuelve uno de estos problemas: ¿por qué los cambios políticos llevaron al colapso del bloque oriental? o ¿cómo influyó el fin de la URSS significó el fin de los regímenes comunistas en Europa del Este? Luego comparte tu respuesta con un compañero y comenten sus conclusiones.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales · 7º Medio · 173

EXPLORA *TUS IDEAS PREVIAS*

Oriente entre sus estudiantes una comparación entre la cuestión social de comienzos del siglo XX y las nuevas condiciones laborales y de vivienda de mediados de siglo.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica del Texto del Estudiante (TE), en esta Guía didáctica del docente (GDD) se presentan diferentes orientaciones didácticas y disciplinares para el tratamiento de contenidos, actividades, habilidades, actitudes y estrategias, acompañadas de diversos recursos como rúbricas de evaluación, actividades complementarias, ventanas didácticas y disciplinares, con el propósito de abordar los indicadores de evaluación.

El fin de la Guerra Fría Página 175

Recomendación de sitios webs Página 175

Puede revisar junto a sus estudiantes el siguiente sitio y realizar la actividad a continuación.

- http://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/grandes-reportajes/decadencia-del-progreso-antigua-union-sovietica-danila-tkachenko-fotografo-que-surgio-del-frio_10099

1. En este *link* se exponen fotografías sobre el estado decadente de algunas tecnologías de la antigua URSS, como evidencia del fin de la Guerra Fría. Obsérvalas y junto a otro estudiante elaboren una lluvia de ideas sobre la función que pudieron haber cumplido.
2. Lean el artículo de la página web y corroboren sus conclusiones anteriores a la lectura.
3. Respondan en sus cuadernos a la siguiente pregunta: ¿de qué forma aquellas fotografías dan testimonio del conflicto que caracterizó el pasado soviético? Ejemplifica al menos con cuatro de las imágenes.

Trabajando con la diversidad Página 175

- A los estudiantes que tengan dificultades en comprender el impacto del fin del régimen soviético, pídales que realicen la siguiente actividad.

a. Elabora un mapa conceptual en tu cuaderno que organice cada una de las medidas tomadas por el régimen soviético para modernizar la economía y sociedad.

- A los estudiantes que quieran profundizar en los contenidos de estas páginas, solicíteles que efectúen la siguiente actividad.

a. Lee la siguiente fuente y redacta un párrafo que explique aquella "metamorfosis de la que habla el texto.

Esta fuente pone en evidencia la contradicción entre lo que se esperaba del sistema comunista, y el resultado final tras la caída de la URSS.

En el planteamiento original, la desaparición de las guerras y las revoluciones anunciaba un mundo en que la política y la filosofía desaparecían, dejando a la humanidad en paz consigo misma y con la naturaleza, entregada al arte, al amor, al juego, en última instancia, a todo aquello que hace al hombre *feliz*. Tal era el panorama que Marx describió como el reino de la libertad, más allá de la lucha de clases y de las compulsiones de la necesidad. Pero ahora, con el cambio de las promesas del socialismo por la prosperidad del capitalismo, esa visión sufrió una metamorfosis.

Anderson, P. *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama, 1996.

Actividad complementaria Páginas 176 y 177

Para complementar los contenidos referidos a la nueva situación geopolítica tras el desmantelamiento de la URSS, puede solicitar a sus estudiantes realizar la actividad complementaria del material fotocopiable que se encuentra en la página 154. Para efectuarla, los estudiantes pueden requerir el uso de material bibliográfico por lo que es recomendable darles la posibilidad de buscar en la biblioteca escolar, o pedirles previamente, que traigan un atlas para trabajar con él en clases.

Recomendación bibliográfica Páginas 176 y 177

Para profundizar en la situación geopolítica tras la caída de la URSS y el surgimiento de nuevos Estados, puede revisar los siguientes recursos:

1. Sánchez, J. "La caída de la URSS y la difícil recomposición del espacio ex soviético" en *Papeles de Geografía*, n°23-24, 1996. Recuperado en http://revistas.um.es/geografia/article/view/45231
2. Imbert, P. El fin de los sistemas socialistas en Europa Central y Oriental: ¿Colapso pacífico o colapso violento? En *Pléyade*, n° 1, 2008.

El mundo globalizado Páginas 178 a 181

Trabajando con la diversidad Páginas 178 y 179

Para reforzar la importancia de la expansión de la sociedad de la información en las transformaciones de la sociedad actual, puede ejemplificar su impacto con la siguiente actividad:

a. Antes de leer la fuente a continuación, pregunte a sus estudiantes: ¿qué rol creen que cumplen los medios de comunicación en el ámbito político?

b. Solicíteles que lean la fuente y realicen la actividad complementaria presentada a continuación.

Este texto es una declaración del filósofo P. Bourdieu sobre la importancia política de los nuevos medios.

Las manifestaciones de más éxito no son necesariamente las que movilizan a más gente, sino las que suscitan más interés entre los periodistas. A riesgo de exagerar un poco, podría decirse que cincuenta tipos listos que sepan montar bien un *happening* para que salga cinco minutos por la tele pueden tener tanta incidencia política como medio millón de manifestantes.

Bourdieu, P. (1994). En Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

Actividad complementaria

1. Escribe en tu cuaderno dos ejemplos en los que los medios de comunicación hayan jugado un rol importante para generar cambios sociales, políticos, o culturales.

2. Reúnanse en grupos de tres estudiantes y a partir de los ejemplos expuestos por cada uno, declaren si la afirmación de Pierre Bourdieu es aplicable a la sociedad actual.

Recomendación bibliográfica Página 180

Para profundizar en los desafíos que plantea la globalización, puede revisar los siguientes recursos:

- Giddens, A. El gran debate sobre la globalización. En *Pasajes*, n° 7, 2001. Recuperado en http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/46390/63-73.pdf?sequence=1
- Rouquié, A. Globalización y democracia en América Latina. En Revista de *Estudios Internacionales*, n° 148, 2005. Recuperado en http://www.revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/viewFile/14414/14726

Trabajando con OAT y actitudes Páginas 180 y 181

Un aspecto importante por tratar en esta página es el relativo al **OAT** que busca que sus estudiantes puedan "reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias" **(Dimensión Moral)** que se articula con la **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". Ambos se abordan a partir de los desafíos actuales del mundo globalizado, contenido que puede profundizar con la actividad complementaria del material fotocopiable de la página 155.

Recurso Digital Complementario Página 181



El mundo globalizado

A partir de este RDC los estudiantes podrán recapitular las consecuencias del fin de la Guerra Fría, antes de pasar a la sección **Distintas visiones**, que contrapone las ventajas y desventajas de la sociedad de la información en el contexto de globalización actual. Así, este recurso digital ofrece una serie de temáticas vinculadas al proceso histórico de creciente interconectividad a nivel planetario, permitiéndoles aplicar sus conocimientos, al tiempo que profundizar en ellos a través de nuevos recursos e información. Desde ahí, se les invita a ejercicio de escritura creativa en que planteen su visión personal respecto a los desafíos y oportunidades en torno a la circulación y conectividad global, facilitándoles además, un modelo de relato que los interiorice con este género discursivo en particular.

Trabajando la metacognición
Página 181

Para trabajar el **desafío** a nivel metacognitivo, pida a sus estudiantes que después de la lluvia de ideas y formulación de hipótesis, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Una lluvia de ideas me es útil en trabajos individuales o grupales?
- ¿Para qué tipo de ejercicios de problematización histórica me es útil una lluvia de ideas?
- ¿Para qué problemáticas fuera del aula me podría ser útil esta estrategia?

Distintas visiones
Páginas 182, 183 y 184

Aprendiendo en contexto
Páginas 182, 183 y 184

Para evaluar el trabajo de estas páginas, pídales a sus estudiantes que realicen la ficha de ampliación de la página 152 del material fotocopiable, dedicada al aprendizaje contextualizado. Entregue una copia por cada dos estudiantes y evalúe su trabajo de presentación a partir de la pauta de evaluación que encontrará en la página 286 de esta guía.

Evaluando desempeños
Página 184

Para evaluar la actividad 1, pida a sus estudiantes que rellenen la siguiente rúbrica de autoevaluación en sus cuadernos.

La postura que elegimos fue _____

CRITERIOS POR EVALUAR	3	2	1
Discutimos sobre las distintas perspectivas que presentaban los textos.			
Cada uno expuso un punto de vista, de forma clara y en correspondencia con la fuente.			
Escribimos una conclusión final en nuestros cuadernos, incluyendo los argumentos de cada perspectiva.			
Total			

3: Excelente, **2:** Suficiente, **1:** Pendiente

Trabajando la metacognición
Página 184

Para la actividad 2, solicite a sus estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Me es fácil buscar información en libros e Internet?
- ¿Cómo podría mejorar mis investigaciones?

Luego, invítelos a que intercambien sus respuestas con un compañero o compañera y vean si tienen las mismas dificultades o estrategias. Enumere estas últimas para conocimiento de todo el curso.

Reflexiona sobre lo que aprendiste
Página 185

Trabajando con la diversidad
Página 185

Los Recursos 106 y 107 del Texto aluden directamente al debate abordado en la profundización disciplinar de la página 146 de esta Guía. Puede ayudarse de esa página para orientar el trabajo de aquellos estudiantes que tengan problemas en captar las contradicciones y desafíos de la globalización en las diferentes culturas del mundo. Como reforzamiento complementario, para el cierre de lección puede invitarlos a hacer la actividad que se propone en esa misma página.

Profundización disciplinar La globalización y los medios de comunicación

Esta lección aborda el contexto actual del mundo globalizado y las implicancias que para la vida en sociedad –es decir, en todos los ámbitos de la vida– ha tenido el proceso de unificación mundial en torno a las tecnologías, sistemas económicos y políticos, circulación de la información, etc.

Esta nueva situación suscita múltiples valoraciones que, en general van, de un extremo a otro, desde una visión positiva en torno a la democratización de la información y la hiperconectividad (Bauman, Z. *Múltiples culturas, una sola humanidad*), hasta aquellas voces que advierten una nueva forma de imperialismo a través de los medios masivos de comunicación (Said, E. *Cultura e imperialismo*), o nuevas formas de desigualdad y desconexión total del individuo (Augé, M. *No lugares*).

En particular, el desarrollo tecnológico y la sociedad de la información constituyen los puntos de principal debate, puesto que en estos se proyectan las mayores esperanzas, y también las peores predicciones. Se sabe que algunos de los principales desafíos de la era global corresponden, por una parte, a la expansión del terrorismo, y por otra, a la brecha digital generada por el acceso a una alfabetización digital desigual. Ambos tienen directa relación con la cobrada relevancia de medios como Internet y sus múltiples formatos. Y mientras el terrorismo hace de esta herramienta una de sus principales armas (Burke, P., 2002), la brecha digital, por su parte, pone en evidencia la carrera desatada que, al igual que el desarrollo económico, determina la generación de oportunidades y ventajas para quienes tengan acceso a este nuevo sistema de circulación de la información.

Por otra parte, se señala que el avance de la era digital vuelve obsoletos otros medios de comunicación y, con ello, la pérdida irreparable de otras formas culturales, tradiciones e historias.

> Solo en los años veinte del siglo XX [...] se comenzó a hablar de los "medias" y [...] en la década de los cincuenta, de una "revolución de las comunicaciones", pero el interés por los medios de comunicación es mucho más antiguo.
>
> La retórica, que es el estudio del arte de la comunicación oral y escrita, se tomó muy en serio en la antigüedad grecorromana y se estudió en el medievo y con mayor entusiasmo en el Renacimiento.
>
> Burke, P. De *Gutemberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus, 2002.

En ese sentido, es importante considerar que, como señala Umberto Eco, "la llegada de nuevos instrumentos tecnológicos no deja necesariamente obsoletos los viejos. (...) La idea de que una nueva tecnología elimina una precedente es demasiado simplificadora" (Eco, U., 1996). Agrega Burke que no se puede obviar que la presencia de los medios de comunicación y el impacto del desarrollo de nuevas tecnologías han sido una constante en la historia, pues cada nuevo dispositivo trae consigo novedades culturales, implicancias económicas, intereses políticos y desencuentros sociales y, en ese sentido, el rol de los *media* en la era global requiere ser puesta en perspectiva.

En *La aldea global*, MacLuhan fue el primero en señalar la pérdida de una forma cultural por otra (de la auditiva a la visual) a raíz de la era digital. Umberto Eco responde que, si bien es cierto que vivimos en una comunidad electrónica efectivamente global, esta comunidad no es una aldea, "si por aldea entendemos una comunidad en la que los hombres interactúan unos con otros". Para Eco, uno de los desafíos de nuestra sociedad actual no radica por tanto en el remplazo y pérdida de unas formas culturales por otras, de unos medios por otros, sino por la interacción de los medios que tenemos a disposición. El problema es para Eco, el exceso de información, "la incapacidad de elegir y discriminar. [...] Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente, con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una forma de educación".

Aplicación en el aula

La sección *Distintas visiones* le permitirá abordar con sus estudiantes el análisis de esta sociedad globalizada, la que además corresponde a su propio contexto histórico. Otórgueles una perspectiva histórica que explique su presente, evitando con ello la impresión tanto de desafíos inabordables –bajo la creencia de que la humanidad ha llegado a un punto límite de tecnologización, con sus problemáticas adjuntas– como de ventajas inigualables que desacreditan cualquier sociedad del pasado o del presente que no se asemeje al actual desarrollo tecnológico o de otro tipo. Para ello, puede solicitarles que investiguen sobre el impacto en el pasado de otras tecnologías, como la imprenta o la fotografía.

Profundización didáctica Llevar la historia del presente al aula

Las complejidades de una historia del presente, tal como se expone en la Lección 3, no solo aqueja a los historiadores sino también al aprendizaje de la disciplina, toda vez que el relato de tal historia se ve superado por la propia experiencia de los estudiantes. Señala Hobsbawm que el siglo XX presenta como carácter un creciente presentismo, el que dificulta la asimilación del pasado por parte de las nuevas generaciones:

> La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven.
>
> Hosbbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

De ahí la necesidad de orientar la distancia histórica como actitud fundamental de la práctica histórica, que permita a los estudiantes no confundir su propia experiencia con aquella que produce la disciplina a nivel profesional, pues como aseveran Sánchez León e Izquierdo:

> Solo a partir de la conciencia de estar pensando históricamente se puede aspirar a tomar distancia de la influencia que ejercen esas imágenes convencionales del tiempo sobre las interpretaciones de hechos y procesos históricos; y, a su vez, en ausencia de dicha distancia crítica se vuelve difícil discernir la influencia del pasado sobre la percepción y opinión acerca del presente, incluso sobre la propia identidad individual y colectiva.
>
> Sánchez León, P. y Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008.

Los mismos autores agregan que la generación de esta distancia respecto de lo contemporáneo y de la experiencia personal es lo que permitiría generar un óptimo desarrollo de la cultura política, fundamental para una sociedad de ciudadanos como la del siglo XXI.

En ese sentido, frente a la necesidad de trabajar las **actitudes** y **OAT** orientados hacia la tolerancia ante la diversidad humana, se hace fundamental promover el aprendizaje de los contenidos desde la perspectiva de una parcialidad inherente, ya no solo del propio conocimiento histórico, sino, además, de la propia sujeción al acontecer histórico por parte de los estudiantes.

> [...] la historia del tiempo presente, en tanto "escritura de la historia" que trata de evoluciones en curso, no estaría en situación favorable para abarcar una cierta totalidad susceptible de ser conceptualizada, pues solo conoce la mitad o el comienzo del proceso histórico, en la medida en que está menos confrontada a acontecimientos cerrados que a acontecimientos-bisagra.
>
> Ruiz, P. El presente en la historia. En *Pasajes*, n° 24, 2007.

Una manera de abordar esta condición problemática respecto de los contenidos por tratar pasaría precisamente por generar tanto el aprendizaje como la reflexión de los mismos a partir de la situación-problema:

> Sin importar las distintas denominaciones utilizadas, tales como incertidumbre, discrepancia, dilema, problema o conflicto, cualquier tipo de experiencia incierta constituye un estímulo valioso tanto para el desarrollo cognoscitivo, como para los cambios de conducta. Si bien es cierto que la experiencia es el punto de partida para el aprendizaje, este no ocurre sin una reflexión sobre la experiencia.
>
> Villalobos, J. y de Cabrera, C. Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 14, 2009.

Aplicación en el aula

Puede orientar esta reflexión a partir de sus estudiantes que reúnan objetos y libros, testimonios de diferente tipo respecto de su presente, los intercambien con un compañero y luego que cada estudiante intente reconstruir el relato histórico de los primeros años del siglo XXI a partir de tales fuentes. Puede cerrar la actividad volviendo a la reflexión sobre lo contemporáneo presentada al inicio de la **Unidad 3**, en la página 129.

Cierre de unidad

Páginas 186 a 191

A continuación, le presentamos un cuadro orientador que le permitirá reconocer la activación de las habilidades definidas por el currículum nacional con relación a la disciplina histórica, con el objeto de obtener información respecto al nivel de desempeño de sus estudiantes en cada una de ellas.

ACTIVIDADES EVALUATIVAS	ÉNFASIS DE LA DISCIPLINA	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
Actividad 1 página 186	Carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	Refuerce el trabajo de interpretación histórica a partir de fuentes, haciendo una lluvia de ideas con el curso, enumerando los elementos indispensables que debe tener una fuente para permitir una representación adecuada del pasado. Puede evaluar la actividad con el instrumento de evaluación de la página 283.
Actividad 2 página 187	Pensamiento histórico	Esta actividad permite a los estudiantes desarrollar y comunicar su propia visión respecto del pasado inmediato, a través de la caracterización que otros pensadores han elaborado respecto al acontecer del siglo XX. Ello promueve que puedan evaluar su propia sociedad a la luz del acontecer histórico. Un ejercicio complementario a ello sería solicitarles que imaginen cómo estudiantes del siglo XXII caracterizarían las primeras dos décadas del siglo XXI.
Actividad 3 página 188	Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos	Esta actividad permite mostrar a los estudiantes que, desde la construcción del relato histórico, también se está configurando la realidad social y esta influye en cómo se convive socialmente. Frente la sociedad global y su respectiva multiculturalidad, es importante que los estudiantes se aproximen a los esfuerzos que hace la disciplina histórica para abordar esta nueva situación. Como refuerzo, puede crear la instancia de un debate que contraponga visiones respecto a las formas en que la narración histórica aborda y ha abordado en el pasado, los cambios sociales.
Actividad 4 página 188	Perspectiva multidisciplinar	En la aproximación a creaciones artísticas de carácter musical, puede reforzar el vínculo entre las artes y la disciplina histórica a partir de la reflexión sobre la historicidad de toda actividad creativa. Así, complemente la actividad, pidiendo a sus estudiantes que consideren el momento y contexto en que se crearon cada una de las canciones. Y que, al momento de interpretar sus letras, tomen en cuenta las distintas circunstancias para evaluar el enfoque de cada canción respecto al mismo acontecimiento.
Actividad 5 página 188	Procesos históricos de Chile y el mundo desde una mirada dialógica	Puede solicitar a sus estudiantes que busquen otras canciones que traten acontecimientos históricos. Igualmente, pueden hacer un seguimiento de la difusión que tuvieron las canciones de la actividad, para reflexionar sobre la fuerza de una fuente de este tipo para la expansión de una idea. Puede evaluar la actividad con el instrumento de evaluación de la página 285.

Actividades complementarias

APLICAR

Lee el texto, identificando las razones que determinan la existencia de múltiples visiones en la disciplina histórica. Luego, realiza la actividad.

La siguiente fuente plantea la condición de multiplicidad de visiones en la práctica histórica.

Este tipo de problemas son habituales en la historia. Cada historiador ofrece una respuesta posible al problema que se plantea. Para determinar el grado de validez de la respuesta ofrecida se aplican criterios que define la propia disciplina, por ejemplo, se evalúa el tipo de fuentes consultadas, el rigor con el que se han tenido en cuenta esas fuentes en la narración ofrecida por el historiador, etc. En historia es habitual encontrar puntos de vista alternativos sobre un mismo acontecimiento histórico y, por tanto, resulta esencial desarrollar criterios para evaluar qué perspectiva se considera más adecuada y válida y saber justificar el punto de vista adoptado.

Sánchez León, P. y Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008.

1. Selecciona uno de los temas abordados en la unidad, escoge tres o cuatro fuentes del Texto del estudiante o de otras plataformas, y redacta una plana planteando tu propia interpretación histórica de los hechos. Intercambia tu relato con otro compañero o compañera, y evalúen la coherencia y argumentación de sus respectivas interpretaciones.

ANALIZAR

Lee el siguiente texto que menciona algunos hitos de la Guerra Fría, vistos desde la perspectiva de la no confrontación. Identifica qué acontecimientos son los mencionados y la tesis que plantea el autor con respecto a la actitud de Estados Unidos y la URSS en ellos. Luego, realiza la actividad.

[...] durante la guerra de Corea de 1950 - 1953, en la que participaron oficialmente los norteamericanos, pero no los rusos, Washington sabía perfectamente que unos 150 aviones chinos eran en realidad aviones soviéticos pilotados por aviadores soviéticos. La información se mantuvo en secreto porque se dedujo, acertadamente, que lo último que Moscú deseaba era la guerra. Durante la crisis de los misiles cubanos de 1962, tal como sabemos hoy, la principal preocupación de ambos bandos fue cómo evitar que se malinterpretaran gestos hostiles como preparativos bélicos reales.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

2. Busca en la página 131 del Texto del estudiante, los recursos 5 y 6 y revisa la definición que en ese momento diste sobre el concepto de Guerra Fría.
3. A partir de la lectura de la fuente y de los recursos de la página 131 del TE, elabora un párrafo en tu cuaderno que explique la relación entre el concepto de Guerra Fría y lo señalado por Hobsbawm en el texto anterior.

CREAR

En grupos de tres estudiantes, planteen un escenario en el que aún no se expande el conocimiento y uso de Internet, y ustedes deben realizar una publicidad que muestre este nuevo medio de comunicación. Mediante un afiche publicitario, aviso radial o video, presenten el producto, sus ventajas y desventajas, y el impacto que podría tener en la vida cotidiana de las personas y en la sociedad en general, motivando su uso y múltiples posibilidades. Presenten su creación publicitaria al resto del curso.

Ficha de ampliación

Nuevos movimientos sociales

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee las siguientes fuentes relativas a los movimientos sociales en dos períodos diferentes. Luego responde las preguntas en tu cuaderno.

La siguiente fuente es un extracto de la entrevista que realizó Jean-Paul Sartre al líder estudiantil de 23 años, Daniel Cohn-Bendit, en la revista *Nouvel Observateur* tras los acontecimientos de la movilización estudiantil de mayo de 1968 en Francia.

Jean-Paul Sartre: En pocos días, sin necesidad de convocar una huelga general, Francia se vio esencialmente paralizada por una serie de huelgas y de ocupaciones de fábricas. Y todo eso porque los estudiantes tomaron las calles del Barrio Latino. ¿Cómo interpreta el movimiento que ha puesto en marcha? ¿Hasta dónde puede llegar?

Daniel Cohn-Bendit: Creció mucho más de lo que podríamos haber imaginado en un primer momento. Hoy, nuestro objetivo es provocar la caída del régimen. Pero no depende de nosotros que suceda o no. Si el Partido Comunista, la Conferencia General del Trabajo y el resto de sindicatos nacionales compartieran realmente nuestros fines, no habría problemas: el régimen caería en un santiamén porque no tiene cómo repeler una demostración de fuerza de todos los trabajadores.

Citado en Tilly, C. y Wood, L. *Los movimientos sociales, 1768 – 2008. Desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Crítica, 2010.

Esta fuente es un análisis sobre la historia de los movimientos sociales y la forma en que actualmente funcionan como herramienta política.

A partir del siglo XXI, la manifestación callejera parece una herramienta política válida en cualquier circunstancia; tal vez sea menos efectiva a corto plazo que comprar a un diputado u organizar un golpe militar, pero en regímenes democráticos y semidemocráticos, es una alternativa importante a las elecciones, los sondeos de opinión y las cartas abiertas para dar a conocer posturas públicas.

Tilly, C. y Wood, L. *Los movimientos sociales, 1768 – 2008. Desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Crítica, 2010.

a. A partir de la lectura de la primera fuente, ¿cómo caracterizarías la actitud de Daniel Cohn-Bendit?

b. De acuerdo a la segunda fuente, responde: ¿ha perdido fuerza la manifestación callejera como herramienta de presión política?

c. Relacionando los dos textos y comparando la situación en la década de 1960 y las de las movilizaciones sociales en el siglo XXI, contesta: ¿qué diferencias de contexto entre 1968 y el siglo XXI podrían afectar este tipo de movilización?

2. Junto con otro estudiante reflexionen sobre la relación entre los movimientos de diferentes actores sociales y la polarización política del período. Elaboren un párrafo en sus cuadernos que explique dicha relación.

Material fotocopiable

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de refuerzo

El impacto de la Guerra Fría en la sociedad occidental

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Junto con un compañero o compañera lean las fuentes propuestas a continuación, destacando las ideas principales del texto en relación con el origen y consecuencias de la invención de la píldora anticonceptiva. Luego respondan en sus cuadernos las preguntas planteadas.

Esta fuente señala la relación de Estados Unidos con la invención de la píldora anticonceptiva en el contexto de la Alianza para el Progreso, como forma de contrarrestar la pobreza de América Latina por medio del control de la fertilidad.

[...] Estados Unidos no debía ignorar los problemas de los vecinos a riesgo de su propia prosperidad. En este contexto, el presidente norteamericano identificó tres "enemigos" o problemas globales a ser exterminados en esta guerra por el desarrollo: la pobreza, las epidemias y la disminución de los recursos naturales. Este último aspecto fue relacionado expresamente [...] con la "explosión de la población mundial" y, para acabar con ese peligro, según su discurso del estado de la unión de 1965, se comprometía a buscar nuevas maneras de utilizar la ciencia y los conocimientos. [...]

Esta guerra por el desarrollo se hacía transversal a la Guerra Fría, traspasando los umbrales meramente ideológicos y políticos para instalarse inclusive en la fertilidad de las mujeres. A causa de este tópico, la mujer pasaba a estar en el centro del debate público.

Castro, J. "Estados Unidos y la guerra por el desarrollo: el control de la natalidad en Chile, 1960-1970". En *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 41, 2015.

Este artículo de prensa evalúa el desarrollo de la píldora anticonceptiva a 50 años de su invención y algunas de sus implicancias en el Chile de mediados del siglo XX.

Ya han pasado 50 años desde que se puso en circulación la píldora anticonceptiva y nunca antes un medicamento había calado tan profundo en el tejido social. Partía la década de los 60's y en Estados Unidos se aprobaba la venta de una pastilla que, según se afirmaba, podía impedir el embarazo.

Para los sectores más conservadores, este nuevo invento auguraba una revolución sexual de aquellas que eran castigadas en los tiempos bíblicos y como todo lo desconocido, su circulación partió silenciosa, de boca en boca, [...]

En Chile la historia fue familiar y estuvo rodeada de sentencias como que producía cáncer o que era un pecado para las mujeres católicas. [...]

Pero más allá de los efectos médicos, este revolucionario invento farmacéutico le permitió a la mujer planificar su vida, la familia y tomar las riendas sobre sus derechos reproductivos.

Leiva, N. y Soto, L. "50 años de la píldora: Una historia de controversia y revolución social". En *diarioUchile*, viernes 30 de abril 2010. Recuperado en http://radio.uchile.cl/2010/04/30/50-anos-de-la-pildora-una-historia-de-controversia-y-revolucion-social/

a. De acuerdo a ambos textos, ¿a qué factores propios del contexto de Guerra Fría respondió esta innovación científica? Identifica al menos dos y explícalos brevemente.

b. ¿Qué relación se puede apreciar entre el desarrollo científico y el contexto histórico?

2. Con tu mismo compañero o compañera de la actividad anterior, investiguen en Internet o bibliografía, la evolución por década de la tasa de fecundidad en Chile entre 1960 y el año 2000. Creen un gráfico que identifique las cinco décadas del período y expónganlas al resto del curso.

3. Identifiquen otros métodos de regulación de la fertilidad que se han desarrollado desde 1960 en adelante. En tu cuaderno responde: ¿cómo creen que ha influido este tipo de innovaciones científicas en la sociedad contemporánea?

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Ficha de ampliación

Aprendiendo en contexto
Evaluación de la globalización

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Reúnanse en parejas de trabajo y entrevisten a cuatro familiares adultos, mayores de 40 años, a partir del siguiente cuestionario, anotando las respuestas en sus cuadernos:

a. Nombre del entrevistado, fecha de nacimiento y lugar en el que vivió sus primeros 20 años de vida.

b. ¿Cómo se relaciona con la tecnología actual? ¿Qué artefactos y medios de comunicación utiliza? ¿Cuánto tiempo al día los utiliza?

c. ¿Recuerda el impacto que tuvo entre sus cercanos o en usted mismo cuando vio o utilizó el primer celular, o el primer computador, o navegó por primera vez en Internet?

d. ¿Cree que su vida es más fácil o más difícil con la tecnología actual, respecto a cómo era en su juventud?

e. ¿Percibe que el mundo está más interconectado que antes? ¿A partir de qué ejemplos puede señalarlo?

f. ¿Cuáles cree que son los mayores cambios entre las formas de vida actual y las de la década de 1980 o 1990?

2. Realicen un cuadro comparativo en sus cuadernos siguiendo el modelo que se presenta más abajo, con las respuestas de los cuatro entrevistados, en el que puedan visualizar las diferencias y similitudes respecto a la evaluación que ellos hacen sobre las tecnologías y el mundo globalizado.

ENTREVISTADOS	DATOS PERSONALES	MEDIOS UTILIZADOS	IMPACTO DE LAS PRIMERAS TECNOLOGÍAS	FACILIDADES O DIFICULTADES EN LA VIDA ACTUAL	INTERCO-NEXIÓN GLOBAL	CAMBIOS ENTRE VIDA ACTUAL Y DÉCADAS ANTERIORES
Persona 1						
Persona 2						
Persona 3						
Persona 4						

3. Realicen una presentación al curso con los siguientes elementos:

a. Un resumen de los puntos de vista de sus entrevistados.

b. A partir de los recursos de las páginas 182, 183 y 184 del Texto, planteen una explicación respecto de tales visiones a partir de los testimonios recogidos.

c. Entreguen su propia visión y evaluación del impacto de la globalización en la vida cotidiana actual, considerando las experiencias de los entrevistados y las suyas propias.

Material fotocopiable

Ficha de ampliación

Trabajando con evidencia histórica

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee la siguiente fuente identificando la tesis que plantea respecto al desarrollo del país en esos años. Luego responde la pregunta a continuación.

La siguiente fuente entrega una perspectiva económica de la historia de Chile a mediados del siglo XX.

En muchos otros países hubo rupturas muy serias de los regímenes democráticos durante el período. La excepción en este aspecto fue Chile, que salvo una interrupción relativamente breve, logró sustituir la viga maestra del salitre por la del cobre, sacar fuerzas de flaqueza y reemplazar sus fuerzas dinámicas externas de desarrollo, crecimiento y acumulación por nuevos factores internos, especialmente en el sector manufacturero y el Estado, y todo esto con el aporte de los distintos sectores de la comunidad nacional para llevar adelante ese experimento en condiciones democráticas. ¿Cómo logró el país salir a flote en condiciones tan desfavorables? Pues bien, lo logró a través de la acción del Estado. El Estado chileno, que ya tenía algunas experiencias en un papel de promotor y de empresario, se transformó en un periodo relativamente breve, en un extraordinario promotor del crecimiento económico, de la industrialización, de las inversiones en infraestructura, en energía, en petróleo, en la creación de industrias básicas; promovió esquemas de modernización agrícola, desarrolló la educación superior, la técnico-profesional necesaria para hacer todo esto, etc. Podríamos resumir, desde un punto de vista institucional, toda esta obra de creación a nivel nacional, con los extraordinarios resultados logrados por la CORFO, sobre todo en las décadas del 40 y 50.

Sunkel, O. *Antecedentes económicos. Visión de Chile (1920-1970)*. Santiago: Ediciones CINDE.

a. ¿Qué argumentos utiliza el autor para respaldar su tesis?

b. Busca en tu Texto del estudiante o en otras fuentes de información, recursos que apoyen o que refuten la tesis planteada por la fuente anterior. ¿Es posible sostener su tesis de crecimiento económico para caracterizar el contexto en Chile de mediados de siglo XX?, ¿por qué?

2. De la búsqueda de recursos que realizaste en la actividad anterior, selecciona aquellos que dan una perspectiva social o política del mismo período y construye un relato que caracterice dicho período desde ese otro punto de vista.

Ficha de ampliación

Las transformaciones geopolíticas

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. El siguiente mapa demarca los límites de la antigua Unión Soviética, y los nuevos límites de los 15 países resultantes tras su disolución. Con ayuda de un atlas ubica en el mapa cada uno de estos:

1.Estonia, **2.**Letonia, **3.**Lituania, **4.**Kazajistán, **5.**Kirguistán, **6.**Uzbekistán, **7.**Tayikistán, **8.**Turkmenistán, **9.**Georgia, **10.**Armenia, **11.**Azerbaiyán, **12.**Bielorrusia, **13.**Ucrania, **14.**Moldavia, **15.**Rusia.



2. Lee la siguiente fuente, identificando los símbolos y situaciones que se prohíben de acuerdo al texto. Luego responde en tu cuaderno la pregunta a continuación.

La siguiente fuente es un extracto de una noticia aparecida en 2015 en la prensa española, que señala la aprobación de una ley anticomunista o antisoviética en Ucrania, país que había pertenecido a la URSS.

La Rada Suprema de Ucrania (Parlamento) aprobó ayer una ley que condena el comunismo y el nazismo y prohíbe la propaganda y los símbolos de ambas ideologías. [...] El Estado estará obligado a "realizar investigaciones y publicar información sobre los delitos cometidos por los representantes de estos regímenes totalitarios con el fin de impedir que estos delitos se repitan en el futuro, erradicar la amenaza a la soberanía, a la integridad territorial y a la seguridad nacional de Ucrania y también para establecer la justicia histórica" [...]. Se prohíbe el uso de símbolos como la hoz y el martillo, los escudos de Unión Soviética y de la República Socialista Soviética de Ucrania [...]. También quedarán prohibidos el himno, las banderas, las consignas comunistas y las imágenes y los monumentos a miembros del Partido Comunista y al poder soviético y los nombres de las calles y de las localidades dedicadas a estos.

Bonet, P. Ucrania prohíbe la hoz y el martillo. En *El País*, 10 de abril de 2015.

a. ¿Por qué crees que tienen tanta relevancia los símbolos en esta ley?

Material fotocopiable

Ficha de ampliación

Desafíos del mundo globalizado: migraciones

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. En tu cuaderno, redacta un párrafo definiendo con tus propias palabras el concepto de "frontera". Luego realiza las actividades a continuación.

a. Lee los siguientes recursos, subrayando sus ideas principales.

Esta fuente describe la importancia de los procesos migratorios en la segunda mitad de siglo XX, en el contexto de los regímenes soviéticos.

La gran expansión económica de la edad de oro se vio alimentada no solo por la mano de obra antes parada, sino por grandes flujos migratorios internos, del campo a la ciudad, de abandono de la agricultura [...] y de las regiones pobres a las ricas. [...] La industrialización de la Europa del Este fue básicamente un proceso migratorio de este tipo. Además, algunas de estas migraciones interiores eran en realidad migraciones internacionales, solo que los emigrantes habían llegado al país receptor no en busca de empleo, sino formando parte del éxodo terrible y masivo de refugiados y de poblaciones desplazadas después de 1945. En muchos casos, a esta clase de inmigrantes, en su mayoría procedentes de países mediterráneos menos desarrollados, solo se les daban permisos de residencia condicionales y temporales, para que pudieran ser repatriados fácilmente, [...]. De todos modos, a principios de los años setenta había 7,5 millones de inmigrantes en los países europeos desarrollados. [...]; en las difíciles décadas posteriores a 1973 conduciría a un acusado aumento público de la xenofobia en Europa.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

Esta fuente define el concepto de frontera y su implicancia en la actual situación de movimientos migratorios en el mundo globalizado.

Existe, no obstante, un tercer (e invisible) elemento entre el de la multiplicidad de culturas, por un lado, y el de la humanidad única, por el otro. Es invisible, sí, pero también necesario. Ese elemento intermedio es la frontera. La frontera es lo que separa y, al mismo tiempo, conecta culturas. Hoy en día, estamos obsesionados por las fronteras. [...]. Es una paradoja lógica porque, en un mundo como el nuestro que se globaliza con gran rapidez, las fronteras son cada vez menos eficaces. Y, al perder su eficacia, pierden también su importancia práctica. Pero, al tiempo que disminuye su importancia, adquieren una significación creciente, [...]; en el plano psicológico, apenas resulta paradójico, dado que, cuanto menos éxito tenemos a la hora de mantener intactas las fronteras que hemos trazado, mayor es nuestra obsesión por dibujarlas de nuevo una y otra vez. La realidad es que, actualmente, estamos obsesionados por trazar fronteras. Cuanto menos eficaces resultan, más obsesionados estamos.

Bauman, Z. *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz, 2009.

b. Agrega un párrafo al que ya redactaste en la actividad 1, explicando qué sentido tendrían las fronteras actualmente, en una sociedad hiperconectada.

c. Añade un tercer párrafo al realizado en la actividad 1, que vuelva a explicar el concepto de frontera a partir de las ideas planteadas por los recursos que leíste.

2. Busca información en diarios, noticieros, o reportajes de prensa o Internet, en relación con las crisis migratorias actuales. A partir de la lectura de las fuentes anteriores, y de la nueva información, responde en tu cuaderno: ¿qué continuidades y qué cambios se plantean entre los movimientos migratorios de mediados del siglo XX y los del siglo XXI?

Evalúo lo que aprendí

Nombres _____ Curso _____ Fecha _____

1. Lee la siguiente fuente subrayando las ideas principales del texto. Luego, responde las preguntas en tu cuaderno:

Esta fuente plantea la situación económica en que se encontraba Europa al término de la Segunda Guerra Mundial.

Lo que más preocupaba a los norteamericanos era la situación en la que se encontraba Europa (...). El hambre comenzó a hacer estragos en Francia, Italia y Alemania, mientras en Gran Bretaña el paro aumentaba amenazadoramente. Expertos norteamericanos preveían a comienzos de 1947 que Europa no podría seguir con sus compras a los Estados Unidos (...), lo cual, por otra parte, podía tener graves repercusiones en la actividad y empleo en Norteamérica. [Por su parte] los pueblos europeos liberados pensaban que todos sus males, desde la crisis de los años treinta a la segunda guerra mundial, habían sido causados por el capitalismo y lo que deseaban (...) era el socialismo acompañado por el respeto a los derechos humanos.

Fontaba, J. *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente, 2013.

a. Según el texto, ¿qué razones tiene Estados Unidos para ayudar al continente europeo? Menciona una razón económica y otra política.

b. Señala las alianzas y tratados que Estados Unidos inició en Europa para contrarrestar la crisis económica de la posguerra, y explica brevemente en qué consistieron.

2. Completa el siguiente cuadro con dos aspectos en los que la Guerra Fría afectó a la sociedad mundial en los diferentes planos. Luego responde la pregunta a continuación.

PLANO POLÍTICO	PLANO ECONÓMICO	PLANO CULTURAL
1.	1.	1.
2.	2.	2.

- ¿Qué cambios y qué continuidades puedes ver entre la sociedad del período de Guerra Fría, y la de la actualidad?

Continuidades: _____

_____

_____

Cambios: _____

_____

_____

Material fotocopiable

3. Lee la siguiente fuente, subrayando las ideas principales. Luego, responde las preguntas.

Esta fuente plantea cómo la carrera armamentista y la amenaza nuclear cambiaron las formas de dirigir y pensar la guerra.

[Hay] un cambio radical en la misma naturaleza de la guerra, debido a la aparición de la disuasión como principio rector en la carrera armamentista. En efecto, no hay duda de que la estrategia de la disuasión "trata, más que ganarla, evitar la guerra para la que pretende prepararse. Trata de lograr sus propósitos mediante una amenaza que nunca se lleva a efecto, sin pasar a la acción propiamente dicha." [...] Por otra parte [...], se ha hecho perceptible en el horizonte de la política internacional la posibilidad de una seria sustitución de las guerras "calientes" por guerras "frías". [...] Es como si la carrera armamentista nuclear se hubiese convertido en una especie de guerra preventiva en la que cada bando demostrase al otro la capacidad destructora de las armas que posee.

Arendt, H. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza, 1988.

a. ¿Cuáles fueron los principales efectos de la amenaza nuclear en la política internacional de la segunda mitad del siglo XX?

b. Si como señala Arendt, la Guerra Fría consistió en evitar el enfrentamiento directo, ¿qué razones pueden explicar que tal conflicto durara varias décadas?

4. Junto con un compañero o compañera, propongan dos ejemplos de cómo se expresó el conflicto de la Guerra Fría en ámbitos no bélicos (por ejemplo, en aspectos tecnológicos, vida cotidiana, cultura, etc.) Anótenlos en el siguiente cuadro y expliquen cómo dichas expresiones representaban un mundo en conflicto.

EJEMPLO 1	EJEMPLO 2
RELACIÓN CON EL CONTEXTO	RELACIÓN CON EL CONTEXTO

5. En relación con el desarrollo del Estado de bienestar, completa el esquema identificando los siguientes elementos:

a. Características de la sociedad, política y economía chilena en la segunda mitad del siglo XX.

b. Características de la economía y política mundial en la segunda mitad del siglo XX.

DESARROLLO DEL ESTADO DE BIENESTAR	
Contexto chileno	Contexto internacional

6. Lee la siguiente fuente, identificando las dos políticas desarrolladas por Estados Unidos en América Latina. Luego responde las preguntas en tu cuaderno.

Este artículo contextualiza el impacto de la Revolución cubana en la región latinoamericana, a partir del rol que Estados Unidos juega en la política local de la región como forma de impedir similares levantamientos revolucionarios de corte socialista.

A fines de los '50, Latinoamérica continuó siendo un continente marcado por altas desigualdades sociales. Los procesos populistas, en muchos casos interrumpidos por golpes de Estado, no alcanzaron a superar los problemas de analfabetismo, desnutrición, vivienda y trabajo.

La Revolución Cubana se transformó en una alternativa a imitar para importantes sectores políticos y sindicales de América Latina que veían en el modelo socialista una posible solución a sus problemas cotidianos.

El gobierno norteamericano de Kennedy, preocupado por la influencia de la Revolución Cubana en América Latina, lanzó a comienzos de los 60 la "Alianza para el Progreso", un programa de ayuda económica destinado a combatir la miseria y mejorar la situación social de los sudamericanos. La trágica muerte de Kennedy en 1963 pondrá fin a las políticas reformistas y a la Alianza para el Progreso. Bajo la administración Johnson, los EE. UU. volverán a su tradicional política de respaldo de las fuerzas del orden establecido, y tomando como excusa el temor a la propagación del ejemplo cubano, fomentó experiencias militares totalitaristas.

El primer ejemplo de este cambio de política se produjo en Brasil, donde el ejército, con el apoyo de los Estados Unidos, encabeza un golpe de Estado en 1964 contra la política reformista del presidente Goulart. La experiencia se repetirá en 1966 en Argentina, en 1973 en Uruguay y Chile.

Pigna, F. "América Latina entre la revolución cubana y las dictaduras".
Recuperado en http://www.el-historiador.com.ar/articulos/america_latina/revolucion_cubana/revolucion_cubana_y_dictadura.php

a. ¿Qué razones propias de los países latinoamericanos motivaron la asistencia económica de Estados Unidos en la región?

b. ¿Qué razones del contexto internacional motivaron la asistencia militar de Estados Unidos en algunos países de América Latina?

Material fotocopiable

7. Lee la siguiente fuente atendiendo a su contexto: las primeras décadas del siglo XX. Luego responde las preguntas que se plantean a continuación.

Esta fuente es una declaración del expresidente Arturo Alessandri, a comienzos del siglo XX, que plantea la necesidad de reformas sociales y políticas para acortar las brechas de desigualdad en Chile.

Los problemas y reformas no son un canto de sirena, una dulce palabra que halaga y acaricia el oído; se basan en principios fundamentales de derecho y justicia, y obedecen a una imperiosa exigencia del presente. Golpean ellos de un modo efectivo el deber y la conciencia de los hombres de Estado, que deben prestarle atención efectiva y preferente. No es aceptable que mientras algunos nadan en la opulencia, carezcan otros en absoluto de pan, vestido, habitación, luz para el espíritu, reposo conveniente y adecuado para el cuerpo, convenientemente reparador. Principios de solidaridad, de justicia y conservación social exigen la existencia de un prudente equilibrio entre las más diversas esferas y capas sociales.

Alessandri, A. En Heise, J. *El período parlamentario 1861-1925*. Santiago: Andrés Bello, 1974.

a. ¿Qué continuidades puedes apreciar entre el discurso de Arturo Alessandri a comienzos del siglo XX, y las demandas sociales y proyectos políticos de la década de 1960 en Chile?

b. Completa el siguiente recuadro, identificando las principales propuestas de los proyectos políticos de la "revolución en libertad" del PDC y la "vía chilena al socialismo" de la UP para responder a las demandas sociales de la segunda mitad del siglo XX.

PROPUESTAS DEL PARTIDO DEMÓCRATA CRISTIANO	PROPUESTAS DE LA UNIDAD POPULAR

8. Identifica los principales factores que permitieron la aceleración de la globalización. Luego, plantea dos ventajas y dos desafíos de la misma.

