



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL. GÉNERO E INFANCIA

Alumno/a: Calmaestra Atienza, José
Francisco

Tutor/a: Prof. Dña. María del Carmen Díaz
Sánchez

Dpto: Geografía e Historia

Junio, 2020

1. Portada e índice

1. Portada e índice

2. Resumen y palabras clave

3. Introducción

4. Objetivos del TFM

5. Fundamentación epistemológica del tema elegido

5.1. Estado de la cuestión: Revolución Industrial. Género e infancia

5.1.1. Contexto, revolución y magnitud

5.1.2. La mujer y el niño: condiciones de trabajo y nivel de vida

5.1.3. Perspectiva global de trabajo femenino e infantil durante la Revolución Industrial

5.1.4. Reacción social ante las malas condiciones: el escándalo del trabajo infantil

5.1.5. Movimiento obrero: la historia olvidada del protagonismo de la mujer

5.2. Tratamiento didáctico del tema en las aulas

5.2.1. Primeras escuelas y difusión del conocimiento desde el siglo XIX

5.2.2. Leyes educativas en España. Transformación de la enseñanza

5.2.3. La relación didáctica y la evolución del tema en la enseñanza

6. Proyección didáctica

6.1. Justificación legislativa

6.1.1. Ámbito curricular

6.1.2. Ámbito social

6.2. Contextualización del centro escolar

6.3. Contextualización del aula

6.4. Elementos curriculares básicos

6.4.1. Niveles de concreción curricular

6.4.2. Competencias clave

6.4.3. Objetivos

6.4.4. Contenidos

6.4.5. Criterios de evaluación

6.4.6. Unidad Didáctica Integrada (UDI)

6.4.6.1. Identificación

6.4.6.2. Concreción curricular

6.4.6.3. Transposición didáctica: Tareas, actividades y ejercicios

6.4.7. Temporalización

6.4.8. Recursos y escenarios

6.4.9. Metodología

6.4.10. Procesos cognitivos

6.4.11. Evaluación

6.5. Elementos curriculares complementarios

6.6. Innovación educativa

7. Conclusiones

8. Referencias bibliográficas

2. Resumen y palabras clave

- Resumen:

Este Trabajo de Fin de Máster se va a desarrollar acerca del papel que tuvieron la mujer y el niño en la época de la Revolución Industrial. En estos tiempos, se va a dar de forma generalizada la incorporación al trabajo de la mujer y del niño fuera del ámbito doméstico, lo que fue un impacto social de gran magnitud.

Por un lado, se va a realizar una investigación de casos en varios lugares del mundo con el objetivo de tener una visión más general del tema abordado. Una vez realizada la investigación, se va a extraer lo aprendido para su enseñanza en clase en el momento de tratar la Revolución Industrial.

Por otro lado, se va a realizar una proyección didáctica de este tema en el curso de 4º ESO, para que los alumnos aprendan a que en esta época estos sujetos tuvieron un papel relevante en la sociedad; sin embargo, la mujer y el niño son los más discriminados por la historiografía. Finalmente, es importante extraer conclusiones sobre el trabajo realizado para reflexionar.

- Palabras clave: revolución, discriminación social, trabajo infantil, igualdad de derechos, explotación laboral.

- Abstract:

This Master's project's will develop about the role that woman and children had during the Industrial Revolution. In these times, will be extended the incorporation of

woman and children to the work outside the home, which was a significant social impact.

On the one hand, in this job will carry out the research about several places of the world with the objective of have a general overview about this topic. After the investigation, the information will be extract for teaching in the classroom during the theme of Industrial Revolution.

On the other hand, in this project will be developed a teacher's guide about this topic in the fourth year of high school with the purpose that students learn about the relevant role of these people in the society. However, woman and children are the most discriminated by historiography. Finally, it is important for draw conclusions about the work done and reflect.

- Keywords: revolution, social stigma, child labour, equal rights, labour exploitation.

3. Introducción

En este trabajo, se va a desarrollar una investigación contextualizada en el bloque temático sobre la Revolución Industrial, fenómeno que se aborda en el aula vislumbrando los inventos contruidos como la máquina de vapor, tipos de industrias, procesos de trabajo... Sin embargo, en este ensayo vamos a poder ver que esto fue más allá de lo que se suele enseñar en el aula desde el punto de vista más positivista que hoy en día prevalece en algún que otro docente.

Con respecto a esta época, se puede decir que supuso un cambio radical, ya que se pasó de una economía rural a una industrial que supuso un cambio en la vida de las personas al entrar en funcionamiento la industria y, por consiguiente, una nueva forma de trabajar. Conviene subrayar las esperanzas puestas de los jóvenes en prosperar económicamente, lo que originó una gran movilización hacia los entornos industriales y supuso la imposibilidad de albergar a tanta gente en condiciones óptimas. Así pues, se van a vislumbrar las diferentes discriminaciones a los trabajadores de la industria, sobre todo, a las mujeres y a los niños.

Asimismo, se van a observar los abusos recibidos en el caso de las mujeres, que van a estar en una situación poco salubre con un trabajo que no se acaba en la industria, pues tiene que atender posteriormente el hogar. Además, otro discriminado será el niño, que se incorpora para ayudar a la economía familiar y va a perder la infancia siendo expuesto a castigos físicos y mentales que le van a repercutir en un futuro cuando sea adulto. Por consiguiente, se van a tratar casos de estas discriminaciones de un modo más globalizado con diferentes casos a través del mundo. En efecto, es muy importante ensalzar estos casos, ya que además de sufrir discriminaciones durante la época, se discriminan por la historiografía.

Conviene subrayar que en pleno siglo XXI se pide una pedagogía más activa en la que el alumno sea el protagonista del aprendizaje y el docente su guía. Esto, se hace difícil por la renovación que supone diariamente para el docente y la implantación de diferentes metodologías para ir dinamizando la clase y que se produzca un aprendizaje significativo, pero al ser lo que realmente se busca es necesario para estar a la vanguardia educativa. Así pues, en este trabajo se observa el desarrollo de una serie de actividades que dinamizan la clase y buscan ese protagonismo del alumno, a lo que se suma la adquisición de un conocimiento más social acerca de la temática sobre la Revolución Industrial.

4. Objetivos del TFM

El presente trabajo se va a realizar enfocándose en la consecución de determinados objetivos. Asimismo, al ser varios, se van a ir enumerando:

1. Comprensión de la historia desde una perspectiva diferente: es conveniente subrayar la importancia de romper la visión que nos ofrece la historiografía tradicional acerca del fenómeno que supuso la Revolución Industrial. Así pues, se nos suele presentar como una época de surgimiento de nuevos procesos de producción gracias a una serie de adelantos. En otras palabras, se trata más de un fenómeno técnico en el que se describen nuevas formas de trabajo y se aborda especialmente desde un punto de vista económico. Sin embargo, solo se hacen ciertos apuntes de la historia vivida por la sociedad de la época, que es lo más crucial para comprender la serie de procesos históricos que se dieron, por lo que el primer objetivo sería comprender esta revolución desde una historia más social.
2. Tratamiento más justo de la persona en Historia durante esta época: se necesita comprender la realidad desde una perspectiva más objetiva para que se obtenga un mayor acercamiento a la realidad histórica de esos tiempos. En efecto, se puede observar un tratamiento preferente de la figura del hombre por encima de la figura de la persona en sí, lo que denota un protagonismo que invisibiliza a una parte importante de la realidad social. Por consiguiente, un objetivo de este trabajo, que además es el más importante, va a ser el recuperar esa historia de los más olvidados para deconstruir los conocimientos que hasta ahora se impartían y en algunos casos se siguen impartiendo acerca de grupos de personas en la sociedad que fueron infravalorados por la historiografía tradicional.
3. Visión global del fenómeno: la Revolución Industrial se suele focalizar siempre en Reino Unido, ya que fue un país pionero en la proliferación de industrias y en el surgimiento de inventos para la producción. Al mismo tiempo, se encuentra en el manual escolar una presencia casi absoluta del caso inglés,

que suele ser el protagonista central en la temática a la hora de abordar este tema. Aun así, este conjunto de saberes y de adelantos se extendió al continente europeo y de ahí al resto del mundo en diferentes niveles de irradiación. Igualmente, se señala la importancia de extrapolar la Revolución Industrial a una casuística más diversa, con el objetivo de comprender la transformación que supuso desde un punto de vista globalizado, en el que se van a observar las semejanzas y diferencias de dicho proceso en varias partes del mundo.

5. Fundamentación epistemológica del tema elegido

5.1. Estado de la cuestión: Revolución Industrial. Género e infancia

5.1.1. Contexto, revolución y magnitud

En Historia queda reflejado el término de revolución, según Villas (2012)¹, como: “aquellas transformaciones que presenten tres características esenciales: producirse en un tiempo comparativamente corto; transformar profundamente las estructuras: económica, política, social o cultural; e implicar un “punto de no retorno” a la situación anterior” (p.43). Tras la explicación de este concepto, es importante contextualizar la época en la que se dio la Revolución Industrial, ya que va a ser el ámbito temporal por el cual se va a desarrollar este trabajo. Dicho contexto, se concreta a mediados del siglo XVIII con la “Primera Gran Revolución Industrial”, a través de una serie de acontecimientos que supusieron un cambio, el cual se observa a diferentes niveles.

En primer lugar, Crafts (como se citó en Mokyr, 1987)² piensa la necesidad de señalar una base de excedente agrícola previa en aquellos lugares que se dio dicho fenómeno. Se ponga por caso el ejemplo inglés, en el que la agricultura se alteró mediante la ley, destacando las Leyes de Cereales Británicas implantadas en 1670, que generaron una gran abundancia de excedente. Además, la integración de la economía irlandesa y británica proporcionó aún más capacidad de excedente. Todo ello, condujo a una mano de obra sobrante en las tareas agrícolas, que tuvo que hacer frente al futuro incierto que se venía encima, lo cual fue un detonante en el movimiento poblacional desde el campo a las ciudades, lo que condujo a un desarrollo posterior de la actividad de las ciudades en detrimento del campo.

Aun así, Szostak (como se citó en Mokyr, 1987)³ señala la importancia de no correlacionar directamente la bonanza en el terreno agrícola con la Revolución Industrial en este proceso, ya que se observa como la proliferación de medios de

¹ Villas, S.L. (2012). La Primera Revolución Industrial. *Boletín de la Academia Malagueña de Ciencias*, (14), 43-50.

² Mokyr, J. (1987). La Revolución Industrial y la Nueva Historia Económica (y II). *Revista de Historia Económica = Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 5(3), 441-482.

³ *Ibid.*, p.444.

transporte, así como la creación de una serie de infraestructuras (carreteras, canales, puertos...), potenciaron un abastecimiento de alimentos a la población a través de la expansión del excedente por todo el territorio con una mayor fluidez gracias a una mejora en las conexiones entre los lugares. Todo lo señalado fue más posible en aquellos lugares donde los costes del transporte estaban más abaratados, como en el ya mencionado caso inglés, lo que nos induce a una conclusión: la retroalimentación de la propia Revolución Industrial en este proceso.

Como resultado a esta mejora en el transporte, se da un auge del comercio tanto a nivel interior como exterior. Con relación a este hecho, es fundamental el auge de un comercio externo, en el que cabe señalar la doble consecuencia que tuvo. Por un lado, aquellos países que carecían de la oportunidad de obtener materias primas necesarias dentro de sus fronteras pudieron importarlas, lo que potenció una mayor producción industrial a través del surgimiento de nuevos mercados. Por otro, este proceso crearía una economía a gran escala, en la que se originaría un ciclo de intercambios y una interconexión necesaria, lo que impulsaría a una apertura comercial y; lógicamente, de fronteras, entre determinados países para beneficiarse entre sí de este sistema (Mokyr, 1987)⁴.

En segundo lugar, hay que resaltar el fenómeno de la revolución demográfica dado a mediados del siglo XVIII. Por consiguiente, esta transición demográfica va a causar gran impacto social, como se denota a continuación: "El crecimiento de la población se reanudó en casi toda Europa alrededor de 1750, y se considera que ocasionó una desconcertante multitud de fenómenos" (Mokyr, 1987, p. 450)⁵. Ejemplos de dichos fenómenos se concretan, según Langer (como se citó en Mokyr, 1987)⁶, en la cantidad de revoluciones que se van a producir en el ámbito político tras 1789, con el caso francés como el mejor exponente de dichos sucesos, lo que transformará profundamente la realidad política y se asistirá a un tiempo de cambios sin precedentes.

Al mismo tiempo, se hace indispensable hacer hincapié en que este aumento de la población, que como opinó Brenner (como se citó en Mokyr, 1987)⁷, provocó una relación con la oferta de trabajo disponible en la época. En otras palabras, al aumentar la mano de obra, esta fue cada vez más barata, ya que cada vez había más candidatos disponibles a un puesto de trabajo, lo que fue aprovechado por los ofertantes de ellos exigiendo cada vez más a los demandantes. En esta situación, se puede decir que existió una gran oferta de trabajo, que fue uno de los pilares más destacados en la

⁴ *Ibid.*, p.445.

⁵ *Ibid.*, p.450.

⁶ *Ibid.*, p.450.

⁷ *Ibid.*, p.449.

pervivencia del sistema fabril, lo cual le otorga un significado positivo como factor en la Revolución Industrial.

En tercer lugar, en esta transformación no podemos olvidar el salto de un estadio inicial a uno final en el proceso, a través de un binomio conceptual: el cambio técnico. Hablar de técnica no es nada nuevo, pues desde sus orígenes el ser humano ha ido perfeccionando una serie de procesos como en la elaboración de materiales; aun así, no debemos caer en la errónea hipótesis de ligar técnica con ciencia, pues esta unión no ocurrió antes de la Revolución Industrial, como señala Van der Laat (1991)⁸:

En la antigüedad y también en otras épocas, se llevaban a cabo realizaciones técnicas sin conocimiento científico alguno, como ocurría con el proceso de aleación de metales. Sin embargo, posteriormente y desde que apareció la ciencia moderna, cada logro científico implicó contar necesariamente con el apoyo de la técnica. (p.72)

Asimismo, es importante señalar un proceso en el cual la Revolución Industrial fue acompañando en un primer momento a la producción manufacturada, para progresivamente ir superándola en el proceso productivo y revertir la situación. Este ejemplo se concreta en la industria textil, pues en un primer momento va a ser un proceso manufacturado realizado en los tiempos muertos de las tareas agrícolas para complementar la economía familiar, obteniendo así unos ingresos suplementarios en busca de un mejor nivel de vida. A partir de ahí, van a ir surgiendo una serie de inventos para facilitar el trabajo y posteriormente orientados a la producción en masa, destacando el tejedor de John Kay en 1733 hasta la célebre Spinning Jenny de Hargreaves en 1764, que van a tener como consecuencia un interés productivo por parte de la clase dominante e irán concentrando dicha producción en las fábricas (Villas, 2012)⁹.