- Ventajas:
- Desafíos:

Texto del estudiante

Página 127 Nos hacemos preguntas

1. Se espera que los estudiantes reconozcan un conflicto a nivel global, posterior a la Segunda Guerra Mundial, que estuvo marcado por la rivalidad de Estados Unidos y la Unión Soviética. Y que se le denomina Guerra Fría a raíz del enfrentamiento indirecto que mantuvieron ambas superpotencias, bajo la amenaza constante de un ataque nuclear.
2. Recuerde a sus estudiantes que imaginar, en un ejercicio de interpretación histórica, debe ser una acción que contemple elementos del contexto en cuestión, propios de la cultura, sociedad, economía y política.
3. Se espera que los estudiantes identifiquen ambientes de manifestación y división. En la primera imagen, con la construcción del muro de Berlín, como símbolo de la cortina de hierro, que separa a Alemania en dos sistemas político-económicos antagónicos; en la segunda imagen, a partir de la manifestación callejera como forma de ejercer presión o representar una postura, en este caso, prorevolucionaria.

Página 128 Piensa sobre lo que sabes

Los estudiantes podrían recordar aspectos como los siguientes:

Tema 1: La Primera y Segunda Guerra Mundial, la crisis económica de 1929 que afectó profundamente a Chile; la crisis del salitre y la cuestión social.

Tema 2: Algunos aspectos de la vida cotidiana con la llegada de los medios masivos de comunicación; las razones de la polarización política.

Tema 3: Las transformaciones de todo orden que afectaron a la sociedad occidental durante la Guerra Fría, son el origen de la actual sociedad, con el desarrollo tecnológico, la globalización y los desafíos que esta conlleva.

Plantea tus propias metas

Se recomienda revisar en conjunto las respuestas de algunos estudiantes y resaltar la importancia de establecer objetivos no solo conceptuales, sino que también procedimentales y actitudinales.

Página 129 Explora distintas estrategias

1. Sus estudiantes podrían plantear alguna de las estrategias estudiadas en unidades anteriores u otras. Ambas fuentes muestran las dificultades de hacer historia del presente: el ser actor y, al mismo tiempo, intérprete de un momento histórico.

Página 130 Explora tus ideas previas

1. Se puede identificar la Segunda Guerra Mundial como consecuencia del sistema capitalista a nivel internacional; igualmente, el hecho de que sea un sistema que conlleva crisis económicas. La crisis y la guerra son sus principales argumentos. Oriente a sus estudiantes hacia la contextualización a partir de lo que han aprendido en unidades anteriores.
2. Ambas fuentes plantean una visión de mundo total, donde tanto Estados Unidos como la Unión Soviética parecen tener la respuesta a los graves problemas que desató el conflicto bélico de la Segunda Guerra. Recuerde a sus estudiantes el estado de pobreza en que quedó Europa tras dicho enfrentamiento y las consecuencias vitales y psicológicas de las bombas nucleares lanzadas por EE. UU. para comprender la polarización del período.
3. Se espera que los estudiantes generen empatía histórica, la que puede abordar a partir de la profundización didáctica de la página 135 de esta guía.

Página 131 Actividades

Los estudiantes debieran identificar:

1. Creciente división ideológica entre las dos superpotencias tras la Segunda Guerra Mundial: EE. UU. y la URSS.
2. Un estado de armamentismo y desarrollo nuclear que disuadía de cualquier enfrentamiento directo, conocido como "destrucción mutuamente asegurada".
3. Período de constante tensión, pero que fluctuaba entre conflictos bélicos en zonas de influencia y cohabitación pacífica.

Oriente la reflexión sobre el nombre de este período a partir de los recursos 5 y 6, señalando cómo este apelativo da cuenta de una forma de enfrentamiento que marcó la política internacional durante cuatro décadas. Puede destacar, por una parte, el miedo al enfrentamiento nuclear, capaz de acabar con la humanidad en su conjunto, y por otra, los enfrentamientos bélicos que efectivamente se dieron y representaron las tensiones del período, como la guerra de Vietnam.

Página 132 Desafío

El **juego de roles** es una actividad dirigida al desarrollo de la empatía histórica que ayudará a sus estudiantes a interpretar las posturas ideológicas enfrentadas, dadas a partir de los testimonios de algunos de sus protagonistas. Profundice esta estrategia con la página 135.

Página 133 Actividades

1. Los estudiantes debieran reconocer, por una parte, la similar inversión en desarrollo militar, pese a las desigualdades de las dos economías, la importancia creciente otorgada al ámbito militar, especialmente en relación con la diversidad de armamentos desplegados por ambos países. Por otra parte, el uso de todo ese armamento e inversión en conflictos lejanos a los territorios propiamente norteamericanos o soviéticos. Los principales conflictos se dan en el denominado Tercer Mundo, lo que da cuenta de que, si bien ambas potencias estaban armadas para un encuentro bélico, optaron por redirigirlo hacia sus zonas de influencia, evitando con ello el uso de armas nucleares.
2. Los estudiantes pueden plantear, por un lado, que esta situación demuestra que se trató de un conflicto a nivel mundial, afectando a diferentes países; por otro lado, que esta forma de enfrentamiento da cuenta de las desigualdades entre la superpotencia y sus países de influencia, en el sentido de que estos últimos no pudieron evitar guerras que afectaron directamente a su población civil, pese a que el conflicto era entre EE. UU. y la URSS.

Página 135 Actividades

1. El telón de acero debiera delimitar en el continente europeo la línea que separa a ambos bloques, representados por dos colores diferentes. Oriente la reflexión de sus estudiantes a partir del concepto de "polarización", como disposición de posturas ideológicas completamente excluyentes. Pueden argumentar que el mundo globalizado actual impide una división tan clara entre países, y que actualmente, no hay una superpotencia con un sistema político-económico radicalmente diferente y en oposición al sistema capitalista imperante a nivel global.
2. Los estudiantes deberían responder que la posición de Chile fue de aliado de Estados Unidos. Además, se espera que respondan sobre la vida en Berlín durante el bloqueo teniendo en cuenta la imagen y aspectos como la dificultad para conseguir alimentos, la separación de familias, entro otros.
3. Debido a los imperativos ideológicos e intereses políticos del período, difícilmente se hubiese podido evitar la Guerra Fría. El Recurso 10, plantea una caricaturización de la política imperialista soviética, desde el punto de vista norteamericano, que se da, además, a partir de diferencias culturales como la lengua. El Recurso 13 refuerza esa idea al plantear que ambas potencias esgrimían un sentido de identidad en directa oposición a su adversario.

Página 137 Actividades

1. Deberían mencionar que el muro de Berlín se convirtió en ícono del conflicto por representar gráficamente la situación de polarización y división. Según el cuadro, en 1980 y 1984 los Juegos Olímpicos se celebraron en la URSS y Estados Unidos respectivamente, por lo que el otro país no asistió a la competencia. Actualmente es difícil que se dé una situación como la planteada en el Recurso 16. Por último, pueden plantear que en las imágenes expuestas el enemigo se entiende de distintas formas, pero todas eran catastróficas y extremistas.
2. Oriente este ejercicio de escritura pidiéndoles que primero planifiquen qué ideas utilizarán en su texto para generar su argumentación. También, que señalen la fuente a la que corresponde cada idea. Con ello, puede hacerles explícita la forma en que se trabaja una reconstrucción del pasado en la disciplina.

Página 139 Taller de habilidades

1. Cada estudiante debe abordar un mapa de los señalados, e interpretarlos siguiendo el paso a paso.
2. Es importante que los estudiantes, mediante la búsqueda de nuevos recursos, comprueben que el mapa también es una forma de representación de un proceso histórico y, por tanto, mostrar dos visiones o perspectivas complementarias del mismo.
3. Esta actividad debiera permitirles apropiar conocimientos no abordados en los contenidos expuestos y que ayuden al curso en su conjunto a completar la información respecto al período abordado en esta unidad.

Página 141 Actividades

Guíe el desarrollo de esta actividad mediante los pasos planteados en el Desafío de la página 181.

Página 143 Actividades

1. Los estudiantes pueden identificar la adquisición de derechos para mujeres, estudiantes y afrodescendientes; la adquisición de libertades de expresión reflejadas en vestuario, estilos y adornos; la valoración de la manifestación callejera como forma de presión política o de demostración pública de ciertas ideas o proyectos para la sociedad.
2. Esta actividad se puede orientar hacia la comprensión de la noción de proceso histórico, como acción acumulativa de

hechos que se dan en el tiempo, provocados por los cambios operados en la sociedad, y en función de sus nuevas demandas, tal como lo muestran las demandas feministas desarrolladas a lo largo de todo el siglo XX y XXI.

Página 145 Actividades

Esta actividad tiene por finalidad evidenciar la simultaneidad de ciertos procesos históricos, y al mismo tiempo sus contradicciones, dando cuenta de la complejidad de las acciones, ideas y actores involucrados. Ello propicia el desmantelamiento de prejuicios, matizando las posturas, tal como lo muestra el hecho de que en EE. UU. la población afrodescendiente vaya adquiriendo derechos y al mismo tiempo, en Sudáfrica, sufran una situación de absoluta discriminación.

Página 146 Desafío

1. Para la lectura de textos complejos, es importante que los estudiantes logren establecer las ideas principales de ellos, que les permitan utilizarlos luego para fundamentar sus opiniones. Para evaluar los resúmenes, puede usar la pauta de coevaluación propuesta en esta misma Guía, en la página 133.

Página 147 Actividades

Esta actividad tiene por objetivo darle una aplicación al **desafío** planteado en la página anterior. Oriente los conceptos de "revolución" y "reforma" hacia distinciones no solo ideológicas, sino también como dos formas de cambio. Por un lado, la revolución se asocia al marxismo, al cambio radical de la sociedad por medio de la lucha de clases; por otro lado, revolución y reforma apelan al uso o no de la institucionalidad. A la lucha armada, frente al cambio al interior del sistema democrático de partidos y proyectos políticos. En relación con esas diferencias, puede abordar el contexto de cada testimonio, y el caso particular de la "vía chilena al socialismo" como ejemplo de excepción.

Página 149 Actividades

1. Esta actividad está orientada hacia el desarrollo de habilidades de investigación histórica, y a la profundización de los conocimientos respecto de la Revolución cubana. Los estudiantes debieran concluir consecuencias como las del bloqueo económico de la isla y sus efectos en la vida cotidiana de los cubanos; la polarización entre los cubanos respecto al apoyo o desaprobación del régimen de Fidel Castro; la importancia que significó tanto para otros movimientos de izquierda de América Latina como para EE. UU., el éxito de la revolución por vía armada, y las medidas tomadas en las políticas locales de cada país.
2. Los estudiantes debieran identificar el estado de polarización ideológica que caracterizaba la rivalidad entre EE. UU. y la URSS, ahora respecto del nuevo régimen cubano. Ambos se acusan de atropellos a la libertad. La segunda pregunta la puede orientar hacia la toma de conciencia de problemáticas históricas de largo alcance y a la continuidad de la influencia de Estados Unidos en la región latinoamericana, una vez finalizada la Guerra Fría.
3. Esta actividad tiene por objetivo tanto el desarrollo de habilidades de investigación histórica, como la profundización de los contenidos, con la adquisición de nueva información. Dé el énfasis en la importancia del trabajo colaborativo, de los aportes que cada estudiante puede dar a la conclusión del problema, gracias a su investigación e ideas personales.

Página 151 Actividades

1. El Recurso 41 propone una imagen de libertad que guiaría la política estadounidense en sus regiones de influencia, en contraste con lo expuesto en el Recurso 42, que señala el trabajo de ideologización de las FF. AA. por parte de la Doctrina de Seguridad Nacional, en que EE. UU. construye la idea de un enemigo interno que había que eliminar como si fuera un enemigo bélico externo. El Recurso 43, destaca la actitud de adoctrinamiento de E.E. U.U. además, de la discriminación racial, en abierta contradicción con las ideas de libertad del discurso de Kennedy. Por último, el Recurso 44 expone que la asistencia económica propuesta para América Latina se hacía en función de evitar nuevas revoluciones socialistas en la región, pero como tal asistencia no fue suficiente, la lucha contra el comunismo fue la instalación de dictaduras militares.
2. Esta actividad tiene por objetivo que los estudiantes apliquen conceptos teóricos propios de la disciplina, como son "reforma" y "revolución", a la lectura de las fuentes y a la fundamentación de sus opiniones.

Página 152 Actividades

1 y 2. Estas actividades permitirán a los estudiantes involucrarse en el proceso de investigación histórica para la reconstrucción del pasado, y les ayudará a identificar ideas,

emociones y hechos propios de los protagonistas del momento histórico estudiado, permitiéndoles empatizar, reflexionar y comparar posturas, para luego fundamentar sus propias propuestas al problema planteado.

Página 153 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Independiente del tema escogido por cada estudiante, es importante orientar esta actividad hacia la aplicación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas. Resalte las diferencias que aparecen en la fundamentación de una hipótesis cuando se poseen menos o más testimonios o pruebas para secundarla.
2. Esta actividad tiene por objetivo la toma de conciencia por parte del estudiante, de su progreso en el aprendizaje de los contenidos.
   a. Se puede orientar hacia la profundización y nuevos testimonios que han adquirido para caracterizar este conflicto, como el enfrentamiento indirecto, las posturas excluyentes, la dimensión global de la polarización, entre otros.
   b. Esta pregunta plantea un ejercicio de metacognición que permita a los estudiantes ser conscientes de las dificultades al momento de interpretar testimonios históricos y la necesaria adquisición de información y lectura de otros textos para ampliar perspectivas y profundizar el conocimiento de un período determinado.
3. Esta actividad también busca plantear un ejercicio de metacognición enfocado a las estrategias de aprendizaje. Plantéeles que tanto el juego de roles como el resumen son útiles y apuntan al desarrollo de diferentes habilidades y desafíos.

Página 154 Explora tus ideas previas

1. Se espera que los estudiantes rescaten sus conocimientos sobre las problemáticas históricas de principios de siglo XX para identificar a lo largo de la lección, cómo se distinguen estas de las ocurridas décadas más tarde.
2. Se espera que identifiquen las condiciones de pobreza y desamparo que para esta población venida del campo, significó la llegada a la ciudad, un medio verdaderamente opuesto a sus zonas de origen, con otras características, funciones y desafíos.

Página 155 Actividades

1. Retome si es necesario, las instrucciones de la estrategia del resumen en la página 146. En este ejercicio, debieran identificar aspectos como la incapacidad del modelo para satisfacer problemas económicos básicos como desempleo, desarrollo industrial, producción de bienes básicos. Por otra parte, el Recurso 44 plantea que, por comparación, el modelo no fracasó, a pesar de no cumplir con las expectativas. Ambas fuentes señalan que los cambios de la sociedad no fueron bien atendidos.

Página 157 Actividades

1. Esta actividad busca que el estudiante produzca una representación gráfica o visual de los contenidos y datos abordados. Pídales que antes de crear la infografía, identifiquen todos los elementos por abordar y diseñen la forma en que los van a ordenar. Una vez finalizada la actividad, comparen los documentos y destaque la diversidad de formas que puede adquirir una representación a partir de los mismos datos.
2. Se espera que los estudiantes activen sus conocimientos adquiridos en la Unidad 2 para analizar la segregación urbana de mediados del siglo XX y la actual, generando una explicación histórica a una situación contemporánea.

Página 159 Del pasado al presente

1. Este ejercicio plantea el aprendizaje basado en problemas en su segunda etapa, es decir, exigiendo una mayor participación por parte del estudiante, en la búsqueda de información para plantear sus problemas y su fundamentación.
2. Puede orientar esta actividad anotando en el pizarrón todas las fuentes recopiladas por el curso, para que cada estudiante tenga conocimiento de ellas. También es importante destacar el trabajo colaborativo al momento de plantear soluciones a problemáticas complejas.

Página 161 Actividades

1. **Semejanzas**: cambios estructurales; reformas de todo tipo que acaben con la desigualdad socioeconómica; la toma como herramienta política.

   Diferencias: mejoras en torno al ámbito laboral (empleo, salarios y condiciones laborales); compromiso social de las universidades; adquisición de viviendas y bienes básicos.
2. Recalque a sus estudiantes el carácter distinto que tienen los recursos analizados (especialmente en términos de fuentes primarias y secundarias). Además, tenga en cuenta que para fundamentar sus respuestas pueden plantear ejemplos como los siguientes: **Recurso 54**: la movilización en un marco de revolución influido por la experiencia cubana y

generado desde las masas más desposeídas. **Recurso 55**: la movilización coordinada de diferentes casas de estudio en torno a un mismo propósito. **Recurso 56**: la movilización y los cambios como acción ineludible, incluso ética y necesaria para acabar con la injusticia social, al tiempo que con la ideología comunista. **Recurso 57**: expone las condiciones de pobreza extrema, con ausencia de los bienes más básicos. **Recurso 58**: la movilización y toma como acción legitima para obtener el derecho a vivienda, y como forma de gestión política popular autónoma.

Página 163 Actividades

1. Los estudiantes debieran identificar aspectos como la adopción de un compromiso social y con la identidad latinoamericana por medio de manifestaciones contestatarias a la cultura adulta; actitud de distanciamiento respecto a las expectativas y cánones impuestos por la generación adulta, mediante la moda y la creación de sus propios planes de futuro. En general participan y reaccionan a la sociedad a partir de expresiones culturales.
2. Los más utilizados son la prensa escrita y la radio, destacando esta última como la más extendida en todos los sectores socioeconómicos. El cine y los libros son los más extendidos en el sector más alto de la sociedad. Los estudiantes debieran identificar el precio del cine y de los libros como factor relevante para su uso más limitado. En contraposición, la inversión en la radio se hace solo una vez y permite una variedad de material informativo, cultural, de entretenimiento y de comunicación en general.
3. Las ideas de libertad se expresan sobre todo en la posibilidad de expresión, de romper con estereotipos o proyectos impuestos desde el mundo adulto hacia los jóvenes. Se expresa igualmente como una batalla a nivel cotidiano entre las generaciones. Al tiempo que la cultura juvenil construye una noción de identidad, por medio de esas mismas expresiones de libertad, como en el corte de pelo, vestuario, tipo de música. Incluso, en la adopción de instrumentos latinoamericanos, para señalar la identidad regional frente a la influencia cultural norteamericana. Los estudiantes pueden señalar que tanto la moda como la música eran las herramientas más asequibles y directas que la nueva generación podía modificar para poner en evidencia, de manera masiva, sus nuevas ideas. Oriente la última pregunta explicitando que la forma de vida juvenil tal como la conocen sus estudiantes, no era así hasta los movimientos de la década de 1960 para mostrar la relevancia cultural que tuvo la generación del 60 en las formas de vida actual.

Página 165 Actividades

1. Se evidencia en el hecho de que se les acusa de no tomar un marcado camino hacia la izquierda o hacia la derecha del espectro político. Sus ideas de "revolución en libertad" no tiene cabida en las posiciones más extremas del momento.
2. **a.** Se debiera identificar el problema a la libertad de expresión de ideas políticas, a la necesaria huida del país de muchos chilenos inscritos en ese momento en el PC.
   b. Podrían argumentar que potenció actitudes de intransigencia de ambos lados, pues quienes estaban de acuerdo con la ley veían respaldado a nivel estatal su oposición al comunismo, y quienes fueron afectados por la ley vieron en sus opositores y en el Estado una abierta beligerancia y exclusión de la discusión ciudadana, que invitaba a la participación política por vías no institucionales.
3. Esta actividad tiene por objetivo que los estudiantes sinteticen la información, aclaren dudas pendientes respecto al desarrollo del sistema de partidos en Chile y puedan visualizar las continuidades y cambios en ese mismo proceso.

Página 167 Actividades

1. Esta actividad pretende que los estudiantes apliquen las lecturas de fuentes a la respuesta de un problema histórico complejo. Destaque la importancia del uso de documentos adecuados para la óptima argumentación de sus respuestas.
2. Pueden escoger la "revolución en libertad" del PDC, o la "vía chilena al socialismo" de la UP. La creación del afiche les permitirá sintetizar la información más relevante y traducirla a un género discursivo con otras reglas de representación.
3. Esta actividad potencia el trabajo colaborativo mediante la búsqueda de información sobre diferentes aspectos del período y la construcción de diversos tipos textuales, propios de la prensa escrita. Oriente el trabajo en equipo pidiéndoles que autoevalúen sus habilidades para identificar qué elementos del periódico le son más fáciles de abordar a cada uno.

Página 169 Actividades

1. Los estudiantes debieran identificar los intereses cruzados e implicados en la reforma, entre los campesinos más empobrecidos y sin propiedad, y los grandes propietarios agrícolas.
2. Este ejercicio propone el análisis de un proceso complejo, respaldado en el uso de fuentes.

3. Contribuyó a la polarización ideológica en tanto contraponía el comunismo –promovedor de la reforma para la redistribución de la propiedad– al capitalismo –promovedor de la acumulación de capital y bienes–. Los ejemplos pueden ir a modo de citas entre comillas de las fuentes usadas.

Página 170 Actividades

1. Los estudiantes pueden identificar la continuidad asociada a los problemas actuales en el ámbito económico y educacional. Chile sigue dependiendo de la exportación del cobre y por ende de la economía internacional, y, por otro lado, se está realizando una nueva reforma educacional para resolver problemas asociados a la calidad y equidad de la educación nacional. Sin embargo, también pueden identificar avances importantes en relación con las oportunidades y circunstancias socioeconómicas de la primera mitad del siglo XX.
2. Esta actividad potencia no solo el trabajo de interpretación histórica a partir de documentos, sino también el trabajo colaborativo para llegar a una conclusión común frente a un problema histórico. Señáleles que en la resolución final pueden hacer convivir opiniones diversas, siempre y cuando estén bien fundamentadas.

Página 171 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. **a.** Se identifican en el texto razones de orden económico, de movilización social acelerada, de interferencia de poderes externos. El rol del PDC fue de fortalecer los dos extremos del espectro político, al no dar respuesta satisfactoria a los conflictos sociales, lo que utilizaría la UP posteriormente para ganar las elecciones de 1970.
   b. Esta actividad promueve la metacognición para que cada estudiante evalúe otras estrategias de lectura y análisis de fuentes. Podrían sugerir el mapa conceptual, el esquema, el subrayado de ideas principales, entre otras.
2. Esta actividad tiene por objetivo la toma de conciencia por parte del estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Se sugiere destacarles la importancia de las fuentes primarias y secundarias para la construcción del conocimiento histórico.

Página 172 Antes de continuar

1. **Problema a**: Conformación del Berlín Oriental, Stalin acusa contravención a acuerdos de Malta y Postdam; Pacto de Varsovia; Plan Marshall; Apolo XI, 1969; Bloqueo económico / Alianza para el Progreso / Doctrina de Seguridad Nacional.

   Problemas b, c y d: Oriente las respuestas hacia la creación de hipótesis que los estudiantes deben defender o modificar a partir de las fuentes primarias y secundarias abordadas. Igualmente, señáleles que al momento de respaldar sus argumentos con algún texto, es conveniente citarlos entre comillas, ejercitando así las habilidades propias de la discisplina.

Página 174 Explora tus ideas previas

1. Los estudiantes deberían ser capaces de describir la imagen planteando aspectos como los niños corriendo, sus caras con expresión de dolor y miedo, el contexto de desolación retratado en la fotografía, entre otros.
2. Oriente las respuestas hacia el hecho de que la guerra de Vietnam fue uno de los primeros conflictos televisados y del que circularon distintas imágenes por el mundo occidental. Sitúe a los estudiantes en el contexto de la llegada de la televisión y la expansión de la fotografía como formas de conexión con eventos y personajes de otras áreas geográficas para guiarles el desarrollo de la empatía histórica.
3. Puede guiar esta pregunta a partir de la profundización didáctica de la página 141.

Página 175 Actividades

Esta actividad corresponde a la tercera etapa del aprendizaje basado en problemas, en el que se espera una actuación total del estudiante tanto para identificar un problema histórico como para encontrar la información necesaria para resolverlo.

Página 177 Actividades

1. Algunos temas relacionados con conflictos actuales pueden ser: el no reconocimiento de algunos países de la antigua Yugoslavia, por parte de la UE; desencuentros en el plano futbolístico por problemas étnicos; crímenes de guerra irresolutos, conmemoraciones y memoriales actualmente en conflicto, entre otros.

   Puede orientar la resolución de este problema a partir del contexto de expansión de los medios de comunicación a nivel global, que permitiría a algunos sectores del bloque soviético, conocer las condiciones de vida de la sociedad occidental, y la mayor eficiencia del sistema capitalista al momento de enfrentar la crisis de la década de 1970. Ello motivó en algunos movimientos, como el de Solidaridad en Polonia, a derrocar al régimen comunista y abrir el país al mercado global.

2. Algunas sugerencias de temas pueden ser: la persistencia de la desigualdad socioeconómica; la privatización de la educación y de la salud, entre otros.

Página 179 Actividades

1. Esta actividad busca que los estudiantes analicen conceptos que, por su propio contexto, forman parte de su vida cotidiana, y que en los contenidos serán abordados desde una perspectiva histórica. En ese sentido, explíqueles que el contexto de guerra fría y el desarrollo tecnológico de ese período, contribuyeron en parte a la cultura digital y global actual.
2. A partir de los textos, los estudiantes podrían mencionar desafíos como la rapidez de los cambios, los distintos niveles en que se encuentran los países desarrollados y no desarrollados, la falta de una dirección global, entre otros.
3. Algunos temas por debatir pueden ser: la brecha digital generacional; el acceso a multiplicidad de formatos de información; el uso de dispositivos digitales en generaciones muy jóvenes, entre otros.

Página 181 Actividades

1. Oriente el desarrollo de esta actividad recalcando a sus estudiantes la cercanía temporal que tienen con las fuentes y situaciones analizadas. En este sentido, se sugiere potenciar las preguntas mediante un diálogo que permita a los alumnos darse cuenta de que viven inmersos en el mundo globalizado y preparar así la reflexión que viene en la actividad que sigue a continuación.
2. Los estudiantes pueden identificar, entre otros aspectos, en la simultaneidad de información sobre regiones lejanas; en la extensión de redes sociales a nivel global, en las similitudes culturales de la vida urbana de diferentes ciudades del mundo; en la dependencia e interrelación económica, con el flujo de productos de todas partes, etc.
3. Este ejercicio permite a los estudiantes analizar desde una perspectiva más distanciada, aspectos propios de su vida cotidiana, tomando conciencia de que existen ideas respecto al futuro de la actual sociedad, en la que ellos están inmersos y a la que pueden contribuir. Es importante que todos los estudiantes aporten con alguna idea al respecto.

Página 184 Distintas visiones

1. Esta actividad tiene por objetivo retomar diferentes estrategias aprendidas a lo largo de la unidad, y generar una reflexión en torno a un problema contemporáneo, directamente relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes. Puede vincular las ideas surgidas del debate, a partir de las reflexiones sobre historia del presente, sus ventajas y desafíos, planteados en la profundización didáctica de la página 147.
2. En el caso de integración cultural, oriente a los estudiantes en la búsqueda de noticias de convivencia y mutua ayuda entre culturas o etnias, o de elaboración de proyectos culturales de integración que se hayan dado en Chile o en el mundo. Para el caso de la discriminación, pueden ser noticias sobre bullying escolar a través de redes sociales, guerras y terrorismo étnico, situaciones de discriminación cotidiana expuestas en las redes, etcétera.

Página 185 Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. **a.** Los estudiantes debieran identificar como principal desafío, la disolución de ciertas expresiones culturales, a partir de la extensión de la cultura dominante, la norteamericana. Plantear la importancia de evitar que una sola forma cultural impere y disuelva culturas locales. Entre las ventajas, pueden identificar la mayor comunicación entre diferentes culturas gracias a la extensión de los elementos comunes, como el idioma o ciertos productos de consumo mundial.
   b. Guíe a los estudiantes en la lectura de la imagen, si es necesario, a partir del Taller de habilidades de la Unidad 1. Es importante que ellos evalúen la fotografía también como un texto que se lee, y que puede entregar importante información. En este caso, ambos recursos se complementan, al plantear la extensión de productos norteamericanos en contextos culturales muy distintos.
2. Las dos imágenes contrastadas generan impacto, pero a partir de las diferentes circunstancias: la fotografía de la guerra de Vietnam tuvo impacto mundial en su momento, al mostrar los horrores de la guerra en la población infantil, con el uso de armas químicas. Fue uno de los puntos de inflexión de la Guerra Fría, en el que protestas en todo el mundo cuestionaron la política internacional de EE. UU. y la dinámica del conflicto con el bloque soviético; por su parte, la imagen del recurso 107 impacta al evidenciar la

contradicción del mundo globalizado, la convivencia de condiciones de pobreza extendida por países enteros, con productos del mercado norteamericano, símbolos de un estilo de vida opuesto. Refleja en consecuencia, el resultado de la Guerra Fría, con la hegemonía cultural de Estados Unidos a nivel global.

Página 186

Evalúa qué aprendiste

1. a. Social: implicó un desajuste en las condiciones de vida de la población a uno y otro lado del muro, que tras su caída se evidenciaría con desigualdades socioeconómicas no contempladas por la política alemana, de acuerdo a lo señalado por Grass. Político: implicó una separación ideológica simbólica y concreta de la sociedad alemana, que conllevó huidas y muertes. Cultural: hubo generaciones que crecieron con la separación del muro, originando un gran impacto en su concepción de mundo tras la caída del mismo. Especialmente, después de la comprensión de que tras el muro no habitaban, necesariamente, enemigos.

b. Recuerde a los estudiantes la complejidad de los hechos históricos y sus múltiples perspectivas. En ambas visiones existe la monstruosidad, pero para Grass, se trata de la unificación acelerada, mal planificada, que fundará desigualdades de todo tipo una vez que la población de la Alemania Oriental se enfrente a las condiciones de vida de la Alemania Occidental; el monstruo en el Recurso 110, en cambio, es el muro mismo, que durante años representó el peligro, la oposición ideológica. El análisis más frío versus la emotividad de la unidad también colabora en esta doble visión.

c. Este ejercicio tiene por objetivo que los estudiantes puedan analizar su propio contexto desde una perspectiva histórica adquirida a partir de los contenidos de la unidad, comprendiendo el origen de muchas de sus formas actuales de vida, en acontecimientos y procesos de largo alcance.

Oriente la reflexión hacia la idea de las fronteras y su disolución por Internet, al mismo tiempo que los problemas migratorios y la política internacional de algunos países que continúan en guerra, con divisiones étnico-religiosas. Puede abordar igualmente la política de Donald. Trump en los EE. UU. y su intención de construir un muro en su frontera con México.

Página 187

2. a. Esta actividad tiene por objetivo que los estudiantes ejerciten el trabajo de búsqueda e interpretación de fuentes históricas para respaldar una visión o hipótesis respecto del pasado. Destaque el hecho de que cada una de esas visiones puede llegar a ser válida en función de la fundamentación con testimonios y que en ello radica parte de la complejidad de la disciplina.

b. Este debate potencia la actividad anterior, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de la importancia de una buena argumentación. Señáleles la necesidad de coherencia, buen uso de los recursos, y claridad y orden en la exposición de cada argumento.

c. Este ejercicio permitirá a cada estudiante elaborar una reflexión individual a partir de las ideas planteadas a nivel grupal, sopesando los argumentos de sus compañeros. Puede preguntarles cuánto afectó en su análisis final, la opinión de los demás.

Página 188

3. a. En el hecho de que la misma globalización ha permitido comprobar las diferencias culturales, sea mediante los medios de comunicación, sea mediante la convivencia multicultural a partir de los movimientos migratorios. Esta situación le plantea a la disciplina histórica abordar la diferencia como eje de análisis. Puede orientar a los estudiantes señalándoles que, por ejemplo, hasta mediados del siglo XX se hacía historia solo de los personajes políticos y militares. Que, tras los movimientos sociales estudiados en esta unidad, en cambio, la historia comenzó a considerar a los jóvenes, a los pobladores, a los estratos más pobres de la sociedad como parte de la historia y que hoy, por lo tanto, habría que considerar la multiculturalidad para la construcción del relato histórico.

b. Para guiar el ejercicio anterior y este, puede revisar el texto de P. Burke, *Formas de hacer historia*, referido en la bibliografía de esta misma Guía.

c. Los estudiantes debieran identificar aquellas ventajas en torno al acceso a múltiples testimonios. Por otro lado, ese mismo acceso a información es un desafío, en tanto se hace necesario discriminar los tipos de fuentes. Así

también, el historiador del presente se encuentra profundamente involucrado con las ideas de su época, dificultando la necesaria distancia intelectual para interpretar las fuentes y los procesos en desarrollo.

4. Es importante que los estudiantes experimenten las emociones que despierta el aspecto instrumental de las canciones presentadas, además de las letras, aportando a la interpretación del hecho histórico, en su impacto psicológico, cultural y reflexivo.

5. **a.** Pauperización de la sociedad y conventillos; b) la emergencia del rock y el imperialismo cultural norteamericano, su apropiación por parte de la juventud chilena; c) el traspaso hacia una nueva generación que supera las modas de los años sesenta y setenta; d) la guerra de Vietnam.

b. Guíe la interpretación de la canción seleccionada a partir de una lectura atenta de cada verso, relacionándolos con los contenidos revisados en la unidad y fundamentándolo con otras fuentes si es necesario.

Página 189 **Sintetiza lo aprendido**

Bloque occidental: a) sistema capitalista, liderado por Estados Unidos. Predomina la economía de mercado, y la intervención cultural, económica y militar para contrarrestar el posible surgimiento revolucionario a causa del subdesarrollo. b) América Latina, con excepción de Cuba, y Europa Occidental. c) OTAN, Plan Marshall, Alianza para el Progreso, Doctrina de Seguridad Nacional, Doctrina Truman. Bloque oriental: sistema comunista liderado por la Unión Soviética. Predomina la planificación estatal de la economía y una intervención política con la instalación de regímenes liderados por el PC en los países de influencia. b) Europa del Este, Cuba, Asia. c) Pacto de Varsovia, Comecon. Influencia en Chile: implementación modelo capitalista, polarización política, masificación de los nuevos medios de comunicación, llegada del rock, movimientos sociales.

Guía didáctica del docente

Página 150 Ficha de Actividad Complementaria

1. a. Se identifica sorpresa primero ante la fuerza del movimiento estudiantil, luego determinación en el objetivo de derrocar al régimen, y finalmente, una postura crítica respecto a la evaluación de los distintos actores y su unión ante un mismo objetivo.

b. Se señala que sigue siendo una herramienta válida, en regímenes democráticos y semidemocráticos, como una alternativa a otras formas de dar a conocer posturas públicas.

c. En el contexto de 1968 la movilización social fue una herramienta política novedosa que comenzaba a utilizar los nuevos medios de comunicación masivos para su propagación. En el siglo XXI, en cambio, se trata de manifestaciones más habituales y se complementan con otras formas de expresión de tipo virtual. La creencia en la fuerza del movimiento de 1968 pudo deberse al escenario de polarización política y el idealismo que caracterizó este contexto social.

2. La defensa de las ideas y posiciones políticas, y la emergencia de nuevos actores y movimientos se favorecieron mutuamente, puesto que estos últimos surgieron en parte, como expresión y defensa de las primeras. Y mientras más polarizada la sociedad, más directa se hacía la confrontación de posturas.

Página 151 Ficha de Actividad Complementaria

1. Ideas principales Texto 1: a) E.E. U.U. identificó 3 enemigos globales que se debían exterminar: la pobreza, las epidemias y la disminución de recursos naturales. b) Para acabar con el peligro de la explosión de la población mundial, el presidente norteamericano se comprometía a utilizar la ciencia y los conocimientos. c) La guerra por el desarrollo fue transversal a la Guerra Fría, traspasando los umbrales meramente ideológicos. Ideas principales Texto 2: a) Nunca antes un medicamento había calado tan profundo en el tejido social. b) Para los sectores más conservadores se trataba de una revolución sexual condenable. c) En Chile, estuvo rodeada de sentencias.

1. a. Responde a la influencia de E.E. U.U. en América Latina, en el contexto de la Alianza para el Progreso; también al surgimiento de movimientos sociales como el feminista y el movimiento hippie, que abogaban por la liberación femenina y sexual.

b. Los estudiantes debieran reflexionar en torno a que la ciencia se ha puesto al servicio de fines políticos, económicos o de otro tipo y que ello ha impactado fuertemente en la sociedad.

2. Esta actividad busca que los estudiantes aborden la innovación científica y su impacto en la evolución demográfica chilena. El análisis expuesto debiera mostrar el descenso de la natalidad.

3. Algunos ejemplos son: preservativos, la T de cobre, dispositivo intrauterino, entre otros. Debieran identificar modificaciones en relación a las tasas de natalidad, la composición familiar, la igualdad de género y las actitudes culturales frente a la sexualidad, entre otras.

Página 152 Ficha de Actividad Complementaria

1. Para la realización de la entrevista, puede entregar a sus estudiantes una pauta con indicaciones generales para su realización, considerando, por ejemplo: mantener respeto ante las respuestas del entrevistado, realizar la entrevista en un lugar tranquilo, preocuparse de transcribir las respuestas de manera fiel a lo expresado por el entrevistado, entre otras.

2. Puede indicar a sus estudiantes que las respuestas con una visión más negativa sobre la globalización y las tecnologías de la información las pongan en la tabla, de un color, y las visiones más positivas, de otro color, de forma que se haga más gráfica la distinción y el resultado de la evaluación del mundo actual.

3. Para la evaluación de la exposición oral, puede medir sus resultados con el instrumento de evaluación para presentaciones orales que se encuentra en la página 287 del Anexo.

Página 153 Ficha de Actividad Complementaria

1. a. La tesis es que se trata de un período de éxito, a nivel institucional y económico. Sus argumentos son la sustitución de la economía del salitre por la del cobre, realce de factos internos en el sector manufacturero y estatal. La relevancia del Estado como promotor del crecimiento económico, invirtiendo en múltiples áreas.

b. En la selección, evalúe a. la pertinencia de los recursos seleccionados; b. y un mínimo de dos recursos para refutar y dos para apoyar la tesis de Sunkel. Los estudiantes debieran identificar factores alternativos a lo planteado por el autor, como la pauperización de la sociedad, la segregación urbana, las condiciones de vida en conventillos y poblaciones, las demandas de los nuevos actores sociales. Todo ello podría contradecir la tesis del autor.

c. Evalúe en el relato: coherencia; pertinencia de las fuentes; uso mínimo de dos citas; fases en la redacción, de introducción, desarrollo y conclusión. Los estudiantes

debieran reconocer que las perspectivas en que se aborda un período histórico permiten hacer evaluaciones diferentes de los acontecimientos y que es importante entrecruzar los lineamientos políticos, económicos, sociales y culturales para un relato más completo.

Página 154 Ficha de Actividad Complementaria

1. Puede verificar las respuestas en el siguiente *link*:

https://es.wikipedia.org/wiki/Disoluci%C3%B3n_de_la_Uni%C3%B3n_Sovi%C3%A9tica

a. En estas preguntas de reflexión, es importante que los estudiantes consideren contextos o similares que los ayuden a obtener una visión global del problema planteado en la fuente. Los estudiantes debieran reconocer que decisiones como las planteadas por la ley de Ucrania, son actitudes que igualmente potencian la polarización e intransigencia ideológica. La relevancia de los símbolos responde a que son el aspecto visible de las ideas que en este caso, se están rechazando y que prohibirlos es una forma de reinterpretar el pasado.

Página 155 Ficha de Actividad Complementaria

1. Esta actividad es un ejercicio de lectura epistémica que propone la generación de ideas previas a la lectura de las fuentes, para luego revisar dichas ideas y completarlas a partir de las reflexiones y conocimientos aportados por los textos. Es importante seguir las instrucciones, y que una vez finalizadas todas las actividades de la ficha, los estudiantes vuelvan a su ejercicio de escritura de esta actividad, y lo complementen con las nuevas ideas.

a. Ideas principales Texto 1: a) La industrialización de la Europa del Este fue resultado de un proceso migratorio de grandes flujos internos, del campo a la ciudad, del abandono de regiones pobres por regiones más ricas. b) las migraciones internacionales se daban no por búsqueda de empleo, "sino formando parte del éxodo terrible y masivo de refugiados y de poblaciones desplazadas después de 1945". c) "solo se les daban permisos de residencia condicionales y temporales, para que pudieran ser repatriados fácilmente". d) en los años setenta "había 7,5 millones de inmigrantes en los países europeos desarrollados" lo que llevó al aumento de la xenofobia en Europa. Ideas principales Texto 2: La frontera es un elemento invisible pero también necesario, es "lo que separa y, al mismo tiempo, conecta culturas". b) "en un mundo como el nuestro que se globaliza con gran rapidez, las fronteras son cada vez menos eficaces". c) en la práctica, las fronteras "adquieren una significación creciente". d) "cuanto menos éxito tenemos a la hora de mantener intactas las fronteras que hemos trazado, mayor es nuestra obsesión por dibujarlas de nuevo una y otra vez... estamos obsesionados por trazar fronteras".

2. Esta actividad tiene por objetivo que los estudiantes investiguen e identifiquen las continuidades entre ciertas problemáticas características de los inicios de la era global, y la actual situación mundial respecto a los flujos migratorios. Pueden abordar contextos locales o mundiales y debieran reconocer aspectos de continuidad como los problemas de discriminación, migraciones caracterizadas por abandono de regiones más pobres o menos desarrolladas, hacia otras más desarrolladas, entre otras. En el plano de los cambios, pueden identificar nuevas leyes internacionales respecto a la migración, el funcionamiento de ONG ocupadas en estos desafíos, la transversalidad socioeconómica de la migración actual, entre otras.

Página 156 Evaluación Complementaria

1. Las ideas principales del texto son: a) Lo que más preocupaba a los norteamericanos era la situación en la que se encontraba Europa... el hambre... el paro... b) Europa no podría seguir con sus compras a Estados Unidos, lo que podía tener graves repercusiones en la actividad y empleo en Norteamérica. c) los pueblos europeos liberados pensaban que todos sus males habían sido causados por el capitalismo y deseaban el socialismo.

a. Una razón económica es la interdependencia entre la economía europea y la norteamericana. Una razón política es la simpatía de los europeos hacia el socialismo, motivado por la crisis económica de posguerra.

b. Creación de la OTAN, el Plan Marshall y la Doctrina Truman. Consistieron en ayuda económica para el continente europeo, para reordenar su economía tras la Segunda Guerra Mundial, así como en una propaganda política contra el socialismo del régimen soviético y países de la Europa del Este.

2. Plano político: 1. Instauración de regímenes totalitarios en distintas partes del mundo. 2. Polarización ideológica al interior de las sociedades nacionales. Plano Económico: 1. Desigualdades en el desarrollo económico y formas de vida entre el sistema capitalista y el sistema socialista. 2. Fuerte

dependencia de regiones de influencia, como América Latina, respecto a la economía internacional de Estados Unidos. Plano Cultural: 1. Desarrollo y masificación de medios de comunicación como la televisión y el cine a nivel mundial. 2. Desarrollo de la industria cinematográfica como herramienta de propaganda política.

a. Continuidades: La extensión de los medios de comunicación masiva, la interdependencia económica a nivel mundial; la importancia cultural de Estados Unidos en la región. Cambios: Inexistencia de dos polos hegemónicos a nivel político-económico. Descenso de las tensiones y dificultades para relacionarse con la población de países de todo el mundo.

Página 157 Evaluación Complementaria

3. Ideas principales del texto: a) La disuasión es principio rector en la carrera armamentista, cambiando radicalmente la naturaleza de la guerra. b) Se percibe una sustitución de las guerras calientes por guerras frías.

a. El cambio en la naturaleza de la guerra, que ahora más que buscarla y ganarla, es una forma en la que cada bando demuestra su capacidad destructora. Se sustituyen las guerras calientes por las guerras frías, basadas en la disuasión y la amenaza latente.

b. El estudiante debiera identificar que el conflicto "en frío" implicó una serie de enfrentamientos en todos los niveles que la hizo ser aún más duradera que un conflicto bélico tradicional. La sociedad bipolarizada se acostumbró al estado de permanente amenaza, y aunque ninguna de las potencias tenía interés en el conflicto abierto, la polarización ideológica tampoco permitía un cese de hostilidades.

4. Esta pregunta busca que cada estudiante retome algunos de los aspectos abordados en la Unidad. Independientemente de los ejemplos seleccionados, debieran dar cuenta de que las situaciones en que se evidenció el conflicto evidenciaban una tensión permanente entre las dos superpotencias y la hegemonía que ejercían en sus respectivas zonas de influencia. Además, al ser un conflicto ideológico, este podía expresarse en múltiples ámbitos de la vida.

Página 158 Evaluación Complementaria

5. a. La sociedad chilena de mediados de siglo XX es altamente precaria, con malas condiciones de vida, especialmente para los sectores más vulnerables. El sistema político no lograba responder a los nuevos requerimientos de la sociedad, con una clase política heredera del sistema político del siglo anterior. La economía no lograba sustituir la dependencia respecto a la economía internacional ni cubrir las necesidades del Estado y la población.

b. En el contexto internacional, la Guerra fría determinó la ayuda económica por parte de Estados Unidos, en los países de su zona de influencia, potenciando el rol del estado en la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo. La economía mundial y la del bloque capitalista en particular, era fuertemente interdependiente y requería de mercados compradores y productores de recursos, garantizados por la estabilidad política.

6. Las dos políticas implementadas por Estados Unidos fueron la ayuda económica, en la forma de la "Alianza para el progreso", y la ayuda militar.

a. La permanencia de las desigualdades sociales, la miseria y situación social.

b. La Revolución cubana como vía posible y la lucha contra el comunismo a nivel global.

Página 159 Evaluación Complementaria

7. a. La desigualdad social y las dificultades de una reforma estructural. Las condiciones precarias de una parte de la sociedad, la necesidad de equilibrio y justicia social.

b. Propuestas del PDC: Reforma agraria, chilenización del cobre, participación política popular y ciudadana, mediante centros de madres, sindicatos, y otros. Participación estudiantil. Propuestas de la UP: Nacionalización del cobre, profundización de la reforma agraria, economía planificada, entre otras.

8. El estudiante debiera identificar la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica, la sociedad de la información, entre otros factores. Como ventajas, la conectividad a nivel global, el acceso a la información; como desafíos, los flujos migratorios y actos de discriminación, el terrorismo.

Unidad 3

Chile y el mundo durante la Guerra Fría

Durante casi toda la segunda mitad del siglo XX, el mundo vivió bajo la tensión permanente y el enfrentamiento entre dos de los antiguos aliados de la Segunda Guerra Mundial: Estados Unidos y la Unión Soviética. Ambas potencias amenazaban con destruirse mutuamente en una posible guerra nuclear, lo que generó un ambiente de polarización y división que cruzó diversos ámbitos de la vida de las personas y del que casi ningún país logró sustraerse. En esta unidad conocerás algunos de los principales procesos que se desarrollaron durante este período tanto en Chile como en el resto del mundo y su importancia para la conformación de la sociedad actual.



Habitantes de Berlín occidental observan la construcción del muro de Berlín, que dividió a la ciudad en sectores controlados por distintos gobiernos (1961).



Grupo de manifestantes con carteles en apoyo al presidente Eduardo Frei Montalva (1968). Archivo Zig-Zag/Quimantú.

? Nos hacemos preguntas

1. ¿Qué sabes sobre la Guerra Fría?, ¿por qué crees que se le llama así?
2. Imagina que eres una de las personas presentes en las fotografías que se encuentran en estas páginas. ¿Cómo te sentirías en cada una de las situaciones expuestas?
3. ¿Por qué podría decirse que estas imágenes demuestran un ambiente de polarización o división? Fundamenta tu respuesta mencionando al menos dos argumentos que la apoyen. Luego, coméntalos con un compañero y redacten juntos una conclusión al respecto.

TRABAJO COLABORATIVO

En esta unidad lograrás

Saber

- Analizar la Guerra Fría y cómo afectó en ámbitos como la política y la cultura.
- Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental durante la Guerra Fría.
- Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX.
- Caracterizar a la sociedad chilena a mediados del siglo XX.
- Analizar las transformaciones de Chile en la década de 1960.
- Explicar el fin de la Guerra Fría.
- Evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación.

Saber hacer

- Analizar datos e información geográfica para elaborar inferencias y plantear predicciones.
- Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos históricos.
- Argumentar tus opiniones a base de evidencia.

Saber ser

- Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad.
- Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias.

En esta unidad trabajarás principalmente mediante el **aprendizaje basado en problemas** (página 129).

PARA EMPEZAR

PIENSA *SOBRE LO QUE SABES*

Antes de comenzar, te invitamos a reflexionar sobre lo que sabes acerca de las tres lecciones que estudiarás en el desarrollo de esta unidad.

Temas que aprenderás en la unidad	Preguntas que puedes hacerte sobre estos temas	Respuestas que puedes dar a esas preguntas
El mundo en la segunda mitad del siglo XX	1. ¿Qué recuerdo acerca de lo ocurrido en el mundo durante la primera mitad del siglo XX? 2. _____	1. _____ 2. _____
Chile en el contexto de la Guerra Fría	1. ¿Qué me gustaría aprender sobre la sociedad chilena durante la Guerra Fría? 2. _____	1. _____ 2. _____
El fin de la Guerra Fría y el mundo globalizado	1. ¿Cómo podría establecer elementos de continuidad y cambio entre el período final de la Guerra Fría y el actual mundo globalizado? 2. _____	1. _____ 2. _____

De los temas planteados en el cuadro anterior, ¿cuál te interesa más?, ¿por qué?

_____

_____

_____

PLANTEA *TUS PROPIAS METAS*

Ahora que sabes los temas que abordaremos en esta unidad, te invitamos a establecer propósitos personales sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que te gustaría desarrollar. Anota tus metas a continuación:

_____

_____

_____

EXPLORA *DISTINTAS ESTRATEGIAS*

A lo largo de esta unidad trabajarás en torno al **aprendizaje basado en problemas**, una forma de aprender en la que se te presentarán distintos problemas, situaciones de conflicto o disyuntivas frente a las que tendrás que tomar una posición, proponer una solución o darles respuesta. En este sentido, es importante que sepas que lo relevante no es la solución misma, sino que el **proceso de fundamentar** esa posible solución o respuesta.

A continuación, te presentamos una primera actividad en la que, después de leer dos fuentes, tendrás que escoger un problema para intentar darle una respuesta y luego fundamentarla.

Recurso 1 (fuente primaria)

Este es el fragmento de un artículo publicado por Francis Fukuyama en 1988, que generó gran revuelo en los historiadores de la época.

Al observar el flujo de los acontecimientos de la última década, difícilmente podemos evitar la sensación de que algo muy fundamental ha sucedido en la historia del mundo. El año pasado hubo una avalancha de artículos que celebraban el fin de la guerra fría y el hecho de que la "paz" parecía brotar en muchas regiones del mundo. Pero la mayoría de estos análisis carecen de un marco conceptual más amplio que permita distinguir entre lo esencial y lo contingente o accidental de la historia del mundo (…). Lo que podríamos estar presenciando no solo es el fin de la guerra fría, o la culminación de un período especifico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano.

Fukuyama, F. (1988). ¿El fin de la historia? En: Revista *The National Interest* (s. i.).

Recurso 2 (fuente secundaria)

El autor de esta fuente hace una reflexión sobre las dificultades que presenta el estudio de la historia contemporánea o del presente.

El historiador ha sido educado en la creencia de que la historia solo es posible analizarla desde el "futuro del pasado". Es decir, desde aquella situación en la que el historiador conoce ya algo que era imposible que los actores conociesen en el momento en que tomaban y ejecutaban sus decisiones: el desenlace de ellas o, mejor aún, sus consecuencias. (…) [En este sentido, una problemática de la historia del presente] es aquella que habla de la necesidad de una cierta perspectiva temporal para cualquier análisis histórico. Esa perspectiva no existe en nuestro caso y su ausencia equivale a la constatación de que el historiador del presente no puede explicar desde el futuro. (…) El hecho de que la historia del presente se escriba sin conocer "el fin de la historia" acarrea dificultades prácticas.

Aróstegui, J. La historia del presente, ¿una cuestión de método? En: Navajas, C. (ed.). *Actas de IV Simposio de Historia Actual*. Instituto de Estudios Riojanos, 2004.

Problema 1: Según lo expuesto por Aróstegui, ¿con qué dificultades se pudo haber enfrentado Fukuyama al momento de escribir su artículo sobre "el fin de la historia"?, ¿cómo podría Fukuyama haber enfrentado estas dificultades?

Problema 2: Considerando lo planteado por ambos autores, ¿qué aspectos deberías tomar en cuenta al momento de estudiar un proceso histórico como el final de la Guerra Fría?, ¿estás de acuerdo con ellos?

Una vez elegido el problema, haz un resumen en tu cuaderno de lo que dice o plantea cada autor. Luego, escribe una posible solución o respuesta y los fundamentos que la apoyan.

PLANTEA *TUS PROPIAS ESTRATEGIAS*

¿Qué otras estrategias te podrían haber sido útiles para encontrar una respuesta al problema que escogiste?, ¿y para lograr fundamentarla?

Lección 1

El mundo en la segunda mitad del siglo XX

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

Analizarás la Guerra Fría como una confrontación ideológica y reconocerás las transformaciones que experimentó la sociedad occidental durante este período. Además, podrás comprender la influencia de la Guerra Fría en el contexto latinoamericano.

› ¿Cómo lo aprenderás?

A lo largo de la unidad se te presentarán diferentes problemas frente a los cuales tendrás que proponer soluciones y fundamentar una respuesta. Además, deberás interpretar mapas históricos y geopolíticos para analizar los diversos elementos que caracterizaron el enfrentamiento entre las dos superpotencias de la Guerra Fría.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para comprender el impacto que tuvieron los más de cuarenta años en que se desarrolló la Guerra Fría y su influencia en diversos ámbitos de la sociedad de este período.

Explora tus ideas previas

Lee los siguientes discursos políticos correspondientes al período que siguió al fin de la Segunda Guerra Mundial y que marcó el inicio de la Guerra Fría. Luego, responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Recurso 3 (fuente primaria)

Este es un discurso realizado por el secretario de Estado de Estados Unidos en 1947.

Es lógico que los Estados Unidos hagan todo lo que les sea posible para favorecer la vuelta del mundo a una salud económica normal, sin la cual no puede haber ni estabilidad política ni paz asegurada. Nuestra política no está dirigida contra ningún país ni doctrina, sino contra el hambre, la pobreza, la desesperación y el caos.

Discurso de George C. Marshall en Harvard (1947).

Recurso 4 (fuente primaria)

El siguiente discurso fue realizado por Iósif Stalin, máxima autoridad de la URSS en 1946.

La Segunda Guerra Mundial se desató como el inevitable resultado del desarrollo mundial de las fuerzas políticas y económicas que son la base del capitalismo monopolista del presente. (…) El capitalista es un sistema de economía mundial que contiene elementos de crisis general y conflictos militares, (…) [y su desarrollo] no procede suave y uniformemente sino por medio de crisis y guerras catastróficas. (…) Después de las lecciones objetivas de la guerra, ningún escéptico se atreve ahora a expresar dudas concernientes a la viabilidad del sistema social soviético, (…) [ya que este] ha probado ser más viable y estable que los sistemas sociales no soviéticos (…).

Discurso de Iósif Stalin en una reunión electoral (1946).

1. ¿De qué forma estos documentos dan cuenta del enfrentamiento que luego se desarrollaría entre ambas potencias (Estados Unidos y la Unión Soviética)?, ¿cómo evidencian el impacto de la Segunda Guerra Mundial en la sociedad del período?

2. ¿En qué argumentos se basa Stalin para plantear su opinión sobre el sistema capitalista?, ¿estás de acuerdo con lo que dice?, ¿por qué?

3. Comenta junto con un compañero el siguiente problema: si hubieran vivido en esta época, ¿cómo les habría gustado que resolvieran sus diferencias los gobernantes de estos países? Planteen una solución cada uno. TRABAJO COLABORATIVO

Solución 1	Solución 2

1. La Guerra Fría

Hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) parecía que se iniciaba un período de colaboración entre las dos grandes potencias que habían salido fortalecidas tras el conflicto: Estados Unidos y la Unión Soviética. Este aparente entendimiento se reflejó en diferentes iniciativas, como la Conferencia de Yalta, la creación de la ONU o los juicios de Núremberg. No obstante, el fin de la guerra también implicó la desaparición del único elemento que cohesionó a los aliados: la existencia de un enemigo común concentrado en el Eje. Una vez derrotado ese enemigo, las diferencias entre ambos Estados se hicieron evidentes.

1.1 El concepto de Guerra Fría

Este término alude al período de la historia mundial desarrollado durante casi toda la segunda mitad del siglo XX y marcado por el **enfrentamiento ideológico** entre las dos superpotencias que lideraban el orden mundial internacional: Estados Unidos y la Unión Soviética. El estado de tensión permanente hizo que las superpotencias invirtieran parte importante de su presupuesto en la producción de armas. El armamento, especialmente el que incorporaba tecnología nuclear, se utilizó como un elemento de disuasión: un ataque hacia el enemigo garantizaba una respuesta inmediata e igualmente contundente del rival. Ese temor a que las superpotencias desencadenaran una nueva guerra mundial, aún más devastadora que las dos anteriores, fue conocido como la política de "**destrucción mutuamente asegurada**" o MAD ("loco" por sus siglas en inglés), y estuvo latente hasta el fin de la Guerra Fría.

En este contexto se vivieron episodios muy tensos, y también etapas de coexistencia pacífica. Pero todo el período se caracterizó por la división de casi todo el mundo en dos bloques y el desarrollo de diversos conflictos bélicos locales, que enfrentaron indirectamente a las potencias y reflejaron la oposición entre ambas ideologías. Estas diferencias los llevaron a una larga pugna por lograr extender su influencia en otros países. De esta forma, el mundo pasó de una guerra mundial a un enfrentamiento declarado, pero no directo, entre soviéticos y estadounidenses: la Guerra Fría.

Recurso 5 (fuente secundaria)

El siguiente texto expone la reflexión de Fred Halliday, académico especialista en Guerra Fría, sobre este concepto.

El vocablo "fría" se utiliza en sentido doble y contradictorio: a) para indicar que las relaciones entre el Este y el Oeste son frías, heladas, están paralizadas, congeladas y b) para indicar que, aunque las relaciones son malas y belicosas, están refrenadas, hasta cierto punto, y no han alcanzado el punto de guerra "caliente" (…). Aunque las armas atómicas pueden permanecer en manos de políticos y generales, e impiden una guerra caliente, aportan mayores peligros al período de confrontación (…), porque las guerras frías entre las principales potencias se acompañan a menudo de sangrientas guerras calientes entre sus respectivos aliados en el Tercer Mundo.

Halliday, F. *Génesis de la Segunda Guerra Fría*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

Recurso 6 (fuente secundaria)

Este es un extracto del análisis que hace André Fontaine sobre el período de la Guerra Fría.

Los grandes de la Tierra podrían aniquilar naciones enteras con solo pulsar un botón, pero saben que tendrían todas las posibilidades de contarse ellos mismos entre el número de las víctimas de la tempestad así desencadenada. Y si, uno u otro lograra escapar, su victoria solo le permitiría contemplar un reino en ruinas perdiéndose en la distancia y una raza minada en su descendencia por las enfermedades de las radiaciones. No hay nada que compense este riesgo. Tienen que renunciar a la guerra abierta como medio de hacer prevalecer sus ambiciones e intereses. (…)

Fontaine, A. *Historia de la Guerra Fría*. Barcelona, España: Editorial Luis de Caralt, 1970.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Después de leer las fuentes expuestas, define en tu cuaderno el concepto de "Guerra Fría" y plantea dos razones por las que estás de acuerdo o no con que se le llame de esta forma. Luego, comparte tu respuesta con un compañero que tenga una opinión distinta a la tuya, presenten sus argumentos y establezcan una conclusión sobre lo que aprendieron en el proceso de contrastar sus visiones.

1.2 La formación de dos bloques antagónicos

La **polarización** o división del mundo en dos bloques, oriental y occidental, fue gestándose entre 1945 y 1946, para manifestarse abiertamente a partir de 1947. Así se generó un sistema bipolar que estuvo en vigor durante más de cuarenta años. Cada bloque representaba una diferente concepción política, económica e ideológica:

- El **bloque oriental**, liderado por la URSS, planteaba alcanzar el desarrollo mediante un sistema político centralizado, una economía planificada y una ideología marxista.
- El **bloque occidental,** con EE. UU. a la cabeza, buscaba expandir un sistema político democrático, una economía capitalista y una ideología liberal.

Pese a que algunos gobiernos procuraron mantenerse neutrales, no alineándose a ninguno de estos bloques, en la práctica, la política interna y las relaciones externas de todos los Estados se vieron influidas por el delicado equilibrio de poderes de la Guerra Fría.

Desafío

Comprender un problema y tomar las decisiones adecuadas para resolverlo requiere, muchas veces, estudiarlo desde las distintas perspectivas que podrían tener los actores involucrados, es decir, ponerse "en el lugar del otro". Para esto pueden usar la estrategia de **juego de roles** que se explica en los siguientes pasos:

a. Lean atentamente el siguiente problema: si durante la Segunda Guerra Mundial las potencias de la Unión Soviética y Estados Unidos fueron aliadas, ¿por qué al terminar ese conflicto bélico se vieron enfrentadas en la Guerra Fría? Luego, definan los protagonistas que deben ser personificados por los integrantes del grupo.

b. Una vez distribuidos los roles, representen a sus respectivos personajes interactuando (para este caso, pueden analizar las posiciones expuestas en los **Recursos 7** y **8** y utilizarlas para su representación).

c. Luego, todos los miembros del grupo analizan y discuten sobre cómo enfrentaron los personajes el problema y cómo se sintieron en el proceso.

Recurso 7 (fuente primaria)

Este es el fragmento de un discurso de Harry S. Truman, presidente de EE. UU., que da cuenta de la visión que el bloque capitalista tenía sobre la polarización política de este período.

En la presente etapa de la historia mundial, casi todas las naciones deben optar entre modos alternativos de vida (…). Uno de dichos modos de vida se basa en la voluntad de la mayoría y se distingue por la existencia de instituciones libres, un gobierno representativo, elecciones limpias, garantías a la libertad individual, libertad de palabra y religión y el derecho a vivir libres de opresión política. El otro se basa en la voluntad de una minoría impuesta mediante la fuerza a la mayoría. Descansa en el terror y la opresión, en una prensa y una radio controladas, en las elecciones fraudulentas y en la supresión de las libertades individuales (…). Ayudando a las naciones libres e independientes a conservar su independencia, EE. UU. habrá de poner en práctica los principios de la Carta de las Naciones Unidas.

Discurso del presidente Truman en el Congreso de EE. UU. (1947).

Recurso 8 (fuente primaria)

Este es un extracto del discurso del delegado soviético, Andrei Zhdánov, en la sesión inaugural de la Kominform, Oficina de Información de los Partidos Comunistas y Obreros.

Pero en el camino de sus aspiraciones a la dominación mundial, los Estados Unidos se han encontrado con la URSS, con su creciente influencia internacional, que constituye un bastión de la política antifascista y antiimperialista (…). Los profundos cambios operados en la situación internacional y en la de los distintos países al terminar la guerra han modificado enteramente el tablero político del mundo. Se ha originado una nueva distribución de las fuerzas políticas. A medida que nos vamos alejando del final de la contienda, más netamente aparecen señaladas las dos principales direcciones de la política internacional de la posguerra, correspondientes a la distribución de las fuerzas políticas en dos campos opuestos: el campo imperialista y antidemocrático, de una parte, y el campo antiimperialista y democrático, de otra.

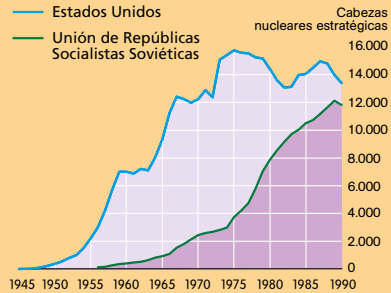
Discurso de Zhdánov en la Kominform (1947).

Recurso 9 (infografía)

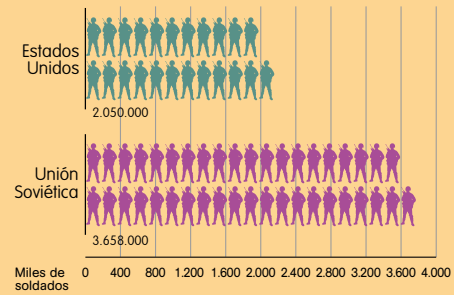
La siguiente infografía muestra algunos datos estadísticos y geográficos sobre la Guerra Fría.



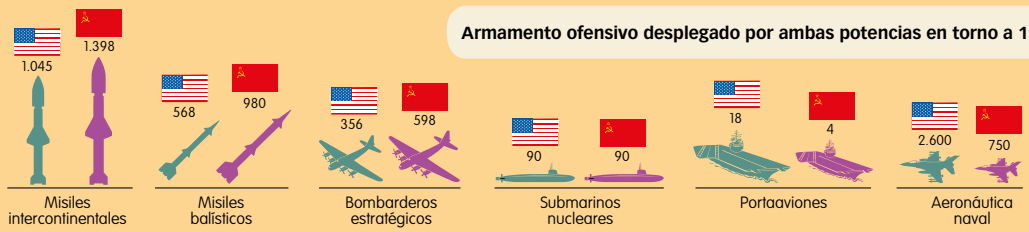
Gasto militar (1980).



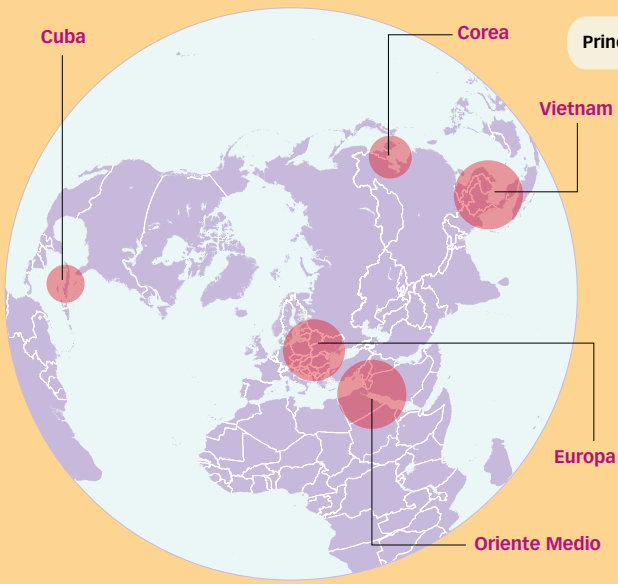
Evolución de las cabezas militares.



Efectivos de las Fuerzas Armadas (1980).



Armamento ofensivo desplegado por ambas potencias en torno a 1980.



Principales zonas de tensión durante la Guerra Fría.

Corea

En la guerra de Corea (1950-1953), Corea del Norte (parte del bloque comunista) invadió a Corea del Sur intentando unificar el país bajo un solo gobierno. Como respuesta EE. UU., con apoyo de la ONU, inició una ofensiva militar en la zona. Luego de tres años de tensión, negociaciones diplomáticas lograron la restitución de las fronteras originales.

Vietnam

La guerra de Vietnam (1954-1975) estuvo marcada por la intervención militar de EE. UU. Finalmente, la falta de resultados militares, las protestas por la muerte de miles de soldados estadounidenses y el uso de armas químicas sobre la población civil, obligó a EE. UU. a retirar sus tropas y, en 1975, el país volvió a unificarse bajo un régimen socialista.

Cuba

Durante la crisis de los misiles (1962), aviones espía estadounidenses detectaron en Cuba rampas para lanzar misiles nucleares. Kennedy ordenó bloquear a las naves soviéticas que llevaban los proyectiles a la isla, generando el momento más tenso de la Guerra Fría. El conflicto finalmente se resolvió retirando las rampas de Cuba.

Oriente Medio

En su invasión a Afganistán (1979), la URSS decidió invadir el país en apoyo al gobierno que enfrentaba la oposición de guerrillas islámicas apoyadas por EE. UU. Tras un desgastante e infructuoso conflicto, la URSS retiró sus tropas en 1989.

Elaboración propia

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. ¿De qué forma se evidencia en la infografía la noción de "destrucción mutuamente asegurada" que conociste en la página 131? Fundamenta en tu cuaderno con al menos dos ejemplos.
2. Reflexionen en grupos de cuatro: ¿qué piensan sobre el hecho de que las principales zonas de tensión durante la Guerra Fría estuvieron en territorios fuera de Estados Unidos y la Unión Soviética? Cada uno presente un argumento y luego redacten un párrafo con una conclusión general.

La división de Alemania. Tras la Segunda Guerra Mundial, Alemania había quedado dividida en cuatro zonas, cada una administrada por un país aliado: Estados Unidos, Reino Unido, Francia y la URSS. A su vez, Berlín, la capital alemana que quedó ubicada en la zona soviética, fue dividida en cuatro zonas administradas por los mismos países. En 1948, las tres potencias occidentales acordaron la unificación de sus zonas en un solo Estado, lo que, según Stalin, contravenía los acuerdos de Yalta y Potsdam (1945), por lo que se implantó un bloqueo terrestre a Berlín que se extendió hasta 1949. Aunque esta situación fue superada gracias al establecimiento de un puente aéreo, el acontecimiento fue considerado como la primera crisis de la Guerra Fría y supuso la división de Alemania en dos países: la **República Federal de Alemania (RFA)**, formada en mayo de 1949 por las zonas ocupadas por británicos, franceses y estadounidenses, y la **República Democrática Alemana (RDA)**, creada en octubre del mismo año bajo la influencia soviética.

Las formas de influencia. En el marco de esta rivalidad, ambas superpotencias procuraron extender sus esferas de influencia a otras latitudes valiéndose de diversos medios, como los siguientes:

- **Alianzas militares**. Por un lado, Estados Unidos instauró en 1947 la doctrina Truman, bajo la cual ofreció asistencia militar a toda nación que estuviera dispuesta a resistir las presiones del bloque comunista y, en 1949, conformó una alianza entre algunos países occidentales, conocida como el **Tratado del Atlántico Norte (OTAN)**. Frente a esto, la URSS instauró en 1955 el **Tratado de Amistad, Colaboración y Asistencia Mutua (Pacto de Varsovia)** con otros ocho países comunistas del continente europeo. Sus principales objetivos eran la cooperación para el mantenimiento de la paz y la inmediata organización y colaboración en caso de que alguna de sus naciones fuera atacada.
- **Ayudas económicas**. El **Plan Marshall** fue concebido como el complemento económico de la doctrina Truman al promover la recuperación económica de Europa y la reactivación de su industria y agricultura. Esto buscaba impedir que se produjera un "efecto dominó", por el que los países que entraban a la esfera del comunismo arrastraran a otros. A su vez, la URSS respondió con la formación del **Consejo de Asistencia Económica Mutua (Comecon)**, en 1947. Este pretendía afianzar las redes comerciales entre las naciones comunistas y evitar así cualquier vínculo con países occidentales.

Recurso 10 (fuente primaria)

Este es el extracto de un discurso pronunciado una vez terminada la Segunda Guerra Mundial por Winston Churchill, quien había sido primer ministro de Inglaterra durante ese período.

Desde Stettin, en el Báltico, a Trieste, en el Adriático, ha caído sobre el continente un telón de acero. Tras él se encuentran todas las capitales de los antiguos Estados de Europa Central y Oriental (...), todas estas famosas ciudades y sus poblaciones y los países en torno a ellas se encuentran en lo que debo llamar la esfera soviética, y todos están sometidos, de una manera u otra, no solo a la influencia soviética, sino a una altísima y, en muchos casos, creciente medida de control por parte de Moscú (...). Es preciso que los pueblos de lengua inglesa se unan con urgencia para impedir a los rusos toda tentativa de codicia o aventura.

Discurso de Churchill en Westminster College (5 de marzo de 1946).

Recurso 11 (fuente iconográfica)

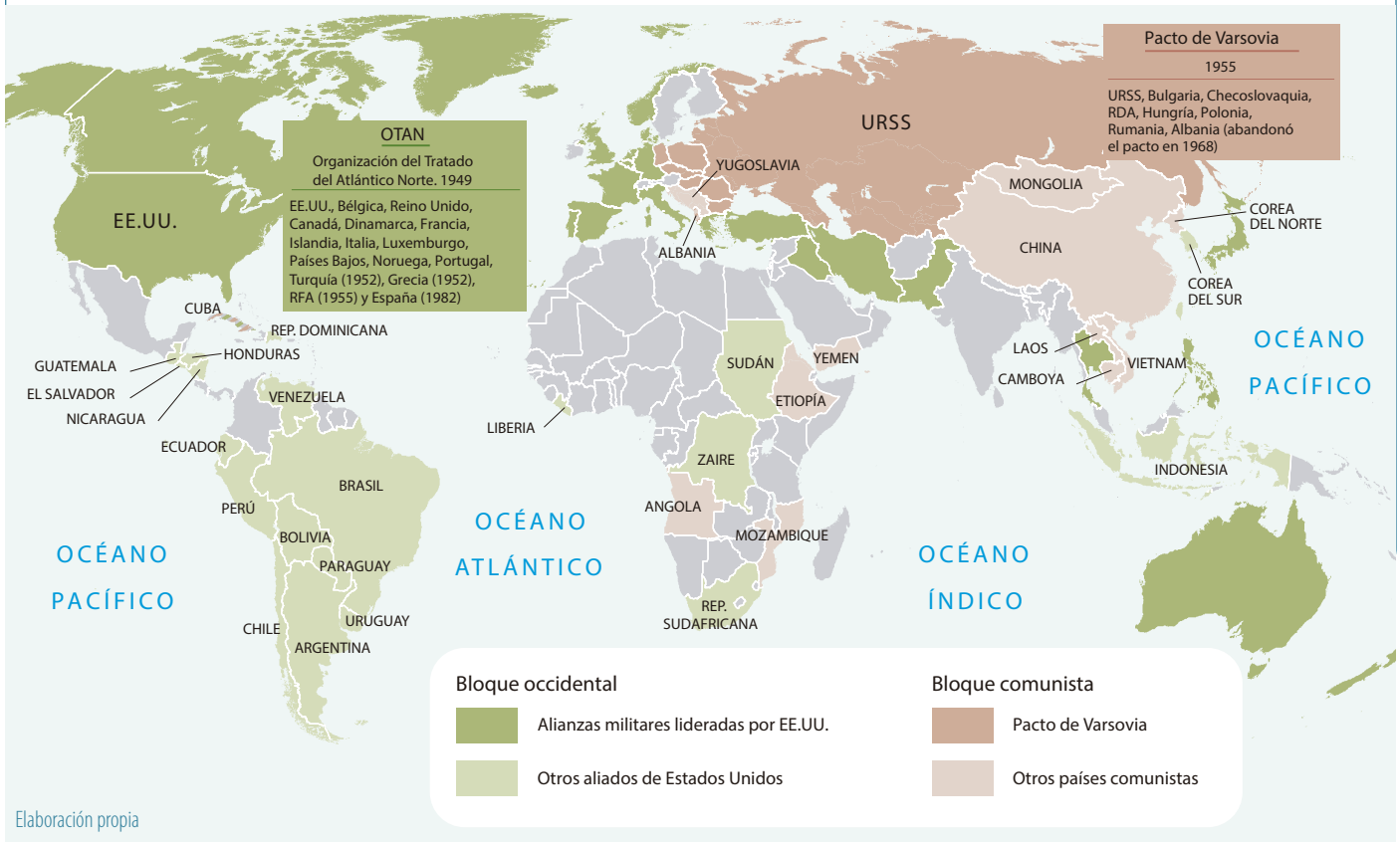
Un puente aéreo es una operación militar o logística con la que se pretende el aprovisionamiento de una zona amenazada. Se ha utilizado en distintos momentos de la historia, como durante algunas batallas de la Segunda Guerra Mundial o a comienzos de la Guerra Fría. Esta imagen muestra el puente aéreo que se estableció en Berlín entre 1948 y 1949.



U. S. Air Force (1948). *Berlineses observan un avión C-54 aterrizar en el aeropuerto de Tempelhof, Berlín*. (S. i.).

Recurso 12 (mapa)

Este mapa muestra las principales alianzas por las que se vincularon las potencias en conflicto durante la Guerra Fría y los países que eran parte de sus áreas de influencia.



Elaboración propia

Recurso 13 (fuente secundaria)

Este fragmento explica las distintas implicancias y repercusiones que tuvo la Guerra Fría en el mundo.

La guerra fría adoptó diversas formas: estratégicas, militares, económicas, diplomáticas, culturales, etc. Las incesantes guerras europeas han sido de dos clases: guerras ideológicas o de poder. La guerra fría, por primera vez en la historia, era una contienda que aunaba ambas características. (…) EE. UU. y la URSS eran portadores de un mensaje universal, ya que ambos encarnaban dos sistemas de valores totalizadores y excluyentes. (…) Se trataba de convencer al otro de sus concepciones, intentar que el enemigo evolucionase desde el interior hacia las posiciones defendidas por el otro bloque. La guerra fría terminaría cuando prevaleciera la ideología dominante de una única superpotencia. (…)

Lozano, A. *La guerra fría*. Tenerife, España: Editorial Melusina, 2007.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. En el mapa que se encuentra en esta página, dibuja el "telón de acero" del que habla Churchill en el **Recurso 10** y luego responde en tu cuaderno: en el mundo actual, ¿podría volver a darse una polarización como la que se ve en el mapa?
2. Según los **Recursos 11** y **12**, ¿cuál fue la posición de Chile durante la Guerra Fría? ¿Cómo crees que fue vivir en Berlín durante el período en que se desarrolló el bloqueo?
3. Teniendo en cuenta lo expuesto en el **Recurso 13**, ¿se podría haber evitado el enfrentamiento ideológico entre la URSS y Estados Unidos?, ¿por qué? Piensa en al menos tres argumentos que apoyen tu opinión y debate sobre el problema planteado junto con otros tres compañeros.

1.3 Las características del mundo bipolar

El impacto del enfrentamiento ideológico entre la URSS y EE. UU. tuvo repercusiones no solo en ámbitos como la política y la economía, sino que también influyó en diversos aspectos de la vida cotidiana y de la sociedad.

La amenaza de guerra nuclear. En 1949, la URSS construyó su primera bomba atómica, con lo cual alcanzó el estatus de potencia nuclear y, de paso, terminó con el monopolio que Estados Unidos había mantenido, hasta ese momento, respecto a este tipo de armamento. Posteriormente, ambas superpotencias continuaron incentivando una **carrera armamentista** con la elaboración de armas aún más mortíferas: en 1952, por ejemplo, EE. UU. probó la primera bomba de hidrógeno, cuyo poder destructor era 250 veces mayor que la de Hiroshima. Un año más tarde, la URSS ya contaba con su propio ejemplar.

La conquista del espacio. El deseo de manifestar una **superioridad tecnológica y científica** sobre la superpotencia rival fue uno de los motores de la carrera espacial. Por un lado, los soviéticos lograron enviar al espacio un satélite artificial, el Sputnik I (1957), y años más tarde a los primeros seres humanos: los cosmonautas Yuri Gagarin (1961) y Valentina Tereshkova (1963). Por su parte, Estados Unidos invirtió una gran cantidad de recursos en la Agencia Espacial y Aeronáutica, NASA (1958), y pronto logró aventajar a su rival, cuando la misión espacial Apolo XI llevó a los primeros humanos a la superficie de la Luna en 1969.

La competencia deportiva. Otro de los escenarios en que la tensión global se manifestó con fuerza fueron los **Juegos Olímpicos**. En esta lógica bipolar, el triunfo de un deportista era visto como un indicador del poderío y fortaleza de la nación o el modelo social al que representaba. Así, las delegaciones de las grandes potencias no solo debieron hacerse cargo de la presión característica de toda competencia, sino también de las aspiraciones e intereses políticos que los gobiernos proyectaban en sus desempeños.

El impacto en la vida cotidiana. Los años de la Guerra Fría se caracterizaron por una **campaña propagandística** que condicionó la creación artística y modificó las coordenadas del debate intelectual. Una de las expresiones más claras de esto fueron los afiches y carteles con los que las superpotencias intentaron transmitir un mensaje que favoreciera su propia ideología y denigrara a la otra. Por otro lado, la construcción de un **muro en la ciudad de Berlín** también tuvo consecuencias traumáticas para la sociedad con cientos de hombres, mujeres y niños sin posibilidad de ver a sus parientes.

Recurso 14 (fuente secundaria)

La siguiente fuente explica cómo influyó en la población alemana la construcción del muro de Berlín, considerado el principal símbolo de la polarización política e ideológica en la Guerra Fría.

"Mi primer recuerdo del muro de Berlín corresponde al domingo en que comenzaron a levantarlo". Frank Buhleman hace una pausa antes de seguir escudriñando en una serie de emociones que quedaron imprimidas en su pensamiento aquel 13 de agosto de 1961. (…) Frank no había cumplido tres años, pero aquella mañana permanece nítida en su memoria. (…) "Recuerdo perfectamente que al llegar allí encontramos a un grupo de gente que protestaba a gritos. Poco después llegó un coche de policía y comenzó a realizar detenciones (…). Y yo sentí miedo, mucho miedo. Por supuesto no entendía nada de lo que estaba pasando, pero ese miedo se quedó conmigo hasta años (…). Todavía hoy, a veces, cuando voy en bicicleta y me acerco a uno de los puestos fronterizos, vuelvo a sentir aquel miedo", relata emocionado.

Sánchez, R. La generación del muro de Berlín. En: *El Mundo*, 12 de agosto de 2014.

Recurso 15 (fuente estadística)

El siguiente cuadro muestra la cantidad de medallas de oro ganadas por Estados Unidos y la Unión Soviética en distintos juegos olímpicos.

Juegos Olímpicos de Verano	Medallas de oro	
	EE. UU.	URSS
Helsinki, Finlandia (1952)	40	22
Melbourne, Australia (1956)	32	37
Roma, Italia (1960)	34	43
Tokio, Japón (1964)	36	30
Ciudad de México, México (1968)	45	29
Múnich, Alemania (1972)	33	50
Montreal, Canadá (1976)	34	49
Moscú, URSS (1980)	*	80
Los Ángeles, EE. UU. (1984)	83	*
Seúl, Corea del Sur (1988)	36	55

* No participó

Fuente: http://www.sports-reference.com/olympics/countries/

Recurso 16 (fuente secundaria)

La siguiente fuente da cuenta de otras formas de enfrentamiento, no solo armado, que se dieron durante la Guerra Fría.

El consorcio que construyó la CIA [Agencia de Inteligencia de Estados Unidos] (…) fue el arma secreta con la que lucharían los Estados Unidos durante la Guerra Fría, un arma que, en el campo cultural, tuvo un enorme radio de acción. (…) El espionaje estadounidense creó un frente cultural complejo y extraordinariamente dotado económicamente (…). A la vez que definía la guerra fría como una "batalla por la conquista de las mentes humanas", fue acumulando un inmenso arsenal de armas culturales: periódicos, libros, conferencias, seminarios, exposiciones, conciertos, premios.

Stonor Saunders, F. *La CIA y la guerra fría cultural*. Madrid, España: Editorial Debate, 2001.

Recurso 17 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra un afiche de propaganda comunista en el que se ve a un soldado ruso reprobando a uno estadounidense.



Propaganda comunista (S. i.).

Recurso 18 (fuente iconográfica)

Esta es la portada de uno de los libros de historietas que circularon durante este período en Estados Unidos.



Portada del libro de historietas Is This Tomorrow, en español "Es esto el mañana" (1947).

Actividades

1. En parejas, respondan: ¿por qué creen que el muro de Berlín se convirtió en un ícono de la Guerra Fría? Según el **Recurso 15**, ¿qué sucedió en las olimpíadas de 1980 y 1984? ¿Es posible que la situación expuesta en el **Recurso 16** siga hoy presente?, ¿por qué? Al observar los **Recursos 17** y **18**, ¿qué imagen se tenía del enemigo en la Guerra Fría?
2. Teniendo en cuenta los recursos expuestos en estas páginas, redacta en tu cuaderno un párrafo con la respuesta al siguiente problema: ¿de qué formas crees que las personas que vivieron durante la Guerra Fría podrían haber resistido el impacto de este conflicto en su vida cotidiana?

Elaborar inferencias a partir del análisis y la interpretación de mapas

Los mapas son representaciones de partes de la Tierra que permiten mostrar, a escala y sobre un plano, algunos de los fenómenos y hechos que se manifiestan en la superficie terrestre. Ellos permiten representar de manera gráfica los procesos y acontecimientos históricos para analizarlos y deducir acerca de sus resultados o consecuencias. Se debe considerar que todo fenómeno histórico se desarrolló en un tiempo y en un espacio, y los mapas pueden dar cuenta de ambas variables.

Es por esto que posiblemente te hayas encontrado en contenidos anteriores con este tipo de recursos. Para el caso del fenómeno histórico de la Guerra Fría, su carácter global y la división del mundo en bloques ideológicos, la utilización de mapas resulta ser una herramienta imprescindible de análisis y visualización del conflicto a lo largo de sus más de cuatro décadas.

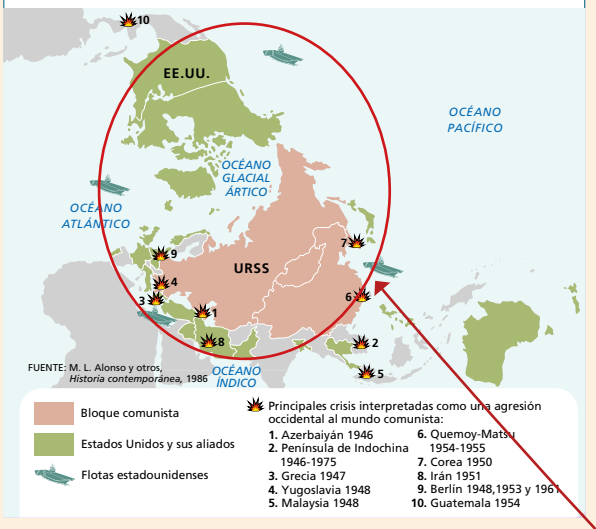
PASO 1

Para comenzar, es necesario **identificar las partes esenciales de un mapa,** como son el **título** y la **simbología**, para comprender qué elementos del fenómeno histórico se están representando en este recurso.

En este caso, ambos mapas muestran la división ideológico-política del mundo en el contexto de la Guerra Fría, dominada por las dos superpotencias: Estados Unidos y la Unión Soviética.

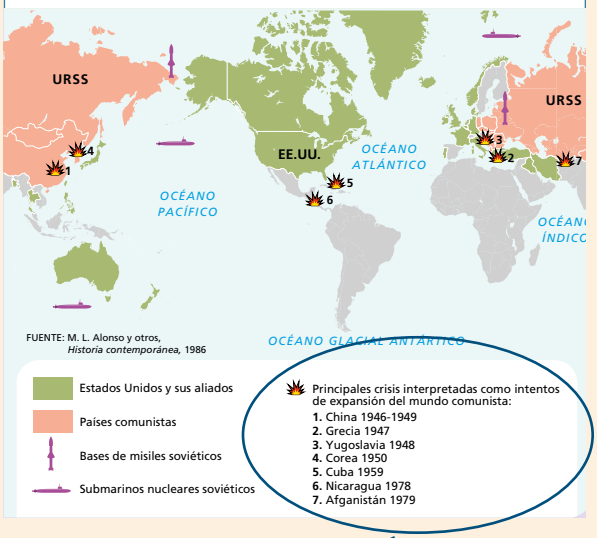
Recurso 19 (mapa)

Este mapa muestra la Guerra Fría desde el punto de vista de la URSS.



Recurso 20 (mapa)

Este mapa muestra la Guerra Fría desde el punto de vista de Estados Unidos.



PASO 2

Luego, debes reconocer el **marco temporal y espacial** abordados en el mapa. Esto te permitirá situarte en el fenómeno histórico representado en el mapa y entender lo que se busca graficar en el recurso.

En este caso, el marco temporal es el mismo en ambos mapas, según lo muestra la **simbología**. La representación del espacio, en cambio, al representar dos visiones de mundo diferentes, implica a nivel gráfico dos **orientaciones distintas**, que evidencian el problema histórico en cuestión.

PASO 3

A partir de tus conocimientos previos y de la información que te proporciona el mapa, es momento de distinguir en detalle los **procesos históricos** a los que aluden estos recursos.

Para el caso del mapa que muestra la Guerra Fría desde la perspectiva de la Unión Soviética, se puede identificar la superficie a nivel mundial del bloque comunista. Desde la perspectiva de este bloque, fueron 10 los ataques o agresiones que el mundo occidental lanzaría contra la URSS, principalmente en el transcurso de las décadas del 40 y 50. La mayor parte de ellos efectuados en los límites territoriales de ambos bloques. En el caso del mapa que muestra la Guerra Fría desde la perspectiva estadounidense, se pueden identificar igualmente las zonas de influencia del bloque occidental, dirigido por Estados Unidos. Desde este punto de vista, fueron siete las agresiones dirigidas por la URSS, extendidas entre las décadas de 1940 a 1970. Y así como en el mapa anterior, es posible verificar el desarrollo propiamente bélico en las fronteras y Estados de influencia, destacando los dos conflictos que involucraron directamente a América Latina en la contienda: la crisis de los misiles en Cuba y la revolución sandinista en Nicaragua.

PASO 4

Luego del análisis de la información gráfica, es posible **elaborar conclusiones** respecto al proceso histórico representado.

Algunos ejemplos de conclusiones son los siguientes:

- Los **Recursos 19** y **20** permiten visualizar los dos bloques en que se dividió el mundo a partir de la década de 1940. Esta división tuvo como componente básico la oposición ideológica de ambos bloques, lo que implica una oposición no solo a nivel político, económico o bélico, sino a nivel de visión de mundo. Las dos superpotencias se ubicaron en el centro de su propio sistema, estructurando el resto de los territorios en función de su visión y propuesta ideológica.
- Además del componente ideológico característico de este proceso, la Guerra Fría implicó el desarrollo bélico en territorios de frontera de ambos bloques, comprendiendo una importante valoración del área de influencia. Ello conllevaría un fuerte control político y un necesario apoyo económico a los Estados pertenecientes a cada bloque.
- Por último, es posible visualizar el estado de constante tensión bélica y nuclear que caracterizó este período a partir no solo del número de agresiones perpetradas por ambas superpotencias, sino también por la presencia de flotas estadounidenses en territorio soviético, así como bases de misiles y submarinos nucleares soviéticos en distintas partes del globo.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1, 2 y 3

1. En grupos de cuatro estudiantes, distribúyanse los mapas expuestos en esta unidad (páginas 145, 147, 173 y 190) y analicen el fenómeno histórico representado siguiendo los pasos aprendidos en este taller.
2. Una vez analizados los mapas, busquen en un atlas histórico o en Internet otro recurso que aborde el mismo proceso histórico, pero que entregue información diferente (por ejemplo, para el mapa que representa el proceso de descolonización, pueden escoger otro que muestre los dominios de los antiguos imperios coloniales). Luego, presenten a sus compañeros el análisis realizado y el segundo mapa que cada cual encontró, y elijan uno de los procesos históricos para realizar un análisis conjunto de los dos mapas (el del Texto y el que hayan encontrado por su cuenta).
3. Por último, elaboren una presentación con al menos tres inferencias a las que hayan llegado a partir de la interpretación de ambos mapas y expónganla al resto del curso mencionando de qué forma los recursos analizados les permitieron profundizar su conocimiento sobre el proceso.