Sin embargo, se debe hacer una diferenciación entre los países que tienen los medios y el conocimiento para usarlos y aquellos que no tienen esos medios ni los saberes necesarios en este ámbito. Así pues, se va a producir una jerarquización progresiva que va a concretarse en una desigualdad, la cual se va a plasmar en la capacidad de producción de un país y posteriormente en su riqueza, pues van a existir otros países que, a cambio de sus bienes sin transformar y otras riquezas, intenten ponerse al nivel de los más superiores en este ámbito. En este sentido, hay una mayor responsabilidad en estos países más subdesarrollados industrialmente; pues, además de tener que

⁸ Van der Laat, H. (1991). Revolución Industrial: una Revolución Técnica. *Revista Estudios*, (9), 71-82.

⁹ Villas, S.L. (2012). La Primera Revolución Industrial. *Boletín de la Academia Malagueña de Ciencias*, (14), 43-50.

hacer frente a ese gasto para avanzar, hay que invertir en educar en esos saberes técnicos, lo cual se hace una labor extremadamente complicada (Lleras, 2006)¹⁰.

Una vez explicadas las desigualdades de riqueza que se produjeron a raíz de la Revolución Industrial es necesario señalar la diferente irradiación de dicho proceso a lo largo del mundo. En este sentido, se nos presenta como un ejemplo promotor a Reino Unido, en el cual coincidieron una serie de circunstancias que propiciaron ese estallido de dicha revolución en este lugar antes que en muchos otros. Un ejemplo de la supremacía inglesa en la velocidad de expansionismo industrial es el del protagonismo inglés en los principales inventos de la época, con el gran ejemplo de la máquina de vapor de Watt, que significó esa unión entre técnica y ciencia (Van der Laat, 1991)¹¹.

Además, cabe destacar la mentalidad del país respecto a la menor o mayor resistencia ante la Revolución Industrial que se estaba produciendo. Esto, se observa en el caso español, caracterizado por una industrialización tardía y atrasada, cuya consecuencia por una parte es la mentalidad que se tenía. Ejemplo de ello, se encuentra en la resistencia a aceptar ideas innovadoras, pensamiento que se antepone al inglés durante esta época, como señala Villas (2012)¹²: ``en España (caso no único pero si paradigmático en Europa) era grave ofensa tachar a un científico de “novator” (amigo de novedades), en Inglaterra cuantos aportaban unas ideas susceptibles de un aprovechamiento común eran premiados por el gobierno’’ (p.44).

Más tarde, este fenómeno se irá expandiendo desde el caso británico a toda Europa para posteriormente hacerse global. Anteriormente, se ha localizado un ejemplo promotor en esta revolución; pues bien, ahora se debe señalar un ejemplo de retraso en cuanto a la irradiación de estos cambios. Uno clave fue el ejemplo colombiano, a los que dicha revolución les ha llegado tarde por su papel como exportador de materias primas a países industrializados, siendo en un principio mucho más rico que a los que exporta aunque carecían de saberes. Por consiguiente, esta falta de saberes se une a una falta de reflexión sobre este proceso y a malas decisiones de sus líderes que los atrasa en el proceso evolutivo. Así, hay autores que claman contra este proceso aunque no lo reconocen culpable de sus males, sino un proceso mal gestionado, como señala Lleras (2006)¹³: `` La revolución industrial por eso, aparece, injustamente, como una de las causas de la decadencia de la moral, cuando no es sino una de sus víctimas’’ (p.302).

Otro caso muy representativo fue el de China. En este país asiático, se tuvieron una serie de innovaciones tecnológicas desde tiempos remotos; sin embargo, se apostaba

¹⁰ Lleras, A. (2006). Nuestra revolución industrial. *Revista de economía institucional*, 8(15), 295-302.

¹¹ Van der Laat, H. (1991). Revolución Industrial: una Revolución Técnica. *Revista Estudios*, (9), 71-82.

¹² Villas, S.L. (2012). La Primera Revolución Industrial. *Boletín de la Academia Malagueña de Ciencias*, (14), 43-50.

¹³ Lleras, A. (2006). Nuestra revolución industrial. *Revista de economía institucional*, 8(15), 295-302.

más por los recursos naturales y por el mercado interior, lo que iba totalmente en contraposición del ejemplo inglés. En efecto, se tiene un punto de vista asiático totalmente puesto en el crecimiento interior del país a través del trabajo nacional. Conviene subrayar la apuesta de los saberes nacionales sobre la exportación de máquinas de otros países, por lo que en este país asiático se comenzaron a fabricar sus propias máquinas automáticas. Aun así, aunque parezca que este enclave cogió ventaja en la Revolución Industrial, lo cierto es que la ausencia del ferrocarril y la vía marítima como única comunicación con el exterior tuvieron como consecuencias un aislamiento y una economía agraria basada en la subsistencia en muchas regiones, por lo que se registró en muchas ocasiones una alta pobreza, pues la alternancia entre años buenos y malos de cosechas hacían estragos en la población (Brasó, 2009)¹⁴.

Una vez comparando países, se hace necesario describir el caso que más nos atañe por ser el lugar desde el cual nos afecta más directamente la realidad por vivir emplazados en este: el caso español. En España, se sabe que estos progresos tecnológicos llegaron mucho más tarde que la media europea. Esto, fue un proceso lento marcado por una serie de circunstancias que se vivieron en este país, destacando principalmente la manipulación sufrida de la Hacienda española por los dirigentes políticos. Estos, provocaron la ineficiencia de las leyes desamortizadoras y el fracaso en el establecimiento de las vías ferroviarias entre otras cosas, que le confirieron a España un importante retraso en este fenómeno (Nadal, 1975)¹⁵.

A pesar de esta visión tan negativa, no hay que olvidar el desarrollo industrial que se dio sin precedentes en algunas zonas del país gracias a medidas gubernamentales. Este, fue impulsado por una serie de condiciones favorables que el propio Estado otorgó para el establecimiento de una actividad industrial próspera en el país, por las cuales comenzaron a afianzarse una serie de industrias por el territorio español. Pongamos por caso el ejemplo catalán, que se concreta con la primera fábrica de algodón en nuestro territorio, la llamada Bonaplata, que se estableció en Barcelona y en la que se usó la máquina de vapor para llevar a cabo su producción. Esta, fue ayudada por el Estado a través de la concesión de una subvención de 1.300.000 reales (Gómez y Palomeque, 2003)¹⁶.

Asimismo, se comienza a producir una industrialización en varios lugares de España que va a colocar a algunas zonas como centro de producción. Ese acontecimiento va a producir una división en el país entre regiones más industrializadas y las menos industriales, lo que va a polarizar en un futuro la economía dentro del país entre unos

¹⁴ Brasó, C. (2009). Los orígenes de la fábrica moderna en China (1840-1895). *Gerónimo de Uztariz*, (25), 87-104.

¹⁵ Nadal, J. (1975). *El fracaso de la Revolución Industrial en España, 1814-1913*. Barcelona, España: Ariel.

¹⁶ Gómez, R. y Palomeque, M.C. (2003). Los inicios de la revolución industrial en España: la fábrica de algodón de Sevilla (1833-1836). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (46), 185-222.

y otros lugares. Dentro de las regiones, se hace fundamental explicar el caso de Andalucía, pues es donde se centrará más el estudio en este trabajo. En dicho lugar, es importante establecer un centro industrial en un primer momento en la provincia hispalense, concretamente mediante el establecimiento de la Fábrica de Tejidos e Hilados de Algodón de Sevilla en 1833, que fue la segunda fábrica de este tipo en suelo español y la segunda que usó vapor en sus tareas (Gómez y Palomeque, 2003)¹⁷.

Un sector que adquirió gran protagonismo en Andalucía fue el minero. Así, se observa como la región andaluza asciende en importancia convirtiéndose en el foco del auge minero español durante el siglo XIX, cuyo lugar privilegiado disfrutará hasta el siglo XX. Esto le confirió un gran papel a la región durante la Revolución Industrial en territorio español, pues alrededor de la mitad del valor bruto que producía el país en metales y minerales tenía origen andaluz. Concretamente, esta hegemonía se deduce en afirmaciones de estudiosos acerca de este tema, siendo ejemplo el caso de Sánchez (2013)¹⁸: `` En los mercados mundiales de algunos de los principales metales, la presencia andaluza cobraba especial relieve: entre 1861 y 1910 la región aportaría casi la octava parte del plomo mundial o casi la tercera parte del cobre mundial'' (p.29).

Dicho sector va a ir evolucionando desde una plenitud hasta una decadencia ya acentuada a finales del siglo XX, pues en el año 1990 esta actividad solo equivaldrá al 13% de la producción total española. Para concluir la explicación acerca de este sector, se hace indispensable ejemplificar con algunos enclaves mineros destacables, como lo fueron los yacimientos de Río Tinto, Linares o Aznalcóllar, que se perfilaron hacia una explotación a gran escala. Curioso es el caso onubense, cuya actividad ha sido posible proseguir una vez se produjo el agotamiento de los yacimientos en tierras andaluzas (Núñez, 1982)¹⁹.

Al abordar un tema ligado con la industria es fundamental hacer referencia al papel de la persona de negocios: el empresario. En la historiografía tradicional, se suele hacer referencia a una persona que está en la cúspide de liderazgo en una fábrica, la típica figura de mando. Sin embargo, estudios realizados del caso andaluz han demostrado que no era una persona la que conformaba la empresa, sino una red empresarial coordinada por varias personas unidas por ciertos intereses, como los económicos, familiares... La figura del empresario en esta región es muy curiosa, dado que el 95% de los empresarios estaban afincados en suelo andaluz y tuvo una participación de

¹⁷ Gómez, R. y Palomeque, M.C. (2003). Los inicios de la revolución industrial en España: la fábrica de algodón de Sevilla (1833-1836). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (46), 185-222.

¹⁸ Sánchez, A. (2013). El protagonismo andaluz en la expansión minera (siglos XIX y XX). En A. Sánchez (Ed.). *Industrialización y desarrollo económico en Andalucía* (pp.27-42). Sevilla, España: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.

¹⁹ Núñez, G. (1982). La historiografía minera en Andalucía: estado de la cuestión, fuentes y perspectivas. *Revista de historia contemporánea*, (1), 255-261.

extranjeros a la región limitada, lo que no quita peso al extranjero, pues hay evidencias de que los foráneos llegaron a controlar sectores muy estratégicos como el de la minería. Un ejemplo de empresario fue Otto Engelhardt, quien fue un ingeniero alemán que llegó a instalarse en Sevilla y ocupó el cargo de director en la Compañía de Tranvías de Sevilla (Garrués y Rubio, 2013)²⁰.

Un último apunte respecto al ámbito general de la Revolución Industrial es el de la explotación laboral sufrida por la persona trabajadora en la fábrica. En este punto hay que tratar información relacionada sobre todo trabajador de la fábrica, lo que incumbe una revisión de varios casos. En un primer momento hay que señalar el tema de la nutrición, en el cual se va a ejemplificar el caso inglés, ya que es el mejor estudiado. Asimismo, se coincide en la temática de la estatura para hacer referencia a la alimentación que se seguía. Los datos son muy demoledores: la gente más alta se encuentra en clase acomodada y con más frecuencia en el ámbito rural (Canales, 1994)²¹.

Otros aspectos que aborda el caso inglés es el de la enfermedad o la educación. En este sentido, se recopilan datos muy interesantes, ya que los trabajadores en las ciudades estaban más expuestos a las enfermedades de la época como la tuberculosis, que era la enfermedad más letal y más fácil de contraer, pues se contraía por vía respiratoria o por tomar alimentos o líquidos contaminados; así pues, alrededor del 20% de la mortalidad era provocada por esta afección. Respecto a la educación es curiosa la estadística, pues resultaba que a la hora de firmar sabían más en áreas rurales que en las ciudades, pues la oferta escolar cayó en picado en las ciudades, lo que denota la ocupación del menor en la industria como un trabajador más. Por último, es imprescindible señalar el desinterés de una población formada en materia de educación, pues no interesaba por el posible cuestionamiento y la posterior posible oposición al sistema, como señala Canales (1994)²²: “las nuevas ocupaciones potenciadas por el proceso de desarrollo industrial no favorecían la promoción de los trabajadores con conocimiento de las primeras letras” (p.188).

5.1.2. La mujer y el niño: condiciones de trabajo y nivel de vida

Ahora bien, una vez realizado un análisis de la situación durante la Revolución Industrial se llega al objetivo de esta investigación: la situación de las mujeres y los niños durante esta época. Hay variedad de casos investigados por diversos autores, como veremos en este trabajo, pero es muy interesante la incorporación de estas

²⁰ Garrués, J. y Rubio, J.A. (2013). Empresarialidad y redes empresariales. En A. Sánchez (Ed.). *Industrialización y desarrollo económico en Andalucía* (pp. 137-157). Sevilla, España: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.

²¹ Canales, E. (1994). Industrialización y condiciones de la vida en Inglaterra. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (14), 171-196.

²² Canales, E. (1994). Industrialización y condiciones de la vida en Inglaterra. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (14), 171-196.

personas al mundo laboral, pues este sistema necesitaba nutrirse al máximo para obtener una producción mayor y seguir alimentándose y creciendo, confiriéndose este proceso como extenso y finalizando en la necesidad de seguir aumentando, devorando todo recurso posible y sirviéndose del conjunto de la sociedad.

Para tratar el papel de la mujer hay que contextualizar la época que le tocó vivir. Conviene remontarse al imaginario de la Edad Moderna, en el cual hay grandes diferencias de género. En el caso femenino, se concibe la existencia a través de tres vías: la primera, hace referencia a la mujer casada, la cual tiene como fin cuidar a su familia y ofrecerle la mayor comodidad que esté a su alcance; la segunda, se refiere al papel de la mujer que no llega a casarse y ofrece su vida al servicio de la religión, la cual en un momento de su vida es llevada a un convento pasando allí lo que le queda en convivencia con iguales; y, por último, la vía más escabrosa y criticada por la sociedad, la referida a la prostitución, vista de forma muy despectiva por la historiografía tradicional (López y López, 1988)²³.

Este último caso merece un inciso aclarador acerca de este papel social. Hay una serie de consideraciones a tratar acerca de este tema. En primer lugar, la necesidad de ejercer por problemas económicos producida por los bajos salarios existentes de la época, dándose casos de trabajadoras sin recursos que necesitaban un salario extra para sobrevivir, existiendo situaciones difíciles en las que se prostituían a las jóvenes hijas de la familia. En segundo lugar, esta práctica no entendía de clase social, dándose desde los ambientes más desfavorecidos a los más cortesanos, dado que la necesidad no solo era para sobrevivir, sino también para ascender socialmente. En tercer lugar, creó una polémica social de enormes magnitudes por una serie de discusiones sociales que se produjeron (Fernández, 2006)²⁴.

Retomando la última consideración anterior es necesario hablar de esta polémica y por qué se creó. Por un lado, se demoniza esta profesión en esta época por el azote que supuso la llegada del sífilis, que se transmitía mediante vía venérea y tuvo una rápida expansión, lo cual señaló directamente a la prostitución como culpable de su propagación, convirtiéndose en una realidad el perseguir a las personas tachadas de vivir de ello para expulsarlas de la ciudad. Por otro lado, se intentó institucionalizar ya desde finales del siglo XIV, lo cual fue una medida muy discutida aunque más problemática fue la que se practicó en clandestinidad, ya que de esta última forma no estaba regulada y; por consiguiente, se tomaban menos medidas de seguridad que en los burdeles regulados (Fernández, 2006)²⁵.