2. Las transformaciones de la sociedad occidental

2.1 El crecimiento económico y el auge del Estado de bienestar

Según historiadores como Eric Hobsbawm, el período comprendido entre 1950 y 1973 puede describirse como "la época de oro del capitalismo" debido al auge económico que se vivió en la mayoría de los países del bloque occidental. Este contexto permitió a Estados Unidos y a varios países de Europa profundizar en la aplicación de políticas como el Estado de bienestar por el que, como ya aprendiste en la Unidad 1, se buscaba garantizar el acceso a servicios como la salud, la educación o la previsión social. Además de ser un importante elemento de equidad social y de redistribución económica, la entrega de estos beneficios favoreció el aumento del consumo. En el caso de Estados Unidos, el bienestar económico también determinó la difusión de un **estilo de vida americano** (en inglés, *"american way of life"*), basado en el acceso masivo a distintos bienes de consumo, y la expansión de la sociedad de masas, cuyo surgimiento estudiaste en la Unidad 1.

2.2 La expansión del consumo en los medios de comunicación

El crecimiento económico y el estilo de vida estadounidense se difundió en los países bajo la influencia occidental, como Chile. Esto llevó a que se masificaran la producción de bienes y se ampliara la oferta de productos a la clase media y a nuevos segmentos de la población, como los jóvenes. Este proceso estuvo caracterizado por la masificación de medios como los siguientes:

- **La radio y la televisión**. Se consolidaron conglomerados de comunicaciones, como la BBC británica, la Deutsche Welle alemana o la RAI italiana, que lograron llegar a audiencias de nivel nacional e internacional.
- **El cine**. Se utilizó en muchos casos como medio de propaganda, presentando generalmente un discurso crítico –en ocasiones hasta caricaturesco– de la potencia rival y sus aliados.
- **La prensa escrita**. Las revistas, periódicos y otros medios impresos también permitieron expandir la ideología del bloque capitalista.
- **La música**. Elvis Presley y The Beatles fueron los pioneros de una industria en desarrollo, que abarcó discos, cine, presentaciones en vivo, moda y distintos productos de *marketing*.



Recurso 21 (fuente secundaria)

Esta fuente expone la visión de Eric Hobsbawm sobre el auge económico de esta época.

(…) Todos los problemas que habían afligido al capitalismo en la era de las catástrofes parecieron disolverse y desaparecer. (…) En los viejos centros obreros industriales, ¿qué sentido podían tener las palabras de la Internacional [Comunista], "Arriba, parias de la tierra" para unos trabajadores que tenían su propio coche y pasaban sus vacaciones pagadas anuales en las playas de España? Y, si las cosas se les torcían, ¿no les otorgaría el Estado del bienestar, cada vez más amplio y generoso, una protección, antes inimaginable, contra el riesgo de enfermedad, desgracias personales o incluso contra la temible vejez de los pobres? (…). La gama de bienes y servicios que ofrecía el sistema productivo y que les resultaba asequible convirtió lo que había sido un lujo en productos de consumo diario, y esa gama se ampliaba un año tras otro. ¿Qué más podía pedir la humanidad, en términos materiales, sino hacer extensivas las ventajas de que ya disfrutaban los privilegiados habitantes de algunos países a los infelices habitantes de las partes del mundo que, hay que reconocerlo, aún constituían la mayoría de la humanidad, y que todavía no se habían embarcado en el "desarrollo" y la "modernización"?

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica, 1999.

Recurso 22 (fuente primaria)

El siguiente documento fue escrito por un político socialista británico en 1956.

Tradicionalmente, el pensamiento socialista ha estado dominado por los problemas económicos que planteaba el capitalismo: pobreza, paro, miseria, inestabilidad e incluso el posible hundimiento de todo el sistema... El capitalismo ha sido reformado hasta quedar irreconocible. Pese a recesiones esporádicas y secundarias y crisis de la balanza de pagos, es probable que se mantengan el pleno empleo y un nivel de estabilidad aceptable. La automatización es de suponer que resolverá pronto los problemas de subproducción aún pendientes. Con la vista puesta en el futuro, nuestro ritmo de crecimiento actual hará que se triplique nuestro producto nacional dentro de cincuenta años.

Crosland, A. (1956). *El futuro del socialismo*. (S. i.).

Recurso 23 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra a una niña sosteniendo un periódico del día en que el Apolo XI llegó a la superficie lunar. El titular dice: "El Águila ha aterrizado. Dos hombres caminan sobre la Luna".



Weir, J. (1969). *Mi madre leyendo el diario The Washington Post del día 21 de julio de 1969*. (S. i.).

Recurso 24 (fuente iconográfica)

El cine estadounidense, que llegaba masivamente a Chile a través de la pantalla grande y de la televisión, tuvo un período de auge con películas que caricaturizaban el enfrentamiento entre las potencias, como *¿Teléfono Rojo? Volamos hacia Moscú* de Stanley Kubrick, o las de espías, como las protagonizadas por James Bond.



Afiche publicitario de la película *¿Teléfono Rojo? Volamos hacia Moscú* (1964).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

A partir de las fuentes expuestas, realicen una lluvia de ideas sobre los cambios y continuidades que visualizan en la expansión de la cultura de masas y el desarrollo tecnológico entre el período de la Guerra Fría y la actualidad. Pueden hacer una lista para el contexto chileno y otra para el mundial.

PROYECTO

Al momento de analizar el período de la Guerra Fría, tanto en Chile como en el mundo, surge el siguiente problema: ¿hasta qué punto tuvo implicancias este enfrentamiento ideológico para el desarrollo de la sociedad tal como la conocemos actualmente? Una forma de encontrar respuesta a esta disyuntiva y aplicar la modalidad de **aprendizaje basado en problemas** es realizar un **proyecto audiovisual** en el que puedas plasmar los contrastes entre ambos períodos. Para hacerlo, reúnete con dos compañeros y sigan estos pasos:

1. **Preparación del trabajo.** Escojan uno de los contextos (chileno o mundial) analizados en la lluvia de ideas realizada anteriormente. A medida que vayan avanzando en la unidad podrán agregar más conceptos o ideas.
2. **Desarrollo de la investigación.**
   - Averigüen qué aspectos de su lluvia de ideas estaban en lo correcto y cuáles no.
   - Redacten un informe para reportar los resultados de su investigación.
3. **Elaboración de presentación audiovisual.** Por último, ingresen a www.powtoon.com, un *software* gratuito y en línea, para crear un video o una presentación animada sobre los cambios y continuidades que establecieron entre el período de la Guerra Fría y la actualidad.
4. **Exposición.** Presenten sus trabajos terminados al resto del curso. Una vez expuestos todos los trabajos, comenten sobre los cambios y continuidades que cada grupo visualizó.

2.3 La ampliación de los derechos civiles de grupos marginados

Una de las transformaciones más importantes dentro de la sociedad occidental durante este período fue la consolidación de movimientos por los derechos civiles que habían comenzado luego de la Segunda Guerra Mundial. Si bien la creación de la ONU y la Declaración de los Derechos Humanos constituyeron importantes avances en esta materia, algunos grupos continuaron luchando por mayores o nuevas reivindicaciones, como los siguientes:

Jóvenes. La generación joven de las décadas de 1960 y 1970 fue una de las primeras que no vivieron en el mundo de las guerras mundiales y que pudo conocer, de forma casi instantánea y a través de imágenes y sonidos, lo que ocurría en el resto del mundo. Estos jóvenes comenzaron a ser protagonistas de un importante cambio cultural, que los distanció del modo de vivir y pensar de la generación adulta y que se manifestó en la adopción de posturas más democráticas e inclusivas en lo político y más progresistas en materias como la vida sexual, el vestuario o las costumbres. Así, surgieron movimientos como el *hippie* o el de los universitarios franceses en mayo de 1968.

Organizaciones feministas. Dado que las mujeres ya habían obtenido el derecho a voto en muchos países, en general las organizaciones femeninas se abocaron a la lucha por derechos civiles, sociales y económicos. Se comenzó a hablar de la igualdad entre hombres y mujeres en los ámbitos familiar o laboral, reivindicación que quedó simbolizada en diversas transformaciones, desde la masificación del *blue jeans* y de las minifaldas hasta la eliminación de prejuicios y discriminaciones o la masificación de la píldora anticonceptiva. Aunque estos fueron avances relevantes para las mujeres de esa época, aún continúan existiendo aspectos en los que se las discrimina.

Afrodescendientes. Si bien en Estados Unidos la esclavitud había sido abolida a mediados del siglo XIX, al interior de la sociedad estadounidense seguían existiendo medidas legales y tradicionales que establecían la segregación y discriminación racial, que daba un trato diferenciado a las personas según el color de su piel. Esta situación generó uno de los movimientos más relevantes de las décadas de 1950 y 1960 en el país: la lucha por el reconocimiento de los derechos de la población afroamericana, cuyos líderes más significativos fueron Rosa Parks, Malcolm X y Martin Luther King. En 1964, este movimiento consiguió la aprobación de la Ley de Derechos Civiles, que prohibía la segregación racial en diversos espacios públicos.

Recurso 25 (fuente primaria)

El siguiente fragmento es parte de un discurso pronunciado por Martin Luther King en 1963.

Existen aquellos que preguntan a quienes apoyan la lucha por derechos civiles: "¿Cuándo quedarán satisfechos?". (…) Nunca estaremos satisfechos en tanto a nuestros hijos les sea arrancado su ser y robada su dignidad por carteles que rezan: "Solamente para blancos". No podemos estar satisfechos y no estaremos satisfechos en tanto un negro de Misisipi no pueda votar, y un negro en Nueva York crea que no tiene nada por qué votar. (…) Les digo a ustedes hoy, mis amigos, que, pese a todas las dificultades y frustraciones del momento, yo todavía tengo un sueño (…). Sueño que mis cuatro hijos pequeños vivirán un día en una nación donde no serán juzgados por el color de su piel, sino por su carácter".

Extractos del discurso de Martín Luther King pronunciado en el Lincoln Memorial, Washington, D. C., 28 agosto de 1963.

Recurso 26 (fuente secundaria)

El autor del siguiente artículo presenta un análisis de lo que fue la "segunda ola de feminismo" durante la Guerra Fría.

El éxito de la obra [*La mística de la feminidad*, de Betty Friedan] fue absoluto. Su discurso golpeó en la conciencia de un país conservador que en la época del *american way of life* y en plena Guerra Fría vio cómo su sociedad ideal se sacudía por el impacto de una obra que cambió la vida de millones de mujeres en los Estados Unidos y más tarde en Europa. El feminismo norteamericano se hallaba por entonces inactivo (…). Finalizó como movimiento vital en los Estados Unidos al alcanzar ese último derecho: el voto. (…) Como dijo la propia Betty Friedan, las palabras "feminista" y "mujer de carrera" se convirtieron en insultos. En este contexto, fueron la obra de Friedan y la de la pensadora existencialista francesa Simone de Beauvoir, *El Segundo sexo*, las que abrieron un nuevo camino sentando las bases del feminismo moderno y dando lugar a lo que se ha llamado la "segunda ola del feminismo".

Fuster García, F. Betty Friedan. La mística de la feminidad. En: Revista *Claves de Razón Práctica*, n.° 177, España.

Recurso 27 (fuente secundaria)

Esta fuente analiza el movimiento de los *hippies* durante la década de 1960.

Pronto [los barrios de] Haight Ashbury [en California] y Greenwich Village en Nueva York comenzaron a poblarse con estos jóvenes vestidos con colores chillantes que usaban el cabello largo y dejaban que collares con símbolos extraños pendiesen de sus cuellos (…). El movimiento hippie trajo consigo una parafernalia de símbolos que le daba un sello distintivo (…). Sin embargo, acaso el elemento más importante y perdurable del movimiento fuese, asimismo, su carácter contracultural, su abierto rechazo a los valores del momento. Otro de sus rasgos altamente significativos fue su carácter pacifista (…). Su actitud, aun en los casos menos politizados, era de enfrentamiento al espíritu belicoso del gobierno estadounidense. El conocido símbolo de la paz que llevaban colgado al cuello era un auténtico desafío al Estado (…).

Volpi Escalante, J. *La imaginación y el poder: una historia intelectual de 1968*. México D. F., México: Ediciones Era, 2006.

Recurso 28 (fuente iconográfica)

La siguiente fotografía da cuenta de cómo los movimientos de jóvenes y universitarios también llegaron hasta el contexto chileno.



Jóvenes chilenos protestando contra la guerra de Vietnam (*ca.* 1970).

Recurso 29 (fuente iconográfica)

Esta fotografía muestra una de las manifestaciones feministas que se desarrollaron durante el período de la Guerra Fría.



Leffler, W. K. (1970). *Marcha por la liberación femenina en Washington D. C.* Washington D. C., EE. UU.: Library of Congress.

Actividades

1. Teniendo en cuenta las fuentes expuestas y lo que puedes observar en tu vida cotidiana hoy día, ¿qué implicancias tuvieron estos movimientos para la conformación de la sociedad occidental actual? Responde mencionando al menos dos ejemplos concretos en los que se pueda visualizar esta influencia.
2. A pesar de los avances que alcanzaron las mujeres durante este período en términos de inclusión laboral o igualdad de género en ámbitos familiares, ¿por qué crees que en la actualidad han surgido nuevas protestas por parte de grupos feministas a nivel mundial? Investiga en Internet o en periódicos del último año sobre las demandas de estas agrupaciones y elabora una columna de opinión exponiéndolas y argumentando tu respuesta.

2.4 El fin de los imperios coloniales

Como ya viste en la Unidad 1, el fin de la Segunda Guerra Mundial y la segunda mitad del siglo XX también trajeron consigo el derrumbe del orden imperial que las principales potencias de Europa habían sostenido desde el siglo pasado. Si bien los primeros síntomas de esta crisis comenzaron a manifestarse desde el fin de la Primera Guerra Mundial, fue a partir de 1945 cuando se inició el ocaso definitivo de una realidad que no parecía encajar con las nuevas coordenadas de la política mundial.

Los procesos independentistas en África y Asia. Existieron casos en que el derrumbe del sistema se resolvió luego de algunas tensiones, como en las independencias de India y Pakistán, en los que la debilidad del Imperio británico finalmente se transformó en resignación ante la incontenible vitalidad del movimiento descolonizador. Pero también hubo situaciones en que la autonomía tuvo un alto precio y solo se logró tras las violentas guerras que dejaron en mal pie a las antiguas colonias, como en Argelia o Mozambique. Algunos de los principales precursores de estos movimientos fueron Mahatma Gandhi en India, Kwame Nkrumah en Ghana, Léopold Sédar Senghor en Senegal y Ahmed Sékou Touré en Guinea.

La Conferencia de Bandung. Dentro de este proceso, uno de los hitos que marcaron su desarrollo y también las relaciones del resto del mundo en el contexto de la Guerra Fría fue la celebración de la Conferencia de Bandung, una reunión de Estados africanos y asiáticos que recientemente habían logrado su independencia. Así, en el desarrollo de esta conferencia durante el año 1955, las naciones participantes se plantearon su definición frente a las circunstancias mundiales propias del momento.

El Movimiento de los Países No Alineados. Luego de la Conferencia de Bandung y frente a la política de bloques característica de la Guerra Fría, muchas de las naciones de África y Asia optaron por una **postura neutral** que dio lugar al Movimiento de Países No Alineados, creado en 1961. Una de las principales figuras de este movimiento fue la primera ministra de la India, Indira Gandhi. Esta postura significó un paso decisivo en el desarrollo de la Guerra Fría y en la definición de estos países por el geógrafo Alfred Sauvy como el **Tercer Mundo**, un conjunto neutral y en su mayoría con graves problemas económicos que, según algunos historiadores e intelectuales, no les han permitido alcanzar el desarrollo.

Recurso 30 (fuente primaria)

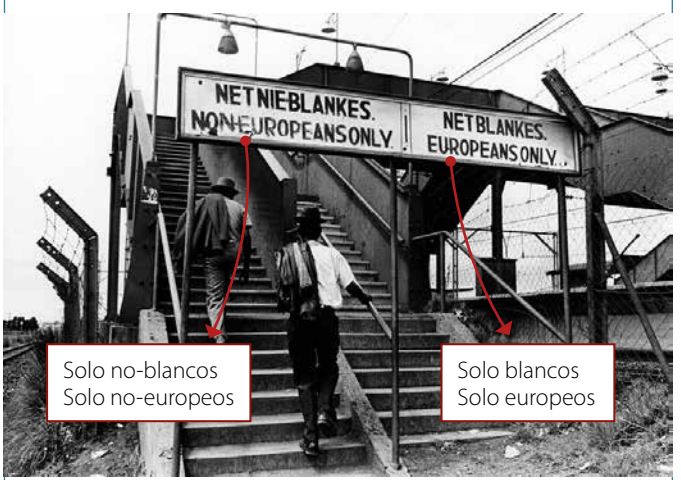
El siguiente texto es un extracto de las ideas de Gandhi sobre la no-violencia y su importancia para la convivencia en sociedad.

Cuando un hombre pretende ser no-violento no debe irritarse contra aquel que lo ha ultrajado. No le deseará ningún mal; le deseará bien; no lo maldecirá y no le infligirá ningún sufrimiento físico. (…) No debemos desear mal alguno a los ingleses ni a nuestros compatriotas que con aquellos cooperan, en tanto hagamos profesión de ser no-violentos. (…) Si la India obtiene [la independencia] por la no-violencia, necesita igualmente conservarla por medios no violentos. (…) Esto es imposible en tanto que la sociedad no esté impregnada del espíritu de la no-violencia de tal manera que el pueblo, en su vida política, se conforme con la no-violencia o, en otros términos, que estime la autoridad civil sobre la autoridad militar.

Gandhi, M. (1920). *La joven India*. (S. i.).

Recurso 31 (fuente iconográfica)

Un caso excepcional dentro del proceso de descolonización fue Sudáfrica, antigua colonia británica en donde vivía un alto porcentaje de población europea. En 1961, esta minoría blanca dirigente proclamó la República Sudafricana y a partir de entonces instauró una política segregacionista y discriminatoria que se conoce como *apartheid*. Así, la sociedad sudafricana se vio invadida por carteles que dividían los espacios públicos entre "blancos" y "negros" o "europeos" y "no-europeos", tal como se observa en esta fotografía.



Cole, E. (S. i.). Fotografía de salida en metro subterráneo.

Recurso 32 (fuente primaria)

En la Conferencia de Bandung, primera conferencia afroasiática, participaron 29 países que, en esos momentos, estaban luchando o acababan de lograr su independencia. Algunos de los aspectos más significativos de los puntos tratados en la conferencia fueron los siguientes:

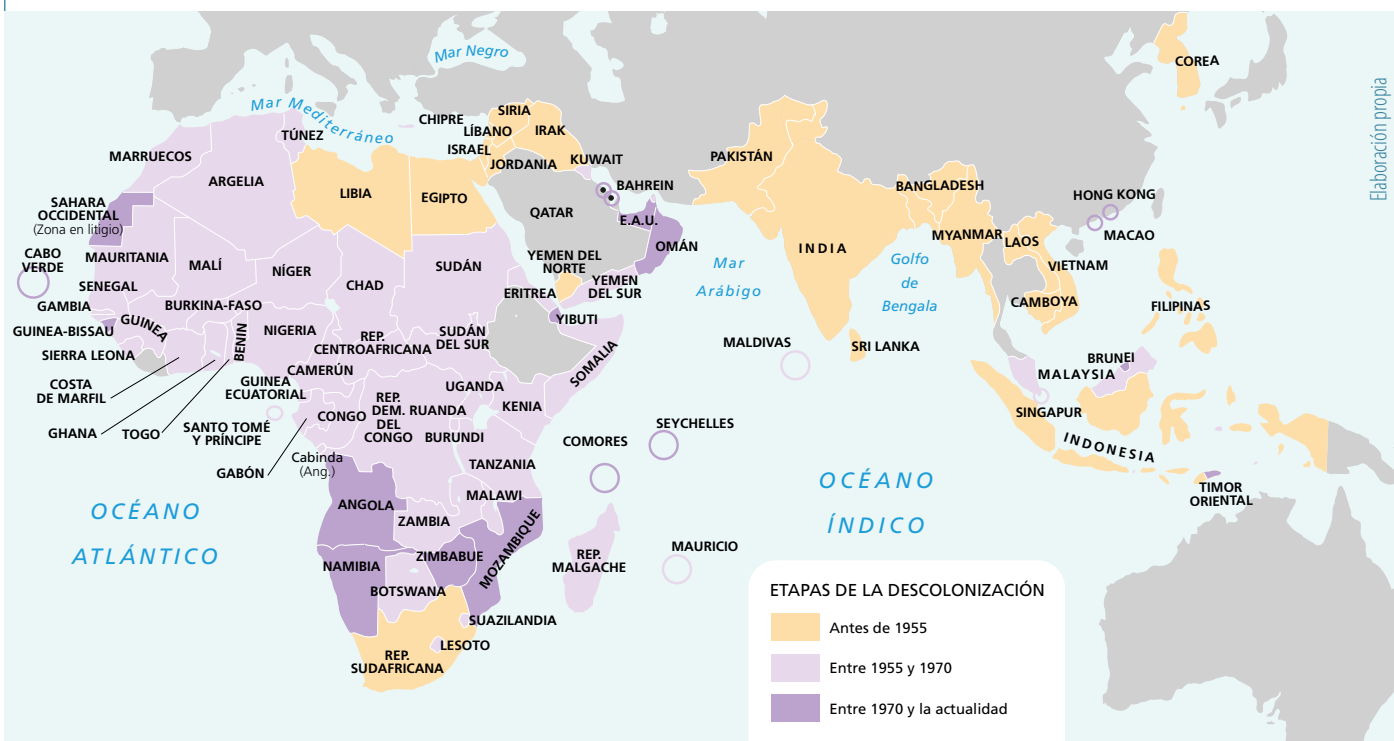
Todas las naciones deberían tener el derecho de escoger libremente sus sistemas políticos y económicos y su modo de vida en conformidad con los fines y principios de la Carta de las Naciones Unidas. Libres de sospechas y de miedos y animados por la fe y buena voluntad de una hacia otra, las naciones deberían practicar la tolerancia y vivir juntas en paz y vecindad, y desarrollar una cooperación amigable sobre la base de los diez principios siguientes:

1. Respeto por los derechos fundamentales del hombre y para los fines y principios de la Carta de las Naciones Unidas.
2. Respeto para la soberanía y la integridad territorial de todas las naciones.
3. Reconocimiento de la igualdad de todas las razas y de todas las naciones, grandes y pequeñas.
4. Abstención de intervenciones o interferencias en los asuntos internos de otros países. (…)

Conferencia de Bandung (1955). *Declaraciones en favor de la paz y la cooperación mundial.*

Recurso 33 (mapa)

El siguiente mapa muestra las etapas de descolonización de algunos países en África y Asia.



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Responde en tu cuaderno: ¿por qué al Movimiento de los Países No Alineados se les llamó "Tercer Mundo"?, ¿qué relaciones puedes establecer entre el proceso de descolonización, desarrollado a partir de la década de 1950, y la lucha de los afrodescendientes por sus derechos civiles en Estados Unidos, iniciada en la misma época?, ¿cómo se contrapone el *apartheid* sudafricano con los procesos desarrollados durante el mismo período en otras partes del mundo? Justifica tu respuesta y luego compártela con un compañero o compañera para terminar estableciendo una conclusión entre ambos.

3. El impacto de la Guerra Fría en América Latina

La Guerra Fría se vivió en América Latina de manera particular. Si bien desde el siglo XIX Estados Unidos había considerado esta región como su área de influencia natural, esta hegemonía comenzó a cambiar con el triunfo de revoluciones sociales, como la Revolución cubana en 1959. A partir de este momento, muchos grupos y movimientos políticos del continente vieron en la revolución armada una vía válida para acceder al poder, terminar con la influencia de Estados Unidos y cambiar la situación política y social de sus países.

3.1 El debate entre reforma y revolución

En este contexto, durante la segunda mitad del siglo XX América Latina estuvo marcada por un consenso general respecto de la necesidad de transformaciones profundas y la configuración de distintas visiones y proyectos para llevarlas a cabo. Esto se vio reflejado en el debate, que ya había surgido en Europa a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, entre quienes planteaban la **reforma** como el medio para cambiar el orden social existente, y quienes promovían la **revolución** para este mismo fin. A pesar de sus diferencias, ambas perspectivas dieron cuenta de la necesidad de transformaciones sociales que mejoraran la calidad de vida de las personas y tuvieron realizaciones prácticas y concretas.

Desafío

Un **resumen** es un texto escrito en prosa en el cual se plantean las principales ideas de un texto, respetando lo expresado por su autor. Esta estrategia te permite comprender de mejor manera un texto, concluir respecto al tema que trata y desarrollar tu capacidad de síntesis. Para aplicarla, te invitamos a tener en cuenta los siguientes pasos y resumir los textos que se encuentran en estas páginas (**Recursos 34, 35, 36** y **37**):

a. Leer de manera general el texto y subrayar las ideas más importantes.

b. Buscar el significado de las palabras que no entiendas.

c. Redactar el resumen final conectando las ideas principales del autor.

Recurso 34 (fuente secundaria)

El siguiente texto explica cómo, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, evolucionó el análisis de los conceptos de "revolución" y "reforma" entre los fundadores del socialismo y sus seguidores en Europa.

(…) En el universo teórico de Marx, el concepto "revolución" es la expresión del proceso de cambio y transición de una sociedad a otra. "Revolución" es el concepto clave utilizado para definir largos procesos de transformación; el agotamiento de un determinado modo de producción –y sus correspondientes formas institucionales– y el advenimiento de uno nuevo.

En términos metodológicos, Marx había definido la revolución socialista como la toma del poder por parte de los trabajadores, aunque había considerado la posibilidad del paso de un orden a otro a través de las vías institucionales de los sistemas políticos existentes. (…)

El mismo Engels destacaba en 1891 que la idea de una revolución por medio de la fuerza no era la única opción para los socialistas: "Se puede pensar que la vieja sociedad podrá transformarse pacíficamente en la sociedad nueva en los países donde la representación del pueblo concentre en sí misma todo el poder, donde se pueda hacer constitucionalmente lo que se quiera porque se tiene detrás a la mayoría del pueblo (…)".

La admisión de posibilidades diversas en términos metodológicos mantenía (…) intacto el concepto de revolución comprendido como el proceso profundo de transformación de una sociedad a otra socialista.

[Sin embargo,] los análisis posteriores distaron mucho de ser similares a los expresados por los fundadores del marxismo. La disputa, en parte porque fue llevada al terreno práctico y a la necesidad concreta de desarrollo del socialismo a través de organizaciones y partidos, adquirió nuevas dimensiones. En el Partido Socialdemócrata Alemán, el más poderoso de la izquierda europea, se configuraron las que serían las principales vertientes del debate. Entre ellas se caracterizaron las dirigidas por Eduard Bernstein (1850-1932), Karl Kautsky (1854-1938) y Rosa Luxemburgo (1871-1919).

Bunge, M. y Gabetta, C. (comp.). *¿Tiene porvenir el socialismo?* Buenos Aires, Argentina: Eudeba, 2014.

Recurso 35 (fuente secundaria)

Los autores de la siguiente fuente buscan proyectar el debate entre reforma y revolución surgido en Europa para el contexto latinoamericano durante la Guerra Fría.

De igual forma que el resto del pensamiento europeo, las ideas del marxismo llegaron a América Latina y fueron bien aceptadas entre un sector de la clase media intelectual. Indudablemente, la Revolución rusa (1917) como ícono del inicio de un proyecto socialista y, mucho más tarde, el triunfo de la Revolución cubana (1959) afirmaron en las organizaciones latinoamericanas de izquierda la vigencia de la vía armada como vehículo de la transformación (…).

En el seno de partidos socialistas se encontraba el debate entre marxistas ortodoxos "revolucionarios" y reformistas socialdemócratas. Por ejemplo, la socialdemocracia planteaba el paso del sistema oligárquico a la sociedad moderna mediante cambios en las instituciones y la participación del Estado en la economía. Por su parte, los marxistas ortodoxos –que posteriormente formarían los partidos comunistas– mantuvieron la posición de lucha de clases como vía de la transformación social.

Aceves López, L. y Lo Brutto, G. Lecciones de la izquierda en América Latina: Rupturas y continuidades en el siglo XXI. En: *Papeles de Trabajo*, n.º 32, 2016.

Recurso 36 (fuente primaria)

Este es el fragmento de un discurso realizado en 1961 por Fidel Castro, líder de la Revolución cubana.

Nosotros nos lanzamos a aquella lucha partiendo de una serie de supuestos (…): el supuesto del régimen social de explotación existente en nuestro país y la convicción de que nuestro pueblo estaba deseoso de un cambio revolucionario. (…) Por cuanto ese supuesto era real se cumplieron las posibilidades que nosotros habíamos entrevisto. Esto enseña la primera lección: que no puede haber revolución, en primer lugar, si no hay circunstancias objetivas que en un momento histórico dado hagan posible la revolución. Las revoluciones no nacen de la mente de los hombres. Los hombres pueden interpretar una ley de la historia, en un momento determinado del desarrollo histórico. Hacer una interpretación correcta es impulsar el movimiento revolucionario, y en Cuba, el papel nuestro fue de impulsores de ese movimiento, sobre la apreciación de una serie de condiciones objetivas.

Castro, F. Comparecencia del 1 de diciembre de 1961 ante la televisión para inaugurar el noveno ciclo de la Universidad Popular.

Recurso 37 (fuente primaria)

El siguiente extracto corresponde a parte de un discurso proclamado por Eduardo Frei Montalva en 1964.

Una alta moral está pidiendo Chile. Está cansado de ver cómo algunos lucran y se aprovechan. La gente quiere honestidad en la dirección. Por eso mismo, ustedes, jóvenes, mantengan el corazón limpio. Así servirán a su partido. Así servirán a su patria. Tengan ustedes no solo gritos. Sean portadores de un mensaje. (…) una juventud con alta moral, con ideas claras aplastará al caudillo, al cacique, al aprovechador, al eterno barro humano que se quiere pegar al carro del triunfo. (…) Y vamos a hacer un gobierno que no solo va a garantizar el progreso económico, la justicia y la incorporación del pueblo en forma responsable a la tarea y al beneficio, sino que vamos a hacer esta tarea en libertad y en respeto a los derechos de la persona humana. En libertad religiosa, sindical, política y de expresión. (…) Nadie tiene que temer de nosotros, si quiere incorporarse a esta tarea de libertad y justicia.

Discurso de la Patria Joven, 21 de junio de 1964, Parque Cousiño, Santiago.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Luego de hacer los resúmenes de lo que cada autor plantea en las fuentes expuestas, responde en tu cuaderno: ¿qué dice cada uno de ellos sobre los conceptos de "revolución" y "reforma"?
2. Junto con un compañero o compañera, divídanse el análisis de los **Recursos 36** y **37** respondiendo cada uno en su cuaderno, ¿cómo habrá influido el contexto en el que cada autor escribió o planteó su posición respecto a los conceptos mencionados? Fundamenta tu respuesta y luego coméntala con tu pareja de trabajo.

3.2 La Revolución cubana y su importancia

Desde 1952, el gobierno de Cuba estaba en manos del dictador Fulgencio Batista, caracterizándose por la corrupción y la dominación estadounidense en materias de economía y política interna. En este contexto se inició una insurrección popular para derrocar a la dictadura, al mando de Fidel Castro junto con su hermano Raúl y el médico argentino Ernesto "Che" Guevara. En enero de 1959, los rebeldes entraron en La Habana y Castro fue nombrado primer ministro de Cuba.

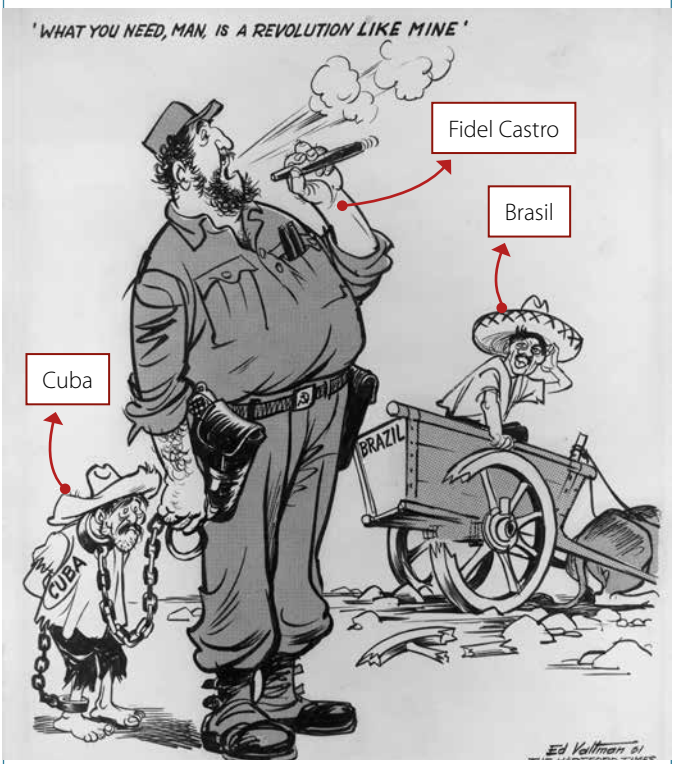
La oposición de Estados Unidos. Una vez en el gobierno, Castro promulgó una serie de medidas como la nacionalización de empresas norteamericanas (petroleras, telefónicas, eléctricas, entre otras) y una reforma agraria que afectó mayoritariamente a la industria del azúcar, cuyo mayor porcentaje de tierras cultivables estaba en manos estadounidenses. Frente a esto, Estados Unidos no tardó en oponerse al nuevo régimen, estableciendo un bloqueo económico e incluso apoyando la invasión de la isla por cubanos exiliados que buscaban terminar con el gobierno. Esto llevó a Castro a fortalecer la alianza con la Unión Soviética, instaurando en la isla una dictadura comunista y una economía planificada.

La crisis de los misiles. En 1962, luego que Estados Unidos detectara la presencia de rampas de misiles nucleares soviéticos en Cuba, el presidente estadounidense John F. Kennedy decretó un bloqueo naval y amenazó a la Unión Soviética con invadir la isla si no retiraba los misiles. La crisis estuvo a punto de desembocar en un conflicto directo entre ambas superpotencias, pero finalmente se ordenó el desmantelamiento de las rampas de misiles.

El impacto de la Revolución cubana en el continente americano fue masivo, en especial para la izquierda, que comenzó a valorar la vía violenta para acceder al poder. Aparecieron así numerosos **grupos guerrilleros** que intentaron emular el ejemplo cubano y buscaron derrocar por las armas a los gobiernos que entendían como ilegítimos. De esta forma se inauguró uno de los períodos más intensos en la historia latinoamericana, colmado de sueños y utopías, de revoluciones y reformas estructurales, pero también de golpes militares y enfrentamientos. En muchos de los casos se trató de un momento de fuerte polarización política entre quienes querían llevar a cabo movimientos revolucionarios, los que buscaban instaurar cambios sociales mediante reformas, y aquellos que deseaban mantener el *statu quo* o la situación hasta entonces imperante.

Recurso 38 (fuente iconográfica)

Esta caricatura estadounidense fue realizada en el año 1961 y muestra a Fidel Castro diciéndole a un personaje que representa a Brasil: "Lo que necesitas es una revolución como la mía", mientras mantiene encadenado a otro personaje que sería el pueblo de Cuba.



Valtman, E. (1961). *Lo que necesitas, amigo, es una revolución como la mía.* Washington D. C., EE. UU.: Library of Congress.

Recurso 39 (fuente primaria)

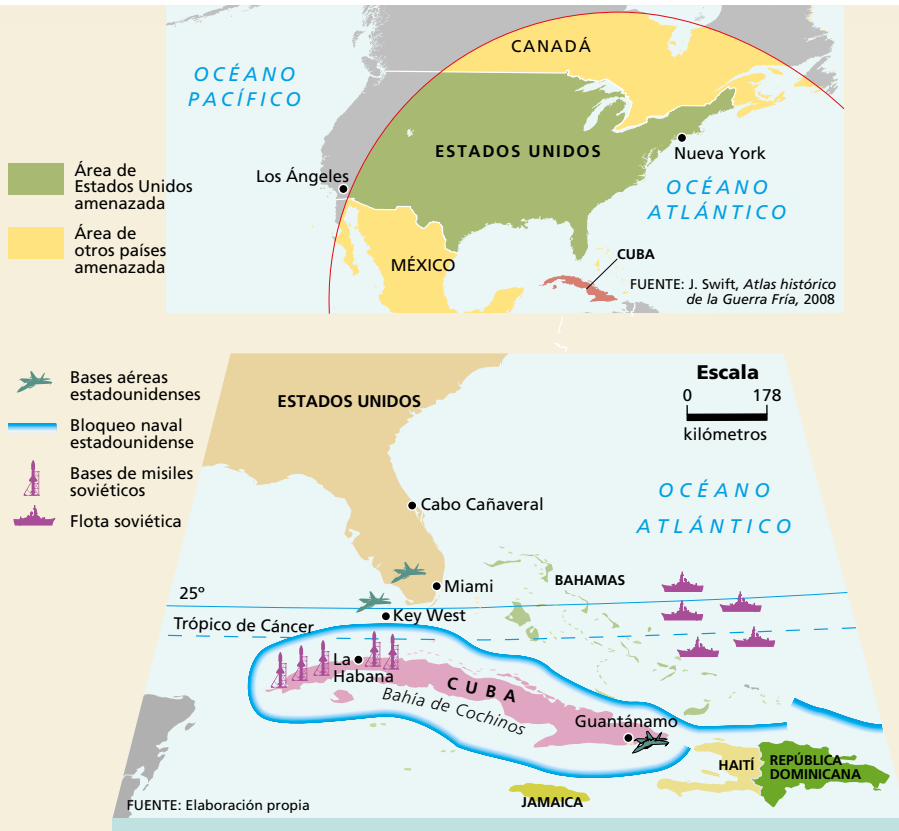
Esta es parte de la primera declaración que realizó Fidel Castro como nuevo gobernante de Cuba en septiembre de 1960.

La Asamblea General Nacional del Pueblo de Cuba condena enérgicamente la intervención abierta y criminal que durante más de un siglo ha ejercido el imperialismo norteamericano sobre todos los pueblos de América Latina, pueblos que más de una vez han visto invadido su suelo en México, Nicaragua, Haití, Santo Domingo o Cuba; que han perdido ante la voracidad de los imperialistas yanquis extensas y ricas zonas, como Tejas, centros estratégicos vitales, como el canal de Panamá, países enteros, como Puerto Rico, convertido en territorio de ocupación.

Primera Declaración de Fidel Castro en La Habana (1960).

Recurso 40 (mapa)

El siguiente mapa muestra cómo se desarrolló la crisis de los misiles en 1962.



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 3

1. Reúnanse en grupos de cuatro estudiantes para realizar una línea de tiempo de la Revolución cubana y su proyección hasta la actualidad. Para hacerlo, tengan en cuenta estos pasos:
   - **a.** En primer lugar, cada integrante del grupo deberá investigar sobre acontecimientos relevantes para Cuba desde el período de la Guerra Fría hasta la actualidad.
   - **b.** Comenten la información recopilada con el resto del grupo y, a partir de los aportes de cada uno, elaboren su línea de tiempo.
   - **c.** Una vez terminada la línea de tiempo, extraigan al menos tres conclusiones respecto al proceso de la Revolución cubana y sus efectos en la situación actual de la isla.
2. Responde en tu cuaderno: ¿qué tensiones o miradas contrapuestas se reflejan entre los **Recursos 38** y **39**? Fundamenta relacionando al menos dos ejemplos concretos de las fuentes con lo que has aprendido hasta ahora sobre el contexto latinoamericano.
3. Para profundizar en la influencia que tuvo la Revolución cubana en América Latina, investiga sobre uno de los siguientes movimientos guerrilleros: el MIR en Chile, el Frente Farabundo Martí en El Salvador, las FARC en Colombia y el Frente Sandinista en Nicaragua. Determina las principales características que tuvo y luego comparte los resultados de tu investigación con otros tres compañeros que hayan abordado los otros movimientos. Por último, elaboren un informe explicando las formas en que se evidencia la influencia del proceso cubano en estos movimientos.

3.3 La influencia de Estados Unidos

La instalación de un régimen socialista en Cuba, a escasos kilómetros de su costa, fue vista por Estados Unidos como una amenaza en un continente con una estructura social desigual y con profundos contrastes además de una economía exportadora y vulnerable. Había también algunos países con institucionalidades débiles y otros que estaban viviendo una gran polarización política, todo lo cual hacía propicio que germinara velozmente en él la revolución.

Frente a esto, los norteamericanos desarrollaron dos tipos de políticas para frenar el crecimiento del germen revolucionario en América Latina. Por una parte, en Centroamérica se buscó frenar militarmente cualquier llegada al poder de gobiernos identificados con el socialismo, con intervenciones políticas y militares en República Dominicana (1965), El Salvador (1980) y Nicaragua (1981). Por otra, en la década de 1960, EE. UU. diseñó una política de intervención indirecta a través de la Alianza para el Progreso y de la difusión de la Doctrina de Seguridad Nacional.

La Alianza para el Progreso. En 1961, el presidente Kennedy inició una nueva estrategia para tratar de frenar los movimientos revolucionarios y creó la Alianza para el Progreso, que consistía en una colaboración económica y tecnológica para favorecer el desarrollo de reformas sociales en países de América Latina. Esta alianza implicó una inversión de millones de dólares orientados a llevar a cabo reformas agrarias limitadas o controladas que permitieran mejorar la productividad agrícola, el acceso a viviendas y a la educación. Con ello se buscaba mejorar las condiciones de vida de la población, de manera de contener un posible estallido social que derivara en una nueva revolución al estilo cubano.

La Doctrina de Seguridad Nacional. Simultáneamente, se creó la Escuela de las Américas, destinada a adoctrinar a militares latinoamericanos en la Doctrina de Seguridad Nacional, que sirvió luego como base ideológica de los futuros golpes de Estado en el continente y bajo la cual se entrenó a los militares en mecanismos de represión y desaparición, técnicas de tortura y espionaje. Esta doctrina implicaba la creencia de que el enemigo de las Fuerzas Armadas nacionales ya no era solo poderes extranjeros que podían amenazar la soberanía nacional, sino que también la ideología comunista y sus seguidores, que corroían la sociedad en su conjunto hasta disolverla. En ese contexto, el comunismo pasó a ser el principal enemigo "interno" de los militares, ya que existían grupos que lo promovían al interior de cada país.

Recurso 41 (fuente primaria)

Este fragmento corresponde a un discurso realizado por el presidente estadounidense J. F. Kennedy en 1961.

La libertad política debe acompañar el progreso material. Nuestra Alianza para el Progreso es una alianza de gobiernos libres y debe esforzarse por eliminar la tiranía de un hemisferio en el que esta no tiene lugar. Por esto, expresamos nuestra especial amistad a los pueblos de Cuba y la República Dominicana y la esperanza de que pronto se volverán a unir a la comunidad de los hombres libres, en conjunto con nosotros en nuestro esfuerzo común. Esta libertad política debe ser acompañada por cambio social. Porque, a menos que las reformas sociales necesarias, incluyendo reformas agrarias y tributarias, sean realizadas libremente, a menos que expandamos las oportunidades de nuestros pueblos, a menos que la gran masa de los americanos participe de una prosperidad creciente, nuestra alianza, nuestra revolución, nuestro sueño y nuestra libertad fracasarían.

Discurso de J. F. Kennedy en el acto de presentación de la Alianza para el Progreso en la Casa Blanca (1961).

Recurso 42 (fuente secundaria)

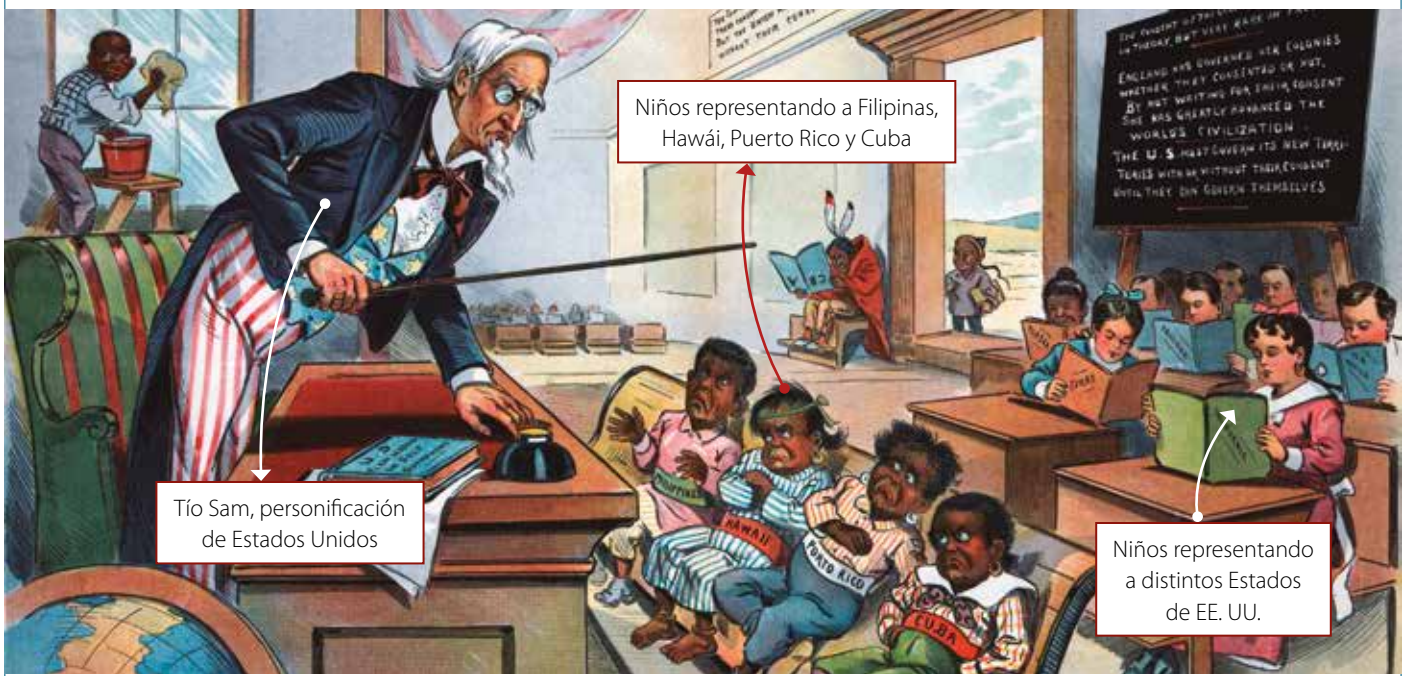
El siguiente texto expone una interpretación sobre el vínculo que tuvo la DSN con algunos miembros del Ejército chileno.