²³ López, A. y López, B. (1988). Capítulo III: Mujer y Trabajo. En R. García (Ed.), *La mujer en España: Historia de una marginación*. Recuperado de: <http://www.vallenajerilla.com/berceo/lopezayala/mujerytrabajo.htm>

²⁴ Fernández, A. (2006). Prostitutas en la España Moderna. *Historia 16*, (357), 8-37.

²⁵ Fernández, A. (2006). Prostitutas en la España Moderna. *Historia 16*, (357), 8-37.

En resumen, se señala el papel de la mujer en la prostitución al ser un añadido económico para la unidad familiar, pues existían casos de mujeres que necesitaban ese sueldo extra por determinadas circunstancias. Así, propongo el ejemplo de una viuda a cargo de muchos hijos, que trabaja en una fábrica textil de día y que, aunque los niños también trabajen, no alcance el sueldo para mantener el hogar. En este caso es probable que dicha mujer caiga en las garras de este oficio con el fin de mantener a su familia, oficio denigrante y sacrificado por la presencia de posibles contagios de enfermedades, lo que se define como una apuesta arriesgada que va totalmente en contra de los derechos humanos.

Ahora bien, una vez descritas las diversas ``etiquetas`` a las que se circunscribía la mujer durante esta época en la que se contextualiza este fenómeno industrial es fundamental comenzar a explicar el punto de partida en el que se situaba este sujeto. Acerca de la situación de la mujer se puede deducir que esta carecía de saberes técnicos, por lo general, cuando se produjo este fenómeno de trabajo en la industria. Sin embargo, esto no es nada nuevo, ya que el modelo educativo del momento la aisló y no le confirió un papel ligado a los saberes de la época, lo cual le afectó enormemente a la hora de esta apertura laboral fuera del ámbito del hogar. Asimismo, cabe no olvidar que no se partía de cero, pues se solían dedicar tiempos muertos en las tareas agrícolas a las manufacturas, lo que supone un primer conocimiento acerca de alguna que otra especialización industrial, siendo el caso más visible el de la industria textil (Arango, 1994)²⁶.

Conviene subrayar la consideración que se tuvo en un primer momento respecto a la incorporación al mundo laboral de la mujer desde el punto de vista social. En un primer momento, hay que remontarse al apoyo estatal respecto a esta industrialización a través de la delimitación de poder de los gremios y la apuesta por fomentar el trabajo en las industrias, sobre todo en las que estaban en manos del Estado. Así, se origina un fenómeno de desplazamientos desde los ámbitos rurales, pues veían una gran oportunidad laboral frente al progresivo desmantelamiento gremial sumado a una excesiva práctica de la agricultura que llegaba al colapso, lo que hizo soñar a las familias con una mejora de vida a través del desplazamiento a la ciudad, lugar de alcanzar y concretar esas oportunidades soñadas. No conviene olvidar el estancamiento sufrido por la mujer en el mundo gremial, pues este calificaba de dos tipos a las personas que tenían a su servicio, concretamente, entre cualificados y no cualificados, agregando sistemáticamente a las mujeres en el segundo tipo (Romero, 2010)²⁷.

²⁶ Arango, L.G. (1994). Industria textil y saberes femeninos. *Historia crítica*, (9), 44-49.

²⁷ Romero, J. (2010). Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (40), 95-115.

En estos momentos, se va a asistir a un primer contacto entre campesino e industria. Con esto se quiere señalar el papel de la mujer y el niño en estos momentos de incorporación a este nuevo mundo laboral que se les presentaba. Así, una primera idea que se puede extraer acerca de estas incorporaciones es la del Estado como algo que les ampara , ya que eran vistos como analfabetos e indefensos en contra de la situación que se les presentaba, por lo que se puede observar como más que una ayuda para el funcionamiento del sistema eran vistos como una verdadera carga. En estas líneas, se hacen esclarecedoras las palabras de Arango (1994)²⁸:

Las mujeres y las niñas que se incorporan a las fábricas parecen ingresar despojadas de toda dignidad, conocimiento o habilidad propios: más que "aportar" a las fábricas, parecen "recibir". Las empresas exaltan su labor educativa y salvadora: son escuelas que forman y moralizan. (p.46)

El caso anteriormente descrito es importante tenerlo en cuenta, pues da a conocer una realidad vivida durante la Revolución Industrial en el territorio sudamericano, lo que hace que se tenga una visión más globalizada de este fenómeno caracterizado por un marco teórico desde el eurocentrismo. Aun así, cabe señalar la similitud del proceso vivido, pues en el caso español prácticamente se va a observar lo mismo, ese progresivo desmantelamiento del mundo manufacturero rural en detrimento de la fábrica y ese primer acceso de la mujer y el niño a la fábrica como sujetos inferiores socialmente, los cuales serán etiquetados para realizar determinadas labores bien vistas por la sociedad del momento.

Por lo que se refiere a España se tiene un conocimiento, a través de documentos, acerca de la ocupación de la mujer en la industria. Alrededor del sector industrial español, se debe señalar el ejemplo de proceso de trabajo de la industria textil, pues se servía tanto de personas trabajando en las fábricas como de lo denominado por la historiografía como ``domestic system''. Es decir, se servía de un proceso laboral que se concretaba normalmente en dos pasos: un primero, que comprendía la manufactura en el hogar del artículo; y un segundo, comprendido a través del acabado en la fábrica del producto. Un ejemplo de todo este entramado lo extrae López Barahona (como se citó en Romero, 2010)²⁹, a través del caso de la fábrica de paños de Guadalajara, la cual llegó a ser de las industrias europeas que más manufacturas concentraba, ya que concretamente en el año 1791 contaba con más de 23.000 empleados, de los cuales 18.000 eran hilanderas que producían desde el hogar.

Un apunte que no se puede escapar sobre este trabajo es el del momento de aceptación social acerca de la incorporación del niño y la mujer al trabajo. Para esto, hay que remontarse a la época de la Ilustración, en la cual se nos presenta un apoyo

²⁸ Arango, L.G. (1994). Industria textil y saberes femeninos. *Historia crítica*, (9), 44-49.

²⁹ Romero, J. (2010). Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (40), 95-115.

incondicional del Estado a la industria, ya que se veía desde el punto de vista estatal como el progreso hacia el futuro. Así pues, se justificó y concienció a través de la idea de que, en contraposición con las labores agrarias, no hacía falta fuerza para llevar a cabo el trabajo en las fábricas, ya que las máquinas reducirían enormemente ese aspecto. Por consiguiente, desde las Fábricas Reales a las Sociedades Económicas de Amigos del País extendieron este pensamiento a través de varias medidas para educar a toda la población, sobre todo a mujeres y niños, para insertarse en esta nueva realidad laboral. Todo esto, tiene un trasfondo oculto: la diferenciación salarial entre un hombre respecto a una mujer o un niño, pues eran mucho más rentables económicamente para la industria estos dos últimos (Garrido, 2019)³⁰.

Con respecto a lo dicho anteriormente, se hace necesario demostrarlo a través de los datos recopilados acerca de esta hipótesis. Pongamos por caso un núcleo histórico en la industrialización de España: Alcoy. Este núcleo fue el segundo punto más industrializado de España tras el centro de Tarrasa-Sabadell; además, se convierte en un caso idóneo para comparar la posible brecha salarial entre el hombre y la mujer. En este caso, se parte del año 1840 y se observa como la mujer tarda veinte años en ganar lo que un hombre ganaba inicialmente. Aun así, se observa un crecimiento salarial de la mujer e incluso en un momento, alrededor del año 1907, el salario femenino llega a superar al masculino, convirtiéndose en un fenómeno sin precedentes. Aun así, no se debe olvidar que estos datos pertenecen a un referente de la industria textil, que se relacionaba directamente con el trabajo de la mujer en muchos casos; sin embargo, se convierte en un logro para la mujer y; también, para la causa feminista, ya que en un momento se llegan a equiparar los salarios sobre el año 1903 (Beneito y García, 2019)³¹.

Anteriormente, se hace referencia al término de “brecha salarial” a través de la palabra “posible”. Esto, se debe a una serie de factores, los cuales discriminan por una parte a la mujer aunque hay que tener en cuenta otros posibles factores que le hacen percibir un menor salario que podrían estar justificados, como por ejemplo el de una reducción de horas en la jornada laboral, como señalan muy bien Beneito y García (2019)³²: “Las diferencias salariales de la época responden a una combinación de

³⁰ Garrido, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía (España) de Laujar de Andarax (Almería) y Úbeda (Jaén). *Trabajos y comunicaciones*, (50). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334437730_El_trabajo_remunerado_de_la_mujer_en_el_siglo_XVIII_Los_casos_de_los_contratos_femeninos_en_la_industria_textil_de_Andalucia_Espana_de_Laujar_de_Andarax_Almeria_y_Ubeda_Jaen

³¹ Beneito, P. y García, J.J. (18 de julio de 2019). Los salarios y la salud de las mujeres durante la industrialización [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://nadaesgratis.es/admin/mujeres-durante-la-industrializacion-salarios-y-tasas-de-mortalidad-en-alcoy-1860-1914>

³² Beneito, P. y García, J.J. (18 de julio de 2019). Los salarios y la salud de las mujeres durante la industrialización [Mensaje en un blog]. Recuperado de:

segregación laboral (mujeres y hombres trabajaban en tareas distintas en gran medida), y duración de jornada (las mujeres trabajaban, en media, menos horas al día)''(p.1). Desde mi punto de vista, se puede hablar de una posible brecha salarial o no; en cambio, es imposible la existencia de alguna duda acerca de la discriminación sufrida en este sistema, ya que se hace impensable el no imaginarse casos de mujeres que querían trabajar las mismas horas que los hombres y no pudieron por el hecho de ser mujer, así como casos en los que la mujer trabajaría incluso como el hombre y, en este momento es acertado, sí que existiría esa brecha salarial.

Acerca de esta discriminación hay casos representativos que ilustran esa desigualdad latente en la época. Dicho esto, se sugiere como caso el de la industria textil de Fabricato, establecida en Antioquía, perteneciente al país de Colombia. En este caso, a través de un informe de 1936, se revelan datos impactantes, como el de que las trabajadoras que manejaban los telares cobraban alrededor de 0'60 y 1'30 pesos al día; mientras, los hombres que trabajaban allí como engomadores llegaban a los 3'70 pesos diarios. Esto, denota una clara superioridad en el salario del hombre al triplicar el femenino, y la autora que recopila esta información, Arango (1994)³³, señala lo siguiente: ``Los salarios revelan un muy bajo reconocimiento de la diversidad de saberes y destrezas incorporados por las trabajadoras así como flagrantes discriminaciones'' (p. 47).

Con relación al salario, no se debe olvidar lo que percibía esa mano de obra infantil existente en las fábricas. El trabajo infantil estaba muy mal remunerado, pues los niños eran a ojos del Estado los que partían de una peor posición respecto a conocimientos que pudiesen aplicar en el ámbito industrial. Esto no es nada nuevo, ya que por un lado, se consideraba una superioridad del hombre en la época y no fue menos acerca de los saberes industriales y; por otro lado, al menos la mujer tenía conocimientos de procesos de trabajo en la manufactura. Un ejemplo de la superioridad salarial lo señala Canales (1994)³⁴: ``los ingresos de los varones superaban claramente el 50% del total familiar y en muchas ocasiones se acercaban al 70 u 80%; mujeres y niños aportaban en torno al 20%'' (p. 175).

Recopilando información alrededor de este tema, se hace muy representativo el ejemplo mexicano, en el cual se observa una recopilación de datos de las principales fábricas a finales del siglo XIX en Monterrey, que da a pensar acerca de la gran rentabilidad que se obtenía de los colectivos femenino e infantil. Así pues, se observa como las mujeres ocupadas solían tener un salario por día de media entre los 30 y los

<https://nadaesgratis.es/admin/mujeres-durante-la-industrializacion-salarios-y-tasas-de-mortalidad-en-alcoy-1860-1914>

³³ Arango, L.G. (1994). Industria textil y saberes femeninos. *Historia crítica*, (9), 44-49

³⁴ Canales, E. (1994). Industrialización y condiciones de la vida en Inglaterra. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (14), 171-196.

50 centavos, lo que nos muestra lo mal pagada que estaba al no llegar ni al peso diario de media. Asimismo, el trabajo infantil se paga todavía peor, llegando a pagarse en una media de 20 y 40 centavos. A través de estos datos, se observa, una vez más, la discriminación salarial de la que eran objeto tanto mujeres como niños (Castillo, 2015)³⁵.

En relación a la comparación de los salarios, se debe indicar una discriminación añadida a un sujeto que era discriminado: la niña cobraba menos que el niño. En efecto, desde la infancia se establece una superioridad salarial por parte del género masculino. Se sabe que, por lo general, las niñas cobraban entre un 20 y un 40% menos haciendo el mismo trabajo, lo cual conlleva a una discriminación del género femenino desde la infancia. Así pues, si hacían el mismo trabajo y a un menor coste para el empleador, no es de extrañar la existencia de casos en los que se prefería contratar a la niña para que la producción sea más rentable. En este sentido, se señala el caso de la fábrica de Sants partiendo del año 1849, en el que la contratación de niños abarcaba un 22% de la presencia total de los trabajadores. Más tarde, entre el año 1849 y 1868, se observa como hay una decadencia, en la que los niños varones se van a quedar en un 16% de la totalidad que eran; mientras, las niñas decaen pero menos, quedándose en un 19% de las contratadas inicialmente, lo que nos muestra esa preferencia de esta fábrica por el trabajo infantil femenino (Borderías, 2004)³⁶.

Sin embargo, no solo hay que quedarse con que la discriminación sufrida fue únicamente por un perfil sexual o más rentable del trabajador, pues hay que ir más allá. Así pues, se tiene evidencia de que, cuando los empleadores ofertaban una vacante de trabajo, se pedían una serie de requisitos más allá de lo meramente referido a la cualificación personal. Ejemplos de ello se extraen de Estados Unidos, pues se tiene evidencia de casos de que la persona que quiera el empleo tenía que ser de raza blanca. En otros casos, se pedía que las mujeres no estuviesen casadas o que no fuesen madres, como ocurrió en una fábrica papelera de Cowan. Aunque el caso que más me ha llamado la atención es el de discriminar a un país entero en el acceso a un puesto de trabajo, caso que como los demás descritos anteriormente trata Scott (1993)³⁷, que señala lo siguiente: ``En las ciudades norteamericanas, durante los años cincuenta y sesenta, los anuncios de empleo en los periódicos solían terminar con un << No presentarse irlandeses>> (p. 420).

Un reflejo de ese salario se tiene a partir de un indicador muy visible durante la época y que, a lo largo de los tiempos, siempre ha servido para etiquetar la buena o mala

³⁵ Castillo, J.J. (2015). Las mujeres y los niños en el trabajo industrial de Monterrey. *Actas: Revista de historia*, (15), 12-15.

³⁶ Borderías, C. (2004). Salarios y subsistencia de las trabajadoras y trabajadores de La España Industrial, 1849-1868. *Barcelona Quaderns d'Història*, (11), 223-237.

³⁷ Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en Occidente*, 4, 405-436.

posición social y económica de la persona: la vestimenta. En este sentido, durante la Revolución Industrial se va a llegar a avanzar mucho en este ámbito, gracias a las industrias textiles y a sus grandes producciones. En el caso femenino, esa diferenciación social a través de la ropa la tenemos en la crinolina, que era una falda realizada con crines de caballo y muy pesada, pues a mayor riqueza disponible mayor era la crinolina, ya que a mayor tamaño significaba que tenía que usarse más tela, lo que suponía más gasto y reflejaba ese estatus de alta sociedad (Romero, 2016)³⁸.

Para cerrar la investigación realizada acerca de los salarios se debe hacer referencia a los gastos necesarios y a aquellos que se podía permitir la clase obrera. Dicho esto, se hace necesario hacer referencia a la nutrición de la época respecto al obrero, que se presenta como un indicador que nos señala el nivel de adquisición de los bienes más básicos para la supervivencia. En ella, se hace notable la presencia de productos baratos; concretamente, la dieta la formaban productos derivados de la harina como el pan u otros, como la patata, por su nefasta apreciación social, siendo escasos el pescado y la fruta. Así, se deja entrever un salario muy bajo que se orientaba prácticamente a la supervivencia, ya que se recortaban gastos de lo más necesario, lo cual nos acerca a una visión muy cercana a la pobreza. Sin embargo, cabe destacar la vida social entablada en la taberna, convirtiéndose en una costumbre excepcional en el gasto del obrero, aunque por lo general, se critica la escasa presencia de la mujer y del niño en dicho ambiente, que se perfila como otra discriminación añadida (Montagut, 2014)³⁹.

Con respecto al trabajo en la industria, se hace indispensable señalar más allá del tema económico, pues las condiciones vividas en estos lugares eran en la mayoría de los casos muy perjudiciales para la salud, ya que el sistema de trabajo dentro de la fábrica se caracterizaba por concentraciones de personas que, en un primer momento, se hace peligroso si se está en un ambiente poco saneado. Dicho de otra manera, si alguien contraía alguna enfermedad en este lugar surgía un peligro de contagio muy alto, que unido a las duras y largas jornadas de trabajo podían causar una auténtica epidemia existente entre los trabajadores. Además, en esta sociedad se hacía crucial ese sueldo recibido por trabajar para hacer frente a todos los gastos del hogar, que se observa en el trabajo realizado por todos los componentes de la unidad familiar, lo que hacía innegociable el pensamiento de faltar al trabajo por enfermedad; esto, a su vez,

³⁸ Romero, L. (12 de septiembre de 2016). Moda en la Revolución Industrial [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://lauraromero2016.wordpress.com/2016/09/12/moda-en-la-revolucion-industrial/>

³⁹ Montagut, E. (2014, 13 de junio). Las condiciones laborales de los obreros en el siglo XIX. *Revista sociocultural Los ojos de Hipatia*. Recuperado de: <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/las-condiciones-laborales-de-los-obreros-en-el-siglo-xix/>

creaba unas condiciones de vida lamentables para la persona que se dedicaba a trabajar en la fábrica.

Conviene subrayar el papel de la infraestructura para comenzar a explicar esas malas condiciones sanitarias que se encontraba el operario en el trabajo. Por consiguiente, se va a tomar el referente de la llamada ``fábrica de indianas'' surgida en el contexto del siglo XVIII en territorio español. Este tipo de local se nos presenta como un lugar de confinamiento de trabajadores caracterizado por la falta de ventilación, ya que no se usaban en muchos casos chimeneas ni un sistema de ventilación a través de un número adecuado de ventanas. Aun con estas condiciones, se observa como los intereses estaban por encima de la salud, como señala Ayala (1987)⁴⁰, autor de este estudio de las fábricas de indianas: `` Los informes negativos darán lugar a la prohibición en 1784 de establecer fábricas en el interior de la ciudad, prohibición que tres meses más tarde se levanta sin duda'' (p. 127).

Ahora bien, tras ejemplificar las condiciones de vida que se solían llevar dentro de una fábrica, se tiene que hacer referencia a la continuidad de lo vivido de estos obreros, especialmente haciendo referencia a la vivienda. En este sentido, se indica un nivel de vida definido como ínfimo, pues no se tenía instalados sistemas de alcantarillado, luz, gestión de basuras... lo que convertía las calles en un lugar lúgubre, sucio e inseguro. Asimismo, la vivienda era muy pobre, llegando en ocasiones a no tener unas mínimas condiciones de habitabilidad, caracterizada por concentrarse alrededor de la fábrica en una especie de barrio obrero. Estas viviendas, se componían de una o dos habitaciones por lo general, dándose casos de casas comunitarias en las que se compartía la vivienda (Vela, 2018)⁴¹.

En efecto, se realiza la vida cotidiana en un ambiente prácticamente inhabitable, el cual va a ser criticado y, más tarde, reglamentado por las autoridades competentes. En este sentido, se teme por parte de la sociedad en su conjunto al brote de una epidemia por la falta de saneamiento, que fue característico de los barrios industriales en esta época. Así, en este contexto, surgen expresiones como la de ``cama caliente'' para denotar la presencia de varios obreros compartiendo una misma cama, expresión que llegaría a ser denunciada a través de la legislación, pues se denunciaba el hecho de que más de dos personas durmieran en la misma cama. La legislación era clara y concisa para evitar estos comportamientos, como señala Arbaiza (1995)⁴²: ``el

⁴⁰ Ayala, B.L. (1987). Condiciones de trabajo en las fábricas de Indianas de Barcelona durante el último tercio del siglo XVIII. *Manuscrits: Revista d'història moderna*, (6), 121-134.

⁴¹ Vela, A. (23 de octubre de 2018). Las condiciones vitales de la clase obrera inglesa durante la Revolución Industrial. *Kaosenlared*. Recuperado de: <https://kaosenlared.net/las-condiciones-vitales-de-la-clase-obrera-inglesa-durante-la-revolucion-industrial/>

⁴² Arbaiza, M. (1995). Las condiciones de vida de los trabajadores de la industria vizcaína a finales del s. XIX a través de la morbi-mortalidad. *Revista de historia industrial*, (8), 65-97.

"Reglamento de policía e higiene", realizado en 1886 para estos municipios industriales de la margen izquierda de la Ria de Bilbao, era muy expresivo sobre la naturaleza de algunos de estos desórdenes'' (p.79).

Una vez se ha comprobado la exposición que tenía el individuo a la contaminación producida por la fábrica y la necesidad urgente de medidas para sanear los ambientes en los que se reproducía la vida, se crea la necesidad de reflexionar acerca de la esperanza de vida de estos trabajadores industriales. Así pues, se obtiene una primera premisa muy clara: la contaminación del ambiente fabril era muy perjudicial, por lo que la esperanza de vida caía en picado en comparación con los ambientes más alejados y, sobre todo, de ámbito rural. En efecto, se tiene evidencia de ello y lo defienden autores como Escudero (2002)⁴³, que señala lo siguiente:

La mortalidad fue menor en el campo y en las ciudades pequeñas que en los barrios obreros de las grandes urbes, donde alcanzó cifras muy altas como consecuencia de la peor nutrición y de un conjunto de enfermedades respiratorias e infecciosas transmitidas por el aire y por las aguas contaminadas y producto. (p. 31)

Con respecto a la esperanza de vida, se puede señalar el caso de Vizcaya como buen exponente referido a la industrialización española. Asimismo, en este enclave se localiza Bilbao, que sufrió un proceso de proliferación industrial sin precedentes, destacando la industria de la siderurgia. En este sentido, actuó como polo de atracción, por lo cual se concentraron alrededor de esa actividad de las fábricas un contingente de población que desbordaba los recursos e infraestructuras. Este sueño de prosperar, sobre todo de jóvenes procedentes de áreas rurales, pasaría factura respecto a la esperanza de vida, lo que se verá reflejado en toda la provincia de Vizcaya, sobre todo en las tasas de mortalidad infantil (concretamente entre 1 a 4 años), alcanzando las más elevadas en toda la centuria en el año 1890. Otro caso muy escandaloso es el de Baracaldo, cuya esperanza de vida al nacer en estos momentos finales del siglo XIX tenía una media de 23,9 años (Arbaiza, 1995)⁴⁴.

Un último aspecto a considerar acerca de este ratio se concibe a través de la diferenciación respecto al género, pues la mujer tenía una mayor esperanza de vida que el hombre. Así pues, se va a proponer el ejemplo de Alcoy para reflejar este fenómeno. En este se puede observar, incluso en edad temprana, que la niña con edad comprendida entre 0 y 5 años tenía una esperanza de vida mucho mayor que la del niño en ese ratio. Además, la mujer por lo general entre el periodo de 1860 y 1914 alcanza de media unos tres años más de vida que el hombre, llegando a una edad máxima de media que rondaba los cuarenta años; en consecuencia, la mortalidad se

⁴³ Escudero, A. (2002). Volviendo a un viejo debate: el nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución industrial. *Revista de historia industrial*, (21), 13-62.

⁴⁴ Arbaiza, M. (1995). Las condiciones de vida de los trabajadores de la industria vizcaína a finales del s. XIX a través de la morbi-mortalidad. *Revista de historia industrial*, (8), 65-97.

irá reduciendo pero siempre lleva la ventaja el género femenino. Conviene subrayar la notoria incorporación de la mujer al mundo del trabajo, que traerá consigo una mayor fuente de ingresos al hogar, pues tanto niñas como mujeres aportarán sus sueldos a la economía familiar y repercutirá positivamente en una mejora de la nutrición y, posteriormente, de la calidad de vida de la clase trabajadora (Beneito y García, 2019)⁴⁵.

Con relación a las malas condiciones sufridas por la clase trabajadora durante la Revolución Industrial, se tienen que especificar datos acerca de la jornada laboral y los inicios de dicha explotación. En este sentido, se tiene que señalar la influencia negativa que llevó consigo la incorporación de la mujer y el niño al mundo laboral, pues percibían un salario mucho más bajo que el del hombre como ya se ha visto anteriormente, lo que va a desencadenar una serie de acontecimientos. Por un lado, se va a priorizar por parte del patrono la contratación al menor coste posible, lo cual va a provocar una preferencia para otorgar el puesto de trabajo a estos colectivos. Por otro lado, se va a provocar una competencia en la que el hombre se va a rebajar el salario para disputar esos puestos de trabajo que también pueden realizar los demás. Con esto, se observa que se va a presentar una situación competitiva muy ventajosa para el patrono, pues se va a llevar a cabo una reducción de salarios en toda la clase obrera, lo que va a originar que se pueda producir más al mismo precio y se concretará en una mayor explotación en el contexto de la fábrica (Martínez, 2011)⁴⁶.

Esta situación originada tras la gran oferta de mano de obra, que se presentaba ante el jefe de la fábrica, va a desencadenar en un auténtico clima de barbarie en el trabajo de la industria. Así pues, se va a forzar al trabajador para exprimirle toda la productividad posible a cambio de un salario miserable, produciéndose una serie de grandes beneficios para el empleador a cambio de la vida del trabajador, que se veía cada vez más hacinado en el espacio industrial y sufriendo costes irremediables en su calidad de vida. Un ejemplo de esta barbarie se extrae a través de la jornada laboral; concretamente, mediante el ejemplo esclarecedor de la fábrica de hilados La Fama, de origen mexicano, en la cual durante la época del porfiriato (finales del s. XIX – principios del XX) se estableció la brutal jornada laboral comprendida entre 12 y 16 horas al día, produciéndose dentro de esta industria textil una explotación muy acentuada de mujeres y niños (Castillo, 2015)⁴⁷.

⁴⁵ Beneito, P. y García, J.J. (18 de julio de 2019). Los salarios y la salud de las mujeres durante la industrialización [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://nadaesgratis.es/admin/mujeres-durante-la-industrializacion-salarios-y-tasas-de-mortalidad-en-alcoy-1860-1914>

⁴⁶ Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.

⁴⁷ Castillo, J.J. (2015). Las mujeres y los niños en el trabajo industrial de Monterrey. *Actas: Revista de historia*, (15), 12-15.

En cuanto a esta explotación laboral, se comienza a originar un pensamiento y una sensibilización por parte de la sociedad para establecer una serie de medidas y que no ocurran tales atrocidades. Uno de los países pioneros en percibir esta pésima situación de vida del obrero será Inglaterra, aunque se ve venir puesto que es de los lugares con más tradición (prácticamente el que más) en esta Revolución Industrial. Por consiguiente, a inicios del siglo XIX, se comienzan a disponer las llamadas ``Factory Acts'', que serán leyes para regular las relaciones laborales dentro de la fábrica. En un primer momento, se va a enfocar dicha actividad legislativa en contra del trabajo infantil, ejemplo de ello será la ``Ley para la Mejor Conservación de la Salud y de la Moral de los Aprendices'', que tenía como fin limitar la jornada laboral infantil a 12 horas al día. Más tarde, en los años treinta de este siglo anteriormente citado, se producirá un debate para la reducción de la jornada laboral de niños y mujeres a diez horas, el cual finalizará con la Ley de Fábricas de 1847, haciéndose efectiva dicha medida y dando por zanjada esta cuestión (Rodríguez, 2003)⁴⁸.

Al mismo tiempo, se comenzó a extender por los demás países ese principio regulador del trabajo en las fábricas en contra de las injusticias llevadas a cabo en el proceso de producción industrial. Asimismo, el caso español no fue una excepción, por lo que se va a partir desde unas condiciones deplorables hasta una serie de mejoras laborales. En un primer momento, se tiene que concebir como punto de partida el año 1836, ya que se va a dar la desaparición del gremio como institución (en sentido jurídico). Esto, provocará una libertad absoluta para las fábricas, pues se había eliminado la competencia, lo que precipitará todos los acontecimientos al establecer estas una serie de criterios laborales que explotaban a los trabajadores. Igualmente, como en el caso inglés, el Estado se vio obligado a llevar a cabo una protección del trabajador; sobre todo, del niño, he ahí el origen de estas leyes. Acerca de esta legislación, hay que señalar que no se concretó una primera intentona legal de cambiar las condiciones de trabajo hasta el año 1873, con la llegada de la Primera República al poder (Martínez, 2011)⁴⁹.

Con respecto a lo anteriormente visto, se saca la conclusión clara de una preocupación por el niño, pues era el mayor escándalo social que se escindía de este nuevo sistema de producción fabril. En efecto, el niño sufría dos tipos de explotación: moral y física. Por un lado, esta figura perdía el significado de lo que se concibe como infancia, pues a los pocos años de vida comienza a trabajar como si fuese un adulto más y salta la etapa de la niñez caracterizada por esa etapa de alegría y juego que va formando a la persona poco a poco a través de la educación. Por otro lado, no se hace extraño que

⁴⁸ Rodríguez, J.C. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/jcrc/C-08.pdf>

⁴⁹ Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.

sufriese su cuerpo a través de la dura jornada laboral, lo que podía desembocar en un futuro en malformaciones y dolores físicos irreparables; sin embargo, no quedaba aquí la repercusión de este nivel de vida en el físico de este sujeto, pues se dan casos de maltrato recibido a través de agresiones físicas sufridas en la fábrica (Cunningham, 1999)⁵⁰.