En el caso chileno, la Doctrina de Seguridad Nacional comenzó a ser impartida en 1958. Esto, por cierto, implicó una nueva ideologización de las FF.AA. encaminada a contraponerlas a los entonces ascendentes movimientos anticapitalistas, a su intelectualidad y, en fin, a amplios movimientos sociales (…). Como puede verse, lo más importante al respecto fue la consideración de estos movimientos como instrumentos al servicio de intereses extranjeros. A través de dicho supuesto, el ideologismo de la Doctrina de Seguridad Nacional construía un enemigo. Es decir, convertía a un sector de la nacionalidad en un agente foráneo empeñado en una guerra *sui generis* en contra del país, lo cual, ciertamente, era ilegítimo.

Corvalán Márquez, L. *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana, 2002.

Recurso 43 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen, publicada a fines del siglo XIX en la revista norteamericana *Puck*, buscaba representar de manera gráfica el rol que tradicionalmente había tenido Estados Unidos en América Latina. Se pueden ver también otras formas de discriminación contra las que se luchó durante el siglo XX, como la que sufrieron afroamericanos e indígenas.



Dalrymple, L. (1899). La escuela empieza. En: Revista *Puck*. Washington D. C., EE. UU.: Library of Congress.

Recurso 44 (fuente secundaria)

Esta fuente expone una visión del papel que tuvo la Alianza para el Progreso en el contexto latinoamericano durante la Guerra Fría.

(…) Para la Casa Blanca el desafío mayor consistía en desarrollar un plan de acción global que atacara en su fuente los problemas que hacían de la revolución una opción atractiva para las masas. En esta línea se inscribió la Alianza para el Progreso creada en 1961. Lanzada por la administración Kennedy, aspiraba a clausurar el camino abierto por Cuba, impulsando reformas que propiciaran el fortalecimiento de la democracia a escala continental, así como el desarrollo económico y la promoción de un orden social más justo.

(…) Sin embargo, las expectativas generadas por la Alianza intensificaron la agitación, toda vez que sus promesas demostraron ser, salvo pocas excepciones, letra muerta, entre otros motivos, porque los fondos otorgados fueron bastante inferiores a lo esperado. Aun peor, a la hora de encarar la amenaza comunista y promover sus intereses, los Estados Unidos no desestimaron el expediente de las dictaduras militares (…), contraviniendo de este modo los principios democráticos sancionados por la Alianza.

Correa, S. (et al.). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Sudamericana, 2001.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. ¿Qué contradicciones respecto a la posición de Estados Unidos frente a los países latinoamericanos se reflejan en las fuentes expuestas en estas páginas? En tu cuaderno, explica al menos tres ejemplos.
2. Busca en Internet, libros o enciclopedias otras imágenes del Tío Sam, como la que se muestra en el **Recurso 43**. Luego, muéstraselas a un compañero y juntos respondan en sus cuadernos: ¿cómo evidencian estas fuentes la influencia norteamericana en América Latina?

3.4 Los golpes de Estado y las dictaduras militares

La presencia de los militares en la política latinoamericana ha sido más o menos permanente a lo largo de la historia del continente. Sin embargo, hasta antes de la influencia de la Doctrina de Seguridad Nacional, la presencia militar en el poder estatal se había caracterizado principalmente por incursiones esporádicas en contextos de crisis social o económica. Esto cambiaría a partir de la década de 1950, y especialmente durante 1960 y 1970.

La lucha contra el "enemigo interno". Bajo el influjo de la Doctrina de Seguridad Nacional, se comenzó a observar una cierta coherencia ideológica entre las Fuerzas Armadas de distintos países de América Latina que abogaba por la destrucción del comunismo para la protección de la propia nación. En este sentido, las dictaduras latinoamericanas son una de las formas particulares que tomó la Guerra Fría en el continente americano.

Las formas de represión. Este carácter ideológico compartido se expresó también en las formas en que los militares ejercieron el poder. La lucha contra el supuesto "enemigo interno" tomó la forma de una guerra contra las organizaciones y movimientos de izquierda, revolucionarias o no, que finalmente afectó al conjunto de la sociedad de cada país. Una serie de organismos vinculados con las Fuerzas Armadas participaron en la persecución de los militantes de izquierda. Un ejemplo es la DINA (Dirección de Inteligencia Nacional), creada en 1974 en Chile y bajo la cual se logró una coordinación con los servicios de inteligencia militar de Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay (Operación Cóndor).

Las violaciones a los derechos humanos. Los regímenes militares aplicaron, en su mayoría, políticas represivas que culminaron en violaciones a los derechos humanos. La sociedad en su conjunto vio cómo se puso fin abruptamente a las libertades que hasta entonces todos habían podido ejercer. En algunos países, como Guatemala, el número de desaparecidos llegó a cerca de 45 000 personas y a más de 200 000 víctimas de la violencia política. Hasta el día de hoy, la lucha en favor del pleno esclarecimiento de estos atropellos ocupa un lugar central en las sociedades y los gobiernos latinoamericanos. Tras años de haber negado o disimulado lo ocurrido, hoy muchos militares y civiles han sido procesados por la justicia de sus respectivos países.

Recurso 45 (tabla)

La siguiente tabla muestra las dictaduras militares que se desarrollaron durante la Guerra Fría en diversos países latinoamericanos.

País	Período	Líder
Argentina	1976-1983	General Jorge Rafael Videla.
Chile	1973-1990	General Augusto Pinochet.
Bolivia	1964-1969 1971-1978	General René Barrientos. General Hugo Bánzer.
Uruguay	1973-1976	Presidente Juan María Bordaberry.
Brasil	1964-1967 1967-1969 1969-1974 1974-1979 1979-1985	General Humberto Castelo Branco. Artur da Costa e Silva. Emilio Garrastazu Médici. Ernesto Geisel. João Figueiredo.
Perú	1968-1975 1975-1980	General Juan Velasco Alvarado. General Francisco Morales Bermúdez.
Paraguay	1954-1989	General Alfredo Stroessner.
Nicaragua	1967-1979	Anastasio Somoza Debayle.
Ecuador	1963-1966 1972-1976	Junta militar. General Guillermo Rodríguez.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

1. En noticias de periódicos o revistas, averigua más sobre las consecuencias que tuvieron los organismos de represión de las dictaduras militares latinoamericanas. Después de haber leído y analizado la información, reúnete con un compañero que haya leído una noticia distinta a la tuya y comenten sus impresiones sobre los casos abordados.
2. ¿Cómo lograr una reconciliación en la sociedad de los países latinoamericanos en los que se vivieron dictaduras?, ¿qué medidas se pueden tomar para que esta situación no vuelva a repetirse?

Reflexiona sobre lo que aprendiste

1. Elige uno de los siguientes ámbitos en los que se desarrolló la Guerra Fría y luego realiza las actividades propuestas:

- La carrera espacial
- La competencia deportiva
- La construcción del muro de Berlín
- La propaganda política

a. Teniendo en cuenta lo que aprendiste en la lección, resuelve el siguiente problema:

Problema: El aspecto que escogiste, ¿cómo evidencia la polarización política que caracterizó al período de la Guerra Fría?

Respuesta inicial: _____

_____

b. Busca entre las fuentes expuestas en el texto o en Internet, otros libros y enciclopedias al menos tres argumentos que apoyen tu respuesta inicial. Si es necesario, puedes volver a plantear una solución al problema según la información que hayas recopilado.

Argumento 1: _____

_____

Argumento 2: _____

_____

Argumento 3: _____

_____

c. ¿Cambió tu respuesta inicial al problema?, ¿de qué forma te ayudó el trabajo con fuentes a lograr resolverlo?

2. Vuelve a leer los textos que se encuentran en la página 130 y tu respuesta a la actividad 2 para reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

a. ¿Cómo cambió tu análisis de ambos documentos luego de conocer las características del enfrentamiento entre Estados Unidos y la Unión Soviética durante la Guerra Fría?

_____

_____

b. ¿Qué aspectos de lo que aprendiste en esta lección sobre el período de la Guerra Fría te ayudaron a comprender mejor lo que se planteaba en los textos?

_____

_____

3. Reflexiona: de las estrategias que has aprendido en esta lección (juego de roles y resumen), ¿cuál te ha ayudado más para comprender los procesos desarrollados durante el período de la Guerra Fría en el mundo? Responde en tu cuaderno.

Lección 2 Chile en el contexto de la Guerra Fría

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

En esta lección podrás conocer las principales características que tuvo la sociedad chilena a mediados del siglo XX y las transformaciones sociales y políticas que derivaron de esta situación en el contexto de la Guerra Fría.

› ¿Cómo lo aprenderás?

A lo largo de esta lección tendrás que enfrentarte a distintos problemas o incluso plantearlos tú mismo a partir de una situación para intentar darles una respuesta según lo que vayas aprendiendo.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para lograr comprender las transformaciones que experimentó la sociedad chilena a lo largo del siglo XX, y conocer algunos de los movimientos sociales que se desarrollaron en ella y cuya influencia perdura hasta la actualidad.

Explora tus ideas previas

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. Junto con dos compañeros, recuerden lo que aprendieron en la Unidad 2 y divídanse las siguientes preguntas para responder en sus cuadernos:
   a. ¿Cómo cambió el rol económico del Estado en Chile durante la primera mitad del siglo XX?
   b. ¿En qué consistía la cuestión social?, ¿qué relevancia tuvo para la sociedad chilena de principios del siglo XX?
   c. ¿Qué características tuvieron los movimientos de migración campo-ciudad que se dieron en Chile a principios de siglo?
2. Luego, compartan sus respuestas con el resto del grupo y, en conjunto, lean los siguientes textos y realicen la actividad propuesta.

Recurso 46 (fuente secundaria)

Esta fuente plantea una visión sobre la relación entre el campo y la ciudad.

La ciudad y el campo constituyen un par de opuestos que se implican mutuamente (…). Ubican al individuo en su relación con la naturaleza, pero también, y sobre todo, en relación con otros hombres y mujeres, imbricado en una red de relaciones. Son algo más que lugares concretos. Condensan ideas, sentimientos, deseos y frustraciones en relación con la sociedad y con la política. Confrontan no solo espacios, sino también tiempos distintos: el del trabajo y el del ocio, el de la naturaleza y el de la historia.

Malosetti Costa, L. *Pampa, ciudad y suburbio.* Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE, 2007.

Recurso 47 (fuente secundaria)

El siguiente texto explica algunas de las consecuencias que tuvo la llegada de una ola migratoria a Santiago en 1914.

El gobierno decidió trasladar a estos obreros hacia el centro y sur del país bajo el supuesto de que allí les sería más fácil encontrar trabajo (…). Proporcionó trenes para el traslado y, en cuestión de semanas, Santiago vio acrecentada su población en cientos de miles de habitantes, que fueron instalados en albergues provisorios y luego abandonados a su suerte. Por momentos, estos albergados constituían un extenso ejército de mendigos que copaba las calles de la capital, porque tampoco allí había trabajo (…).

Espinoza, V. *Para una historia de los pobres de la ciudad.* Santiago, Chile: Ediciones Sur, 1988.

Retomando sus respuestas de la actividad 1 y lo que leyeron en las fuentes anteriores, redacten en sus cuadernos una conclusión sobre la situación de los sectores populares en la sociedad chilena a principios del siglo XX.

1. La precarización de la sociedad chilena

Desde principios del siglo XX en Chile se venían desarrollando una serie de transformaciones sociales que respondieron a las precarias condiciones en que vivía gran parte de la sociedad chilena. Si bien el período de los gobiernos radicales había significado importantes avances en el terreno social, logrando, por ejemplo, que el Estado asumiera en sus manos la solución de problemas básicos como la salud, la educación y la previsión, a mediados del siglo se mostraban, nuevamente, signos de agotamiento que evidenciaron, entre otras cosas, la necesidad de una mayor integración de las políticas públicas. Algunos de los factores que influyeron en esta situación fueron los siguientes:

El fracaso del modelo ISI. A poco más de una década de su implementación, el modelo ISI (industrialización por sustitución de importaciones) daba señales de ser una estrategia incompleta y poco integral. Esto se puede explicar porque, aunque aumentó la producción de bienes de consumo, no ocurrió lo mismo con la fabricación de maquinaria. Ello implicó que la economía chilena continuara dependiendo de otras e incluso que se intensificara esa dependencia, dado que la producción local de bienes manufacturados requirió mayor uso de tecnología importada.

Los altos niveles de inflación y desempleo. Una de las manifestaciones más claras del fracaso del modelo ISI fue el alza de los precios de las importaciones y la caída de los valores de las exportaciones. Esto pronto derivó en el incremento de la inflación, que en 1955 llegó hasta un nivel récord en la época (83,81 %), y de los niveles de cesantía. Como respuesta, se comenzaron a producir diversas demostraciones de descontento espontáneas por parte de la población. La llamada "revuelta de la chaucha" (1949) y la "batalla de Santiago" (1957) fueron expresiones de **descontento social** que no se producían en la capital desde 1905 y que evidenciaron de forma dramática un problema social profundo que se manifestaría con creciente fuerza en las décadas siguientes.

Recursos 48 y 49 (fuentes secundarias)

Estas fuentes presentan dos interpretaciones del fracaso del modelo ISI a mediados de siglo.

El sistema de políticas aplicadas para promover la ISI no fue flexible frente a condiciones cambiantes. (…) El sector industrial no fue eficiente en el uso de los recursos económicos, y cargó con la culpa del fracaso de la transformación de Chile en una economía desarrollada. Generó relativamente poco empleo y no produjo suficientes bienes básicos (a precios bajos) para satisfacer las necesidades de la mayor parte de la población chilena. (…) Es difícil encontrar razones para explicar por qué, después de cuarenta años de ISI, la siempre incipiente industria chilena nunca llegaba a madurar. Como resultado de este fracaso, los consumidores nacionales tendían a pagar precios más altos por productos industriales de más baja calidad.

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

La pregunta del millón de dólares es si la estrategia fue exitosa o más bien debería considerarse un fracaso. (…) Si se atiende a las tasas de crecimiento global de las economías durante el período de posguerra y hasta los años setenta, la estrategia ISI no podría considerarse un fracaso. Incluso más, en comparación con otros períodos, el de la ISI fue el más dinámico y el que hizo posible la mayor transformación económica y social durante el siglo. Sin embargo, si se considera, por ejemplo, la eficiencia dinámica con que se utilizaron los recursos, (...) el resultado es bastante mediocre y deja la sensación de que, en relación con el esfuerzo de inversión y de incorporación de capital humano, el rendimiento fue poco satisfactorio.

Muñoz, Ó. *Estrategias de desarrollo en economías emergentes. Lecciones de la experiencia latinoamericana*. Santiago, Chile: Flacso. 2001.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Utilizando la estrategia de resumen que aprendiste en la página 146, escribe en tu cuaderno las ideas planteadas en los **Recursos 48** y **49**. Luego, responde la siguiente pregunta: ¿cómo se explica que el modelo ISI no tuviera éxito en Chile?
2. Junto con un compañero, cada uno investigue sobre las expresiones de descontento social que se nombraron anteriormente (la "revuelta de la chaucha" y la "batalla de Santiago") u otras que se hayan desarrollado durante este período en Chile. Elijan al menos tres de ellas y, a partir de lo que ambos averiguaron, elaboren un boletín informativo en el que relaten de forma escrita y complementen con imágenes.

1.1 Las condiciones de vida de los sectores populares

Para entender este descontento social no solo es necesario conocer sus factores económicos, sino también contar con una panorámica general de las condiciones en las que vivían los sectores más pobres de la sociedad chilena. En este sentido, en Chile existía una gran desigualdad social, cuyas manifestaciones estaban en las altas tasas de mortalidad infantil y un nivel de urbanización que no era el mismo para todos los grupos sociales, entre otros aspectos.

Las desigualdades sociales. Una de las características que tuvo mayor influencia en las pésimas condiciones de vida de los sectores más pobres de la sociedad fue la **inequitativa distribución de los ingresos**. Si bien las remuneraciones aumentaban año tras año, este incremento no se distribuía equitativamente entre todos los sectores sociales. Según una encuesta nacional realizada en 1967, el 10 % más rico de la población chilena ganaba 27,7 veces el sueldo promedio del sector más pobre. Así, la desigualdad de ingresos fue reflejo de la falta de oportunidades y de la segregación que caracterizó a la sociedad chilena durante este período.

El impacto de la migración campo-ciudad. Como viste en la Unidad 2, el proceso de migración de miles de familias desde los campos o las oficinas salitreras del norte hacia las principales urbes del país llevó a un aumento de la cesantía y de la pobreza en las ciudades. Frente a la falta de viviendas y las escasas oportunidades de trabajo en las ciudades, miles de familias se desplazaron hacia los márgenes de estas y en terrenos baldíos levantaron **poblaciones callampas** o incluso optaron por la **ocupación de terrenos**.

La situación de marginación urbana vivida por miles de familias se transformó en un problema social y político, que llevó a las autoridades a buscar soluciones e hizo evidente la necesidad de cambiar de actitud frente a las problemáticas sociales. Así, se implementaron diversas políticas basadas en la **entrega de soluciones habitacionales**. No obstante, la lentitud del proceso de entrega de las viviendas y el aumento explosivo de las necesidades habitacionales hicieron que estas iniciativas no lograran terminar con las ocupaciones ilegales de terrenos e incluso una década más tarde agudizaron el proceso al dar paso a la acción de movimientos más radicalizados.

Recursos 50 y 51 (fuentes secundarias)

Las siguientes fuentes presentan algunos datos demográficos de la población chilena en 1950.

La década de los cincuenta fue una época de gran crecimiento poblacional. La población que en 1950 alcanzaba los 5,9 millones, en 1960 había trepado a los 7,4 millones. Además, se convirtió en una sociedad fuertemente urbana (…). Conservaba, sin embargo, un esquema tradicional de estratificación: la clase alta representaba alrededor de un 10 %, la clase media constituía un 15 % y el 75 % restante lo conformaba la clase baja.

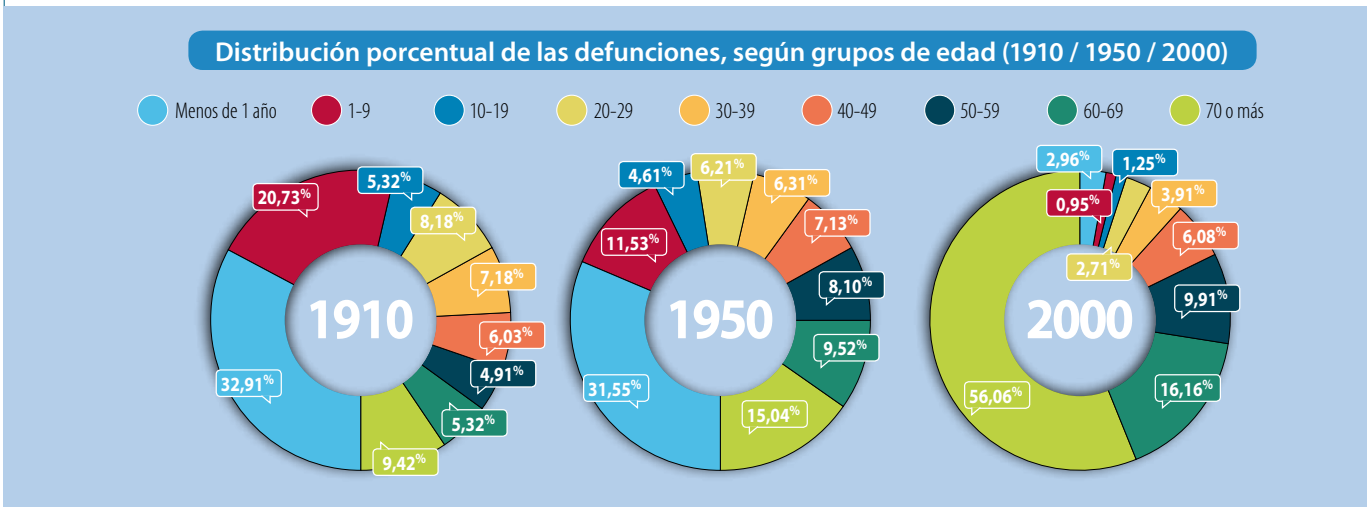
Fazio, H. *La globalización en Chile: entre el Estado y la sociedad de mercado*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Hasta mediados del siglo pasado, Chile era un país (…) extraordinariamente pobre y uno de los más atrasados de la región. Así lo demuestra la evolución de los indicadores económicos, sociales, y educacionales en aquella época. Su ingreso per cápita anual era de 400 dólares y el porcentaje de su población que vivía en condiciones de pobreza superaba el 60 %. El analfabetismo era de 23 % y la escolaridad promedio era de solo dos años. La deserción escolar, al finalizar la educación básica (de cuatro años de duración), era casi del 70 % (Ministerio de Educación). Los indicadores de salud eran también muy negativos; en 1950, la mortalidad infantil era de 150 por mil nacidos vivos y el porcentaje de niños de bajo peso al nacer era del 19 % (equivalente a una desnutrición avanzada) (Información Ministerio de Salud 1952). En esa misma época, más del 50 % de las muertes se producían antes de los 15 años de edad, por lo que la expectativa de vida al nacer era solo de 39 años. El 63 % de los que sobrevivían, ya al cumplir cinco años de edad, presentaban daños significativos, exteriorizados en un retardo de su crecimiento físico y menor desarrollo intelectual. El porcentaje de jóvenes que tenía acceso a la educación media era solo el 15 % y los que accedían a la educación superior universitaria, era solo el 1,2 % (1945). En ese mismo año, solo 12 000 jóvenes ingresaron al sistema de educación superior y técnico profesional.

Gazmuri, C. *Historia de Chile 1891-1994*. Santiago, Chile: RiL Editores, 2012.

Recurso 52 (fuente estadística)

Estos gráficos muestran cómo evolucionó la distribución de las defunciones según grupos de edad.



Fuentes: Anuario Estadístico de Chile (1910), Demografía y Asistencia Social (1950) y Anuario de Estadísticas Vitales (2000), INE.

Recurso 53 (fuente secundaria)

Este extracto da cuenta de las precarias condiciones en que vivían los sectores populares urbanos a mediados de siglo.

La escasez de viviendas, a semejanza de lo ocurrido a comienzos de siglo, se transformó nuevamente en uno de los problemas de mayor envergadura. La masiva migración (…) a partir de la década de 1940, dio lugar al fenómeno de las "tomas de terreno". Estas se llevaron a cabo en las principales ciudades del país, originando las llamadas "poblaciones callampas", denominación que aludía a su acelerado y espontáneo crecimiento. (…) Estas formaciones expandieron el radio urbano, a la vez que terminaban por sitiar a las ciudades con un cerco de miseria y marginalidad (…).

Correa, S. *Historia del siglo XX chileno. Balance paradojal*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana, 2001.

Recurso 54 (fuente estadística)

Este cuadro muestra el crecimiento urbano de Chile entre las décadas de 1930 y 1970.

Año	Población urbana	Población rural	% de urbanización
1930	2 063 520	2 684 686	43,5
1940	2 634 025	2 881 202	48,2
1952	3 601 612	2 331 383	60,7
1960	5 028 050	2 346 055	68,2
1970	6 675 137	2 205 631	75,1

Ministerio de Vivienda y Urbanismo. *Chile: un siglo de políticas en vivienda y barrio*. Santiago, Chile: Pehuén, 2004.

Actividades

1. Junto con un compañero, elaboren una infografía (con imágenes, estadísticas y textos breves) en la que se visualicen algunos de los datos entregados en esta página sobre la situación de la población chilena a mediados del siglo XX.
2. La segregación urbana es un fenómeno que se da cuando los grupos socioeconómicos más ricos y los más pobres de una sociedad viven en distintos espacios geográficos dentro de una misma ciudad. ¿Cómo habrá influido el impacto de la migración campo-ciudad en la expansión de este fenómeno? ¿Crees que en tu región actualmente se da esta separación?, ¿por qué?

Segregación urbana en la Chimba

Durante el siglo XX, como parte de las consecuencias del fenómeno de migración campo-ciudad, cientos de obreros y campesinos se asentaron en un barrio conocido como la Chimba. Hoy, este sector constituye un barrio tradicional de Santiago y es habitado por una importante cantidad de inmigrantes extranjeros. Te invitamos a profundizar en torno a su historia con las siguientes fuentes y actividades.

El sector histórico de la Chimba

En voz quechua, la Chimba significa "de la otra orilla" y se refiere al límite norte del trazado colonial de Santiago con el río Mapocho que, desde su origen, ha sido considerado como un espacio de frontera y segregación.

A inicios del siglo XX, con las migraciones de población campesina y minera, este sector continuó creciendo de forma espontánea y en función de las necesidades más básicas de sus nuevos pobladores.

Recurso 55 (fuente iconográfica)

Esta fotografía muestra la ocupación de terrenos por parte de inmigrantes empobrecidos tras las crisis socioeconómicas del siglo XX.



Ulloa, D. (1953). *Población en faldeo del cerro Blanco*. (S. i.).

Recurso 56 (fuente secundaria)

Este extracto se refiere a la acentuación de la ocupación de terrenos a partir de 1940 en sectores como la antigua Chimba.

Aunque la ubicación en "tierras de nadie" para fines habitacionales es una práctica que encuentra antecedentes en la Colonia, en la década del cuarenta se vio acentuada: surgieron asentamientos humanos precarios en bordes de ríos y canales; cerca o encima de basurales; en terrenos desconectados del tejido urbano existente; en sitios eriazos fiscales o privados. Poblaciones en Mapocho Norte, Cerro Blanco, Cerro San Cristóbal, Zanjón de la Aguada, hacia el sur del Estadio Nacional; entre otras, estas fueron las expresiones más características de las así llamadas "poblaciones callampas".

Espinoza, V. *Para una historia de los pobres de la ciudad*. Santiago: Ediciones Sur, 1988.

Recurso 57 (fuente primaria)

El siguiente fragmento corresponde a un artículo periodístico que refleja las condiciones de extrema miseria y segregación urbana en las que vivían los habitantes del sector de la Chimba en la década de 1930.

(…) En el cerro Blanco, en las vecindades del Cementerio General, [es] a donde han ido a esconder su miseria los arrojados del paraíso de las salitreras, de la vida exuberante de los campos y de la actividad febril de las industrias. (…) Y ahí están viviendo su existencia con el panorama de un cementerio ante sus ojos, (…) mientras sus estómagos aguijonean los sentidos para renegar de la sociedad que los lanzó a vivir sin un techo y con la mano extendida para comer de la caridad pública. (…) Los cerros de Santiago son los que han recibido a la mayoría de los cesantes, porque ahí encuentran abrigo (…) y dan libre curso a su vida y a sus amargas protestas de miseria.

(S. i.). Los desheredados del cerro Blanco. En: *Revista Zig-Zag*, Santiago, 7 de mayo de 1932.

La Chimba en el siglo XXI

Hoy, la Chimba se encuentra dividida entre las comunas de Recoleta e Independencia. Sus barrios más emblemáticos son Patronato, la Vega y Bellavista, sectores en los que, si bien siguen existiendo condiciones de segregación urbana, durante los últimos años se han impulsado el comercio y el turismo patrimonial.

Recurso 58 (fuente secundaria)

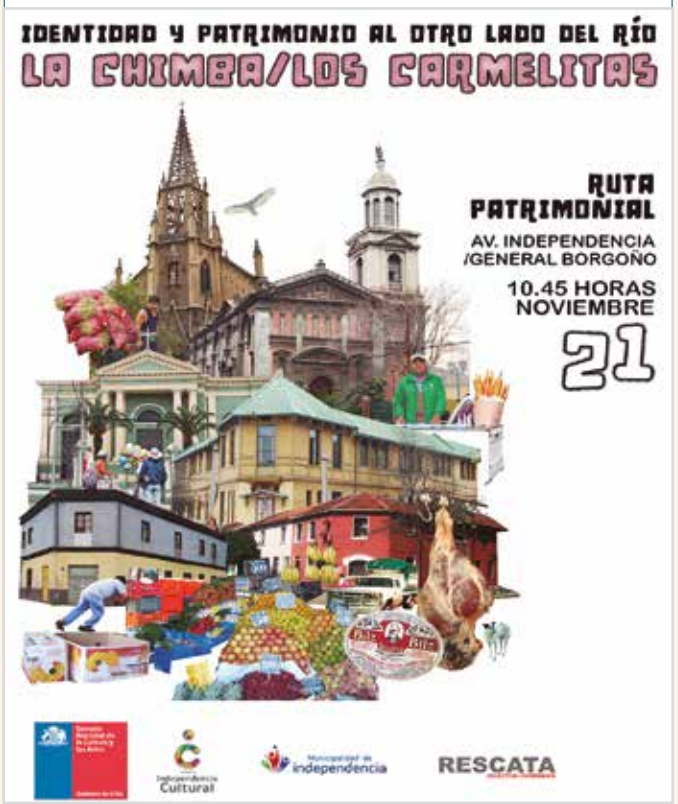
La siguiente fuente es una noticia sobre un concurso de arquitectura y planificación urbana que busca lograr una recuperación integral del barrio.

La idea es construir un gran hito urbano que resalte los valores patrimoniales e históricos de una de las zonas más ricas de la ciudad, y que esas áreas se transformen en un nuevo polo turístico y de regeneración del espacio público. Cabe recordar que esa zona (…) incluye íconos de la ciudad como los mercados Central y Tirso de Molina, la Vega y la Estación Mapocho, entre otros. (…) La alcaldesa de Santiago, Carolina Tohá, señala que "este concurso marca un antes y un después. Vamos a transformar una zona postergada de la ciudad en un lugar de encuentro, emblemático, de calidad, del cual los chilenos estemos orgullosos, como siempre debió haber sido el entorno del río Mapocho". (…) El alcalde de Independencia, Gonzalo Durán, comenta que "(…) en este lugar estaban los cementerios, los hospitales, las poblaciones más pobres, y nosotros tomamos la decisión de que esta parte de la ciudad dejara de ser el límite entre estos dos mundos, transformándose más bien en el punto de encuentro de la ciudad".

Chapple, P. Los secretos del barrio la Chimba. En *Publimetro*, 25 de mayo de 2016.

Recurso 59 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra el afiche promocional de una ruta patrimonial por el barrio de la Chimba.



Colectivo Rescata (2015). *Afiche Ruta patrimonial la Chimba.*

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Identifica en tu cuaderno al menos tres elementos de continuidad y cambio en las fuentes expuestas.
2. Junto con dos compañeros, reflexionen en torno al siguiente problema: ¿cómo se podría enfrentar alguno de los desafíos aún pendientes en la Chimba? Investiguen en Internet o en libros sobre estos temas y argumenten su respuesta sobre la base de la evidencia que encuentren en ellos. Por último, compartan con el resto del curso sus trabajos y, teniendo en cuenta los aportes de todos los grupos, planteen una solución al problema de la segregación urbana de inmigrantes y otros sectores sociales vulnerables.

2. La movilización de nuevos actores sociales

Frente a las precarias condiciones de vida en que se encontraba gran parte de la población chilena, la idea de lograr un cambio social comenzó a ser parte del clima cultural e irrumpió con fuerza en la década de 1960, cuando la participación ciudadana alcanzó niveles nunca antes vistos en la historia del país. Debido a la influencia de la Guerra Fría, en Chile los conceptos de "reforma" y "revolución" permearon a los distintos sectores políticos y sociales, en medio de un consenso mayoritario respecto de la necesidad de generar cambios estructurales en la sociedad.

2.1 Nuevas demandas y formas de organización

El proceso de politización de la sociedad se comenzó a concentrar en temas como las reivindicaciones laborales, la demanda por viviendas, el acceso y relevancia de la educación y la reforma universitaria. Además, sectores como los jóvenes, las mujeres y los campesinos, cuyos derechos políticos habían sido reconocidos en el pasado, se consolidaron como actores sociales y con voz en el espacio público.

La consolidación del movimiento sindical. Organizado desde mediados del siglo XIX, el movimiento de trabajadores y trabajadoras jugó un papel clave a partir de 1953, cuando las organizaciones sindicales confluyeron en la formación de la Central Única de Trabajadores (CUT). La huelga se transformó en su principal herramienta de lucha, uniendo a diversos sectores de trabajadores urbanos y rurales.

La irrupción del movimiento de pobladores. Frente a la alta necesidad de viviendas, los pobladores tuvieron como principal fuerza de presión la ocupación del suelo urbano, como en el caso de la Población La Victoria (1957) y la población La Herminda de la Victoria (1967). No obstante, también siguieron la vía institucional junto a las autoridades a través de las "operaciones sitios" y "soluciones habitacionales", como por ejemplo la población José María Caro (1959).

El despertar de los jóvenes universitarios. Durante la década de 1960, las y los estudiantes de las distintas instituciones educativas del país exigieron una mayor participación en el gobierno de las universidades y una mejor inserción de estas instituciones en el desarrollo del país.

Recurso 60 (fuente primaria)

La siguiente fuente es un extracto de una entrevista que se le hizo desde la cárcel a Clotario Blest, creador de la ANEF (fundada en 1943) y primer presidente de la Central Única de Trabajadores (CUT, constituida en 1953), luego de una protesta de los trabajadores en 1960.

Considero que hay un proceso en marcha. Nada de golpismo irresponsable. Esas son palabras que siempre ha utilizado la derecha para justificar sus represiones. (…) Las revoluciones no se hacen por un acuerdo. La eclosión surge sorpresivamente. La Revolución cubana ha calado hondo (…). Mi evolución es la de la masa. Me siento uno de los hombres de este pueblo. Los desengaños, los traspiés nos han ido llevando a este grado de desconfianza, de escepticismo, respecto al orden actual (…). La batalla por los reajustes es importante, pero no hay que confundirla con la gran batalla, esa que ya empezó y en la cual los que nada tienen o los que han perdido algo desean una sola cosa: cambios estructurales.

Entrevista a Clotario Blest (1960). En: Vitale, L. *Los discursos de Clotario Blest y la revolución chilena. Santiago, Chile*: Editorial POR, 1961.

Recurso 61 (fuente secundaria)

Esta fuente es parte de un artículo que se publicó en 1988 sobre la reforma universitaria.

En 1967, como un reguero de pólvora que provoca sucesivas explosiones a su paso, se propaga un movimiento de reformas a través de las ocho universidades chilenas. Los primeros conflictos estallan en los planteles católicos, extendiéndose luego a las demás casas de estudios. (…) Ya en una convención de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC), realizada en 1962, se había denunciado la falta de vibración con los problemas del pueblo que se experimentaba en sus aulas. Y en 1964, (…) el joven estudiante vislumbra en la universidad –su hábitat en ese momento de su vida– el lugar más apropiado para insertarse en esa aventura colectiva que empieza a vivir el país.

Scherz García, L. Reforma y contrarreforma en la Universidad Católica de Chile (1967-1980). En: *Revista del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea*, n.° 6, 1988.

Recurso 62 (fuente primaria)

Esta es una declaración de la Iglesia católica frente a las problemáticas sociales y al contexto de polarización en que se estaban desarrollando.

La riqueza económica de un pueblo no consiste solamente en la abundancia total de los bienes, sino también, y más aún, en la real y eficaz distribución, conforme a la justicia. Para ello, el cristiano debe favorecer las instituciones de reivindicación social y, si le corresponde, participar en ellas. También tendrá que apoyar cambios institucionales, tales como una auténtica reforma agraria, la reforma de la empresa, la reforma tributaria, la reforma administrativa y otras similares. (…) En la gravísima situación actual por la que atraviesa nuestra Patria, y podríamos decir el mundo entero, muchos ciudadanos son solicitados para dar su apoyo al comunismo internacional, que promete dar la solución definitiva de los problemas de la sociedad actual.

(S. i.). El deber social y político en la hora presente. En: *Publicación del Secretariado General del Episcopado de Chile*, septiembre de 1962.

Recurso 63 (fuente iconográfica)

Esta es una fotografía del año 1965 en la que se ve a un grupo de familias en una población.



Familias en una población (1965).

Recurso 64 (fuente secundaria)

Este texto corresponde a la visión del historiador Gabriel Salazar sobre los nuevos actores sociales.

(…) La toma fue adoptada como una forma legítima de hacer política desde las bases. Tal hicieron los estudiantes universitarios (desde 1968), la clase obrera ("control obrero de la producción", desde 1972), los campesinos (desde 1965) y otros grupos sociales. (…) Eran, más bien, manifestaciones recortadas de soberanía, referidas sobre todo a operar sobre las condiciones materiales de la vida social más que sobre el entorno político de la misma. Por eso, el "poder popular" que surgió de las tomas maduró como poder local comunitario (jefaturas de toma, cordones industriales, comandos comunales y asambleas del pueblo), y no como poder constituyente nacional o poder dual frente al Estado.

Salazar, G. *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago, Chile: Uqbar Editores, 2012.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. En tu cuaderno, elabora un cuadro comparativo con las similitudes y las diferencias entre las demandas de los jóvenes, trabajadores y pobladores de mediados de siglo. Luego, responde: ¿de qué forma se relacionaban estos nuevos actores sociales con los procesos que se estaban viviendo en el mundo durante el mismo período?
2. Junto con un compañero o compañera, respondan: a partir de los **Recursos 60** y **62**, ¿cómo entienden cada uno de los protagonistas o actores sociales los procesos de movilización que se desarrollaron en la década de 1960 en Chile?, ¿cómo se contrastan sus visiones con la interpretación que realiza Salazar (**Recurso 64**)? Fundamenten entregando un ejemplo de las fuentes expuestas en estas páginas y luego respondan sobre el siguiente problema: si hubieran sido parte de las autoridades de este período, ¿cómo habrían dado solución a las demandas sociales estudiadas?

2.2 La masificación de las comunicaciones y la nueva cultura juvenil

Un factor relevante para entender la ampliación de la participación ciudadana en la década de 1960 fue la masificación de los medios de comunicación y de nuevos productos culturales que ensancharon el horizonte de la cultura chilena, al favorecer la llegada de ideas e influencias desde otros países.

La música. A partir de 1955, la radio se convirtió en un aparato portátil y comenzó a verse influenciada por las corrientes musicales que se desarrollaban en el extranjero. La Nueva Ola fue el primer movimiento chileno de este tipo, fusionando elementos del *rock and roll* con la balada romántica italiana. Otro ejemplo fue la Nueva Canción Chilena, que se desarrolló desde la década de 1960 y vinculó la música con el compromiso social. Algunas figuras destacadas de esta última fueron Víctor Jara, Patricio Manns y los grupos Quilapayún e Inti Illimani.

La televisión. Si bien las primeras transmisiones televisivas se efectuaron a fines de 1950, fue recién en 1968 cuando este medio comenzó su verdadero crecimiento, gracias a la creación del canal estatal Televisión Nacional de Chile. Esta empresa recibió la explícita misión de llevar la televisión a todo el país, pues los canales de televisión que la antecedieron tuvieron un impacto más bien local, en Valparaíso (el canal de la Universidad Católica de Valparaíso) y en Santiago (el de la Universidad Católica). Rápidamente, las estaciones repetidoras se multiplicaron por el territorio, de modo que hacia 1969, la señal tenía cobertura nacional con más de 12 horas diarias de transmisión.

Los cambios en la sociedad. Los medios de comunicación también posibilitaron la difusión de movimientos culturales, como el de los *hippies* del hemisferio norte. Influenciados por discos de música y películas, miles de jóvenes chilenos adoptaron sus principales postulados. El influjo de esta cultura juvenil más libre y desinhibida se apreció en un sinfín de ámbitos. Por ejemplo, la sexualidad fue vista como algo más cotidiano y natural, gracias a inventos como la pastilla anticonceptiva, comercializada en el país desde 1962.

Recurso 65 (fuente secundaria)

La siguiente fuente entrega una interpretación de la importancia que tuvo el movimiento musical de la Nueva Canción Chilena.

Esta tendencia introdujo nuevos actores a sus temáticas (campesinos, mineros, obreros), adoptó un tono latinoamericano, lo cual se reflejó en la incorporación de instrumentos de diversos países del continente, centrándose en el contenido de las canciones más que en la estética, cómo hacían los grupos tradicionales. Para finales de la década de 1960, la Nueva Canción confirmó su compromiso con los movimientos sociales y políticos de izquierda de la época, asumiendo ser una canción "comprometida". Así, la cultura musical fue un buen ejemplo de la aparición de los jóvenes como un actor relevante. La cultura –ya fuera la música, el arte, el muralismo, etc.– fue el otro ámbito en que se enfrentaron las generaciones, pues los jóvenes tuvieron sus propios íconos y expresiones culturales, abandonando la tendencia de sumarse a la cultura adulta, una vez superada la niñez como solía ocurrir.

Valdivia Ortiz de Zárate, V. *Nacionales y gremialistas*. Santiago, Chile: LOM, 2008.

Recurso 66 (fuente primaria)

Esta es parte de la letra de la canción *Of Life and Guidance* de Los Vidrios Quebrados, uno de los primeros grupos de *rock* chilenos que expresaron las nuevas ideas de la juventud de la década de 1960 y su vínculo con la cultura norteamericana y europea por medio de la música y la moda.

Solían hacer planes sobre mí
No me dejaban vivir mi vida
Mi camino era el que ellos recorrieron
Yo no era dueño de mi propio tiempo
Decían "haz de ser un gran abogado
Y pronto tendrás casa y automóvil"
Pero yo amo la poesía y la música
Y no quiero suscribir esos planes
Pero llegó por fin mi día
Vi el cielo amplio sobre mí
Yo había amarrado mis brazos
Y cerrado mis ojos
Pero ahora soy libre (…).

Los Vidrios Quebrados (1967). *Of Life and Guidance*.

Recurso 67 (fuente estadística)

Este cuadro muestra información relativa al uso de los medios de comunicación de masas en Santiago de Chile, en la década de 1960.

Uso de los medios de comunicación según el Nivel Socio Económico (NSE)*

Casos que declaran...	% de las personas del NSE más bajo	% de las personas del NSE más alto
Leer diarios	77	94
Escuchar radio habitualmente	84	95
Leer libros de vez en cuando	42	68
Haber visto un programa de TV	40	71
Asistir al cine	45	79
Casos que declaran haber empleado un medio de comunicación "ayer"...		
Diarios	41	61
Revistas	19	29
Radio	63	77
Libros	8	20
Cine	5	9

* El NSE es un índice que se calcula para clasificar los hogares a partir de distintas variables (nivel educacional del jefe de hogar, tenencia de bienes, entre otros).

En: Godoy, H. *Estructura social de Chile*. Santiago: Universitaria, 1971.

Recurso 68 (fuente iconográfica)

Esta fotografía acompañaba una entrevista para la revista *Ritmo* del grupo Los Jokers. En ella se lee: "Chascones Made in Chile. Nuestras melenas son genuinas".



(…) Alan ha dejado crecer su pelo hasta taparle totalmente las orejas y Mario viste aún la misma camiseta con que lo viste hace días; también se ha dejado crecer la barba. (…) "Nos pasan tomando presos por 'sospechosos'".

Revista *Ritmo de la Juventud* (1967). Año II, n.° 77.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. En grupos de tres, cada integrante lea uno de los **Recursos 65, 66** o **68** e identifique: ¿cómo se relaciona la juventud de estos años con la sociedad?, ¿a través de qué elementos participa o reacciona a ella? Intercambien sus respuestas y en sus cuadernos planteen una conclusión general sobre el nuevo rol de los jóvenes en la sociedad chilena de 1960.
2. A partir del **Recurso 67**, identifica: ¿cuáles son los medios que más se utilizaron en el período estudiado?, ¿qué medios se extendieron más en un solo sector de la población y cuáles fueron de uso más transversal a la sociedad? Compara con un compañero tus respuestas y desarrollen dos argumentos que expliquen esta realidad.
3. Reflexiona: ¿cómo se muestran las ideas de libertad y de identidad en las fuentes vistas?, ¿por qué crees que la moda y la música se usaron para expresar estas ideas? ¿Sigue siendo así actualmente?

3. Las respuestas del mundo político

Entre las décadas de 1950 y 1960, la historia política chilena estuvo marcada por importantes procesos de cambio que buscaban profundizar la democracia y garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos.

3.1 La reestructuración del sistema de partidos

La forma de hacer política que había imperado en Chile desde el siglo XIX asignaba un rol preponderante a los partidos políticos, basándose en el papel fundamental que jugaba el centro, principalmente debido a su carácter pragmático y su movilidad dentro del espectro político. Durante las décadas de 1940 y 1950, el Partido Radical había sido el principal exponente de este centro, pero, tras varios años en el poder, su alianza con otros sectores comenzó a ser mal evaluada y criticada por la ciudadanía. De esta crítica emergió una nueva política que consideró que el valor de las ideas y programas debía imperar por sobre los protocolos políticos y la negociación. Además, ante la constatación de que Chile estaba estancado en muchas áreas, cada partido o sector político concibió una **respuesta estructural** que apuntaba a acelerar e intensificar las transformaciones sociales y económicas según su punto de vista o ideología.