Con relación al nivel de vida y al posible bienestar durante una época, se hace imprescindible hablar de un indicador muy fiable en este sentido: la estatura. Conviene derribar la idea de un crecimiento exponencial del ser humano desde el principio de los tiempos, pues se ha comprobado la existencia de épocas en las que se observa un retroceso de la estatura y otras en las que la población se caracteriza por ser más alta físicamente. A través de este indicador, se obtienen datos de la nutrición, del esfuerzo físico, de las epidemias acaecidas... Así pues, durante la Revolución Industrial, las clases bajas medían menos que los burgueses por lo general y también eran más bajos que los trabajadores agrícolas. Un caso que sirve como ejemplo es el de los cadetes de la academia Sandhurst, pues en el año 1840 medían alrededor de 20 centímetros más que otros jóvenes de la misma edad reclutados por la Marine Society, estos últimos de procedencia de la clase obrera. Por lo tanto, se saca como conclusión esa explotación sufrida en la clase obrera durante este periodo en contraposición con otras clases más acomodadas durante este periodo (Escudero, 2002)⁵¹.

Al mismo tiempo, se hace indispensable explicar un factor que se extrae del estudio muy relacionado con la estatura: la nutrición. Dicho indicador, se usa como evidencia para señalar esa presencia o no de cierto bienestar. Durante la Revolución Industrial, se ha relatado anteriormente la dieta seguida, por lo que queda ver las consecuencias que tuvo. Así pues, hay que señalar el caso más investigado en este sentido, que una vez más es el inglés, en el cual se sabe que hubo un aumento en el consumo de cereales, un descenso en el consumo de proteínas y una caída en picado de algunos productos como la leche. Todo esto, marcará a las generaciones nacidas durante este periodo histórico; concretamente, este estudio se centra en el último cuarto del siglo XIX. En resumen, se observa a una clase trabajadora que tiene una dieta muy pobre, lo que repercutirá en la altura como indicador más visible. Unida a esta deficiente alimentación, hay que señalar la insalubridad presente en todos los lugares en los que se hacía la vida, así como las duras condiciones de trabajo, que desembocaba todo en una pésima calidad de vida para quien nacía en una familia obrera (Díaz, 2005)⁵².

⁵⁰ Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Recuperado de:

http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf

⁵¹ Escudero, A. (2002). Volviendo a un viejo debate: el nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución industrial. *Revista de historia industrial*, (21), 13-62.

⁵² Díaz, J.M. (2005). La revolución industrial británica y la alimentación. Notas para un estudio historiográfico. *Studia Zamorensia*, (7), 327-373.

Una vez tratados los factores más incidentes en la calidad de vida de la clase obrera hay que hablar del tipo de trabajo al que se sometía dicha población. En este sentido, se debe hablar desde un primer momento de segregación sexual en el trabajo, pues según se era mujer, hombre o niño se enfocaba la formación en un trabajo u otro. Esto no es nada nuevo, pues las mujeres tenían más conocimientos en tareas como el hilado, pues se les enseñaba ya de niñas tareas de costura; mientras, los hombres solían desarrollar aquellas actividades que requerían de más fuerza física y los niños se dedicaban desde tareas simples a reparaciones de máquinas, como señala Castillo (2015)⁵³: `` seguía siendo habitual contratar niños para trabajos menores, pero no menos peligrosos, como lavar y reparar máquinas, donde sus manos pequeñas alcanzaban lugares que las manos adultas no lograban'' (p. 15).

En un primer momento, acerca del trabajo, se hace necesario hablar de este tema desde el ámbito rural al urbano. Así pues, en el campo trabajaba toda la familia para obtener una rentabilidad mayor, ya que las condiciones de la época lo requerían. Asimismo, se hace notable la presencia femenina en actividades campestres, aunque no se debe quedar ahí el estudio, ya que aunque se focalice la investigación en las clases bajas no hay que olvidar los estudios de clase, llegando así a abarcar una mayor parte de la realidad de la época. Alrededor de lo dicho, se hacen destacable labores relacionadas con la recogida de la aceituna, el pastoreo o la vendimia en las que la mujer tuvo su protagonismo, así como en la existencia de tenencias de tierra a nombre de una mujer (López y López, 1988)⁵⁴.

Al mismo tiempo, hay que destacar los trabajos a los que podía acceder la mujer en el ambiente urbano. Asimismo, se hace de obligado cumplimiento obtener, a través de la documentación, la información que muestre las ocupaciones que solía tener la figura femenina durante la Revolución Industrial. Por consiguiente, se señala que la mujer se gana el salario con su trabajo ocupándose en varias tareas, como indica Scott (1993)⁵⁵: `` Ya entonces se ganaba el sustento como hilandera, modista, orfebre, cervecera, pulidora de metales, productora de botones, pasamera, niñera, lechera o criada en las ciudades'' (p. 405).

Esta incorporación de la mujer al mundo laboral le dará un protagonismo social sin precedentes. En efecto, este nuevo panorama que se presenta le otorga la oportunidad de formarse profesionalmente y, en algunos supuestos, de conseguir una independencia salarial en algunos casos, siendo los más representativos los de las mujeres solteras o viudas. Esto, se defiende mediante argumentos que explican las

⁵³ Castillo, J.J. (2015). Las mujeres y los niños en el trabajo industrial de Monterrey. *Actas: Revista de historia*, (15), 12-15.

⁵⁴ López, A. y López, B. (1988). Capítulo III: Mujer y Trabajo. En R. García (Ed.), *La mujer en España: Historia de una marginación*. Recuperado de: <http://www.vallenajerilla.com/berceo/lopezayala/mujerytrabajo.htm>

⁵⁵ Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en Occidente*, 4, 405-436.

salidas anteriores que tenía una mujer en la vida, que básicamente eran casarse o ingresar en un convento. En este momento, se puede formar y acceder a ese aprendizaje necesario para la producción industrial y, aunque sea de forma interesada por parte de la sociedad, se comienza a formar y obtiene unos saberes técnicos que anteriormente estaban restringidos para las mujeres. Aun así, se veía con malos ojos ese papel de la mujer como sujeto no orientado a la maternidad; es decir, aun estando incorporada al mundo laboral, se hace necesario ese papel de mujer que cuida a su familia para tener el visto bueno social en contraposición a la mujer soltera y autosuficiente, la cual era criticada y recibía acusaciones relacionadas con la promiscuidad (Nash, 1983)⁵⁶.

En cuanto a la incorporación al trabajo de los niños se debe hacer referencia, en primer lugar, a un oficio con alta peligrosidad: deshollinador. En este oficio, el trabajador con una especie de escobilla iba limpiando el hollín de las chimeneas, que no es más que la típica suciedad negruzca resultante del proceso de producción. Además, ayudado por una cuerda, dejaba caer una bolsa para recoger hollines y, posteriormente, se sacaba toda la suciedad del conducto. Este trabajo, tan perjudicial para la salud por la contaminación y peligroso por el riesgo de trabajar en las alturas, era muy típico que lo desarrollase un niño, caracterizado por unas ropas sucias y una cara tiznada de negro. Este oficio se ligó a este sujeto debido a la estrechez de las chimeneas, por lo que se necesitó de personal de baja estatura y complexión delgada, que unido a la escasez de recursos en el hogar tuvo como consecuencia que las familias enviasen a sus hijos a trabajar en este oficio (Morala, 2017)⁵⁷.

Conviene subrayar el trabajo desde edades muy tempranas, así como la presencia de niños trabajando en talleres, granjas y en el propio hogar. Todo esto, se dirige a una necesaria aportación a la economía familiar y se les iniciaba en tareas de ayudar, sobre todo en el hogar, para más tarde entrar de lleno en el mundo laboral. Asimismo, se hace necesario destacar una serie de oficios característicos del niño, como son recadero, limpiabotas, repartidor... Todos los anteriormente descritos, se caracterizan por ser empleos informales, los cuales no dejan huella en un registro para poder cuantificarlos en un futuro, aunque por lo general estaban bastante extendidos (Iturralde, 2017)⁵⁸.

Por consiguiente, se debe hacer referencia a un tipo de industria que empleaba a muchos niños: la industria textil. En estas fábricas, se observa la presencia del niño en trabajos simples y que no requerían mucha dificultad. Además, hay que señalar una

⁵⁶ Nash, M. (1983). *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Barcelona, España: Anthropos.

⁵⁷ Morala, T. (6 de febrero de 2017). Deshollinador, el 'infierno' más cercano al cielo. *La Nueva Crónica*. Recuperado de: <https://www.lanuevacronica.com/deshollinador-el-infierno-mas-cercano-al-cielo>

⁵⁸ Iturralde, M. (2017). El trabajo infantil en las fábricas de indianas: Barcelona, 1736-1800). *Revista de Historia Industrial*, (68), 13-46.

inicial formación que solía darse alrededor de los 7 años por lo general, aunque haya casos en los que difiera dicha cifra, pues este ratio se encontraba más alto o más bajo según la necesidad de la familia a la que pertenecía el sujeto. Un dato interesante se obtiene en la sociabilización entre niños de diferente género, pues desde temprana edad este sistema creaba una rígida división sexual del trabajo, lo que dificultaba las relaciones entre estos individuos. Esto, se extrae del testimonio que da en su investigación Iturralde (2017)⁵⁹, que señala lo siguiente: `` las niñas solían trabajar junto a las mujeres adultas en la sección de los tejidos, concretamente en el devanado del algodón. Por su parte, los niños varones solían trabajar en la estampación auxiliando a los hombres adultos`` (p. 19).

Con relación al funcionamiento del sistema de producción durante la Revolución Industrial se hace necesario hablar sobre la jerarquización del trabajo dentro de la fábrica. Así pues, se establecen dentro de la misma hasta 18 categorías diferentes, entre las que destaca el ``cabeza de fábrica``, que es la persona que manda sobre los demás durante la jornada laboral; el fabricante, que ostentaría a este rango el experto en la elaboración de un producto; o el mayordomo, que sería el encargado de vigilar el trabajo de los empleados. Estos, eran de los cargos más prestigiosos, cargos que casi siempre estaban ligados a la figura del varón. En consecuencia, se observa claramente esa discriminación dentro del trabajo, pues la mujer solía tener el rango de ``devanadora``, que consiste en el trabajo de enrollar hilo de algodón y se hacía a destajo. Mientras, la figura del niño solía ir ligada al nivel jerárquico de ``muchachos``, que se encontraban realizando todas las actividades en los que fuesen requeridos y que llegaban a cobrar incluso 7 veces menos que cualquier otro trabajador de un rango medio (Ayala, 1987)⁶⁰.

Conviene subrayar en este novedoso proceso productivo la forma de trabajar que se tenía dentro de la fábrica. Así pues, se hace importante señalar el caso de que una familia entera podía dedicarse a un mismo oficio a través de una cadena productiva; es decir, los padres podían ocuparse a una actividad y los hijos a otra que se complementaban en el proceso de fabricación, ejemplo de ello está en la industria textil, pues los padres podrían tejer y los niños hilar. Este caso es muy llamativo, ya que se ve al hombre realizando una labor que se etiquetaba como una manufactura típica de la mujer, lo que se concibe como un impacto social, que trae consigo esta nueva forma de organización del trabajo. Por último, hay que señalar que muchas de estas actividades requerían poco esfuerzo físico; sin embargo, la explotación sufrida por el trabajador se encuentra en la monotonía que suponía realizar siempre la misma

⁵⁹ Iturralde, M. (2017). El trabajo infantil en las fábricas de indianas: Barcelona, 1736-1800). *Revista de Historia Industrial*, (68), 13-46.

⁶⁰ Ayala, B.L. (1987). Condiciones de trabajo en las fábricas de Indianas de Barcelona durante el último tercio del siglo XVIII. *Manuscrits: Revista d'història moderna*, (6), 121-134.

actividad, con una movilidad escasa durante la jornada laboral y durante muchas horas, lo cual acababa siendo un suplicio mental y físico (López y López, 1988)⁶¹.

5.1.3. Perspectiva global de trabajo femenino e infantil durante la Revolución Industrial

Una vez se ha hablado del proceso productivo y de las diversas diferencias sociales y de género a través de diversos indicadores como el salario, la esperanza de vida, las condiciones a las que estaba sometida la población trabajadora durante la Revolución Industrial... Cabe señalar, a través de la geografía mundial, varios casos de trabajadoras y su relación con el mundo laboral, para tener una visión globalizada de un fenómeno sin precedentes, así como de los niños y de sus labores durante esta época, pues esta sociedad les robó la niñez; en concreto, establecería la siguiente hipótesis como la más acertada: la necesidad terminó con la infancia.

En primer lugar, se hará hincapié en el trabajo de la mujer inglesa. Este, se caracterizó por una serie de oficios muy diversificados mediante los cuales buscaban la subsistencia estas mujeres. A continuación, se exponen varias dedicaciones de la mujer de esta época: vendedora en el mercado, la orfebrería, venta de prendas de vestir, trabajadora en una posada, venta ambulante de flores... Sin embargo, el trabajo que más se ligaba a la mujer, tras su dedicación en ``trabajos de la aguja'', era el de cerillera, en el cual realizaba las cerillas y las cajas de estas. También se hace reseñable el caso de telefonista, en el que comenzó la mujer trabajando por la rentabilidad que producía para el empleador y acabó tachado como ``trabajo de mujeres''. Un ejemplo de la mujer en la industria en Inglaterra es el de Lucy Luck, la cual da testimonio de la explotación a la que es sometida, ya que trabajaba como trenzadora de paja en un taller y al finalizar la jornada tenía que seguir su trabajo en el hogar. Además, se señala en el caso de esta mujer que, en temporadas en las que el trabajo escaseaba, se dedicaba a trabajar horas extras como criada, lo cual nos indica las duras condiciones de vida sufridas por este sujeto (Scott, 1993)⁶².

En segundo lugar, a través del caso estadounidense, se observa lo conveniente que es analizar los documentos del pasado para encontrar casos interesantes en los que se deducen movimientos hacia las fábricas no solo por subsistencia. Así, se nos presenta la historia de Delia Page, quien tuvo una herencia por la cual no necesitaba lanzarse al mundo laboral, pues tenía para su manutención sin ningún problema. Sin embargo, a sus 18 años, decide mudarse de su casa y comenzar a trabajar en una fábrica situada en New Hampshire. En la comunicación que mantenía a través del envío de cartas con su familia adoptiva se deja ver la preocupación que tenían por la vuelta de la muchacha. En un primer momento, le hablan de los peligros de trabajar en una fábrica,

⁶¹ López, A. y López, B. (1988). Capítulo III: Mujer y Trabajo. En R. García (Ed.), *La mujer en España: Historia de una marginación*. Recuperado de:

<http://www.vallenajerilla.com/berceo/lopezayala/mujerytrabajo.htm>

⁶² Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en Occidente*, 4, 405-436.

ya que en ese contexto vivido por ellos hubo un incendio en un molino en Massachusetts que mató a cerca de 90 personas e hirió a un centenar. Más tarde, le recomiendan ir a misa y dejar su relación con un hombre que tenía mala fama, insistiéndole en que la mejor opción que contemplan es la de que vuelva a casa. En este caso, se observa un claro fin que buscaba esta mujer, que no era otro que el actuar como una mujer libre e independiente, aunque tuviese que ser libre bajo la explotación del trabajo en la fábrica (Follett, 2017)⁶³.

En tercer lugar, conviene tener una perspectiva del trabajo de la mujer en el continente asiático, por lo que se tratará a través de un ejemplo de trabajos forzados durante la Revolución Industrial en China. En este país, se tiene que señalar una vida muy dura de las niñas pobres o huérfanas nacidas desde principios del siglo XIX a mediados del XX, ya que solían tener un destino marcado por los abusos y los trabajos forzados. Así, se marcó la vida de esas niñas que eran vendidas para ejercer una servidumbre a otras familias más adineradas. Estas jóvenes, se reconocen con el nombre de ``mui tsai'', que traducido al castellano hace referencia a las criadas chinas. El mercado de estas trabajadoras era muy abundante, nutriéndose de capturas de guerra, supervivientes a desastres naturales, ventas de regiones empobrecidas... Una vez eran vendidas, se trasladaban a muchos kilómetros de distancia para que no se pudiese reconocer por ningún conocido de la muchacha los tratos vejatorios, la esclavitud a la que se le condenaba ni, en muchos casos, los abusos sexuales sufridos. Esto escandalizó a los misioneros europeos, quienes fundaron una casa de acogida para estas niñas en Yunnan, en el año 1930, aunque esta situación no tendría su fin hasta finales de los años 50 del siglo XX (Jiménez, 2015)⁶⁴.

En cuarto lugar, se pondrá el enfoque en el continente sudamericano con el ejemplo de Chile. En este país, se dio esa modernización a finales del siglo XIX, con la consiguiente necesidad de obtener una gran cantidad de mano de obra. Asimismo, entre el Estado y la SOFOFA (Sociedad de Fomento Fabril), que es una gran asociación gremial chilena, se llegó a un acuerdo para la incorporación de la mujer al trabajo para cubrir la demanda laboral. En efecto, esta situación no es algo particular de este lugar, pues esto ocurrió de forma global; además, hasta se pensó en su incorporación en este país por su experiencia en labores como la costura, lo que era fundamental para nutrir la industria textil, siendo el primer puesto de trabajo en el que se concentraban más mujeres en Chile seguido del servicio doméstico. El caso más característico se encuentra en un estudio de mujeres procedentes de Santiago realizado por Ducci, Gili e Illanes de Soto en 1972 (como se citó en Godoy, Díaz y Mauro, 2009), ya que al ser la

⁶³ Follett, C. (31 de julio de 2017). La Revolución Industrial y el empoderamiento de las mujeres.

ElCato.org. Recuperado de:

<https://www.elcato.org/no-menosprecien-las-fabricas-si-le-importa-el-empoderamiento-de-las-mujeres>

⁶⁴ Jiménez, M.M. (2015). La invisibilidad de la mujer china: Las mui tsai, y otras formas de explotación.

VII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres, 371-392.

capital del país era foco de atracción para el trabajo en la industria. Así pues, se entrevistaron a 292 mujeres, obteniendo una serie de datos sorprendentes, como señalan las investigadoras del caso chileno (Godoy, Díaz y Mauro, 2009)⁶⁵: “un 62 % de las entrevistadas mostraban una posición favorable para incorporarse a la fuerza de trabajo; un 45,4 % señaló que no correspondía que existiera una segregación de roles entre el marido y la esposa” (p. 87).

Otros casos en suelo sudamericano serían el colombiano y el mexicano. Se hace muy curiosa la selección de personal en Colombia, pues se busca en el perfil infantil una determinada altura, se solicita con posterioridad un cuadro familiar y unos credenciales morales, por lo cual se establece una criba importante de acceso laboral. A través del ejemplo colombiano, se observa una empresa llamada Fabricato, dedicada al sector textil y que se convirtió en una referencia en el trabajo para las mujeres, sobre todo, las antioqueñas. Asimismo, llama la atención la política llevada a cabo por esta empresa, que no difiere de otras establecidas en suelo colombiano como Coltejer, basada en dar premios a la persona que trabaja para la empresa de forma ejemplar, aunque los salarios eran muy bajos, por lo que el fin de estas compensaciones era esconder el trasfondo de miseria que se creaba en este sistema, como señala Arango (1994)⁶⁶, en su estudio acerca del trabajo femenino en Colombia, en el cual se observan las palabras de una empleada que buscaba ser premiada por Fabricato: “nunca me suspendieron, al contrario, ganaba premios por no faltar en el año. Llegué a trabajar 16 años sin faltar un minuto. (...) Hasta que un día me quedé dormida y enfermé de tristeza por haber perdido el premio” (p. 47).

De igual importancia es el caso de Monterrey, ciudad situada en México, en la cual encontramos el trabajo femenino concentrado en industrias de jabones, tabacaleras, velas, cerilleras o relacionadas con el sector del mueble. En un primer momento, se va a tener una concepción de la mujer como un sujeto que tiene dos salidas principales: convertirse en educadora o en ama de casa. Más tarde, el gobierno insta a que se incorpore a la fábrica por constituir una fuente de mano de obra barata, pues su salario no llegaba al peso excepto en dos fábricas (“El Porvenir” y “La Industrial”). Conviene subrayar la situación del niño, pues se tiene conocimiento de la contratación de mano de obra infantil, que como ya sabemos de otros casos, se dedicaba a trabajos simples pero con mucha peligrosidad en algunos casos, como por ejemplo el lavado de máquinas. Esto, es lo que señala Castillo (2015)⁶⁷: “en la Cervecería Cuauhtémoc se tenía trabajando a 100 niños con un salario de 62 centavos, su labor es un misterio, ya

⁶⁵ Godoy, L., Díaz, X. y Mauro, A. (2009). Imágenes sobre el trabajo femenino en Chile, 1880-2000. *Revista UNIVERSUM*, 2 (24), 74-93.

⁶⁶ Arango, L.G. (1994). Industria textil y saberes femeninos. *Historia crítica*, (9), 44-49.

⁶⁷ Castillo, J.J. (2015). Las mujeres y los niños en el trabajo industrial de Monterrey. *Actas: Revista de historia*, (15), 12-15.

que no obtuve la información, pero no debe ser muy diferente al ya comentado de limpieza’’ (p. 15).

En quinto y último lugar, se va a abordar el caso español a través de varios enfoques, desde casos más generales como el catalán hasta el que más nos atañe por procedencia: el andaluz. Asimismo, se partirá en un principio desde Castilla-La Mancha, donde Larruga (como se citó en Romero, 2010)⁶⁸ expone varios casos, en los cuales nos encontramos la Real Fábrica de seda de Talavera de la Reina, en el que destaca un proceso de trabajo en el cual se creaban escuelas de hilar y se ponían a maestros; además, surtían de herramientas de trabajo para las mujeres que asistían a esas clases, potenciando un trabajo desde fuera de la fábrica pero creando lazos en la producción, lo que desembocó en la creación de una auténtica red con los campesinos de lo que se conoce como ‘‘domestic system’’. Otro caso manchego sería el de la Real Fábrica de la seda de Toledo, con 400 devanadoras que seguían también un proceso productivo desde el hogar.

En relación con la industria, se debe señalar la importancia de hablar del sector pesquero como novedad en la incorporación al mundo laboral de la mujer, pues es necesario no caer en el tópico de relacionarla únicamente con determinados trabajos. Así pues, se va a abordar el trabajo femenino en la industria conservera de Bermeo, en País Vasco. En este lugar, a través del despegue industrial, se rompe la mentalidad conservadora que otorgaba a la mujer un principal papel como ama de casa, pues en las escabecherías se comenzó a contratar personal femenino y para el año 1861 componían el 65% de la plantilla de trabajadores en estos lugares. Más tarde, durante los años 90 de este siglo, se tiene una figura de la mujer totalmente desenvuelta en el ámbito público, pues trabajaba en puertos, campos, fábricas... Otro apunte muy importante, es el de un testimonio de una vecina viuda del pueblo, llamada Ana María de Goitia, que asocia directamente en este lugar a la mujer viuda o soltera con la marginalidad, fenómeno producido sobre todo en el primer caso, pues se suele hacer necesario mayor salario para la manutención de la familia. En este caso, la mujer tenía 70 años y seguía trabajando como jornalera por la miseria a la que estaba expuesta (Fernández y Prado, 2000)⁶⁹.

Del mismo modo, otra industria de la que todavía no se ha hablado es la que se refiere al sector de los juguetes. En efecto, en España se localizaban industrias orientadas a la producción para la venta orientada al niño; concretamente, se localizan en la Comunidad Valenciana, donde también se enmarca el gran foco en el sector del calzado. Por un lado, la industria del calzado se focalizó en dos comarcas: valle del

⁶⁸ Romero, J. (2010). Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (40), 95-115.

⁶⁹ Fernández, M.J. y Prado, A.I. (2000). El trabajo femenino en la Bizkaia del siglo XIX: análisis del trabajo femenino en la villa de Bermeo en 1860. *Vasconia: Cuadernos de historia – geografía*, (30), 413-429.

Vinalopó y Vall D'Uixó, aunque las más destacables estaban en la primera, con el ejemplo de Elche como mejor exponente. En esta industria encontramos varias ocupaciones de la mujer, como son: dobladora, aparadora, picadora... Es curioso que, se tenga mayor ocupación en una fábrica ilegal en algunos puestos, lo que nos da a pensar en el abaratamiento de costes, aunque la forma que ocupaba más trabajo en esta industria era el doméstico (Téllez, et al., 2008)⁷⁰.

Por otro lado, la industria del juguete se concibe como un sector muy competitivo y estacional, pues no se vende durante todo el año, por lo que no es un trabajo muy estable. Este sector es de los más novedosos, pues sus beneficios se basan en una actividad lúdica, lo cual nos sitúa en un contexto del siglo XX, ya que en esta época comienza a expandirse el concepto de ocio. En este sentido, se concentra en varios puntos de la Comunidad Valenciana, aunque el más representativo es la comarca de Foia de Castalla, con una producción enorme (alrededor del 40% de todo el país). En este sector, la plantilla de mujeres es minoritaria y se encarga, principalmente, de actividades relacionadas con la cadena de montaje así como de las labores de pintura; mientras, el hombre, suele encargarse de trabajos que requieren de más fuerza física. Asimismo, hay que señalar en ambos sectores una gran plantilla de trabajadores desde el hogar; esto, es consecuencia directa de la astucia, pues así el empleador no tenía que hacer contrato, lo que conlleva a una mayor libertad sobre el empleado. Aun así, existía un peor sector industrial en estas tierras, como indica Téllez et al. (2008)⁷¹: “Numerosas entrevistadas argumentaban que en las fábricas de turrón, cuando hay mucha demanda, se hacen muchas horas seguidas de trabajo, hasta el punto de 13 y 14 horas diarias con un frenético ritmo de trabajo” (p. 164).

Respecto a la industria catalana, se tiene una visión de la mujer trabajando con más frecuencia en las fábricas menos reguladas, cuyo fin no era otro que el de abaratar costes. En este caso, lo más novedoso que se puede observar es la sucesión de periodos laborales con otros de paro, sobre todo en la industria textil, por factores como la falta de algodón o de pedidos. Además, se tienen que tener en cuenta una serie de circunstancias que originaban un importante grupo poblacional de parados, como el despido por bajo rendimiento en el trabajo o por ahorro de costes en el proceso, como cuando se importó tela blanca directamente para estampar, lo que

⁷⁰ Téllez, A., Ferrús, J., Heras, P., Gisbert, M.C., Alarcón, M.J., Alos, M.L.,... Martínez, J.E. (2008). Mujer y trabajo en el sector industrial: economía sumergida, violencia y género. *Instituto de la Mujer*. Recuperado de:

<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/764Mujertrabsectindustrial.pdf>

⁷¹ Téllez, A., Ferrús, J., Heras, P., Gisbert, M.C., Alarcón, M.J., Alos, M.L.,... Martínez, J.E. (2008). Mujer y trabajo en el sector industrial: economía sumergida, violencia y género. *Instituto de la Mujer*.

Recuperado de:
<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/764Mujertrabsectindustrial.pdf>

originó paro en los telares. Así, se comenzaron a crear situaciones caóticas en las que la pobreza era la protagonista, sobre todo, en el caso de cierre de la fábrica. Conviene señalar los enclaves de Mataró y Cervera como lugares donde el trabajo de la mujer conllevó a generar la mayor parte de los ingresos en la economía del hogar (Ayala, 1987)⁷².

Con relación al trabajo infantil, se tienen datos en Barcelona de dos propietarios de fábricas que contrataron niños para desempeñar una serie de labores en la industria. Por un lado, se encuentra la fábrica de Sirés, en la que la mayor parte de los niños contratados tenían dos funciones: “minyons del pintador”, que eran aquellos muchachos que se dedicaban a colocar las telas en la mesa y guiar al estampador, así como de alisar los pliegues; mientras, los “pinseladors” se dedicaban al pincelado, siendo estas dos las funciones principales de los niños en esta fábrica. Por otro lado, la fábrica de Gónima siguió las mismas líneas, con un mayor protagonismo de niños varones con las mismas dedicaciones; sin embargo, en esta última fábrica tenía más peso el niño como trabajador, pues se tenían menos adultos contratados. Para concluir, se debe señalar la presencia de la niña pero en ambientes más relacionados con la figura de la devanadora, por lo que la estampación se relacionaba directamente así con el niño. Además, se tiene que señalar que los niños solían tener las mismas fluctuaciones laborales que los adultos, pues aunque en tiempos de crisis se buscaban a los más expertos y se marginaba a los más jóvenes, en otros casos se buscaba lo más barato, destacando en ese momento la preeminencia del trabajo de los niños (Iturralde, 2017)⁷³.

En última instancia, cabe señalar el caso andaluz, en el cual se va a comenzar vislumbrando el caso de Sevilla. Es conveniente subrayar este lugar como epicentro de la llegada de productos desde el Nuevo Mundo, lo que le va a otorgar una posición de lugar privilegiado y, en consecuencia, se van a realizar una serie de edificaciones por mandato de la Corona. Así pues, se tienen datos de empresas subvencionadas directamente por el Estado, como señalan Gómez y Palomeque (2003)⁷⁴: “se comprometió en los primeros meses de la regencia de María Cristina a entregar a los propietarios de la fábrica de Sevilla 1.300.000 reales cuando construyeran su fábrica de hilados y tejidos de algodón” (p. 186).