3.2 El surgimiento de un nuevo centro político

En este escenario de cambios, el sistema político se reestructuró con un nuevo centro: el Partido Demócrata Cristiano (PDC), constituido en 1957 mayormente por jóvenes profesionales, universitarios y católicos. Algunos de sus líderes fueron Bernardo Leighton, Eduardo Frei Montalva y Radomiro Tomic, que unificaron consignas de solidaridad cristiana con propuestas de cambios sociales estructurales. Pero, a diferencia del rol que cumplía el Partido Radical anteriormente, la Democracia Cristiana no buscó establecer alianzas ni negociaciones, sino que apuntaron a instalar su proyecto político como una alternativa para llevar adelante los cambios que la sociedad necesitaba. A juicio de algunos analistas, este nuevo rol del centro ideologizado favoreció la polarización del sistema político nacional y el posterior quiebre de la democracia.

Recurso 69 (fuente primaria)

Este es un extracto de una publicación del año 1962 destinada a partidarios del PDC.

¡Se dicen tantas cosas de la Democracia Cristiana! Lamentablemente, la mayoría de las afirmaciones que formulan los que tienen a su cargo la orientación pública no corresponde a la realidad. Los críticos del PDC faltan, por lo general, a una norma fundamental del debate serio: conocer el pensamiento doctrinario, el programa y las postulaciones esenciales que la Democracia Cristiana sustenta.

El error es tan grave, y por otra parte tan evidente, que se da el caso paradojal, casi grotesco, de que, mientras la derecha nos llama "pro comunistas", desde la izquierda se nos moteja como "la otra cara de la reacción". Unos y otros, si son consecuentes con la lógica, saben que es falso lo que afirman.

(S. i.). *El a-b-c de la Democracia Cristiana* (1962). Instituto de Estudios Políticos del PDC de Concepción. Recuperado de: http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0023282.pdf en marzo de 2017.

Recurso 70 (fuente iconográfica)

Esta es una caricatura sobre el papel que tuvo el PDC en el sistema político chileno.



Caricatura sobre la Democracia Cristiana (1958). En: Revista *Topaze*, n.° 1.322.

Recurso 71 (fuente secundaria)

El siguiente texto realiza una interpretación de la evolución que ha tenido el sistema de partidos políticos en Chile a lo largo de los siglos XIX y XX.

Se ha observado con frecuencia que Chile es el único país en América Latina donde las fuerzas políticas, desde el comienzo de la política de partidos, han estado clara y distintamente alineadas en tres grandes bloques ideológicos, con partidos que están en los polos opuestos del espectro político y uno al menos situado entre los polos. (…) ¿Cómo se dio la evolución del distintivo sistema de partidos de Chile? ¿Por qué ha perdurado el carácter peculiarmente segmentado del sistema de partidos? (…). La distintiva evolución de la política de partidos en Chile puede entenderse mayormente sobre la base de fisuras sociales básicas que se tradujeron en alternativas concretas de partidos en tres "coyunturas críticas". Primero, al examinar de cerca el desarrollo del conflicto clerical-anticlerical en el siglo XIX (…). Segundo, el conflicto de clases a comienzos del siglo XX redistribuyó a los competidores principales dentro del sistema de partidos, una reorganización política marcada especialmente por el surgimiento de partidos de clase obrera en zonas urbanas. Y, tercero, la extensión de la movilización política de la clase trabajadora al sector rural en la década de 1950 precipitó una coyuntura crítica caracterizada por el surgimiento de un fuerte partido alternativo de centro, y la creciente polarización del sistema de partidos chileno. (…) Curiosamente, en cada una de las coyunturas críticas que redefinieron la forma del conflicto político dentro del sistema de partidos, el centro se reconstituyó: primero, por el Partido Liberal a mediados del siglo XIX; más tarde, por los radicales en las primeras décadas del siglo XX, y, finalmente, por los democratacristianos a mediados del siglo XX.

Scully, T. La reconstitución de la política de partidos en Chile. En: Mainwaring, S. *La construcción de instituciones democráticas: sistema de partidos en América Latina*. Cieplan, 1996.

Recurso 72 (fuente secundaria)

Esta fuente plantea las diferencias entre la Democracia Cristiana y el Partido Radical.

El compromiso con la acción política basada en principios llevó a los democratacristianos chilenos en la década de 1960 a desconfiar de las alianzas políticas, por considerar que inevitablemente implicaban compromisos que no eran congruentes con los ideales de su partido. (…) Aunque el Partido Demócrata Cristiano (PDC) chileno compitió por votos en el mismo espacio programático que el centrista Partido Radical, el PDC era más ideológico y estaba menos dispuesto a participar en alianzas electorales o de gobierno con otros partidos competidores. Aunque mostraba disposición a participar en negociaciones acompañadas de concesiones recíprocas, (…) el PDC estaba menos dispuesto a ser parte de negociaciones que comprometieran sus bases programáticas que la mayoría de los partidos que habían ocupado antes el gobierno.

Mainwaring, S. y Scully, T. (eds.). *La democracia cristiana en América Latina. Conflictos y competencia electoral*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1

1. En los **Recursos 69, 70** y **72**, ¿de qué forma se evidencia el rol del centro en el período estudiado? Menciona al menos tres ejemplos y luego compara tu respuesta con la de un compañero para redactar una conclusión.
2. Investiga en qué consistió la ley de defensa permanente de la democracia (1948) y luego responde:
   a. ¿Cómo afectó la ley a diversas personas y agrupaciones a mediados del siglo XX?
   b. ¿De qué forma evidenció esta ley la polarización política propia del período de la Guerra Fría?
3. Sobre la base de lo leído en el **Recurso 71**, construye un mapa conceptual que muestre la evolución de los partidos políticos en Chile. Toma como referencia las tres "coyunturas críticas" que plantea el autor del texto y, si tienes dudas sobre el nombre o la tendencia de algún partido, ingresa a http://historiapolitica.bcn.cl/partidos_politicos

3.3 Los proyectos excluyentes

Lograr el cambio social representó la gran utopía de la década de 1960. Así, se conformaron tres proyectos entre los que se repartió equilibradamente el electorado, alcanzando cada uno prácticamente un tercio de los votos (lo que fue denominado como la política de los tres tercios). El carácter excluyente de cada uno de estos proyectos determinaba que la implementación de uno de ellos suponía la supresión de los dos restantes. Esto finalmente llevó a una polarización política, en la que cada sector buscaba aplicar su propio modelo para cambiar la sociedad chilena.

El proyecto de la derecha. Este proyecto fue el que se impulsó durante el gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964). La idea de reforma impulsada por el sector que lo apoyó partía de la base de que era necesario un cambio profundo para terminar con un modelo estancado que se había revelado incapaz de guiar al país sólidamente hacia el desarrollo. Por esto, su principal consigna fue la modernización de la economía, lo que implicaba acotar la presencia estatal y reforzar la empresa privada, entre otras medidas.

La "revolución en libertad". El programa que la Democracia Cristiana buscó implementar desde el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) planteaba que el Estado continuara ocupando un papel central en la economía nacional y que, además, asumiera la tarea de ampliar la democracia. Para ello, desarrolló una reforma educativa, amplió el derecho a la organización sindical a los trabajadores rurales y multiplicó instancias de asociación de base, como juntas de vecinos y centros de madres, lo que fue conocido como el Programa de Promoción Popular.

La "vía chilena al socialismo". Esta propuesta fue impulsada por la Unidad Popular, una coalición de partidos de izquierda conformada en 1969, y se llevó a cabo durante el gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973). Proponía realizar una "revolución con empanadas y vino tinto", es decir, una revolución socialista, pero a la chilena, que implicaba la opción de participación en elecciones democráticas. Para lograrlo, pretendía profundizar medidas que ya habían sido iniciadas en el gobierno de Frei Montalva, como las expropiaciones agrícolas y la chilenización del cobre, además de aplicar cambios como la creación de un área de propiedad social, la estatización de industrias estratégicas y del sistema financiero, y fomentar la participación de los sectores populares.

Recursos 73, 74 y 75 (fuentes primarias)

Las siguientes fuentes corresponden a los programas o discursos de representantes de cada proyecto político (derecha, centro e izquierda) para las elecciones presidenciales de 1970.

Alessandri hará un gobierno fuerte, que corregirá desde el mando la situación de relajación moral, política, económica y administrativa que vive el país. (…) El gobierno de Alessandri pondrá orden en la economía, la racionalizará con el fin de dar mayor bienestar y seguridad a todos los chilenos, impulsará la producción, frenará el proceso inflacionario que empobrece a las clases trabajadoras y creará nuevas fuentes de empleo.

Alessandri volverá: porque volverá (s. i.). Recuperado de http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042460.pdf en marzo de 2017.

Ganaremos, porque durante el primer gobierno democratacristiano el pueblo ha visto una obra social y de otro género, como no se había hecho antes por ningún otro gobierno. Ganaremos, porque, tal como dijimos en 1964, queda una inmensa tarea por cumplir para que el pueblo (…) sea el motor que multiplique la riqueza, afirme la dignidad esencial del campesino, del obrero, del empleado, del funcionario (…).

Discurso de aceptación de la candidatura a la presidencia de la república de Radomiro Tomic (1970). Recuperado de http://www.archivochile.com/Partidos_burguesia/pdc/de/PBdepdc0003.pdf en marzo de 2017 .

Lo que ha fracasado en Chile es un sistema que no corresponde a las necesidades de nuestro tiempo. Chile es un país capitalista, dominado por sectores de la burguesía (…) que no pueden resolver los problemas fundamentales del país (…). En Chile, las recetas "reformistas" y "desarrollistas" que impulsó la Alianza para el Progreso e hizo suyas el gobierno de Frei no han logrado alterar nada importante. La única alternativa verdaderamente popular y, por lo tanto, la tarea fundamental es (…) iniciar la construcción del socialismo en Chile.

Programa básico de gobierno de la Unidad Popular. (1970). Santiago, Chile. Recuperado de http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000544.pdf en marzo de 2017.

Recurso 76 (cuadro)

Este cuadro muestra los resultados de las elecciones presidenciales desde 1958 a 1970.

	% de los votos	Tendencia política
Elecciones de 1958		
Jorge Alessandri	31,6	Derecha
Eduardo Frei Montalva	20,7	Centro
Salvador Allende	28,9	Izquierda
Elecciones de 1964		
Julio Durán	5,0	Derecha
Eduardo Frei Montalva	56,1	Centro
Salvador Allende	38,9	Izquierda
Elecciones de 1970		
Jorge Alessandri	34,9	Derecha
Radomiro Tomic	27,8	Centro
Salvador Allende	36,3	Izquierda

Recurso 77 (fuente secundaria)

Este texto corresponde a una interpretación sobre la participación política durante la década de 1960.

Desde la segunda mitad de la década de 1960, coincidente con la oleada revolucionaria que se desencadenó tanto en Europa como en los Estados Unidos, la sociedad chilena se precipitó en un torbellino de agitación. La sucesión de hechos se volvió cada vez más vertiginosa; las movilizaciones promovidas por los jóvenes, los partidos políticos, la prensa, los sacerdotes, e, incluso, por el propio gobierno, devinieron en un desbocamiento del proceso revolucionario en curso. La potencialidad inherente a esta dinámica terminó por envolver al conjunto de actores –bien renuentes, bien promotores del proceso– en una vorágine difícil de prever, menos aún de controlar. La acción política se desplazó fuera de los canales tradicionales, desmoronando las barreras que habían contenido tradicionalmente a esta actividad. Las manifestaciones callejeras, las huelgas, las tomas de predios en el campo, las ocupaciones de industrias y una movilización generalizada promovida desde la militancia activa en partidos y sindicatos caracterizaron este período.

Correa, S. (et al.). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Sudamericana, 2001.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 3

1. Responde en tu cuaderno dos de las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Por qué se puede hablar de un sistema político de "tres tercios" en este período?
   - **b.** Teniendo en cuenta lo planteado en el **Recurso 77**, ¿consideras que los proyectos excluyentes de esta época lograban dar una respuesta satisfactoria a las demandas de los nuevos actores sociales que estudiaste anteriormente?
   - **c.** ¿Qué percepción tenían de Chile los representantes expuestos en los **Recursos 73**, **74** y **75**?
   - **d.** En el **Recurso 76**, ¿por qué Frei obtuvo tan alta votación al compararla con las otras dos elecciones?

   Luego, comenta tus respuestas con un compañero que haya trabajado con otras preguntas.
2. Con la misma persona con que terminaste la actividad anterior, elijan uno de los proyectos excluyentes que se desarrollaron durante este período y, teniendo en cuenta las características expuestas en estas páginas, elaboren un afiche de campaña que lo represente.
3. Organizados en grupos de cuatro compañeros, redacten un periódico ambientado en Chile en la década de 1960. Para hacerlo, pueden citar fuentes de la época, investigar en Internet o en otros textos. Tengan en cuenta que deben incluir al menos los siguientes apartados:
   - una portada que identifique acontecimientos nacionales e internacionales relevantes de la época. Algunas de estas noticias luego pueden ser desarrolladas al interior del periódico.
   - una editorial que se refiera a los problemas y las demandas de los nuevos actores sociales surgidos durante este período.
   - una columna de opinión en la que comenten los programas propuestos por la derecha, el centro y la izquierda en una de las elecciones de este período.
   - un reportaje sobre el impacto de la Revolución cubana en la izquierda y los movimientos sociales de Chile y América Latina.
   - una o dos entrevistas a protagonistas del período incorporando preguntas sobre sus posturas en torno a ciertos temas.

3.4 Las reformas estructurales

En este contexto político, los gobiernos que se sucedieron a partir de 1958 promovieron una serie de transformaciones que debían impactar en el conjunto de la sociedad chilena, inaugurando un período que algunos historiadores han denominado como la "época de planificaciones globales".

La reforma agraria. Durante el siglo XX, una serie de factores provocaron que el campo chileno fuese considerado como una carga para el crecimiento, fundamentalmente por la estructura de la propiedad agrícola. En 1925, por ejemplo, menos de 10 000 propietarios eran dueños de más del 90 % de la tierra, en tanto que casi 100 000 pequeños y medianos propietarios explotaban poco más del 9 %. Junto con inhibir la inversión en el campo, esta estructura de gran latifundio obstaculizó la incorporación de tecnología en los predios rurales y generó cada vez menos trabajo, forzando a sus habitantes a migrar a las ciudades. Como estrategia para superar estas deficiencias, desde inicios de la década de 1960 se implementaron distintos programas de reforma agraria, que buscaban transformar la estructura de propiedad, creando unidades económicas agrícolas más productivas que el gran latifundio.

Recurso 78 (fuente primaria)

El siguiente fragmento corresponde a un discurso del presidente Frei Montalva al Congreso Nacional.

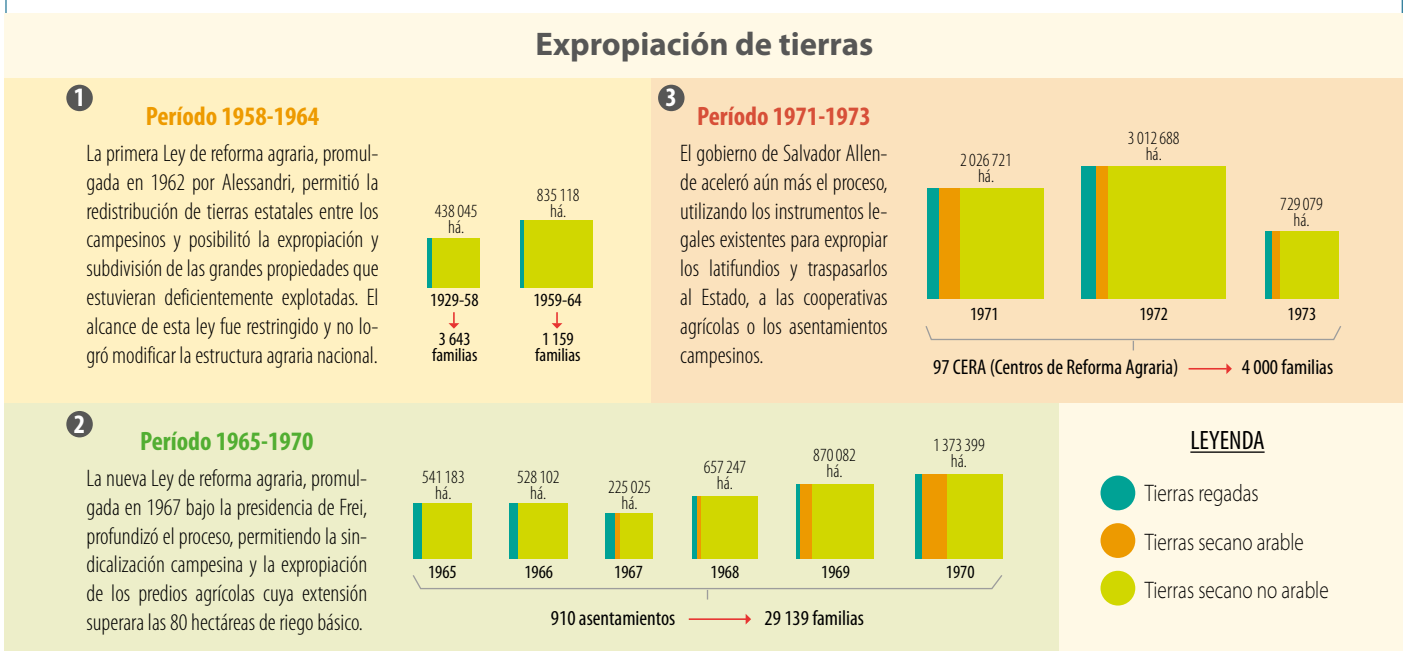
Fue el compromiso resolver los problemas de: la escasa productividad agrícola; la dispar distribución de los ingresos; la marginalidad del campesino; y los bajos precios (…). Junto a ello, realizar un programa amplio de reforma agraria para incorporar al campesino a la vida nacional. (…)

La reforma agraria es obra fundamental de redistribución y de justicia; pero también una base generadora de participación popular por el clima que está creando en nuestros campos. Los pequeños propietarios campesinos, antes desconocidos y abandonados, hoy se organizan y adquieren, a través de cooperativas y asociaciones, una representación y un poder que nunca antes conocieron. (…) Este es solo el comienzo, pero es un comienzo impresionante. Desde el campo, un nuevo poder social se hace presente en nuestra historia.

Frei, E. (1970). *Lo que Chile está realizando, 1965-1968. Extracto del mensaje presidencial al Congreso Nacional, 21 de mayo de 1968.* Santiago, Chile: Zig-Zag.

Recurso 79 (fuente estadística)

Este cuadro muestra tres períodos que se pueden distinguir en el proceso de reforma agraria y la cantidad de hectáreas expropiadas en cada uno.



Fuente: Odepa (1974). Citado en: Henríquez, M. Reforma agraria en Chile. En: *Revista de Geografía Norte Grande*, n.° 14, 1987.

Recursos 80, 81, 82 y 83 (fuentes secundarias)

Las siguientes fuentes corresponden a entrevistas o declaraciones de actores que vivieron en el período de la reforma agraria y representan sus interpretaciones posteriores sobre este proceso.

Fui uno de los responsables de la reforma agraria, no el único, y estoy muy orgulloso de haber colaborado en ello, porque se contribuyó a terminar con el viejo latifundio y a crear condiciones para el desarrollo de una agricultura más dinámica. [El primer objetivo de la reforma era] a través de la redistribución de la tierra, el mejoramiento del ingreso campesino y facilitar el proceso de industrialización del país por la vía de la ampliación del mercado. [El segundo objetivo era] terminar con el poder político de los sectores latifundistas que habían dominado, a juicio nuestro, la sociedad chilena de una manera muy importante durante gran parte de los siglos XIX y XX y, por lo tanto, por la vía de la reforma agraria se les debilitaba el poder político que tenían con una sobrerrepresentación en el Parlamento.

Entrevista a Jacques Chonchol (1994).
Citado en: Fontaine, A. *La tierra y el poder. Reforma agraria en Chile (1964-1973)*. Santiago, Chile: Universitaria, 2001.

(…) Con motivo de la reforma agraria se adoptó una campaña típicamente marxista, un ataque permanente, indiscriminado y muy injusto acusando a los agricultores chilenos, acusándoles de toda clase de barbaridades, (…). En definitiva, después de toda la campaña que hicieron no le dieron tierra a ningún campesino, todo quedó en los asentamientos organizados y dirigidos por el gobierno.

Arancibia, P. Entrevista a Sergio Onofre Jarpa.
En: *Programa Recuerdos políticos: Cita con la historia*, 2002.

Nos embarcamos en esto sin mayor preparación, sin tomar en cuenta que es un proceso difícil, que toma tiempo y que (…) era una especie de caballo a galope, muy difícil de parar. (…) Creo que lo que había que hacer era una exigencia de mejoría de los trabajadores y darles tierras, pero no esta cosa tan abrupta de formar asentamientos, una concepción que tenía mucho de países más socialistas.

Arancibia, P. Entrevista a Gabriel Valdés.
En: Programa *Recuerdos políticos: Cita con la historia*, 2002.

En primer lugar, la reforma agraria chilena terminó con el latifundio y esa es una verdad indesmentible (…). Eso significa que se terminó con los vestigios del feudalismo en el campo. Ayer un campesino lo dijo con mucha claridad, como primera cosa la reforma agraria llevó a la agricultura chilena al capitalismo y al hacerlo abrió los caminos para que pueda intervenir en el comercio internacional o mundial, de lo cual hoy se jacta la derecha (…). Sin embargo, eso sin duda no habría sido posible sin la realización de la reforma agraria. (…)

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

Extracto de la intervención de Hugo Díaz, vicepresidente de la Corporación de Reforma agraria (CORA) durante el gobierno de Allende. ICAL Chile, 2003.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Reflexiona: ¿qué similitudes y diferencias puedes establecer entre los tres períodos graficados en el **Recurso 79**? ¿por qué crees que la reforma agraria desarrollada en este período generó distintas opiniones?, ¿qué piensas tú respecto a las transformaciones mencionadas en estas páginas?
2. Luego de responder las preguntas anteriores, comparte tu opinión con un compañero o compañera y, juntos, redacten en sus cuadernos un juicio sobre los objetivos y alcances que tuvo este proceso en la sociedad chilena. Pueden fundamentar su respuesta con las fuentes expuestas y también con otras que encuentren en Internet o en enciclopedias sobre el tema.
3. Teniendo en cuenta lo que has aprendido hasta ahora y lo expuesto en los **80, 81, 82 y 83**, ¿cómo crees que influyó esta reforma en la polarización política que se venía desarrollando en Chile y el mundo desde la década de 1950? Argumenta tu respuesta planteando al menos dos ejemplos concretos.

La chilenización del cobre. Junto con la transformación estructural emprendida en el campo, se llevaron a cabo cambios en la propiedad de la gran minería del cobre, que estaba en manos de compañías estadounidenses. Las ganancias del Estado asociadas a la minería del cobre provenían de los impuestos que las compañías estadounidenses pagaban por la exportación del mineral y gran parte de los ingresos fiscales dependían de la exportación de esta materia prima. Este escenario llevó al gobierno de Frei Montalva a iniciar el proceso de chilenización del cobre, que consistió en negociar la propiedad de los yacimientos, con la finalidad de reservar para el Estado chileno el 51 % de las acciones. En 1967 se concretó la compra de las acciones de El Teniente en 80 millones de dólares. Después, en 1969, se compró el 51 % de Chuquicamata y El Salvador en 180 millones de dólares. Posteriormente, durante el gobierno de Allende, este proceso se profundizará mediante la nacionalización del cobre que estudiarás en la Unidad 4.

La reforma educacional. En 1965, el gobierno de Frei Montalva inició una reforma educacional orientada a mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, se reformaron los planes de estudio, se perfeccionó a los docentes y se mejoró la infraestructura educacional. También se modificó la organización del sistema escolar al definir una educación básica obligatoria de ocho años y una media de cuatro años, que podía orientarse a la preparación para la educación superior (modalidad científico-humanista) o a la formación técnico-profesional.

Recurso 84 (fuente secundaria)

Esta fuente explica algunos de los efectos de la reforma educacional de 1965.

De esta forma, en 1970 se educaban un 40 % más de alumnos que en 1964 y el índice de analfabetismo había bajado de 16,4 % a 9 % (…). Junto con esto, se logró incrementar en 20 000 el número de alumnos universitarios. Si bien la reforma falló en algunos aspectos (…), fue capaz de acelerar la modernización de Chile, capacitando a nuevos trabajadores y estrechando de alguna manera las brechas sociales, especialmente la existente entre campo y ciudad (…).

Mayorga, R. (ed.) (et al.). *Escribir a Chile desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre Centenarios (1910-2010)*. Santiago, Chile: RiL Editores, 2011.

Recursos 85 y 86 (fuentes primarias)

Los siguientes fragmentos representan distintas visiones respecto a la chilenización del cobre.

Uno de los programas más importantes del gobierno ha sido el referente a la chilenización de la explotación de las grandes pertenencias de yacimientos de mineral de cobre, que por años fueron explotados por importantes empresas extranjeras. Es así como (…) se dictó la ley correspondiente que permitió que Chile pueda hoy ser socio importante en la explotación de esta riqueza nacional mediante convenios de participación (…).

Frei, E. (1970). *Lo que Chile está realizando, 1965-1968. Extracto del mensaje presidencial al Congreso Nacional, 21 de mayo de 1968*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

Ningún gobierno (…) había tratado a las empresas norteamericanas con la generosidad con que lo hizo Frei en los convenios que firmó. Su tratamiento excesivamente favorecedor fue tan falto de equilibrio y de juicio y fue tan perjudicial para los intereses de Chile (...) que casi provocó hilaridad en Washington.

Declaración del presidente de la Confederación de Trabajadores del Cobre, Héctor Olivares. Boletín de la Cámara de Diputados (1971).

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Considerando lo expuesto en esta página y la situación de Chile actualmente en materias como la explotación del cobre y la educación, ¿qué implicancias tuvieron las reformas estructurales de la década de 1960?, ¿cómo se relacionan con las demandas actuales del movimiento estudiantil?, ¿qué cambios y continuidades puedes observar entre este período y la actualidad con respecto a estas materias?
2. Junto con dos compañeros o compañeras, cada uno escoja una de las reformas estructurales estudiadas en esta lección (reforma agraria, chilenización del cobre o reforma educacional) y respondan el siguiente problema en sus cuadernos: ¿por qué generó distintas posiciones la reforma elegida? Una vez que todos hayan contestado, comenten sus respuestas y redacten una conclusión final en la que planteen sus opiniones respecto a las tres reformas.

Reflexiona sobre lo que aprendiste

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 1

Lee el siguiente texto y luego responde las preguntas que se plantean.

Recurso 87 (fuente secundaria)

La siguiente fuente entrega una interpretación de la reestructuración del sistema político chileno durante la segunda mitad del siglo XX.

Desde 1958 el país ha sido gobernado por una serie de administraciones muy diferentes en cuanto a objetivos, base social y políticas económicas. La política de compromiso y ajuste que (…) los chilenos consideran como la base duradera del sistema fue remplazada por una de exclusión, de polarización ideológica, de antagonismos irreconciliables. Ninguna explicación basta por sí sola. La estructura de la economía planteaba enormes problemas de manejo; el ritmo acelerado de la movilización político social ejercía enorme presión sobre todo el sistema; la interferencia de poderes externos complicaba la vida política y, sin duda, había serios errores de liderazgo.

(…) En 1964, el electorado cambió una administración que había proclamado estar por sobre los partidos políticos y eligió presidente a Eduardo Frei, quien se identificaba plenamente con el programa de reformas sociales de su partido, el Demócrata Cristiano (PDC). El aumento de los conflictos sociales y el desafío que planteaba el PDC acercaron a los partidos Socialista y Comunista –a menudo en desacuerdo– con el propósito de utilizar su frágil alianza, el FRAP (Frente de Acción Popular), y formar el eje del movimiento de Unidad Popular (UP). El PDC, atrapado entre las ahora fortalecidas derecha e izquierda, y debilitado por deserciones (minoritarias pero perjudiciales), efectuó una autocrítica profunda en su programa electoral de 1970 y escogió a Radomiro Tomic, de su ala izquierda, como candidato a la presidencia, con la promesa de intensificar y acelerar las reformas que la saliente administración democratacristiana solo había implementado en parte.

Angell, A. *Chile de Alessandri a Pinochet. En busca de la utopía*. Santiago, Chile: Andrés Bello, 1993.

1. Utiliza la estrategia de resumen que aprendiste en la lección anterior (página 146) para sintetizar lo planteado por el autor en cada párrafo del texto anterior. Escríbelo en tu cuaderno y luego comparte tu respuesta con un compañero para, en conjunto, contestar las siguientes preguntas:

a. Teniendo en cuenta lo planteado por el autor, ¿cómo se intensificó la polarización política en Chile a partir de 1958?, ¿qué rol tuvo el PDC en esta situación?

b. ¿Qué otras estrategias les podrían haber sido útiles para entender lo expuesto en la fuente anterior?

2. Vuelve a leer tus respuestas a las preguntas de la página 154, sobre la sociedad chilena a principios del siglo XX, y responde la siguiente pregunta: ¿qué continuidades y cambios observas entre la política de ese período y la de mediados del siglo? Fundamenta tu respuesta en tu cuaderno y menciona ejemplos de al menos tres fuentes distintas.

RDC 7

EVALÚA *CÓMO VAS*

1. Lee los siguientes textos y luego, en tu cuaderno, responde los problemas propuestos.

Recurso 88 (fuente secundaria)

La siguiente fuente expone una definición del concepto de Guerra Fría.

Aplicado a las relaciones internacionales, el término "Guerra Fría" caracterizará las conflictivas relaciones entre el Este y el Oeste y, más concretamente, entre los dos grandes actores del juego internacional –Estados Unidos y la Unión Soviética–, con el objetivo de asegurar su dominio o su seguridad por el empleo de todos los medios que tengan a su disposición (…) con la excepción de un encuentro directo. Cada medida tomada por un campo era considerada por el otro como una amenaza y se la respondía inmediatamente con contramedidas defensivas, que rápidamente eran interpretadas por el adversario como una prueba suplementaria de las ambiciones agresivas del campo rival.

Aracil, R. (et al.). *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días*. Barcelona, España: Biblioteca de la Universidad de Barcelona, 1998.

Recurso 89 (fuente secundaria)

Este texto señala la particularidad del PDC en el escenario tradicional de la política chilena.

Los democratacristianos abandonaron la política de coaliciones (…) aspirando ahora a (…) prescindir de cualquier alianza política y electoral. Nunca antes un partido se había negado a reconocer la fuerza social de sus oponentes, pretendiendo, en cambio, competir con ellos y quitarle su electorado histórico tanto a la izquierda marxista lo mismo que a la derecha católica. De este modo, la Democracia Cristiana introdujo una creciente polarización en la política chilena.

Correa, S. (et. al.). *Historia del siglo XX chileno. Balance paradojal*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana, 2001.

Problema a

En base a lo leído en el **Recurso 88**, identifica algunas de las medidas y contramedidas que cada bloque implementó en el contexto de la Guerra Fría. Copia la siguiente tabla y rellena las casillas correspondientes.

Bloque occidental	Bloque oriental
Unificación de la zona occidental de Berlín	
Doctrina Truman y creación de la OTAN	
	Creación de la Comecon
	Lanzamiento del Sputnik I
	Revolución cubana

Problema b

Escoge dos de los hitos que planteaste anteriormente y explica por qué esos hechos fueron percibidos como ataque y contraataque en cada bloque. Puedes buscar evidencias para fundamentar tus respuestas en las fuentes expuestas a lo largo de la Lección 1.

Problema c

De acuerdo con lo planteado en el **Recurso 89**, señala qué ideas, conceptos o propuestas del PDC que hayas leído en fuentes expuestas a lo largo de la Lección 2 permiten respaldar la teoría planteada en el texto.

Problema d

Responde: ¿por qué crees que esta nueva forma de política contribuyó a la polarización nacional?, ¿cómo se relacionan los procesos expuestos en ambas fuentes?

2. Considerando lo aprendido hasta ahora, piensa en tres preguntas que permitan evaluar la comprensión de un compañero o compañera. Escribe las preguntas en la siguiente tabla de coevaluación. Luego, evalúa la calidad de sus respuestas, marcando una ✘ en la categoría correspondiente.

COEVALUACIÓN

Categorías	Aprendizaje evaluado	Preguntas	3	2	1
Conocimientos					
Habilidades					
Actitudes					

3: Logrado / **2**: Parcialmente logrado / **1**: No logrado

Después de completar la tabla anterior, cuenta los puntos totales y establece el nivel en que se encuentran tu compañero o compañera:

Nivel óptimo	Nivel medio	Nivel insuficiente
Tu compañero/a logró 8 a 9 puntos en total.	Tu compañero/a logró 5 a 7 puntos en total.	Tu compañero/a logró 3 a 4 puntos en total.

¿Cómo vas con el proyecto?

Reúnanse en grupo para evaluar el avance de su proyecto y completar la siguiente ficha:

1. **Preparación del trabajo**. Completen esta tabla con los cambios y continuidades que lograron identificar en los contextos estudiados:

Bloque occidental	Bloque oriental
1.	1.
2.	2.
3.	3.

2. **Preparación del informe**. Evalúen si han ido cumpliendo con las tareas necesarias para realizar el informe.

Escogimos uno de los dos contextos propuestos.	
Comprobamos la información de los cambios y continuidades propuestos.	
Reunimos bibliografía e imágenes para argumentar nuestras ideas.	
Elaboramos el informe.	

Luego de evaluar su avance, planifiquen las siguientes actividades que requerirán para crear su presentación audiovisual. Consideren en la planificación aquellos pasos que aún no han llevado a cabo de acuerdo al punto anterior.

Lección 3 El mundo a fines del siglo XX

Ruta de aprendizajes

› ¿Qué aprenderás?

En esta lección podrás analizar los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría, y evaluar las oportunidades y desafíos que actualmente presenta el mundo globalizado.

› ¿Cómo lo aprenderás?

Tendrás que analizar y comprender distintos tipos de fuentes a partir de los cuales podrás plantear problemas y fundamentar tus respuestas frente a estos.

› ¿Para qué lo aprenderás?

Para conocer las características de procesos, como el fin de la Guerra Fría y la aceleración de la globalización, que han influido en la conformación del mundo tal como lo conoces.

Explora tus ideas previas

La participación de Estados Unidos y la Unión Soviética en conflictos externos fue duramente criticada debido principalmente a las terribles imágenes que evidenciaban crímenes y abusos cometidos por los ejércitos de cada bando. A continuación, te invitamos a analizar una de ellas y el extracto de una entrevista que se le hizo a una de sus protagonistas, 43 años después, para relatar la experiencia que vivió.

1. Ingresa a la página web http://cnnespanol.cnn.com/2015/06/22/la-nina-en-la-foto-de-la-guerra-de-vietnam-el-viaje-de-kim-phuc-hacia-el-perdon/ y observa la fotografía realizada por Nick Ut en 1972 y que se convirtió en ícono de quienes criticaron la guerra y la intervención estadounidense. Luego, describe la imagen en este espacio.

2. Lee la siguiente fuente y luego responde las preguntas en tu cuaderno.

Recurso 90 (fuente secundaria)

Phan Thi Kim Phuc [de 9 años] vivía en la aldea de Trang Bang, al norte de Saigón. Ella y su familia se habían refugiado en un templo cuando oyeron aviones por encima de ellos. Temerosos de que fueran bombardeados, corrieron afuera (…), justo en el momento en que las bombas detonaron por todas partes del templo. Las bombas lanzaban napalm, un líquido inflamable que se adhiere a la piel humana, causando espantosas quemaduras cuando se encienden. Phuc recuerda un calor intenso y un dolor atroz. Ella se arrancó la ropa en llamas de su cuerpo... y corrió..

Patterson, T. La vida de la niña de la foto en Vietnam, 43 años después. En: *CNN en español*, 22 de junio de 2015.

Algunos historiadores plantean que la historia de esta niña fue uno de los factores que terminaron con la guerra en Vietnam, debido al rechazo que causó entre la población. Respecto a esto, reflexiona: ¿por qué crees que habrá causado tal impacto en la sociedad de esta época?, ¿cómo te habrías sentido tú respecto a la fotografía si vivieras en ese período?

3. ¿Recuerdas alguna imagen actual que te haya impactado? Explícale a un compañero o compañera de qué imagen se trataba y luego respondan: ¿de qué forma pueden contribuir fuentes como estas al estudio de la historia?, ¿qué dificultades tiene su análisis?

1. El fin de la Guerra Fría

A partir de la década de 1970, la economía mundial, especialmente la occidental, había comenzado a dar señales de que el crecimiento de las décadas anteriores estaba llegando a su fin. Además, este período de recesión o crisis estuvo acompañado por manifestaciones pacifistas en contra de las políticas de intervención y armamentismo, que fueron debilitando la posición de las superpotencias hasta desencadenar el proceso que llevó al fin de la Guerra Fría.

1.1 El colapso del bloque oriental

Uno de los primeros síntomas que marcaron el inicio de este proceso fue la crisis política y económica del bloque comunista en la década de 1980. En 1985, Mijaíl Gorbachov asumió el gobierno de la URSS y emprendió una serie de reformas políticas y económicas, estructuradas en dos grandes ejes:

- La **perestroika** ("reestructuración") buscaba cambiar el modelo económico centralmente planificado. Se intentó dar mayor libertad a las empresas para que tomaran sus decisiones, dejando la planificación estatal para ámbitos económicos generales.
- La **glásnost** ("transparencia") buscó una mayor libertad de expresión e información y se permitió una mayor independencia a las repúblicas que formaban parte de la URSS.

Ambas reformas pretendían modernizar y adaptar el régimen socialista a las nuevas condiciones políticas y sociales. Sin embargo, estas medidas tuvieron efectos insospechados, generando una sublevación contra el control burocrático soviético y la movilización de las naciones que la URSS había reprimido durante décadas (principalmente de lituanos, estonios, georgianos, chechenos, entre otros). La explosión de los nacionalismos en Europa oriental y su incapacidad para superar la crisis sepultaron a la URSS.

Este colapso del bloque comunista significó el desmantelamiento del mundo bipolar y estuvo marcado por diversos acontecimientos. Algunos representaron un acercamiento entre la Unión Soviética y Estados Unidos, como la Conferencia de Malta que culminó con el acuerdo de ambos países para comenzar un proceso de desarme. Otros eventos que antes eran considerados símbolos de la división ideológica, se convirtieron en íconos del inicio de un nuevo orden internacional, como la caída del muro de Berlín, en 1989, y la reunificación alemana al año siguiente.

Recurso 91 (fuente iconográfica)

Esta fotografía muestra a una multitud de gente celebrando la caída del muro de Berlín.



(S. i.). Aglomeración de gente en el muro de Berlín.

Recurso 92 (fuente secundaria)

Este texto explica las implicancias de las reformas aplicadas por Gorbachov.

¿Podía alguien pensar en serio en 1985 que, seis años más tarde, la Unión Soviética y su Partido Comunista dejarían de existir y que todos los demás regímenes comunistas europeos habrían desaparecido? (…) Lo que condujo a la Unión Soviética con creciente velocidad hacia el abismo fue la combinación de glásnost, que significaba la desintegración de la autoridad, con una perestroika que conllevó la destrucción de los viejos mecanismos que hacían funcionar la economía (…). Fue una combinación explosiva, porque minó los endebles fundamentos de la unidad económica y política de la Unión Soviética.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica, 1994.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO

Teniendo en cuenta lo que has leído en esta página, resuelve uno de estos problemas: ¿por qué los cambios políticos llevaron al colapso del bloque oriental? o ¿cómo influyó el fin de la URSS significó el fin de los regímenes comunistas en Europa del Este? Luego comparte tu respuesta con un compañero y comenten sus conclusiones.

1.2 Las transformaciones geopolíticas

Además de su reforma política y económica, la política exterior de Gorbachov también tuvo consecuencias importantes en Europa oriental. En 1989 se sucedieron una serie de **revoluciones populares**, la mayoría pacíficas, en Polonia, Hungría, la República Democrática Alemana, Checoslovaquia y Bulgaria, que significaron el fin de los gobiernos comunistas en esas naciones. Incluso, los países socialistas que se habían mantenido fuera de la influencia soviética –Yugoslavia, Rumania y Albania– se vieron arrastrados por los cambios políticos de la región. Además, tras una serie de convulsiones internas, la Unión Soviética se disolvió en diciembre de 1991. De la antigua superpotencia surgieron 15 repúblicas independientes, que han procurado orientar su organización política y económica hacia modelos democráticos y economías de mercado. En este contexto, uno de los nuevos Estados conformados fue Rusia, que heredó el enorme potencial militar y gran parte de los problemas económicos y sociales de la antigua URSS.

1.3 El auge del neoliberalismo

En el bloque occidental, la recesión económica que había comenzado en la década de 1970 con la caída del precio del petróleo también produjo cambios en los países alineados con Estados Unidos. Por ejemplo, el sector industrial debió reestructurar sus métodos de producción y reorientarse a buscar nuevas tecnologías y fuentes de energía alternativas. Al mismo tiempo, el sector servicios creció considerablemente, generándose una tercerización de la economía. Todas estas transformaciones fueron fundamentales para la reactivación de las economías más desarrolladas en la década de 1980.

La crisis también abrió espacios para que se cuestionaran los fundamentos del Estado de bienestar, que había predominado en los países occidentales desde la Segunda Guerra Mundial. Eso permitió que tuvieran acogida los planteamientos de quienes pedían una **mayor liberalización de la economía** y una **menor intervención estatal** bajo el supuesto de que, al garantizarse la libertad de mercado, esta generaría el bienestar de la población. Este conjunto de ideas se denominó neoliberalismo y entre sus principios se encuentran aspectos como la reducción del rol del Estado en la economía y en seguridad social, la privatización de empresas estatales, la flexibilización y liberalización del mercado laboral.

Recurso 93 (fuente secundaria)

En el siguiente cuadro se exponen los 15 países independientes que surgieron luego de la disolución de la URSS.

País independiente	Superficie	% en la URSS
Rusia	17 075 200	76,62
Ucrania	603 700	2,71
Bielorrusia	207 600	0,93
Azerbaiyán	86 600	0,39
Georgia	69 700	0,31
Turkmenistán	488 100	2,19
Uzbekistán	447 400	2,01
Tayikistán	143 100	0,64
Armenia	29 800	0,13
Kazajistán	2 717 300	12,24
Kirguistán	198 500	0,89
Letonia	64 589	0,29
Lituania	65 200	0,29
Moldavia	33 843	0,15
Estonia	45 227	0,20

Fuente: Elaboración propia

Recurso 94 (fuente secundaria)

El siguiente artículo analiza la aplicación del modelo neoliberal en Inglaterra y Estados Unidos.

Margaret Thatcher y Ronald Reagan formaron una alianza personal y política que revitalizó el movimiento conservador en el mundo entero, potenció la cooperación estratégica entre Estados Unidos y el Reino Unido y, en última instancia, contribuyó de forma determinante a poner fin al comunismo y ratificar el predominio universal del capitalismo. (…)

Thatcher y Reagan promovieron la misma agenda reformista: bajos impuestos, reducciones del gasto social, todo el poder al mercado, máxima libertad para la iniciativa privada y constantes restricciones a la actividad del sector público. El Estado era, para ambos, el problema, no la solución.

Caño, A. La alianza Thatcher-Reagan definió el final del siglo XX. En: *El País*, 8 de abril de 2013. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/08/actualidad/1365435099_433955.html en marzo de 2017.

Recurso 95 (fuente secundaria)

Este texto explica las transformaciones de países en Europa oriental, como Yugoslavia.

Yugoslavia estaba constituida por una federación de seis naciones: Serbia, Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Montenegro y Macedonia (…). Con la inminente disolución de la URSS en 1991, lograron su independencia las dos más ricas, Eslovenia y Croacia. El resto de las naciones inició una guerra sangrienta, denominada habitualmente "guerra de Bosnia", que se desarrollaría entre 1992 y 1995, e incluiría las llamadas "limpiezas étnicas", que implicaron los desplazamientos forzados de personas e, incluso, el genocidio de determinado grupo.

(...) Entre las secuelas de la guerra se cuentan 250.000 muertos, un millón de refugiados y desplazados, (...) constituyendo el episodio más sangriento en Europa desde el final de la Segunda Guerra Mundial, y el primer caso de genocidio en el continente que la Corte de Justicia Internacional dictaminó desde el Holocausto.

Acosta, M. y Pérez, G. La ex Yugoslavia. Conflictos y tensiones en una región de encrucijada. En: Revista *Huellas*, n.° 15, 2011.

Recurso 97 (fuente secundaria)

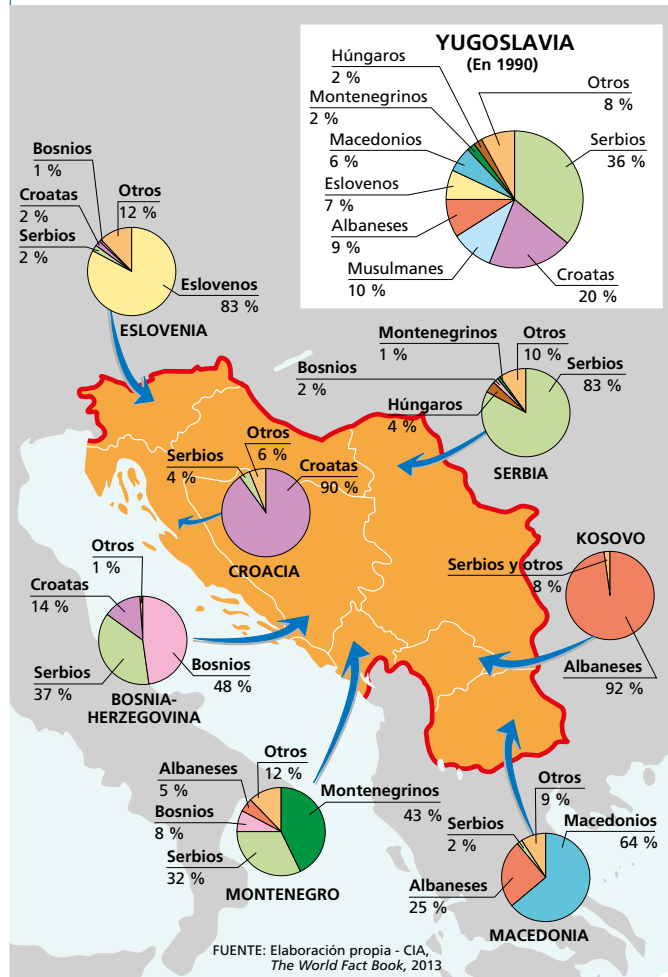
Esta fuente analiza el papel de agrupaciones que contribuyeron a realizar cambios políticos y económicos en las repúblicas socialistas, como Solidaridad en Polonia.