En la capital hispalense se estableció la Real Fábrica de Tabacos de Sevilla, que fue la primera en el mundo dedicada a la producción de este producto; por consiguiente,

⁷² Ayala, B.L. (1987). Condiciones de trabajo en las fábricas de Indianas de Barcelona durante el último tercio del siglo XVIII. *Manuscrits: Revista d'història moderna*, (6), 121-134.

⁷³ Iturralde, M. (2017). El trabajo infantil en las fábricas de indianas: Barcelona, 1736-1800). *Revista de Historia Industrial*, (68), 13-46.

⁷⁴ Gómez, R. y Palomeque, M.C. (2003). Los inicios de la revolución industrial en España: la fábrica de algodón de Sevilla (1833-1836). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (46), 185-222.

constituye un buen ejemplo para hablar sobre el trabajo de la mujer. Así, entre los siglos XVIII y XIX, se observa la incorporación de la mujer en la plantilla de trabajadores de este lugar, las cuales van a ser llamadas con el apodo de ``las cigarreras``. Estas mujeres constituían una fuerza de trabajo muy importante, pues en una época de gran necesidad de mano de obra de la industria tabacalera, se prefería contratar a la mujer por su perfil habilidoso y, además, su coste era más barato. Asimismo, se extendieron más industrias de este tipo por suelo andaluz, aumentando las mujeres ocupadas en este sector, llegando alrededor de 10.000 en su totalidad (Rodríguez, Távora y Gálvez, 2012)⁷⁵.

En último lugar, respecto al caso femenino, se abordará el tipo de trabajo y las condiciones que tenía la mujer desde un caso en la provincia de Jaén; concretamente, el de la localidad de Úbeda. En este caso, la investigación se enfoca en los años 1751-1752, a través de datos extraídos del Catastro de la Ensenada. En esta localidad, se tienen datos registrados de contratos laborales, los cuales informan acerca de que la mujer era contratada, sobre todo, como hilandera. Sin embargo, desempeñó otras funciones en el sector servicios, destacando la de criada, que ocupaba a la mayor parte del grueso poblacional femenino. Tras estas dos ocupaciones, se tenía como tercer destino de la mujer la labor enfocada a la religión, pues ser monja era la tercera ocupación más común de la mujer ubetense. También, se hace importante señalar características comunes de las trabajadoras. Por un lado, se caracterizaban por estar en su mayoría casadas, seguidas de las viudas, lo que denota una importancia de lo familiar en la sociedad, que se extrae de este acceso al trabajo. Por otro lado, se sigue la tónica general de salarios menores que los del hombre, aunque lo más curioso es el pago en especie, como señala Garrido (2019)⁷⁶: ``En los tratos de criadas internas en las casas apenas se acordaba un salario monetario, pagándose con la comida, el vestido, la habitación y la enseñanza de hacer bien las labores domésticas`` (p. 15).

Ahora bien, para dar por finalizado el ejemplo jiennense, se hace indispensable vislumbrar casos concretos vividos en ese lugar. Así pues, para comenzar se va a señalar que todas las mujeres no poseían el mismo estatus, pues hay casos de mujeres

⁷⁵ MemorANDA. (Productor). (2016). *Las cigarreras andaluzas y la incorporación de la mujer al trabajo industrial*. [Vídeo]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Nv0QjWKA4og&t=363s>

⁷⁶ Garrido, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía (España) de Laujar de Andarax (Almería) y Úbeda (Jaén). *Trabajos y comunicaciones*, (50). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334437730_El_trabajo_remunerado_de_la_mujer_en_el_siglo_XVIII_Los_casos_de_los_contratos_femeninos_en_la_industria_textil_de_Andalucia_Espana_de_Laujar_de_Andarax_Almeria_y_Ubeda_Jaen

en los que se observa una vida más difícil, como se denota en el siguiente fragmento extraído del estudio de Garrido (2019)⁷⁷:

Primeramente declaro ser de edad de cinquenta y ocho años, viuda de Alonso Ruiz, sin familia alguna, que me mantengo de ylar, y hazer legías, y por no tener bienes algunos trato ni comercio, doi la presente en virtud de lo mandado, y por no saber escribir Rogué a un testigo lo firmase por mí, que lo fue Juan Moreno, en la dha ciud a quatro días del mes de Marzo de mil setecientos cinquenta y dos años (Úbeda, sig. 7947). (p.14)

En contraposición, se muestra un siguiente caso de una mujer de estatus social alto en esta investigación (Garrido, 2019)⁷⁸:

Una mujer llevaba la administración de la explotación de una pequeña parcela cultivada de trigo o cebada con la rotación de año y vez, viñedo y olivar, era además propietaria de una casa que tenía arrendada y de la 6ª parte de otra que también tenía alquilada. (p. 14)

Por último, se van a exponer los testimonios más impactantes sobre el trabajo infantil. En primer lugar, se debe hacer alusión a un caso de explotación infantil en el sector minero inglés, en el cual se observa las condiciones de trabajo que se tenía en la época. En el siguiente fragmento, se recogen las palabras de una niña de ocho años, llamada Sarah Gooder:

Trabajo en el pozo de Gawber. No es muy cansado, pero trabajo sin luz y paso miedo. Voy a las cuatro y a veces a las tres y media de la mañana, y salgo a las cinco y media de la tarde. No me duermo nunca. A veces, canto cuando hay luz, pero no en la oscuridad, entonces no me atrevo a cantar. No me gusta estar en el pozo. Estoy medio dormida a veces cuando voy por la mañana. Voy a escuela los domingos y aprendo a leer. (...) Me enseñan a rezar (...) He oído hablar de Jesucristo muchas veces. No sé por qué vino a la tierra y no sé por qué murió, pero sé que descansaba su cabeza sobre piedras. Prefiero, de lejos, ir a la escuela que estar en la mina. (Comisión Ashley, 1842)⁷⁹.

Otro caso fue el de Elizabeth Bentley, quien en el año 1832, relató su caso al Parlamento inglés. Su testimonio se remonta a cuando esta mujer tenía 6 años,

⁷⁷ Garrido, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía (España) de Laujar de Andarax (Almería) y Úbeda (Jaén). *Trabajos y comunicaciones*, (50). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334437730_El_trabajo_remunerado_de_la_mujer_en_el_siglo_XVIII_Los_casos_de_los_contratos_femeninos_en_la_industria_textil_de_Andalucia_Espana_de_Laujar_de_Andarax_Almeria_y_Ubeda_Jaen

⁷⁸ Garrido, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía (España) de Laujar de Andarax (Almería) y Úbeda (Jaén). *Trabajos y comunicaciones*, (50). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334437730_El_trabajo_remunerado_de_la_mujer_en_el_siglo_XVIII_Los_casos_de_los_contratos_femeninos_en_la_industria_textil_de_Andalucia_Espana_de_Laujar_de_Andarax_Almeria_y_Ubeda_Jaen

⁷⁹ Solidaridad.net (11 de abril de 2014). *La esclavitud infantil en el siglo XIX*. Recuperado de: <https://antigua.solidaridad.net/noticia/8245/la-esclavitud-infantil-en-el-siglo-xix>

momento en el que trabajaba en una fábrica de lino. Para comenzar, relata las duras jornadas laborales a las que estaba sometida, pues trabajaba en temporada baja unas 13 horas diarias y en temporada alta llegaba a trabajar 16 horas al día, con tan solo un descanso de 40 minutos al mediodía. Además, relata la importancia de seguir un buen ritmo en el trabajo, ya que la niña que iba a un ritmo más lento en el día acababa siendo golpeada. Consecuencia de estos malos tratos se encuentran en su piel, pues se ratifica en que tiene marcas de haber sido golpeada y que sus padres lo saben, pero callan para no ser despedidos del trabajo. Sin embargo, no se queda ahí, pues afirma que al trasladar esta fábrica a un taller de cordado la situación laboral empeoró, pues le causó lesiones irreparables en los huesos de los brazos (Anderson, 1991)⁸⁰.

5.1.4. Reacción social ante las malas condiciones: el escándalo del trabajo infantil

Tras observar estos casos de explotación infantil, se entiende que la Revolución Industrial tuvo un inicio duro en el que lo importante era una producción masiva, por lo que se empleó la mayor mano de obra disponible por el empresario y se impuso un proceso de trabajo el cual se caracterizaba por unas largas jornadas laborales, a las cuales se sumaba un ritmo frenético exigido al trabajador y una serie de abusos como penalización por no rendir al máximo. Aun así, se observa ese sentimiento de desprotección frente a la situación vivida, pues el sujeto tiene que aguantar todo a lo que está expuesto, ya que se juega caer en una situación de desempleo, lo que no se puede permitir por la necesaria subsistencia en este sistema.

En relación con este maltrato, se comenzó a escandalizar la sociedad poco a poco, aunque esta teoría será más tarde discutida. En este sentido, se comienza a pensar en la alfabetización de estos niños trabajadores, pues durante los siglos XVII y XVIII se tiene información sobre la ausencia de una educación mínima. Esto, afectó sobre todo a los niños pobres y a los huérfanos, pues eran un atractivo para el empresario, al ser rentables y al estar menos protegidos. Aun así, no se reconoce una igualdad en la infancia de estos niños más desfavorecidos respecto a los más agraciados hasta ya entrado el siglo XX. Este cambio viene dado por una sensibilización producida poco a poco, en la que cada vez se difundirá más esa visión oscura sobre la práctica del trabajo de niños en fábricas, lo que llegará finalmente al Estado, que tendrá que ceder ante la presión y por el sentimiento de protección sobre ciudadanos futuros, que serán los que nutran a la nación. En conclusión, si el Estado no actúa, se arriesga a tener a una generación futura de tullidos y de mujeres que ni siquiera puedan tener hijos, lo que ya el riesgo va más allá de la preocupación por el sujeto en sí (Cunningham, 1991)⁸¹.

⁸⁰ Solidaridad.net (11 de abril de 2014). *La esclavitud infantil en el siglo XIX*. Recuperado de: <https://antigua.solidaridad.net/noticia/8245/la-esclavitud-infantil-en-el-siglo-xix>

⁸¹ Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf

Con respecto a esta preocupación, hay que indicar la primera medida establecida en España para evitar esta explotación laboral sufrida por el niño. En efecto, la legislación española se puso manos a la obra impulsada por dos cuestiones: las limitaciones de la patria potestad sobre los hijos y los abusos en las condiciones de trabajo. Más tarde, Pi y Margall declaró la importancia de la educación y se comprometió a crear una enseñanza gratuita y obligatoria, lo que significaría un intento de alfabetizar a las generaciones futuras del país. Esto, hubiese sido imposible sin una intentona por acabar con las condiciones que tenía el trabajo infantil, por lo que se decretó una ley, la cual recortó las horas de trabajo no solo de los niños, sino también de los adultos, con el fin de que tuvieran acceso a una educación en esas horas que les quedaban libres. Asimismo, el encargado de llevar a cabo esta ley fue Eduardo Benot, ministro de Fomento, que marcó así un camino de lucha por los derechos de los trabajadores, decretando la que se conoce como ley Benot de 1873 (Martínez, 2011)⁸².

En relación con la educación, se tiene que señalar la creación de una serie de “escuelas taller” anteriores a la alfabetización de la población señalada anteriormente (Cunningham, 1991)⁸³. En este sentido, se tiene constancia de que con la llegada de la Revolución Industrial se crearon una serie de centros para la enseñanza del proceso de trabajo que se emplea en la fábrica. El fin de estos centros era claro: preparar a futuros profesionales para conseguir una mayor producción industrial, por lo que se convirtieron en algo crucial. Por un lado, el trabajador podría especializarse y aumentar su eficacia en un trabajo, lo que le daría más prestigio de cara al mundo laboral. Por otro lado, el empleador conseguiría una mayor rentabilidad en su producción, pues su producto tendría un mejor acabado y se produciría más masivamente. Estas escuelas iban enfocadas especialmente a los niños y a las mujeres, que a ojos de la sociedad necesitaban una mayor adopción de saberes técnicos, pues carecían de muchos de ellos. Así, se observa una enseñanza profesional promovida por el gobierno como piensa Campomanes (como se citó en Romero 2010)⁸⁴, a través de una justificación sostenida en el progreso y con el fin de potenciar la industrialización del país.

Sin embargo, cabe destacar la idea de que no solo se llega al fin de la explotación laboral infantil mediante una concienciación social y del gobierno que se sostiene en la defensa de los derechos del individuo. Asimismo, se tiene que tener en cuenta la importancia de la mano de obra infantil desde el punto de vista familiar, pues en

⁸² Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.

⁸³ Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Recuperado de:

http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf

⁸⁴ Romero, J. (2010). Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (40), 95-115.

muchas ocasiones en el núcleo familiar no alcanzaba el salario conjunto de los padres para hacer frente a todos los gastos del hogar, por lo que se veían forzados a ese envío del niño a la fábrica. Así pues, se verá un aumento de las rentas en épocas posteriores al estallido de la Revolución Industrial, que unido a la preocupación por la situación del niño provocó esa concienciación de la sociedad al completo. En efecto, fue en esta coyuntura la aceptación de un contrato social entre padres y Estado para que se produjese dicho fenómeno. Por consiguiente, se tiene que hacer referencia a la aportación del niño a la casa, que en ocasiones era un salario muy beneficioso para el hogar, lo que podría ayudar a su familia en un momento de paro laboral por parte de algún componente, como atestigua con un caso Iturralde (2017)⁸⁵: “el salario de un minyó del pintador alcanzaba para cubrir la totalidad de la partida destinada a la vivienda, sobrando, incluso, 108 sous para diversos gastos personales del niño o de la familia” (p. 39).

5.1.5. Movimiento obrero: la historia olvidada del protagonismo de la mujer

Con relación a los malos tratos recibidos, las largas jornadas y otros tipos de abusos derivados de esta nueva servidumbre a la que estaba expuesta la clase obrera, no tardarían en aparecer quejas en contra de la injusticia vivida. Así, se comenzó a tener una conciencia de que unas condiciones laborales mejores eran posibles y este fue el germen de lo que, a día de hoy, se le llama sindicato. En este sentido, se van a exponer una serie de casos en los que el estudio se centrará en las movilizaciones de las mujeres, pues se tienen que rememorar aquellas acciones que realizó este sujeto en buscar del fin de su alienación sufrida por todo el sistema en general y no únicamente en la fábrica.

Primero, se hace importante delimitar la mentalidad de estos primeros sindicatos. En ellos, se pensaba en la mujer como un individuo débil, algo que está dentro de ese sistema laboral y tiene que ser protegido, por lo que se caracterizan por unas ideas patriarcales. En efecto, hay constancia de una participación mínima de la mujer en muchos de estos primeros sindicatos, pues muchos de estos las rechazan reconociendo así una inferioridad de la mujer en la sociedad. Sin embargo, se tiene constancia de algunas afiliadas, aunque se les llegaba a requerir autorizaciones de sus maridos o padres para ejercer la labor sindical. En efecto, la sociedad le ponía barreras a la mujer en el acceso para la defensa de la lucha por sus derechos, aunque hay casos de mujeres que llegaron muy lejos, una de ellas fue la francesa Jeanne Bouvier, que escribe su propia historia y que posteriormente será reeditada por Maspero en 1983 (como se citó en Scott, 1993)⁸⁶. En ella, se observa cómo en su infancia trabajó tanto

⁸⁵ Iturralde, M. (2017). El trabajo infantil en las fábricas de indianas: Barcelona, 1736-1800). *Revista de Historia Industrial*, (68), 13-46.