(…) Fueron los trabajadores los que posibilitaron una profunda reforma, apoyando inicialmente, a fines de 1989 y principios de 1990, al gobierno de Solidaridad que prometió transformar a Polonia en una economía de mercado. El líder de Solidaridad, Lech Walesa, convenció a los trabajadores de las bondades del programa al decirles que (…) "el problema (…) es que los trabajadores pagan el precio de la apertura hacia el mercado". La solución, según él, era avanzar aún más rápidamente hacia esa transformación.

Barba, C., Barros, J. L. y Hurtado, J. (comp.). *Transiciones a la democracia en Europa y América Latina*. Guadalajara, México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1991.

Recurso 96 (mapa)

El siguiente mapa muestra las distintas etnias que componen la población de la antigua Yugoslavia.



FUENTE: Elaboración propia - CIA, *The World Fact Book*, 2013

Actividades

1. Investiga sobre las proyecciones que tienen hasta la actualidad los conflictos étnicos en los territorios de la antigua Yugoslavia (**Recursos 95** y **96**) y luego responde: ¿cómo influyeron los acontecimientos de la década de 1990 en esta situación?
2. Chile fue uno de los primeros países en aplicar medidas como las expuestas en el **Recurso 94**. Aunque en la Unidad 4 podrás aprender más sobre el tema, puedes realizar una primera aproximación leyendo en: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-719.html. Después, redacta en tu cuaderno un problema en el que se evidencien las tensiones entre la situación económica de 1970 y la actual.

2. El mundo globalizado

Si durante gran parte del siglo XX el mundo estuvo dominado por la polarización entre las potencias de Estados Unidos y la Unión Soviética, tras el colapso del mundo comunista y hasta la actualidad las relaciones internacionales se encuentran enmarcadas por un proceso de **intercambio cultural e integración económica** entre la mayor parte de los países del mundo. Esto es lo que se conoce como globalización, un modelo social, económico, político y cultural que ya se había iniciado con la Guerra Fría y se aceleró cuando este conflicto llegó a su fin.

Aunque existen diversas posturas y formas de definir este modelo, la gran mayoría reconoce que sus implicancias alcanzan los más diversos ámbitos de la vida: desde los grandes flujos de capitales comerciales hasta la vida cotidiana de las personas, y presenta tanto oportunidades como desafíos para la sociedad actual.

2.1 Factores que permiten la aceleración de la globalización

La internacionalización de la economía. En las últimas décadas, la actividad económica se ha visto incrementada a niveles nunca antes experimentados por el ser humano. Esto principalmente debido a la conectividad, característica esencial del mundo globalizado y que se entiende como una red de interconexiones que permiten una inmediata interacción entre países, economías, sociedades, organizaciones y personas.

La revolución tecnológica. Muchos expertos hablan de una tercera Revolución Industrial o de revolución tecnológica para referirse a las transformaciones que se iniciaron en las últimas décadas del siglo XX y que permitieron comunicaciones a nivel planetario a una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad. De hecho, muchos aparatos de alta tecnología quedan obsoletos en pocos años y son remplazados por nuevas generaciones de equipos.

La sociedad de la información. Los avances tecnológicos de las últimas décadas han determinado que el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías resulte fundamental en la posibilidad de lograr un empleo o en la toma de decisiones estratégicas. Del mismo modo, los países con mayor capacidad de investigación lideran la producción tecnológica, lo que los sitúa en una posición privilegiada en el mercado mundial.

Recurso 98 (fuente secundaria)

Este fragmento expone la visión del historiador Eric Hobsbawm sobre la globalización.

(…) La novedad de esta transformación [la globalización] estriba tanto en su extraordinaria rapidez como en su universalidad. Es verdad que las zonas desarrolladas del mundo (…) hacía tiempo que vivían en un mundo de cambios, transformaciones tecnológicas e innovaciones culturales constantes. Para ellas, la revolución de la sociedad global representó una aceleración, o una intensificación, de un movimiento al que ya estaban acostumbrados. (…)

A partir de los años sesenta, cuando los jóvenes occidentales descubrieron que viajar a países del Tercer Mundo no solo era factible, sino que estaba de moda, todo lo que hace falta para contemplar la transformación del planeta es un par de ojos bien abiertos.

Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

Recurso 99 (fuente secundaria)

Esta entrevista expone la visión del sociólogo Ernesto Ottone sobre el proceso de globalización.

Hasta ahora hemos vivido la globalización muy a ciegas, sin dirección. Las cosas han ido pasando. No me hago ninguna expectativa de que podamos preverlas, porque la capacidad de prevención de las ciencias sociales es muy baja. Se cayó el muro de Berlín y nadie lo previó (…). Apenas podemos aspirar a entender los fenómenos. Pero, dicho eso, comprobado que (…) la globalización está cambiando nuestras formas de vida, creo que no podemos renunciar al intento, al menos, de manejar los cambios. Después de todo, la globalización no es un fenómeno natural, es un fenómeno social. (…)

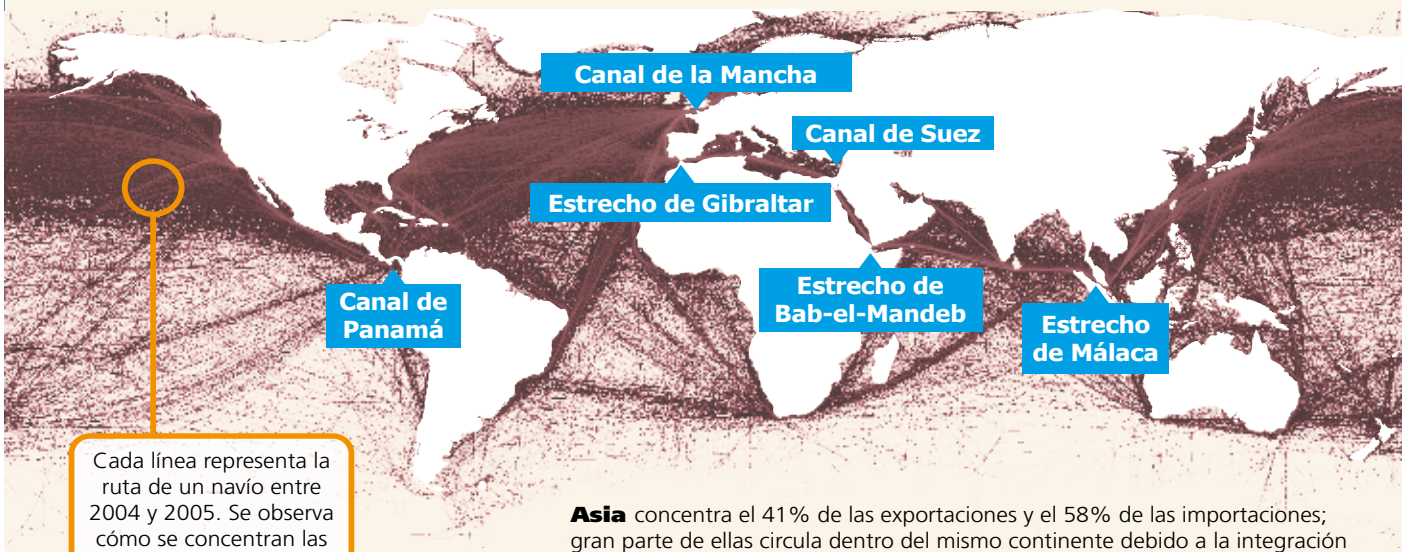
La sociedad podrá hacerse más bárbara o más civilizada, pero la revolución científico-tecnológica es irreversible. Concedo que es raro pretender gobernar la globalización en el sentido de conducirla. (…) Pero necesitamos una cierta gobernanza global y no es fácil producirla en un mundo tan diversificado y cambiante (…). No creo en una república mundial, pero sí en la necesidad de crear instrumentos para que este mundo pueda ser canalizado, intervenido, equilibrado.

Soto, H. La globalización y su domador. En: *La Tercera*, 8 de mayo de 2011.

Recurso 100 (infografía)

La siguiente imagen representa las rutas recorridas durante un año por 3.337 embarcaciones marítimas, cerca del 11 % de la flota mundial de cargueros capaces de transportar más de mil toneladas.

FLUJOS MARÍTIMOS COMERCIALES



Cada línea representa la ruta de un navío entre 2004 y 2005. Se observa cómo se concentran las rutas más utilizadas, por ejemplo, en los canales de Panamá, de La Mancha y de Suez; el mar Rojo y los estrechos de Gibraltar, Bab-el-Mandeb y Málaca.

Asia concentra el 41% de las exportaciones y el 58% de las importaciones; gran parte de ellas circula dentro del mismo continente debido a la integración industrial regional y al creciente mercado consumidor.

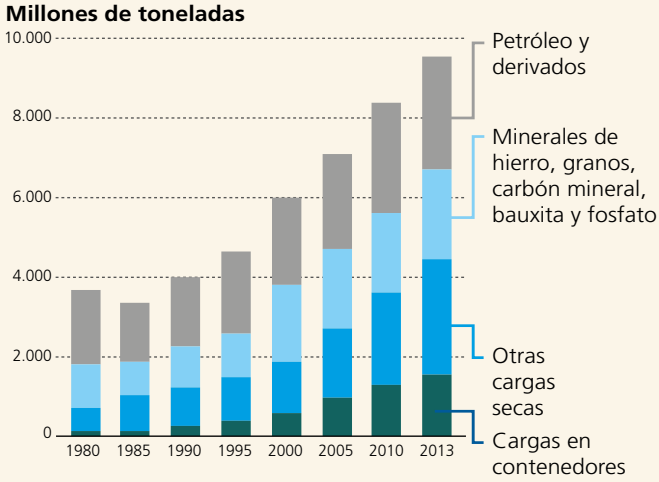
De los 20 puertos con mayor movimiento de contenedores en el mundo...

14 están en este continente.

National Center for Ecological Analysis and Synthesis, University of California, EE. UU.

Evolución del comercio marítimo internacional

La demanda por transporte marítimo sigue el ritmo de la economía mundial, la que crece aceleradamente después de la crisis de de la década de 1980.



Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. ¿Qué habías escuchado sobre los conceptos de "globalización", "sociedad de la información" y "conectividad"?, ¿qué elementos nuevos sobre estos términos aprendiste en estas páginas?
2. A partir de los **Recursos 98** y **99**, ¿qué desafíos representa la globalización para el mundo?
3. En grupos de seis, organicen pequeños debates en los que discutan las ventajas y desventajas de la globalización. Para hacerlo, primero establezcan un problema de discusión y divídanse en dos posiciones (unos argumentarán sobre sus aspectos positivos y otros sobre los negativos). Luego, para elaborar sus argumentos pueden basarse en los recursos expuestos en estas páginas o en otros que investiguen. Cuando ya tengan sus respectivas argumentaciones, desarrollen el debate frente al resto del curso.

2.2 Oportunidades y desafíos del mundo globalizado

La revolución de la información y de las comunicaciones ha permitido el desarrollo de un proceso de globalización que ha demostrado una enorme capacidad para construir progreso y crecimiento a un ritmo y magnitud extraordinarios. Sin embargo, aún existen serios problemas que merecen ser tratados a nivel internacional. Algunos de los más relevantes son los siguientes:

Acortar la brecha digital entre generaciones y sociedades. Entendida como la separación que existe entre las personas que utilizan o tienen acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como parte de su vida diaria y aquellas que no disponen de ellas o no saben cómo utilizarlas. Esta distancia no solo es un problema tecnológico, sino que está asociado a diversos factores socioeconómicos y genera una gran desigualdad en las posibilidades que tienen las personas para acceder a la información, al conocimiento y a la educación.

Garantizar la protección de sus derechos a todas las personas. El respeto a los derechos humanos, la disminución de la brecha de género, la integración étnica y la ampliación de nuevos derechos hacia áreas sociales y económicas implican una mayor responsabilidad de la comunidad internacional respecto de su cumplimiento, para así evitar catástrofes humanitarias como las que caracterizaron al siglo XX.

Terminar con la expansión del narcotráfico y el terrorismo. Si antes estos problemas se desarrollaban y resolvían de forma interna en cada país, con la globalización se han expandido en dimensiones hasta ahora desconocidas, llegando a ser controlados por grandes organizaciones que operan internacionalmente. El atentado a las Torres Gemelas del World Trade Center en Estados Unidos fue una primera muestra de esta situación.

Lograr la integración sociocultural de los migrantes. La población migrante ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, principalmente debido a la globalización, al aumento de las desigualdades económicas entre distintos países y al incremento de la población. Esto ha puesto en tensión aspectos clave de la convivencia social y democrática, como el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la identidad. En varios de los países desarrollados, mientras los flujos de capital financiero prácticamente no tienen restricción, las políticas migratorias han tendido a ponerse progresivamente más restrictivas.

Recurso 101 (fuente secundaria)

El siguiente texto entrega una interpretación del concepto de "brecha digital" y su importancia en la sociedad globalizada actual.

Históricamente, la creación y aplicación de la tecnología ha proporcionado ventajas competitivas. Los grupos sociales que han aprovechado estas ventajas en beneficio de sus integrantes adquirieron un nivel de desarrollo material e intelectual que los separa de otros grupos sociales menos privilegiados. Esta "brecha tecnológica" se da desde los primeros albores de la organización humana creando polos de dominio e inclusive opresión entre aquellos que manejan y tienen acceso al desarrollo tecnológico y los que no lo tienen. El aumento y persistencia de esta brecha tecnológica ha contribuido a la creación de diferencias sociales que, alimentadas por prejuicios raciales, de clase y aun religiosos, a nivel mundial se han constituido en obstáculos para un desarrollo humano integral.

Una versión moderna de brecha tecnológica es la brecha digital que está relacionada con las limitaciones de acceso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información (TIC): telecomunicación e informática. Una modalidad anterior a la brecha digital y que denominamos como "brecha analógica", apareció desde la invención del teléfono, dando beneficios y privilegios a aquellos que contaban con este importante medio de comunicación (…).

El desarrollo acelerado de las telecomunicaciones e informática en la segunda parte del siglo pasado y el surgimiento y proliferación de Internet en la década pasada "digitalizaron" a la sociedad influenciando prácticamente todos los campos del quehacer humano. La digitalización se esparció en todo el mundo aún antes de que la brecha analógica se hubiera reducido considerablemente (…).

La brecha digital es el reflejo de una condición de subdesarrollo humano en donde los aspectos culturales y sociales trascienden a lo tecnológico. Esto no significa que la tecnología (…) no contribuya al desarrollo. El potencial de la tecnología como vehículo hacia el bienestar social es real, pero el reto será armonizar la función de la tecnología de acuerdo con un desarrollo para fortalecer valores humanos con dignidad y honor.

Serrano, A. y Martínez, E. (eds.). *La brecha digital: mitos y realidades*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California, 2003.

Recursos 102 y 103 (fuentes iconográficas)

Estas portadas de algunos periódicos muestran el impacto social y mediático que los atentados terroristas tienen sobre la población del mundo globalizado.



Albany Times Union, 11 de septiembre de 2001.



El Periódico, 8 de enero de 2015.

Recurso 104 (fuente secundaria)

Esta fuente entrega una visión sobre la situación del inmigrante.

La movilidad y los contactos ocasionales son dos rasgos constitutivos que marcan la relación del extranjero con el territorio de acogida. En este sentido, la migración es la ausencia de vinculación permanente con un punto del espacio, pero su gran potencial es que, en este movimiento, el inmigrante introduce nuevas cualidades y recursos al espacio de acogida. En esta relación ambigua de distancia y proximidad con la ciudad que lo acoge, el extranjero fija su particular y precaria existencia. Y como todo aquel que está de paso, el extranjero puede ser simultáneamente confidente y objeto de sospecha. Su relación con la sociedad es, por definición, un ejercicio problemático. (…) Toda movilidad social, cultural y económica deja huellas en el espacio y el tiempo; huellas de recorridos, de cambios de residencia, de apropiaciones del suelo, de instalaciones y desinstalaciones, de idas y venidas.

Márquez, F. Inmigrantes en territorios de frontera. La ciudad de los otros. Santiago de Chile. En: *EURE*, vol. 40, n.° 120, Santiago, 2014.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 2

1. Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:
   - **a.** Según lo que leíste en el **Recurso 101** y tu propia experiencia, ¿consideras que persiste en la actualidad la brecha digital?
   - **b.** ¿Qué características de los medios de comunicación se presentan en los **Recursos 102** y **103**?
   - **c.** A partir de lo expuesto en el **Recurso 104**, ¿por qué crees que hay movimientos contrarios a los procesos migratorios?
2. A partir de lo leído en las fuentes, comenta junto con un compañero o compañera: ¿a través de qué hechos de la vida diaria nos podemos dar cuenta de que vivimos en un mundo globalizado?, ¿cómo sienten que les afecta a ustedes este proceso? Entreguen al menos tres ejemplos concretos que apoyen su opinión al respecto.
3. En conjunto con el resto de tu curso y siguiendo la estrategia de lluvia de ideas que se explica en esta misma página, reflexionen en torno al siguiente problema: ¿qué tensiones refleja la consigna de "otro mundo es posible" en el contexto del actual proceso de globalización?

RDC 8

Desafío

Frente a un problema o temática en la que se podrían presentar distintos puntos de vista, la **lluvia de ideas** constituye una buena estrategia para buscar respuestas. A continuación, te proponemos aplicarla siguiendo estos pasos:

- **a.** Después de leer las fuentes expuestas en estas páginas, cada estudiante expresa por turnos sus primeras ideas y opiniones al respecto.
- **b.** Un miembro del grupo, o el profesor en la pizarra si es que participa todo el curso, debe registrar todas las ideas propuestas.
- **c.** Analicen en conjunto las ideas recopiladas y compartan sus dudas o preguntas al respecto.
- **d.** Por último, determinen algunas hipótesis que expliquen el problema analizado y conclusiones respecto al tema.

DISTINTAS VISIONES

La influencia de los medios de comunicación masiva en el mundo globalizado

Como ya viste, el proceso de globalización implica constantes flujos de información y de productos, en los que el rol de los medios masivos de comunicación o *mass media* es fundamental. Sin embargo, esta relevancia ha generado distintas posiciones o puntos de vista respecto a los efectos que puede tener sobre la sociedad y las personas. A continuación, te invitamos a conocer algunas de estas visiones a través de las siguientes fuentes.

Recurso 105 La visión de un sociólogo

El texto que se presenta a continuación entrega una interpretación de la caída del comunismo y su relación con la globalización y el creciente papel de los medios de comunicación masiva.

La globalización explica por qué y cómo encontró su fin el comunismo soviético. La antigua Unión Soviética y los países de Europa del Este eran comparables a Occidente en cuanto a niveles de crecimiento hasta, más o menos, comienzos de 1970. Después de ese momento se quedaron atrás rápidamente. El comunismo soviético, con su énfasis en la empresa estatal y la industria pesada, no podía competir en la economía electrónica mundial. El control ideológico y cultural en el que se basaba la autoridad política comunista no podía sobrevivir en una era de medios de comunicación globales.

Los regímenes soviético y de Europa del Este eran incapaces de evitar la recepción de emisiones de radio y televisión occidentales. La televisión jugó un papel directo en las revoluciones de 1989, que se han llamado, con razón, las primeras "revoluciones televisivas". Las protestas callejeras que tenían lugar en un país eran observadas por audiencias televisivas de otros, y mucho público se lanzaba entonces a las calles.

La globalización, por supuesto, no está evolucionando equitativamente, y de ninguna manera es totalmente benigna en sus consecuencias. Muchas personas que viven fuera de Europa y Norteamérica la consideran, y les desagrada, una occidentalización –o incluso americanización, ya que Estados Unidos es ahora la única superpotencia, con una posición económica, cultural y militar dominante en el orden mundial–. Muchas de las expresiones culturales más visibles de la globalización son estadounidenses: Coca-Cola, McDonald's, la CNN.

Giddens, A. *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México D. F., México: Taurus, 2007.

Recurso 106 La visión de un antropólogo

Este fragmento corresponde a una obra del antropólogo argentino Néstor García Canclini, quien se ha especializado en estudios sobre temas como el patrimonio cultural y la identidad.

Los referentes identitarios se forman ahora, más que en las artes, la literatura y el folclor, que durante siglos dieron los signos de distinción a las naciones, en relación con los repertorios textuales e iconográficos provistos por los medios electrónicos de comunicación y la globalización de la vida urbana. (…)

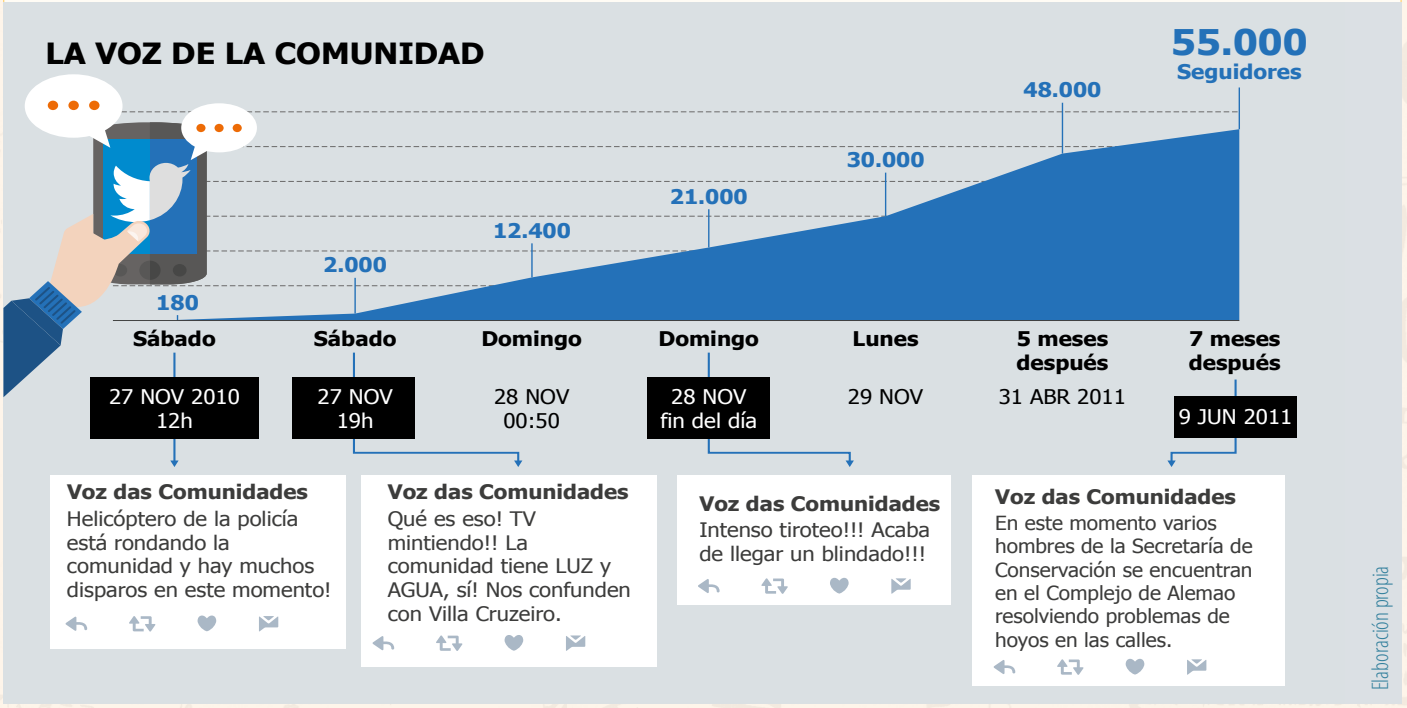
[Aunque] las naciones y las etnias siguen existiendo, están dejando de ser para las mayorías las principales productoras de cohesión social. Pero el problema no parece ser el riesgo de que las arrase la globalización, sino entender cómo se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural. (…)

Apenas comienzan a estudiarse los efectos de esta globalización tecnológica y económica sobre la reformulación de las identidades en el trabajo y en el consumo. Los actuales discursos sobre productividad competitiva, los rituales de integración entre obreros y empresas, la subordinación de la iconografía de los entretenimientos a códigos deslocalizados son algunos de los procesos en los que las identidades locales están siendo remodeladas desde matrices globales. Muchos hábitos y creencias tradicionales subsisten en estos espacios y dan estilos diferenciales en cada país aún a la producción y el consumo más tecnologizados (…). Estudiar cómo se están produciendo las relaciones de continuidad, ruptura e hibridación entre sistemas locales y globales, tradicionales y ultramodernos, de desarrollo cultural es hoy uno de los mayores desafíos para repensar la identidad y la ciudadanía.

García Canclini, N. *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D. F., México: Grijalbo, 1995.

Recurso 107 La visión de una comunidad

La siguiente infografía muestra cómo un grupo de jóvenes comenzaron a divulgar por Twitter lo que presenciaban en una sucesión de ataques y acciones de las fuerzas de seguridad en una población de Río de Janeiro, Brasil, atrayendo la atención de millones de internautas y de la prensa.



Recurso 108 La visión de un medio de comunicación

Esta noticia explica el rol que tuvieron diversas redes sociales durante un terremoto en Chile.

Las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea fueron claves para que los chilenos pudieran comunicarse, solicitar ayuda o simplemente informarse tras el terremoto de 8,4 grados en la escala de Richter que azotó gran parte del país este miércoles por la noche. (…) En esta jornada, quienes descubrieron su fragilidad detrás de cada temblor se hallaron menos solos y vulnerables, pues recordaron que apenas un tuit o un mensaje de WhatsApp les separaba del resto de humanidad. Los ciudadanos no fueron los únicos que utilizaron este servicio (…) para compartir sus experiencias, pues durante toda la noche autoridades del país austral y distintos organismos como la Oficina Nacional de Emergencias (ONEMI) e instituciones como Carabineros de Chile informaron y advirtieron constantemente a la población a través de esta plataforma.

Facebook también confirmó su utilidad en este desastre natural, tras habilitar una herramienta que permitía informar del estado de los contactos después del terremoto. (…) La empresa estadounidense Google también se volcó con la catástrofe y activó su buscador de personas (Person Finder) para ayudar a encontrar a las víctimas y desaparecidos del terremoto. (…)

Los chilenos demostraron ayer que la vieja idea de estar pendiente de la televisión y la radio cuando la madre Tierra demuestra su fiereza ya ha sido reemplazada por los ordenadores y los teléfonos inteligentes.

¿Por qué las redes sociales fueron claves durante el terremoto de Chile? En: *El Mundo*, 18 de septiembre de 2015.

DISTINTAS VISIONES

Recurso 109 La visión de un periodista

La siguiente fuente corresponde a la opinión del escritor y periodista francés Frederic Martel, quien plantea que actualmente los *mass media* son fuente de disputa entre países "dominantes" y "emergentes".

Ha estallado la guerra mundial de los contenidos. Es una batalla que se libra a través de los medios por controlar la información; en las televisiones. por dominar los formatos audiovisuales de las series y los *talk shows*; en la cultura, por conquistar nuevos mercados a través del cine, la música y el libro; finalmente, es una batalla internacional por los intercambios de contenidos en Internet. Esta guerra por el *soft power* enfrenta a fuerzas muy desiguales. En primer lugar, es una guerra de posiciones entre países dominantes, poco numerosos y que concentran prácticamente casi todos los intercambios comerciales. En segundo lugar, es una guerra de conquista entre estos países dominantes y los países emergentes por asegurarse el control de las imágenes y los sueños de los habitantes de muchos países dominados que no producen o producen muy pocos bienes y servicios culturales. Y, por último. también son batallas regionales para obtener una nueva influencia a través de la cultura y la información.

Martel, F. Cultura Mainstream. *Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid, España: Taurus, 2011.

Recurso 110 La visión de un filósofo

Por último, el filósofo español Alejandro Llano destaca las diferencias que ha incrementado o profundizado el proceso de globalización, negando una "mundialización" de los medios de comunicación y de la tecnología.

Por fortuna, han pasado los días del entusiasmo indiscriminado y poco reflexivo por la globalización, una de cuyas más notorias paradojas es su carácter escasamente global. Los estudiosos del tema calculan que toda la parafernalia de la mundialización –compuesta por las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas, la new economy neoliberal, la interpenetración de las culturas o multiculturalismo y la llamada "sociedad de la información"– sólo afecta al 15% de la población mundial, mientras que gran parte del resto sigue viviendo en unos niveles que van desde el neolítico hasta los bordes inferiores de la civilización romana. Baste apuntar que el 65% de los habitantes del planeta nunca ha hecho una llamada telefónica y que en la isla de Manhattan hay más conexiones electrónicas que en toda África. (…)

Llano, A. La otra cara de la globalización. En: *El País Digital*, 27 de junio de 2001. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/06/27/opinion/993592810_850215.html en marzo de 2017.

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. En grupos de tres estudiantes, realicen las siguientes actividades:
   a. Lean las fuentes expuestas en esta sección y, siguiendo la estrategia de resumen que aprendieron en la página 146, elaboren uno para cada recurso.
   b. Luego, repártanse las fuentes (escogiendo dos cada uno, idealmente agrupados de la siguiente forma: **Recursos 105** y **106**, **Recursos 107** y **108** y **Recursos 109** y **110**) y, siguiendo la estrategia de juego de roles que aprendieron en la página 146, expongan las distintas visiones presentes en cada pareja de recursos.
   c. Terminen respondiendo en sus cuadernos: ¿por qué creen que este tema presenta puntos de vista tan diversos?, ¿cuál es su posición al respecto?
2. Busquen en Internet o en otros medios de comunicación masivos, dos casos de integración cultural y dos casos de discriminación que se hayan extendido gracias a la interconectividad global. Escojan uno de ellos y elaboren un afiche en el que expongan el caso, sus principales características (tiempo y lugar, protagonistas, sucesos, entre otros aspectos) y la influencia de los medios de comunicación masiva en su expansión. Por último, presenten sus afiches al resto del curso y respondan la pregunta: ¿qué impacto tuvo para el caso expuesto la influencia de los medios de comunicación?, ¿por qué?

Reflexiona sobre lo que aprendiste

TRABAJO COLABORATIVO
Actividad 2

1. Lee y observa las siguientes fuentes. Luego, responde las preguntas que se plantean.

Recurso 111 (fuente secundaria)

Esta es una visión europea que muestra la fuerza de la hegemonía cultural y económica de Estados Unidos en el mundo globalizado.

La potencia dominante ha impuesto en todo momento sus códigos culturales o algunos de ellos. En la Europa de ayer se construyeron numerosos *pastiches* [imitaciones] de Versalles; en la Europa de hoy en día existen múltiples modelos que remiten al World Trade Center. Antaño el francés fue la lengua en la que se entendían los europeos; el inglés –el americano más bien– es hoy en día lengua mundial de comunicación. La cocina francesa ha reinado sobre Europa; el mundo entero come *hamburgers* y *hot dogs*, y bebe Coca-Cola.

Body-Gendrot, S., y Orfali, K. ¿Modelos extranjeros? En: Ariés, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada. El siglo XX: diversidades culturales*. Madrid, España: Taurus, 1992.

Recurso 112 (fuente iconográfica)

La siguiente imagen muestra a un hombre trasladando una carga de bebidas colas en Etiopía, uno de los países más pobres de África y el mundo.



Entrega de Coca-Cola en Arba Minch, Etiopía (2014).

a. Según lo expuesto en las fuentes anteriores y lo que aprendiste en esta lección, ¿qué beneficios y desafíos presenta actualmente el proceso de globalización?

b. Las fuentes expuestas, ¿se contradicen o se complementan en sus puntos de vista respecto del mundo globalizado? Fundamenta tu respuesta.

2. En parejas, vuelvan a la página 172 y contrasten las fuentes que analizaron en esa actividad con las que se presentaron en esta página. ¿Creen que causan el mismo impacto?, ¿por qué? Redacten una respuesta en sus cuadernos y luego compárenla con las opiniones de otros compañeros. Por último, reflexionen los cuatro en conjunto sobre los cambios y continuidades que pueden visualizar entre el período del fin de la Guerra Fría y el mundo globalizado.

EVALÚA *QUÉ APRENDISTE*

TRABAJO COLABORATIVO Actividades 1 y 2

1. Lee las siguientes fuentes y luego realiza las actividades propuestas.

Recurso 113 (fuente secundaria)

Esta es la mirada del escritor Günter Grass sobre la reunificación de Alemania tras la caída del muro.

(…) Grass asevera que con la unificación nace un monstruo con aspiraciones de gran potencia. Advierte sobre las graves consecuencias que se derivan de ese proceso para la población de Alemania del Este, sobre el caos social y económico que traerá consigo. La unificación, tal como ha sido diseñada, comporta (…) una unidad estatal sin unidad de espíritu, una anexión automática, cuya finalidad es la ampliación del mercado; se trata de una unidad sustentada en la injusticia social y en el capricho, (…) lo que será fuente de desigualdades y resentimientos.

Maldonado, M. (2010). Günter Grass y la unificación de Alemania. Recuperado de http://www.fage.es/magazin/magazin19/05_Maldonado.pdf en marzo de 2017.

Recurso 114 (fuente primaria)

La siguiente fuente es el testimonio del activista político de la RDA, K. Weiss, sobre la noche que cae el muro de Berlín.

(...) Despertamos a nuestra hija más joven, que con sus diecinueve años todavía nunca ha podido viajar al Occidente. Ella también está atónita, incrédula. Tantas veces se había parado frente al Muro, este monstruo inhumano. Ella creció en su sombra, el país atrás de él para ella es un país desconocido, casi algo inexistente. En el momento en que nos acercamos a la frontera, escuchamos gritos de alegría del otro lado, no suena agresivo ni amenazante, es la risa feliz y liberada de decenas de miles de personas.

Weib, K. La primera noche de paz. Acerca del saneamiento de la historia alemana a través de la caída del muro de Berlín. Recuperado de http://www.kas.de/wf/doc/kas_18107-1522-4-30.pdf?120903165805 en marzo de 2017.

a. A partir de los textos anteriores y de otros que hayas analizado en esta unidad, ¿qué elementos permitirían comprender la construcción de un muro divisor en 1961? Identifica al menos un elemento social, otro político y otro cultural.

b. Teniendo en cuenta que los **Recursos 113** y **114** evidencian dos visiones opuestas respecto a la caída del muro de Berlín, ¿cómo explicarías la doble perspectiva de este mismo fenómeno? Utiliza elementos comunes a ambos textos, como el uso de la metáfora de un monstruo, o elementos opuestos, como el discurso más práctico y el otro más emotivo, para argumentar tu respuesta.

c. ¿Crees que continúan vigentes ciertas divisiones propias del mundo de la Guerra Fría? ¿Se justifica este tipo de divisiones en la sociedad del siglo XXI? Para responder, redacta un párrafo de entre 5 y 7 líneas en tu cuaderno. Luego, intercámbialo con un compañero y evalúen los elementos comunes y diferentes entre ambas visiones.

2. Lee las siguientes frases y luego realiza las actividades que se proponen.

Recurso 115 (fuente primaria)

Aquí se recogen distintas visiones de personajes del siglo XX en las que se da cuenta de una caracterización de los hechos que marcaron este período.

Julio Caro Baroja, antropólogo: Existe una marcada contradicción entre la trayectoria vital individual –la niñez, la juventud y la vejez han pasado serenamente y sin grandes sobresaltos– y los hechos acaecidos en el siglo XX… los terribles acontecimientos que ha vivido la humanidad.

William Golding, premio Nobel de Literatura: No puedo dejar de pensar que ha sido el siglo más violento en la historia humana.

Yehudi Menuhin, músico: Si tuviera que resumir el siglo XX, diría que despertó las mayores esperanzas que haya concebido nunca la humanidad y destruyó todas las ilusiones e ideales.

Rita Levi, científica: Pese a todo, en este siglo se han registrado revoluciones positivas… la aparición del cuarto estado y la promoción de la mujer tras varios siglos de represión.

Severo Ochoa, científico: El rasgo esencial es el progreso de la ciencia, que ha sido realmente extraordinario… Esto es lo que caracteriza a nuestro siglo.

Ernst Gombrich, historiador del arte: La principal característica del siglo XX es la terrible multiplicación de la población mundial. Es una catástrofe, un desastre y no sabemos cómo atajarla.

Citados en: Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 1998.

a. En grupos de seis estudiantes, cada uno seleccione una de las visiones expuestas en el **Recurso 115**, e identifiquen qué evidencias (ya sea características y/o acontecimientos del siglo XX) permiten explicarla.

Visión de: _____

Evidencias que la respaldan: _____

_____

_____

_____

_____

Luego, convérsenlas en conjunto con el resto del grupo y reflexionen sobre los motivos por los que este período se caracteriza de maneras tan diversas y, a veces, opuestas.

b. Organicen un debate al interior del grupo, dividiéndose en tres personas que apoyen una visión más positiva del período estudiado y tres que argumenten sobre una posición negativa. Antes de llevar a cabo el debate, cada subgrupo deberá elaborar su argumentación a partir de al menos tres recursos utilizados a lo largo de la unidad para defender su postura.

c. A partir de la actividad anterior y de acuerdo a los argumentos expuestos en ella, cada uno realice su propia visión del siglo XX y defiéndanla frente al resto del curso.

3. Lee la siguiente fuente y luego responde en tu cuaderno las preguntas que se presentan a continuación.

Recurso 116 (fuente secundaria)

Esta fuente reflexiona en torno al concepto de "diferencia" como eje de análisis para el historiador a partir de la situación multicultural que caracteriza el mundo globalizado.

(…) Una de las principales implicaciones de la crisis de la modernidad es que socava la función de la historia como proveedora de conocimiento objetivo (…). En lugar de concebir [las diferencias culturales] como anomalías con respecto a un patrón normativo universal, tendríamos que aceptar la diferencia como algo consustancial a la historia humana. Los seres humanos no poseen identidades intrínsecas (…) que se hacen más o menos conscientes, sino que existe una diversidad de identidades humanas culturalmente específicas. Es por eso (…) que es el concepto de diferencia, y no el de identidad, el que ha de utilizarse como herramienta analítica en la investigación histórica.

Sánchez León, P. e Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid, España: Siglo XXI, 2008.

a. ¿En qué sentido se puede relacionar el concepto de la "diferencia" con la situación actual de una sociedad globalizada?

b. A partir de lo expuesto, ¿crees que el contexto histórico puede determinar la forma de hacer y pensar la disciplina histórica? Fundamenta tu respuesta.

c. Retomando tus ideas previas del comienzo de unidad y la actividad de la página 130, ¿qué ventajas y qué desafíos identificas al momento de hacer historia del presente o contemporánea? Fundamenta con ejemplos.

Conecto con Música

4. En el siguiente *link* encontrarás cinco canciones que se hicieron en relación con la caída del muro de Berlín: http://www.senalmemoria.co/articulos/5-canciones-para-el-muro-de-berlin. En grupos de tres estudiantes, identifiquen los aspectos históricos, ideológicos y/o emotivos que se expresan en cada canción respecto de este importante acontecimiento. Justifiquen sus respuestas con ejemplos de la letra y música.

5. Busquen la letra de las siguientes canciones chilenas y luego respondan las preguntas planteadas:

- "Al centro de la injusticia" **de Violeta Parra**
- "Sudamerican rockers" **de Los Prisioneros**
- "La voz de los ochenta" **de Los Prisioneros**
- "El derecho de vivir en paz" **de Víctor Jara**

a. De los acontecimientos históricos que conocieron en esta unidad, ¿a cuáles creen que se refiere cada una?

b. Escojan una de las canciones y analicen su letra reconociendo los elementos históricos, ideológicos y/o emotivos que expresa sobre el contexto nacional.

6. Después de realizar las actividades anteriores, te invitamos a completar el siguiente cuadro para evaluar lo que has aprendido en esta unidad.

AUTOEVALUACIÓN

	Indicadores	P/L	L
Saber	Analizar la Guerra Fría y cómo afectó en diversos aspectos.		
	Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental durante la Guerra Fría.		
	Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina.		
	Caracterizar a la sociedad chilena de mediados del siglo XX y la organización de nuevos actores sociales.		
	Analizar las transformaciones de Chile en la década de 1960.		
	Explicar el fin de la Guerra Fría.		
	Evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación.		
Saber hacer	Analizar datos e información geográfica para elaborar inferencias y plantear predicciones.		
	Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos.		
	Argumentar tus opiniones en base a evidencia.		
Saber ser	Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad.		
	Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias.		

L: Logrado, P/L: Por lograr

Una vez que hayas completado la tabla anterior, establece el nivel en el que te encuentras según la siguiente clasificación:

Nivel óptimo*	Nivel medio	Nivel insuficiente
Lograste de 9 a 10 indicadores.	Lograste de 8 a 6 indicadores.	Lograste 5 o menos indicadores.

*Para estar en este nivel debes haber logrado al menos 2 indicadores de cada categoría (Saber, Saber hacer, Saber ser).

Para finalizar, elige tres indicadores que consideres logrados y explícalos a un compañero con ejemplos concretos. ¿Pudiste hacerlo satisfactoriamente?

SINTETIZA *LO APRENDIDO*

A partir de lo trabajado en la unidad, copia y completa en tu cuaderno el siguiente esquema con la información correspondiente a cada recuadro:



Concluyan su proyecto

Una vez que hayan llevado a cabo su presentación audiovisual, respondan las siguientes preguntas para evaluar su experiencia de trabajo en equipo y en un formato audiovisual.

1. Respecto al trabajo en equipo, ¿qué ventajas y qué desventajas encontraron en la planificación, organización y realización del proyecto? Para responder, copien y completen este cuadro en su cuaderno:

Ventajas	Desventajas

2. ¿Qué facilidades y qué dificultades tuvieron al momento de traspasar sus ideas y conocimientos al lenguaje audiovisual?, ¿recomendarían a otros compañeros estas herramientas para futuras exposiciones frente a su curso?

Te recomendamos

Sitios webs

- http://www.historiasiglo20.org/enlaces/sitiosgencontemp.htm En esta página podrás encontrar diversos contenidos correspondientes al período de la Guerra Fría.
- http://toyoutome.es/blog/diccionario-ilustrado-espanol-social-media-social-media-espanol/27528 Este vínculo te llevará a un diccionario en el que se definen conceptos propios del mundo globalizado e interconectado, como *selfie* o *follower*.

Textos

- Hobsbwam, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, 1998.
- Burke, P. *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid, España: Taurus, 2002.

Películas

- La serie de películas de James Bond se estrenó en 1962 y buscaba graficar los imaginarios que el cine norteamericano instaló en cada etapa de la Guerra Fría. Algunos ejemplos son *Dr. No* (1962), ambientada en el período de la crisis de los misiles, y *From Russia with love* (1963).
- El filme *Juegos de guerra* (1983) retrata a un adolescente fanático de las computadoras que entra por error al sistema electrónico que controla los misiles de Estados Unidos y piensa que ha logrado infiltrarse en un nuevo videojuego en el que se simula una guerra nuclear.

REFLEXIONA *SOBRE LO QUE APRENDISTE*

1. Vuelve a la página 128 y retoma las metas que te propusiste al comienzo de la unidad. Cópialas en el espacio a continuación y explica si crees que las cumpliste o no.

   › Mis metas conceptuales eran _____

   _____

   › Las cumplí o no, porque _____

   _____

   › Mis metas procedimentales eran _____

   _____

   › Las cumplí o no, porque _____

   _____

   › Mis metas actitudinales eran _____

   _____

   › Las cumplí o no, porque _____

   _____

2. De las diferentes estrategias planteadas a lo largo de la unidad, ¿cuál o cuáles te fueron más útiles para llevar a cabo los objetivos y actividades de cada lección?, ¿por qué?

   _____

   _____

3. ¿Qué aspectos crees que debieras seguir mejorando?, ¿por qué?

   _____

   _____

PLANTEA *TUS DESAFÍOS PENDIENTES*

Si bien has llegado al término de la unidad, aún quedan aspectos sobre los que debes seguir reflexionando. Para evidenciarlos, te invitamos a completar el siguiente esquema:

Lo que lograste	*Cómo lo lograste*	*Desafíos pendientes*

Indicadores de Evaluación

OA 1

1. Determinan los elementos distintivos de diversas expresiones artísticas (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) del periodo de entreguerras, en relación a las tendencias artísticas anteriores, utilizando criterios de cambio y continuidad.
2. Vinculan los movimientos de vanguardia artística (el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda) con el proceso de ruptura cultural propia del contexto, con el fin de comprender los diversos ritmos del tiempo histórico.
3. Relacionan las vanguardias artísticas con la aparición de una cultura de masas, valorando la proyección al presente del cine, radio, publicidad y prensa.

OA 2

4. Describen las consecuencias de la Gran Depresión de 1929 en la crisis de los Estados liberales, identificando elementos de continuidad y cambio.
5. Identifican rasgos comunes y diferentes entre los regímenes totalitarios nazi, comunista y fascista, y los comparan con los principios democráticos, valorando la democracia como sistema de gobierno.
6. Caracterizan los populismos latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Brasil y México) a partir de dos o más criterios (por ejemplo, origen, ideologías, tipo de discurso, políticas, etc.), considerando un análisis de casos específicos que permita la comprensión del concepto.
7. Explican la relación entre la crisis económica y política y el surgimiento del Estado de bienestar, comprendiendo las características de este nuevo modelo de Estado.

OA 3

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

OA 4

13. Identifican las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, y la nueva configuración del orden mundial en distintos ámbitos (por ejemplo, políticos, sociales, territoriales, económicos).
14. Emiten juicios sobre el efecto de la Segunda Guerra Mundial para la vida de las personas, en ámbitos como la pérdida de hegemonía política y económica de Europa, así como el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias, con el fin de generar empatía con los actores del periodo.
15. Caracterizan el inicio del proceso de descolonización en África y Asia, enfatizando en el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción.
16. Reconocen y valoran los esfuerzos de la sociedad internacional por generar un sistema que evite la reiteración de genocidios y otras violaciones masivas y sistemáticas de los DD. HH. de la población (ONU, Declaración de DD. HH., creación de la Corte Penal Internacional, y sus reflejos regionales, OEA, Declaración Interamericana de DD. HH., Corte Interamericana, entre otros).
17. Evalúan la eficacia de los acuerdos de las conferencias de paz y el nuevo marco regulador de las relaciones internacionales del periodo, como por ejemplo la ONU, la Declaración Universal de los DD. HH. y la Corte Interamericana de Justicia, y su proyección al presente.

OA 5

18. Determinan las causas de la crisis del sistema político parlamentario en Chile, utilizando una perspectiva multicausal.
19. Caracterizan la crisis institucional del sistema político parlamentario, considerando las nuevas demandas sociales y la irrupción de los militares, con el fin de problematizar la entrada de actores no institucionales a la vida política.
20. Relacionan el proceso de reconstrucción de la institucionalidad política con lo establecido en la Constitución de 1925, con el fin de evaluar el impacto de las disposiciones constitucionales en el sistema político.
21. Analizan las fortalezas y debilidades del sistema presidencial, propiciando la fundamentación de ideas y posturas propias.

OA 6

22. Ejemplifican el impacto de la Gran Depresión de 1929 en Chile, considerando los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales del proceso histórico.

23. Distinguen diversas causas que influyen en el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, a través del estudio de información estadística.

24. Evalúan los cambios en la redefinición del rol del Estado, considerando logros y debilidades de las políticas industrializadoras (ISI, Corfo), a través de diversas fuentes.

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

26. Evalúan las formas de respuesta del Estado y la clase política ante las demandas de los nuevos movimientos políticos del periodo, como por ejemplo, leyes y decretos, comisiones de estudio, usos de la fuerza pública, entre otros, comunicando sus conclusiones a través de diversos medios.

27. Evalúan los efectos de la participación de Estados Unidos en la economía local (como por ejemplo, la minería, el comercio y las telecomunicaciones), considerando las implicancias que tuvo para el país.

OA 7

28. Formulan hipótesis sobre los factores que posibilitaron el surgimiento de nuevos actores y clases sociales a mediados del siglo XX, con el propósito de contrastar con evidencia a partir del estudio de fuentes diversas.

29. Analizan los efectos de la ampliación del sufragio a las mujeres, valorando la importancia de la creciente democratización de la sociedad chilena.

30. Caracterizan el empoderamiento de la clase media y obrera, considerando sus organizaciones y medios de difusión de sus ideas, a partir de la investigación en diversas fuentes.

31. Relacionan el creciente acceso a una cultura de masas, con el aumento de la democratización en Chile del periodo, valorando el uso responsable y efectivo de las tecnologías de la comunicación hacia el presente.

OA 8

32. Comparan los componentes ideológicos que sostienen los proyectos políticos, sociales, económicos y culturales de Estados Unidos y la Unión Soviética, comprendiendo su carácter antagónico.

33. Ilustran a través de mapas algunos procesos que evidencian la polarización política del mundo, tales como competencias deportivas, desarrollo de tecnología, estudio astronómico, entre otros, con el fin de reconocer la expresión geopolítica del conflicto.

34. Ejemplifican ámbitos en los que se refleja el enfrentamiento entre ambos bloques/potencias, como por ejemplo el deporte, la carrera espacial, las ciencias, entre otros, comprendiendo la complejidad del conflicto.

35. Analizan la motivación de ambas superpotencias por la superioridad en el ámbito científico, y los efectos en distintos planos, demostrando valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad.

OA 9

36. Explican las transformaciones en el papel del Estado en Occidente, considerando el surgimiento del modelo de bienestar y sus efectos en los ámbitos económico y social.

37. Comparan el uso de la publicidad de ambos proyectos políticos antagónicos a través de fuentes iconográficas.

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

39. Evalúan los efectos sobre las personas de la ampliación de derechos civiles para grupos marginados, tales como afrodescendientes, mujeres, inmigrantes, entre otros, valorando el respeto y defensa por la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

OA 10

40. Explican la dinámica histórica entre revolución y reforma en América Latina, a través de ejemplos concretos como la revolución en Cuba, y las reformas agrarias en distintos países, comprendiendo el significado de ambos conceptos históricos.

41. Dan ejemplo de los efectos de la Revolución cubana en distintos ámbitos de la política Latinoamericana, considerando sus efectos hasta la actualidad.

42. Toman posición argumentada sobre las consecuencias de la influencia de EE. UU. En América Latina, considerando diversas fuentes.

43. Comparan algunos ejemplos de golpes de Estado y dictaduras militares de Latinoamérica entre las décadas de 1960 y 1970 a partir de criterios (por ejemplo, antecedentes del proceso, actores relevantes, ideologías, medidas políticas, violencia, situación de los derechos humanos, entre otros), comunicando sus conclusiones a partir de diversas técnicas (oral, escrita, visual).

44. Emiten un juicio crítico acerca de la violación de los derechos humanos en distintos países de Latinoamérica en el marco de las dictaduras, valorando los compromisos actuales de respeto irrestricto de estos derechos.

Indicadores de Evaluación

OA 11

45. Identifican los principales hitos que explican la crisis de la URSS y el derrumbe del comunismo, valorando las diversas interpretaciones históricas.

46. Reconocen las principales transformaciones geopolíticas tras el fin de la Guerra Fría, comprendiendo la dimensión global del conflicto y la incidencia en la vida cotidiana de las personas.

47. Caracterizan los factores que permiten el auge del neoliberalismo, comprendiendo su proyección hasta el presente.

48. Analizan los principales factores que permiten la aceleración de la globalización, como por ejemplo la internacionalización de la economía, la revolución tecnológica y la sociedad de la información, comprendiendo la dimensión multicausal.

OA 12

49. Identifican las principales causas que explican la extensión de la pobreza y precarización de la sociedad chilena a mediados del siglo XX, comprendiendo la multicausalidad de los procesos históricos.

50. Reconocen las características del proceso de migración campo-ciudad producido en Chile a mediados del siglo pasado, considerando fuentes orales y escritas.

51. Describen algunas de las transformaciones que sufrió el espacio urbano como consecuencia de la sobrepoblación de las ciudades y puertos, reconociendo los desafíos que estos procesos supusieron para las personas y el Estado.

52. Elaboran representaciones cartográficas que permitan graficar la segregación urbana en su región, comunicando a través de diversos medios los resultados obtenidos.

OA 13

53. Caracterizan las nuevas formas de organización y movilización de nuevos actores sociales en la década de 1960 en Chile, con el fin de comprender la dinámica de cambios sociales y políticos del periodo.

54. Comparan las demandas sociales de jóvenes, campesinos y pobladores a partir de criterios, con el fin de identificar similitudes y diferencias.

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

56. Emiten un juicio fundamentado acerca de las formas en que el sistema político respondió ante las nuevas demandas de los actores sociales, con el fin de desarrollar una postura fundamentada al respecto.

57. Determinan ideas centrales y diferencias entre los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, a través de fuentes escritas, valorando las ideas divergentes y la importancia del diálogo.

OA 14

58. Explican el clima de polarización social y político, y a los actores que lo protagonizan en la década de 1970 en Chile, en el marco de los movimientos sociales internacionales.

59. Ejemplifican discursos que manifiestan una retórica de la violencia, especialmente a través de la prensa, describiendo el contexto en que han sido emitidos.

60. Comparan diversas perspectivas en torno a la Reforma Agraria, con base en fuentes orales y escritas, reconociendo la interpretatividad de los procesos históricos.

61. Evalúan, a través de diversas fuentes, los efectos de la política de estatización y expropiación del gobierno de la Unidad Popular en consideración a los criterios de: propósitos, medidas centrales, principales mecanismos y efectos, actores, ejemplos locales, entre otros.

62. Explican algunas causas que produjeron la crisis económica e hiperinflación durante el gobierno de Allende y sus principales efectos sobre la población, valorando la historia reciente como forma de comprender su presente.

63. Analizan críticamente las principales estrategias de intervención de otros países (por ejemplo, EE. UU. y Cuba) en Chile a inicios de la década de 1970, a partir de ejemplos concretos.

64. Toman posición argumentada respecto del rol de las Fuerzas Armadas en la crisis de 1973, considerando fuentes de diverso tipo que expresen visiones ideológicas contrapuestas.

OA 15

65. Identifican diversas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado y el quiebre de la democracia, reconociendo las ideas centrales a partir de las cuales sustentan sus postulados.

66. Comparan a partir de criterios (por ejemplo, confiabilidad, relevancia, valor) las argumentaciones de cada una de las interpretaciones historiográficas, generando un juicio crítico para cada una de ellas.

67. Analizan relatos de familiares y miembros de la comunidad cercana sobre el proceso de dictadura cívico-militar a partir de criterios (por ejemplo, roles ejercidos, posición política, emociones producidas, visión de futuro, entre otros), considerando la injustificabilidad de la violencia, la tortura, la persecución, entre otros, en el marco de los derechos fundamentales de todas las personas.

68. Reconocen la memoria y su diversidad como una forma de reconstrucción del pasado y comprensión del presente, a través de la indagación o visitas a memoriales, sitios de memoria y museos, valorando el patrimonio histórico local y nacional.

OA 16

69. Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente.

70. Ejemplifican actores, políticas y acciones del Estado destinadas a la violación sistemática de los derechos humanos en dictadura, valorando la defensa irrestricta de estos derechos.

71. Ejemplifican acciones emprendidas por grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos (o de las víctimas) en dictadura, valorando el derecho a la verdad y la justicia en función de las garantías de reparación y de no repetición.

72. Analizan casos de víctimas de violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como por ejemplo, informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

OA 17

73. Describen la trasformación del rol del Estado producto del modelo económico neoliberal, considerando las funciones y atribuciones asignadas al mercado y al Estado, y su impacto en la vida cotidiana de las personas.

74. Reconocen los efectos de la disminución del gasto social durante la dictadura y sus efectos en el Chile actual, considerando información estadística.

75. Explican la adopción del libre mercado como asignador de recursos y la apertura comercial, considerando sus consecuencias a nivel macro y microeconómico.

76. Comparan la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada que promueve el modelo desde sus orígenes, con su reflejo en la Constitución Política y los actuales programas gubernamentales proinversión, para reconocer elementos de continuidad y cambio.

77. Describen los cambios en la legislación laboral que producen las políticas en dictadura, en el marco del modelo económico neoliberal, a través de casos concretos, proyectándolo al presente.

78. Evalúan logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el período dictatorial y su proyección hasta la actualidad.

OA 18

79. Describen los aspectos centrales de la Constitución de 1980, reconociendo sus efectos en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las personas.

80. Comparan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la Constitución de 1980instalada en el periodo, con base en diversas perspectivas políticas.

81. Emiten juicios fundados en información de diversas fuentes, sobre la legitimidad democrática de la Constitución de 1980, y su diálogo con las necesidades y demandas de la sociedad chilena actual.

OA 19

82. Explican el rol de algunos actores clave en la recuperación de la democracia, tales como los movimientos sociales, partidos políticos y otras instituciones civiles y religiosas, valorando su diversidad ideológica.

83. Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia, comprendiendo la multicausalidad del proceso.

84. Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los países, a través de casos vigentes en el mundo.

OA 20

85. Describen las principales características del plebiscito de 1988, la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989, a través del análisis de diversas fuentes, con el fin de problematizar el proceso.

86. Comparan diferentes visiones sobre el proceso de transición a la democracia y elaboran una opinión fundamentada al respecto.

87. Reconocen y comparan diversas miradas acerca de la democracia representativa como sistema político, con énfasis en sus ventajas, desventajas y desafíos pendientes para el Chile de hoy.

88. Analizan la importancia de la reivindicación de los derechos humanos, considerando informes, acuerdos, tratados y casos específicos en Chile ligados a medidas de reparación del Estado chileno, valorando la promoción de los derechos fundamentales de todas las personas y el compromiso del Estado y la sociedad por respetarlos y promoverlos.

OA 21

89. Describen la estructura social de la población chilena en el periodo, a partir de la información estadística de censos y otras fuentes de información.

90. Analizan críticamente la disponibilidad y acceso a los bienes que posee la sociedad a partir de los años 90, en base a información estadística, como por ejemplo, los cambios en la canasta básica, salario mínimo, ingreso per cápita, redefinición del concepto de pobreza, entre otros, reconociendo oportunidades y amenazas.

91. Reconocen las principales modificaciones en torno a la infraestructura disponible en el país desde los años 90 a partir del análisis de fuentes iconográficas, estadísticas, orales y escritas.

92. Describen cambios generados por la difusión y acceso a medios y tecnologías de comunicación, reconociendo impactos positivos y negativos en la sociedad chilena.

93. Toman posición acerca de las demandas de la sociedad chilena al sistema educacional, de salud, trabajo, pueblos indígenas, entre otras, desde los años 90 hasta el presente, considerando diversos actores, a ravés de opiniones fundadas en fuentes confiables de información.

94. Evalúan fortalezas y debilidades del mercado del trabajo en Chile desde los años 90, considerando elementos tales como legislación vigente, condiciones laborales, salario mínimo, inflación, entre otros.

95. Analizan las demandas de distintos grupos a la luz de los principios de derechos humanos, tales como personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

OA 22

96. Reconocen que el concepto de derechos humanos refiere tanto al conjunto de normas del derecho internacional como a los valores que inspiran un trato de respeto y valoración de otros, y una imagen o ideal de sociedad basada en los principios de igualdad y libertad de todas las personas, sin exclusión.

97. Identifican los derechos humanos a partir de situaciones concretas en que son ejercidos, respetados o vulnerados, reconociendo una tipología que los agrupe según los diversos aspectos de la vida de las personas.

98. Ejemplifican el carácter de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad de los derechos humanos con base en ejemplos concretos, reconociendo la importancia de respetarlos sin excepción alguna.

99. Explican la importancia de que exista una institucionalidad de los derechos humanos, considerando acuerdos, convenios, leyes e instituciones que promuevan y protejan a las personas, valorando su rol para la vida en sociedad.

100. Reconocen las funciones y limitaciones de la institucionalidad nacional e internacional de protección de derechos humanos, a través de su actuación en casos específicos de vulneraciones de derechos.

101. Analizan críticamente un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo, diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos indígenas, para valorar y comprender la legalidad e institucionalidad nacional en igualdad de derechos, así como sus desafíos pendientes.

OA 23

102. Reconocen los principios y elementos que constituyen el Estado de derecho en Chile, dando ejemplos concretos que permitan identificarlos, con el fin de valorar su existencia al servicio de la persona humana y la promoción del bien común.

103. Evalúan el funcionamiento del Estado de derecho en Chile, considerando elementos como la regulación del poder de los gobernantes, la transparencia de la acción del Estado y el resguardo del respeto a la dignidad humana, reconociendo la importancia de su resguardo para la vida democrática.

104. Reconocen los mecanismos de orden jurídico a través de los cuales el Estado busca resguardar el ejercicio de los derechos humanos en Chile, como por ejemplo recursos de protección y de amparo, leyes antidiscriminación, entre otros, a través de ejercicios de simulación para una adecuada comprensión de ellos.

105. Discuten acerca de la necesidad de perfeccionamiento del Estado de derecho, de su defensa y de los riesgos a que está expuesto, a partir del estudio crítico de diversas fuentes, reconociendo su importancia en el resguardo de una convivencia pacífica y participativa en la sociedad.

106. Evalúan las diversas expresiones de participación ciudadana en un contexto democrático, considerando mecanismos institucionales (sufragio y participación formal, derechos y deberes garantizados por ley) y sociales o comunitarios (agrupaciones, colectivos y otras formas de carácter informal), a través de ejemplos concretos, valorando el aporte de cada una de ellas.

OA 24

107. Describen desafíos del Estado en torno a la reducción de la pobreza y la desigualdad utilizando información estadística, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.

108. Identifican barreras que limitan el ejercicio de los derechos de grupos históricamente discriminados, a través de la información que provee el Instituto de Derechos Humanos en Chile, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.

109. Evalúan el funcionamiento de la institucionalidad ambiental vigente en casos emblemáticos como Pascua Lama, Hidroaysén, Alto Maipo, Isla Riesco y Barrancones, demostrando interés ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

110. Exponen argumentos a favor y en contra de iniciativas para el perfeccionamiento del sistema político, en casos tales como reposición del voto obligatorio, gasto electoral, Ley de Cuotas, entre otros, valorando la posibilidad de generar una opinión propia sobre temas ciudadanos contingentes.

111. Discuten acerca de la relación con los países vecinos en casos controversiales, como la demanda de Perú ante La Haya, demanda de Bolivia por acceso al mar, Campos de Hielo Sur, soberanía en la Antártica, entre otros, reconociendo la importancia que las vías diplomáticas de resolución de conflictos tienen para la vida pacífica.

112. Determinan las responsabilidades ciudadanas en la contribución a la mantención, respeto y fortalecimiento del Estado de derecho en Chile a partir del estudio de fuentes escritas y audiovisuales que ilustren casos de acción y omisión de dichas responsabilidades, reconociendo el rol que los y las jóvenes cumplen en la mantención del orden democrático.

113. Evalúan la calidad de vida de la ciudad o localidad en la que viven a partir de temáticas tales como el acceso a servicios públicos, sistema de transporte, seguridad ciudadana, uso de espacios públicos, contaminación, etc., reconociendo que las diversas formas de participación ciudadana aportan a la construcción de espacios con mayor sustentabilidad social, económica y ambiental.

OA 25

114. Cuestionan situaciones de discriminación frente a la diversidad humana, a partir del estudio de diversas fuentes, relevando la diferencia como un elemento inherente a las sociedades y que requiere ser respetado por ser una manifestación de la libertad y de la dignidad humana.

115. Reconocen las oportunidades y desafíos que la progresiva consolidación de un ordenamiento jurídico internacional entrega para evitar toda forma de discriminación.

116. Investigan acerca de algunas de las formas de discriminación por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad, e informan sus conclusiones a través del uso responsable y efectivo de TIC, demostrando empatía con las situaciones vividas por los grupos estudiados.

117. Proponen alternativas de solución para evitar situaciones de discriminación arbitraria con base en algunas de las formas en que se expresa (raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad), promoviendo actitudes personales y sociales que aporten a una convivencia pacífica de la sociedad.

118. Analizan los principales aportes de la ley que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio), a través de ejemplos concretos, reconociendo su importancia para avanzar en la construcción de una sociedad menos discriminadora.

Bibliografía

Unidad 1

- Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: De Bolsillo, 2005.
- De la Puerta, J. Lecciones europeas de la Segunda Guerra mundial. En *Política Exterior*, v. 23, 2009.
- Díez, J. El derrumbe de la civilización occidental. La crisis social y económica, 1914-1939. En Paredes, J. (coord.) *Historia Universal Contemporánea II*. Barcelona: Ariel, 2004.
- Drinot, P. y Knight, A. (coords.). *La Gran Depresión en América Latina*. México D. F.: FCE, 2015.
- Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres*. Vol. 5: El siglo XX. Madrid: Taurus, 2005.
- Gluckstein, D. *La otra historia de la Segunda Guerra Mundial: resistencia contra imperio*. Barcelona, España: Ariel, 2013.
- Hernández, G. *Análisis curricular sobre el uso de fuentes iconográficas y la implementación del Método Crítico Iconográfico para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.
- Hernández, J. (Coord.). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico y educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2015.
- Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 2007.
- Huntington, S. *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Michel, H. *La Segunda Guerra Mundial. Tomo I. Los éxitos del Eje*. Madrid: Akal, 1990.
- Mosse, G. *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Pimienta, J. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación, 2012.
- Reinoso, J. Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. nº 16, 2010.
- Rosenthal, G. Narración y significado biográfico de las experiencias de guerra. En *Historia y Fuente Oral*, n° 4, 1990.
- Sánchez, M. Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. En *Tendencias pedagógicas*, n° 17, 2011.
- Service, R. *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica, 2000.

Unidad 2

- Acevedo, N. Un fantasma recorre el campo: Anticomunismo, sindicalización campesina y Ley de Defensa Permanente de la Democracia (Chile, 1946-1948). En *Cuadernos de historia*, Santiago, v.42, 2015.
- Aguirre, C. *Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*. México: Era, 2003.
- Barozet, E. Populismo regional y Estado en Chile. En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, n° 19, 2008.
- Campos, M. y Gaspar, S. Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento. En *Educación, aprendizaje y cognición*. México: El Manual Moderno, 2004.
- Cavieres, E. Anverso y reverso del liberalismo en Chile, 1840-1930. En *Historia*, v. 34, 2001.
- Corvalán, L. Orígenes, trayectoria e identidades ideológicas de la milicia republicana, 1932-1936. En *Izquierdas*, v. 29, 2016.
- De la Torre, C. El Populismo Latinoamericano: Entre La Democratización Y El Autoritarismo, En *Nueva Sociedad*, n° 247, 2013.
- Díaz, J. et al. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013.
- Duhalde, M. *Investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Fernández, J. El Ibañismo (1937-1952): Un Caso de Populismo. En *La Política Chilena*, Santiago: Instituto de Historia PUC, 2007.
- Grez, S. *Historia del comunismo en Chile*. Santiago: LOM, 2011.
- Henríquez, R. *El Estado sólido: políticas y politización en la construcción estatal. Chile, 1920–1950*. Santiago: UC, 2014.
- Kelly, W. *Psicología de la educación*. Madrid: Morata, 1982.
- Milos, P. *El Frente Popular en Chile. Su configuración: 1935–1938*. Santiago, LOM, 2008.
- Navarro, J. El lugar de la mujer en el Partido Obrero Socialista: Chile, 1912-1922. En *Izquierdas*, v. 28, 2016.
- Ortega, L. La crisis de 1914-1924 y el sector fabril en Chile. En *Historia*, v. 45, 2012.
- Rojas, J. *Historia de la Infancia en el Chile republicano*. Santiago: Junji, 2017.
- Rojas, J. *La infancia en el Chile republicano. 1810–2010*. Santiago: Junji, 2010.

- Van Drie, J. y Van Boztel, C. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past Educational. En *Psychology Review*, n° 2, 2008.
- Vergara, A., et al. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. En *Psicoperspectivas*, v. 14, 2015.
- Wallerstein, I. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI, 2005.
- Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001.

Unidad 3

- Anderson, P. *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- Arendt, H. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza, 1988.
- Ariés, P. y Duby, G. (dir.) *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*. Madrid: Taurus, 1987.
- Bauman, Z. Múltiples culturas, una sola humanidad. Buenos Aires: Katz, 2009.
- Bloch, M. *Apología para la historia: o el oficio de historiador*. México: FCE, 2001.
- Burke, P. *De Gutemberg a Internet. Una historia de los medios de comunicació*n. Madrid: Taurus, 2002.
- Burke, P. *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, 1996.
- Burke, P. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1991.
- Castro, J. Estados Unidos y la guerra por el desarrollo: el control de la natalidad en Chile, 1960-1970. En *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 41, 2015.
- Cueva, A. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004.
- Eco, U. De Internet a Gutemberg. Conferencia del 12 de noviembre de 1996, en la Academia Italiana de estudios avanzados en EE.UU.,1996.
- Fontaba, J. *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente, 2013.
- Ginzburg, C. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: FCE, 2010.
- Guiddens, A. El gran debate sobre la globalización. En *Pasajes*, n° 7. 2001.
- Hobsbawm, E. *Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2013.
- Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX.* Buenos Aires: Crítica, 1998.
- Imbert, P. El fin de los sistemas socialistas en Europa Central y Oriental: ¿Colapso pacífico o colapso violento? En *Pléyade*, n° 1, 2008.
- Knight, A. *Revolución, democracia y populismo en América Latina*. Santiago: CEB, 2005.
- Monfort, N. et al. El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En *Actas XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bologna, 2009.
- Planet, G. *Se oyen los pasos: la historia de los primeros años del rock en Chile: del beat y la psicodelia al folk rock (1964–1973)*. Santiago: La Tienda Nacional, 2013.
- Rebolledo, R. La crisis económica de 1967 en el contexto de la ruptura del sistema democrático. En *Universum*, v. 20, 2005.
- Red de Innovación Docente en ABP. El ABP: origen, modelos y técnicas afines. En *Aula de Innovación Educativa*, n° 216, 2012.
- Romano, S. Seguridad hemisférica, asistencia y democracia a inicios de la Guerra Fría. En *Revista Bogotá (Colombia)*, v. 7, 2012.
- Rouquié, A. Globalización y democracia en América Latina. En *Revista de Estudios Internacionales*, n° 148, 2005.
- Ruiz, P. El presente en la historia. En *Pasajes*, n° 24, 2007.
- Said, E. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- Salazar, G. *Historia de la acumulación capitalista en Chile*. Santiago: LOM, 2003.
- Sánchez León, P. e Izquierdo Martín, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- Sánchez, J. La caída de la URSS y la difícil recomposición del espacio ex soviético. En Papeles de Geografía, n°23-24, 1996,
- Stonor, F. *La CIA y la guerra fría cultural*. Madrid: Debate, 2001.
- Tilly, C. y Wood, L. *Los movimientos sociales, 1768 – 2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica, 2009.
- Torre, J. La historia activa en clase de Historia. En *Aula-Historia social*, n° 15, 2005.
- Touraine, A. *América Latina. Política y sociedad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.
- Unidad de Gestión Curricular UDLA. Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo*. Santiago: UDLA, 2015.

Bibliografía y Webgrafía

- Vargas, A. Adecuación de la defensa a la gobernabilidad democrática en América del Sur. En *Ciencia Política*, n°14, 2012.
- Villalobos, J. y De Cabrera, C. Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 14, 2009.

Unidad 4

- Amaral de Aguilar, C. Noticias del "fin del mundo": el Chile de la Unidad Popular y el golpe de Estado en la TV francesa. En *Revista Nuevo mundo Mundos nuevos*, 2015.
- Atria, F. Participación y alienación política en Chile. En *Mensaje*, v. 57, 2008.
- Arriagada, G. *Por la razón o la fuerza. Chile bajo Pinochet*. Santiago: Sudamericana, 1998.
- Badia, A. y Becerril, L. Resolución colaborativa de problemas informacionales y resultados de aprendizaje grupal en la educación secundaria. En *Infancia y Aprendizaje*, v. 38, 2015.
- Bernedo, P. y Porath, W. A tres décadas del golpe: ¿Cómo contribuyó la prensa al quiebre de la democracia chilena? En *Cuadernos de información*, n° 16-17, 2003-2004.
- French-Davis, R. *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Reformas y políticas económicas desde 1973*. Santiago: JC Sáez Editor, 2014.
- Fuentes, C. *El Pacto: Poder, Constitución y Prácticas políticas en Chile 1990-2010*. Santiago, Ediciones UDP, 2013.
- Garcés, M. *Terrorismo de Estado en Chile: la campaña de exterminio de la DINA en contra del MIR*. Universidad de Salamanca, 2016.
- Gazmuri, C. *Historia de Chile 1891-1994*. Santiago: RIL, 2012.
- Godoy, O. Parlamento, presidencialismo y democracia protegida. En *Revista de Ciebcia Política*, n° 23, 2003.
- Huneeus, C. *El régimen de Pinochet*. Santiago: Sudamericana, 2000.
- Harvey, D. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.
- Hernández, C. *Utilización de la indagación para la enseñanza de las ciencias*. Universidad de Valladolid, 2013.
- Llorens, A. et al. ¿Ayuda la retroalimentación formativa sobre el comportamiento de búsqueda a contestar preguntas de comprensión en lecturas con texto disponible? En *Infancia y Aprendizaje*, v. 38, 2015.
- Malpique, A. y Veiga, A. Argumentantative writing by junior high school students: discourse knowledge and writing performance. En *Infancia y Aprendizaje*, v. 39, 2016.
- Martínez, J. Iconografía del dinero: del Frente Popular a la Unidad Popular. Chile 1938-1973. En *Artículos Museo Histórico Nacional*, Santiago: DIBAM, 2003.
- Myhill, D. y Jones, S. Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. En *Cultura y Educación*, v. 27, 2015.
- National Research Council. *National Science Education Standards*. Washington DC, National Academy Press, 1996.
- Olivera-Williams, M. La década del 70 en el Cono Sur: Discursos nostálgicos que recuerdan la revolución y escriben la historia. En *Romance Quarterly*, v. 57, 2010.
- Pinto, J. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM, 2005.
- Reyes-Cárdenas, F. y Padilla, K. La indagación y la enseñanza de las ciencias. En *Educación química*, v. 23, 2012.
- Seguel, P. Prácticas de poder de las clases subalternas en el desarrollo del poder popular en Chile, 1967-1973. En *Izquierdas*, n° 27, 2016.
- Shepard, L. La evaluación en el aula. En Robert, L. (ed.) *Educational Measurement*. ACE/Praeger Westport, 2006.
- Sofía, C. et al. *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana, 2001.
- Winn, P. *La revolución chilena*. Santiago: LOM, 2013.

Unidad 5

- Aguilar, A. et al. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes*. Tomo I, Madrid: ACCI, 2017.
- Alva, N. et al. *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. v. I. Sevilla: Diada Editora, 2012.
- Amnistía Internacional. *Respeta mis derechos, respeta mi dignidad. La pobreza y los derechos humanos*. Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2011.
- Aylwin, J. (coord.) *Los pueblos indígenas y el derecho.* Santiago: LOM, 2013.
- Aylwin, J. (ed.) *derechos humanos y pueblos indígenas. Tendencias internacionales y contexto chileno*. Temuco: Imprenta Austral, 2004.
- Boeninger, E. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad.* Santiago: Andrés Bello, 1997.
- Larroulet, C. Efectos de un programa de privatizaciones: El caso de Chile (1985-1989). En *revista Estudios Públicos*, n° 54, 1994.
- Gundermann, H. *Estado conflicto étnico y cultura. Estudios sobre pueblos indígenas en Chile*. Santiago: Ocho Libros Editores, 2013.

- Marcel, M. Privatización y finanzas públicas: el caso de Chile, 1985-1988. En *Colección de estudios Cieplan*, n° 26, 1989.
- Martín, P. y Sánchez, E. Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores adolescentes. En *Revista de Psicología*, v. 14, 1999.
- Mayordomo, M. y Onrubia, J. (coord.) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC, 2015.
- Pinochet, C. Abrir las grandes alamedas. Festivales culturales y espacio público en la construcción de un imaginario de la democracia. En *Revista de Estudios Avanzados*, n° 26, 2016.
- Pizarro, N. Educación, Democracia y Participación. En *Revista Enfoques Educacionales*, v. 5, 2003.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago, 2015.
- Sanz, G. *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó, 2005.
- Subercaseaux, B. La cultura en los gobiernos de la Concertación. En *Revista Universum*, v. 21, 2006.
- Rovira, J. Transición a la democracia y su consolidación en Centroamérica: un enfoque para su análisis. En *Anuario de Estudios Centroamericanos*, v. 28, 2002.
- Ruiz, C. La educación en la sociedad posmoderna: desafíos y oportunidades. En *Revista Complutense de Educación*, v. 21, 2010.
- Tejón, A. y Cifre-Mas, J. El profesorado ante el recto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía*. En *Revista de Educación*, 2011.
- Torres, P. *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.
- Universidad de la Frontera. *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile*. Santiago: LOM, 2003.
- Vergara, E. Chile en la Sociedad de la información. Contexto, indicadores y desafíos. En *Revista de Educación*, v. 5, 2003.
- Walker, I. Transición y consolidación democrática en Chile. Charla dictada en la Universidad de Notre Dame. Centro de Derechos Civiles y Políticos, 1992.

Webgrafía

Unidad 1

- http://www.rtve.es/m/alacarta/videos/los-anos-vividos/anos-vividos-cap-1-locos-anos-20/1623436/?media=tve Sitio web de RTV.es, donde se alojan los capítulos de la serie *Los años vividos*.
- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-649.html#imagenes Sitio web Memoria Chilena, sección *La publicidad en Chile (1900-1940)*.
- https://www.educ.ar/recursos/125442/historia-delcine Sitio web Educar, sección *Historia del cine*.
- https://www.loc.gov/resource/nclc.00600/ Sitio web de la Library of Congress.
- http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=137997 Sitio web Educar Chile, sección *La crisis de 1929*.
- http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/totalitarismos%20europa.pdf Sitio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, sección *Documentos*.
- http://historiacontemporanea.labibliotecadeninive.com/10.TOTALITARISMOS.html Sitio Historia del mundo contemporáneo, sección *Los regímenes totalitarios de la Europa de entreguerras*.
- https://historia1imagen.cl/2013/04/16/carteles-de-propaganda-magenes-segunda-guerra-mundial/ Sitio Historia 1 Imagen, sección *Carteles de propaganda-Imágenes Segunda Guerra Mundial*.
- http://www.20minutos.es/noticia/1509902/0/reino-unido/carteles-internet/propaganda-guerra-mundial/ Sitio de prensa, España, 20 minutos. Noticia: *El Reino Unido cuelga en Internet 2000 carteles de propaganda de la II Guerra Mundial*.
- http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwtwo/nazi_propaganda_gallery_06.shtml Sitio web de la BBC, sección *Propaganda Nazi*.
- http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/his/CoreArt/prop/ns9.html Sitio web German Posters for its Occupied Countries 1940-1945.
- http://www.un.org/es/sections/issues-depth/decolonization/index.html Sitio web de la ONU, sección *Descolonización*.
- http://www.dipublico.org/3692/acuerdos-de-la-conferencia-de-yalta-411-de-febrero-de-1945/ Sitio web dipublico de Derecho Internacional.
- *http://www.indh.cl/descarga-de-material* Sitio web del Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Unidad 2

- https://www.bcn.cl/seminarios_actividades/evento.html?h=10221.1/26408&hs=10221.1/35657 Sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional.

Bibliografía y Webgrafía

- http://www.constitucionario.cl/ Sitio Constitucionario,
- http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-25830.html Sitio de la Dibam, Museo de la Educación Gabriela Mistral. Secciones *Construcción del Estado Docente en Chile (1860-1920) y Asistencialidad escolar en Chile (1899-1964*).
- http://www.sewell.cl/index1.php Sitio web de Codelco, Sewell, Ciudad Minera en el corazón de los Andes.
- http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-97292.html Sitio web Memoria Chilena, sección Sewell.
- http://archivopatrimonial.usach.cl/coleccion/antonio-quintana Sitio web del Archivo Patrimonial de la Universidad de Santiago de Chile.
- https://www.cntv.cl/bombal/cntv/2016-05-05/102733.html Sitio web del Consejo Nacional de Televisión, donde está alojada la serie *Bombal*.
- http://www.socialismo-chileno.org/apsjb/1933/apsjb33.html Sitio web del Partido Socialista, sección *Documentos*.
- http://www.archivonacional.cl/616/w3-article-53447.html Sitio web del Archivo Nacional de Chile, Dibam.

Unidad 3

- https://www.museobilbao.com/exposiciones/mensajesdesde-la-pared-238 Sitio de Museo de Bellas Artes de Bilbao, sección *Mensajes desde la pared*.
- http://historiaybiografias.com/cubana/ Sitio Historia y Biografías, sección *Historia Universal*.
- http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/america_latina/revolucion_cubana/el_triunfo_de_la_revolucion_cubana.php Sitio web El Historiador, de Felipe Pigna.
- http://archivoprensa.museodelamemoria.cl/ Sitio web del Museo de la Memoria, sección *Archivos Prensa*.
- http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/628/w3-propertyvalue-677091.html Sitio web de la Biblioteca Nacional Digital, Dibam.
- http://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/grandes-reportajes/decadencia-del-progreso-antigua-union-sovietica-danila-tkachenko-fotografo-que-surgio-del-frio_10099 Sitio web de National Geographic, sección Reportajes: *La decadencia del progreso de la antigua Unión Soviética*.

Unidad 4

- http://www.ccplm.cl/sitio/archivos-recuperados-de-launidad-popular/ Sitio web del Centro Cultural La Moneda.
- http://11septiembre1973.latercera.com/es/#e2_video Sitio Web Especial 40 años del 11 de septiembre, La Tercera.
- http://ciperchile.cl/especiales/golpe/ Sitio web 40 años del golpe militar 1973 – 2013, CIPER.
- http://www.memoriasdelsigloxx.cl/601/w3-alt_propertyvalue-100703.html Sitio web Memorias del Siglo XX. Programa de participación social y rescate patrimonial, sección *40 años de memorias: 1973-2013*.
- http://www.educacion2020.cl/de-que-se-trata-la-ley-de-desmunicipalizacion Sitio web Educación 2020, sección *De qué se trata la "Ley de Desmunicipalización"*.
- http://www.bcn.cl/leyfacil/listado_alfabetico Sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, sección Guías Legales.

Unidad 5

- https://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/diseo_del_guin_o_protocolo_de_la_entrevista.html Sitio web Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social, sección *Diseño del guión o protocolo de la entrevista*.
- http://www.archivomuseodelamemoria.cl/index.php/37101;isad Sitio web del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, sección *Archivo de Fondos y Colecciones*.
- http://www.concesiones.cl/Paginas/Licitaciones.aspx Sitio web de Coordinación de Concesiones de Obras Públicas, Ministerio de Obras Públicas, Gobierno de Chile.
- http://www.indh.cl/afiches-campana-vuelve-a-ser-humano-15-de-mayo-de-2013 Sitio web del Instituto Nacional de Derechos Humanos, sección *Afiches campaña "Vuelve a ser humano"*.
- http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=210273. Sitio Educar Chile, sección *¿Cómo escribir una columna de opinión?*

Instrumentos de Evaluación

A continuación, se ofrecen cinco instrumentos de evaluación diseñados para medir el desarrollo de las cinco habilidades propias de la disciplina, de acuerdo a las Bases Curriculares del Ministerio de Educación. Estas herramientas pueden ser utilizadas tanto en las actividades en que se sugiere su uso, como en otras instancias evaluativas que considere pertinentes, pudiendo ser modificados en caso de requerirlo.

Mapa de progresión			
Carácter interpretativo de las ciencias sociales			
Reconozco la necesidad de fuentes para fundamentar una interpretación histórica.	Reconozco la necesidad de fuentes e identifico sus aspectos esenciales como fecha y lugar de creación, contexto en que se produce, pertenencia a una visión parcial, entre otros, para evaluar su pertinencia.	Reconozco la importancia y diversidad de fuentes y las relaciono para utilizarlas en la explicación de un fenómeno o problema histórico determinado.	Reconozco la diversidad de fuentes y su importancia en la gestación de distintas visiones historiográficas sobre una misma realidad social.
Ejemplo	**Ejemplo**	**Ejemplo**	**Ejemplo**

Describo un proceso histórico.	Selecciono una fuente perteneciente al proceso histórico que describo.	Leo la fuente y la interpreto como fundamento de mi descripción de un proceso histórico.	Comparo más de una interpretación histórica relativas al proceso histórico que he descrito.	Elaboro mi propia interpretación histórica a partir de fuentes y visiones diversas.

Pauta de Evaluación				
Pensamiento temporal				
	INDICADORES	**NIVEL DE LOGRO 3**	**NIVEL DE LOGRO 2**	**NIVEL DE LOGRO 1**
Periodización	Identifica períodos históricos de forma secuencial.			
	Reconoce más de un hito al interior de un período histórico.			
	Explica el contexto de uno o varios hitos a partir de un período histórico.			
Relaciones temporales	Organiza varios hitos y procesos históricos a partir de relaciones de causalidad.			
	Organiza varios hitos y procesos históricos a partir de relaciones de continuidad y cambios.			
Simultaneidad	Compara procesos históricos acontecidos en un mismo marco temporal pero diferente marco espacial.			
	Infiere la simultaneidad y variación de ritmos y duraciones de diferentes acontecimientos y procesos históricos.			

Pensamiento espacial				
	INDICADORES	**NIVEL DE LOGRO 3**	**NIVEL DE LOGRO 2**	**NIVEL DE LOGRO 1**
Conocer	Identifica su ubicación en un mapa regional, nacional y mundial.			
	Describe las características de un lugar a partir de la información dada por el mapa.			
Comprende	Interpreta la simbología de distintos mapas para explicar un proceso histórico a partir de estos recursos.			
	Clasifica la información proporcionada por diferentes mapas.			
Analizar	Compara procesos históricos a partir de la información dada por distintos mapas.			
	Infiere explicaciones históricas a partir de distintos recursos cartográficos.			

Rúbrica de Evaluación				
Pensamiento Crítico				
CRITERIOS	**EXCELENTE 8 - 7**	**SATISFACTORIO 6 - 5**	**EN PROGRESO 4 - 3**	**INICIADO 2 - 1**
Formula preguntas para comprender y profundizar los temas estudiados	Identifica y resume claramente los problemas, Además, identifica asuntos implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.	Identifica y resume los problemas, y explica por qué y cómo lo son.	Identifica y resume parcialmente los problemas y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.
Infiere y elabora interpretaciones respecto a los temas estudiados	Ofrece interpretaciones precisas, exhaustivas y convincentes de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas.	Ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.	Ofrece interpretaciones de algunos de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas o situaciones planteados.	No ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.
Cuestiona simplificaciones y prejuicios	Identifica y explica detalladamente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias evita errores de razonamiento.	Identifica y explica los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias comete algunos errores de razonamiento.	Identifica y explica parcialmente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias incorpora errores mayores de razonamiento.	No identifica y explica los errores de razonamiento de otros. Además, hacer inferencias incorpora muchos errores de razonamiento.
Argumenta en base a evidencia	Identifica y utiliza rigurosamente toda la evidencia, Además, provee nuevos datos o información con el propósito de fortalecer sus argumentos.	Identificó toda la evidencia importante y la utiliza rigurosamente.	Identifica los datos e información que cuenta como evidencia, pero no la utiliza rigurosamente.	No identifica los datos e información que cuenta como evidencia y falla en utilizarla para sus argumentos.
Identifica y analiza puntos de vista	Presenta un punto de vista de forma clara y precisa y reconoce puntos de vista rivales, proveyendo respuestas convincentes.	Presenta un punto de vista de los problemas, y discute sus debilidades y fortalezas.	Presenta un punto de vista impreciso. Anticipa objeciones menores a su planteamiento o considera posiciones alternas débiles.	No presenta un punto de vista claro. Falla en anticipar objeciones hacia su punto de vista o a considerar otras perspectivas.
Analiza la multicausalidad de los procesos históricos	Ofrece interpretaciones precisas de las causas principales que son parte de los procesos históricos.	Ofrece interpretaciones de las causas principales que forman parte de los procesos históricos.	Ofrece interpretaciones de algunas de las causas principales que forman parte de los procesos históricos.	No identifica causas o factores para la explicación de procesos históricos.

Rúbrica de Evaluación				
Comunicación				
CRITERIOS	**EXCELENTE 8 - 7**	**SATISFACTORIO 6 - 5**	**EN PROGRESO 4 - 3**	**INICIADO 2 - 1**
Conocimiento y preparación del tema	Demuestra confianza al expresar sus conocimientos, presentando la información precisa y pertinente para el desarrollo del tema	Demuestra confianza en sus conocimientos, pero falla en algunos momentos al tratar de ofrecer la información más precisa	Demuestra poco conocimiento del tema y escasa información relevante.	Demuestra falta de conocimientos del tema. La información que da es irrelevante
Expresión de un punto de vista personal	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en las ideas centrales.	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, aunque no logra sostenerse en una idea central	Ofrece ideas personales sobre el tema sin establecer ninguna relación entre ellas o la información ofrecida.	Expresa ideas impertinentes respecto del tema de la exposición.
Estructura y orden	Ofrece una exposición organizada, respetando los tiempos establecidos, facilitando la captación de su discurso desde el inicio hasta el final de su intervención.	Ofrece una exposición organizada de manera adecuada, aunque sin terminar en el tiempo establecido y dejando algunas ideas sueltas.	Ofrece una exposición desorganizada, sin respetar el tiempo establecido y causando confusión en el público.	Ofrece una exposición carente de orden o cuidado por la organización del tema.
Uso formal del lenguaje	Establece un permanente contacto con el público a través del dominio de un registro lingüístico adecuado, un buen tono de voz, el código gestual y el contacto visual.	Establece cierto contacto con el público mediante la intención de mantener un registro adecuado y un buen tono de voz.	Expresa sus ideas de manera poco comunicativa, así como un registro informal y un tono de voz inadecuado.	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el público.

Mapa de progresión

Aplicación de habilidades multidisciplinares

Identifique un ejemplo por cada recuadro de progresión, en la medida en que se advierta su logro.

Reconozco las habilidades propias de la asignatura de conexión.	Describo las estrategias y enfoques que utiliza la asignatura de conexión para abordar el desafío planteado.	Clasifico las estrategias y enfoques que utilizaré según sean de la disciplina histórica y de la asignatura de conexión.	Ejecuto el desafío planteado de acuerdo a las estrategias y enfoques de la historia y de la asignatura de conexión.
Comparo los distintos enfoques y estrategias disciplinares utilizados.	Sintetizo los resultados obtenidos en el desafío planteado.	Presento una opinión respecto a las ventajas y desafíos de los distintos enfoques y estrategias disciplinares utilizados.	

NOTAS

NOTAS

NOTAS

NOTAS

Guía didáctica del docente Tomo 1

Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º Medio

Sofía Honeyman Lucchini
Camila Silva Salinas
Sebastián Quintana Susarte
Carolina Santelices Ariztía

SANTILLANA

9 789561 531970

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Edición especial para el Ministerio de Educación
Prohibida su comercialización