⁸⁶ Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en Occidente*, 4, 405-436.

en el servicio doméstico como en el mundo fabril, convirtiéndose finalmente en modista y, cuando tuvo más prestigio, pasó a organizar un sindicato.

Después, se tiene que señalar a algunas de las precursoras de la movilización sindical femenina a gran escala. Así, en un primer momento, se debe nombrar a Emmeline Pankhurst, líder del movimiento sufragista inglés y precursora de dicho movimiento a nivel europeo. En este caso, se observa la importancia de los padres en la educación, pues sus padres defendían esa igualdad de género y la educaron bajo esos principios. También se debe señalar la posición de la familia, pues era una posición acaudalada en la sociedad de Manchester del siglo XIX. En consecuencia, se educará en París gracias a este poder adquisitivo, donde se casará con un abogado que defendía firmemente el derecho a voto femenino y con el que formará una familia. A finales de dicho siglo fundará la “Liga en Favor del Derecho al Voto de la Mujer”, que se unirá más tarde a una serie de organizaciones femeninas que entre todas formaban la “Unión Nacional de Sociedades a favor del Sufragio de la Mujer” (Castro, 2013)⁸⁷.

Aun así, Pankhurst buscaba un cambio más profundo, por lo que se escindirá de esta unión anterior y junto a otras mujeres, como Annie Kenney, fundará “Unión Política y Social de la Mujer” (WSPU). La influencia de esta organización es espectacular, alcanzando una atracción en un mitin de entre 250.000 y 500.000 personas. Sin embargo, el gobierno negará recibirlas en 1909, por lo que empiezan a radicalizarse a través de actos como la rotura de escaparates londinenses, por lo que serán encarceladas. En esta tesitura, se ponen en huelga de hambre y plasman sus ideas en un periódico fundado por ellas: “La Sufragista”. El movimiento fue clandestino hasta que estalló la Gran Guerra, momento en el que contribuyen a la nación con sus ideas y son aceptadas socialmente. Al finalizar el conflicto, presionarán políticamente por el voto femenino, hasta que en 1928 el Parlamento de Reino Unido aprueba la Ley de Representación del Pueblo, donde se establece el voto femenino. Poco después, fallece esta gran activista, aunque cumpliendo su cometido (Castro, 2013)⁸⁸.

Otro caso muy llamativo es el de la ya mencionada Annie Kenney. En este caso, esta activista parte de un estatus social diferente, pues nace en una familia humilde y comienza a trabajar a la temprana edad de 10 años, compaginando la asistencia a la escuela con el trabajo, aunque acabará dejando la escuela tres años más tarde para trabajar en la industria del algodón. Más tarde, tras escuchar las ideas de Pankhurst, se afilia con su hermana a WSPU. Su acto más revolucionario se concreta a través de una irrupción, junto a Pankhurst, en una reunión política entre Churchill y Grey, en la cual preguntaron sobre el voto femenino. En consecuencia, al no ser respondida esta

⁸⁷ Castro, C. (26 de agosto de 2013). Mujeres Precursoras: Emmeline Pankhurst. *SinGénerodeDudas.com*. Recuperado de: <http://singenerodedudas.com/blog/mujeres-precursoras-emmeline-pankhurst/>

⁸⁸ Castro, C. (26 de agosto de 2013). Mujeres Precursoras: Emmeline Pankhurst. *SinGénerodeDudas.com*. Recuperado de: <http://singenerodedudas.com/blog/mujeres-precursoras-emmeline-pankhurst/>

cuestión, comenzaron a desplegar una pancarta en la que se leía "Vote for Women". Tras esto, fueron arrestadas, aunque no será la única vez que arresten a esta activista, llegando a estar 13 veces en arresto. También fue encarcelada tras esa acción contra la propiedad privada en la que destacaron acciones contra los escaparates ya mencionadas anteriormente, pues representaban para ellas al sistema opresor. Por esto, se les ofrecen dos vías para cumplir la pena impuesta: 6 semanas de cárcel o un año sin realizar sus campañas, siendo elegida de forma unánime la opción de la cárcel. Asimismo, esta activista llegará a ser sublíder de WSPU años antes del estallido de la Gran Guerra y difundirá junto a algunas de sus compañeras su ideario, que se irradiaba a países extranjeros, llegando a Francia y EEUU como ejemplos más claros, lo que nos ofrece esa visión de lucha encarnizada por unos derechos que todo individuo tiene que tener desde el momento en el que nace hasta en el que muere (Kenney, 1924)⁸⁹.

Sin embargo, no se puede hablar solo de activistas feministas, pues debemos también tratar el tema de las huelgas en las fábricas de esas heroínas trabajadoras. Así, se debe señalar en un primer momento la actividad de las trabajadoras de la fábrica Bryant and May, conocidas popularmente como "las cerilleras del East End". Asimismo, en el verano de 1888, se pusieron en huelga 1.400 de ellas por las malas condiciones y por sentimiento de solidaridad con compañeras a las que les afectó el despido, lo que denota sentimiento de conciencia social. En sus filas destacaban muchas jóvenes, hecho que tuvo mucha repercusión en la sociedad, pues llegaron a ser amenazadas por toda la sociedad victoriana e incluso por el personaje más terrorífico de la época en la sociedad londinense: Jack el Destripador. Este caso es perfecto para demostrar la marginación a la que ha sido expuesta la mujer en la historia, pues acerca de esta huelga se han recopilado datos gracias a las publicaciones de Besant sobre las condiciones vividas por las cerilleras, así como por la labor de investigación de Raw y la participación de descendientes de esas cerilleras a través de sus testimonios. Aun así, no se les rememora tanto como a otros huelguistas hombres, que tienen cientos de artículos dedicados y han aparecido en las líneas de la historia como héroes. Aunque estas cerilleras hayan sido olvidadas en un pasado, se deben rememorar a través de los datos características de estas y de su trabajo, como las agujas en los sombreros, la toxicidad a la que estaban expuestas... Y, sobre todo, hay que ponerles cara y nombre, siendo algunas de las "matchwomen" Eliza Martin, Mary Driscoll, Martha Robertson... Para concluir, lo que es más importante señalar es que la huelga triunfó y fue precursora de futuras victorias del mundo obrero (Raw, 2009)⁹⁰.

⁸⁹ Kenney, A. (1924). *Memories of a Militant*. Recuperado de: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.201549/page/n4/mode/2up>

⁹⁰ Raw, L. (2009). *Striking a Light: The Bryant and May Matchwomen and their Place in History*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.

Más tarde, se tienen que tener en cuenta las movilizaciones a favor del feminismo en Estados Unidos. En este sentido, se deben destacar en primer lugar las reivindicaciones de las hermanas Grimké, que comenzaron alrededor de 1837 a tratar el tema de la explotación del trabajo femenino a través de la defensa de la abolición del esclavismo, por lo que su discurso se asentaba en pilares de igualdad y libertad de derechos ya no solo de las mujeres en general, sino de todas las personas, independientemente de la raza, edad o género. Así, denunciaron a las Iglesias por su defensa en la trata de negros, con la respuesta eclesiástica contundente acerca de que el papel de la mujer no se encontraba en la cuestión de asuntos públicos (Miyares, 1999)⁹¹.

Sin embargo, los esfuerzos de las mujeres no cayeron en este intento, pues aparecerán en escena Elizabeth Cady y Lucretia Mott, que junto a cerca de un centenar de personas compuestas en su mayoría por mujeres, pues también contaban con hombres, en el año 1848 van a reunirse para revisar los derechos de la mujer. Así, tras acabar la reunión, redactan un documento siguiendo el modelo de la Declaración de Independencia en el cual se establecen desde principios sociales a religiosos a los que tenía derecho la mujer. En este sentido, se incluye una regulación referente al trabajo en la fábrica, ya que la mujer no tenía derecho a ocupar altos cargos ni a afiliarse a ninguna organización sindical. Por consiguiente, este documento le dará esos derechos que anteriormente le eran negados e irá firmemente contra el sistema establecido. Este documento fue aprobado el 19 de julio del mismo año en que se finalizó su redacción y es conocido como “Declaración de los sentimientos” o “Manifiesto de Seneca Falls” en honor a la capilla de Nueva York donde tuvo lugar la aprobación, que constituye uno de los momentos más cruciales para el feminismo en EEUU (Miyares, 1999)⁹².

En relación con el movimiento obrero, se debe señalar la masiva movilización de las mujeres en Rusia para reclamar una serie de derechos. Así pues, hay que señalar la movilización de las trabajadoras de la industria textil en el distrito de Vyborg, las cuales se ponen en huelga y recorren fábricas cercanas para que se les unan a la causa. Esto, se concibe como el inicio de lo que se llamó “Revolución de febrero” y fue causa de unas condiciones deplorables para la población, un ejemplo se observa en la subida de precio de los productos básicos, llegando al 131%. Por consiguiente, se comenzó a movilizar la población y estas mujeres marcarán ese inicio, ya que su poder convincente originó incluso la movilización de soldados a favor suya. Para comprender este movimiento, se hace necesario indicar la cantidad de mujeres ocupadas en las fábricas, pues se estima que en 1917, año en el que ocurrieron los hechos, contaban

⁹¹ Miyares, A. (1999). 1848: El manifiesto de Seneca Falls. *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, (75), 135-157.

⁹² Miyares, A. (1999). 1848: El manifiesto de Seneca Falls. *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, (75), 135-157.

con una cifra próxima a los 20 millones. Finalmente, se movilizarán 40.000 mujeres en Petrogrado luchando por sus derechos y conseguirán que el gobierno se comprometa a establecer el voto femenino, lo que fue una gran victoria para la mujer rusa. Otra gran movilización la protagonizaron unas lavanderas, que reclamaron una reducción de la jornada laboral a 8 horas, unas condiciones laborales más dignas y unos salarios más altos. Por último, se hace necesario rememorar a alguna de estas luchadoras, siendo un ejemplo de ellas Aleksandra Kollontai, que llegó a ser dirigente bolchevique y protagonizó una aportación de la mujer en la caída del zarismo a través de sus discursos y artículos, dejando atrás esa invisibilidad a la que era sometido el género femenino anteriormente (Martínez, 2017)⁹³.

Para concluir, se hace necesario vislumbrar casos en territorio español. Conviene subrayar la importancia de las cigarreras, pues este oficio se expandió por el país con la llegada de la Revolución Industrial y ocupaba a un gran porcentaje de mujeres. El personaje de la cigarrera se caracteriza a través de la visión de una mujer que proviene de un bajo estrato social, la cual vivía en barrios cercanos a la fábrica con un fuerte componente de vecindad; asimismo, este trabajo se caracterizó por ser hereditario. En este sentido, ingresaban muy jóvenes en las fábricas comenzando a realizar labores que suponían una cualificación más baja con el sueño de convertirse en liadoras, que eran las que tenían mejores condiciones (Castañeda, 2007)⁹⁴. Respecto al carácter de la cigarrera se observa en sus sucesivas reivindicaciones como vislumbra Morange (como se citó en Cañedo, 2009)⁹⁵, siendo un claro ejemplo la sublevación madrileña de 1830, pues fueron obligadas a trabajar con una mala materia prima que aumentó la dificultad y la cantidad de producto que tenían que trabajar. Se caracterizó por ser un motín espontáneo, violento, con un claro detonador y rápidamente solventado por las autoridades, ya que existía el miedo de las élites a que se expandiese a los barrios bajos.

Sin embargo, se debe señalar una conciencia de clase, estando la mayoría de las cigarreras afiliadas a Federación Tabaquera, un sindicato en defensa de sus derechos creado en 1913. Esto, desmitifica esa leyenda negra arrastrada de la cigarrera, como señala Martínez (2009)⁹⁶: ``esa imagen de la cigarrera como mentirosa, ladrona

⁹³ Martínez, J.L. (8 de marzo de 2017). Las mujeres y la Revolución que cambió la historia del siglo. CTXT, (107). Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20170307/Politica/11457/revolucion-rusa-feminiso-dia-de-la-mujer-trabajo-domestico.htm>

⁹⁴ Castañeda, C. (2017). *Las Fábricas de Tabacos en España (1731-1945)*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica, Madrid. Recuperada el 25 de marzo de 2020 de: http://oa.upm.es/47776/1/CAROLINA_CASTANEDA_LOPEZ_01.pdf

⁹⁵ Cañedo, M. (2009). La historiografía y el problema del sujeto histórico: algunos apuntes a partir de las cigarreras de la Fábrica de Tabacos de Madrid. *El trabajo y la memoria obrera. Archivo Histórico de Guadalajara (ed.)*, 2011. 1-20. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500670/Cigarreras_y_sujeto_histo_rico.pdf

⁹⁶ Martínez, A. (2009). Lavapiés y las cigarreras. En J. Rodríguez (Ed.), *La República y la cultura: paz, guerra y exilio* (pp. 237-246). Madrid, España: Istmo.

(«llevan las cigarreras / en el rodete / un cigarro habano / para su Pepe»), libertina, buscabroncas, sensual, levantisca y con puñal en la liga'' (p. 240). Además, se tiene que derribar esa imagen en Sevilla de la trabajadora gitana caracterizada por esos rasgos anteriormente citados, pues eran trabajadoras que si se sublevaban era por necesidad y que, en efecto, no eran gitanas en su mayoría las trabajadoras de esta fábrica, ni siquiera la mítica Carmen, imagen de la cigarrera sevillana; pues ésta, según las crónicas, era navarra (Martínez, 2009)⁹⁷.

Es conveniente señalar algunos lugares en los que las cigarreras protagonizaron revueltas aparte de en el caso madrileño. Así, se observa una gran huelga en la Fábrica de Tabacos en La Coruña en 1857, en protesta por el bajo salario que se percibía en el trabajo a destajo. En esta revuelta no solo cesó el trabajo en señal de protesta, sino que destruyeron todo con lo que dieron a su paso. Fue tal la repercusión que tuvieron que intervenir tropas para detener la revuelta, finalizando con la detención de una veintena de personas (Viana, 2020)⁹⁸. Otra revuelta destacable fue la de la Real Fábrica de Tabacos de Sevilla en 1919, la cual originó un cierre temporal del lugar en 1920, aunque ya se sucedían revueltas desde 1842. En resumen, se observa a la cigarrera como un sujeto con conciencia de clase, con coraje y valor para defender sus derechos, que estaba unido por lazos familiares, laborales y de vecindad, convirtiéndose en el mejor exponente del proletariado femenino español durante la época de la Revolución Industrial (Rodríguez et al., 2012)⁹⁹.

5.2. Tratamiento didáctico del tema en las aulas

5.2.1. Primeras escuelas y difusión del conocimiento desde el siglo XIX

En cuanto al tratamiento de esta temática y su plasmación en las aulas se debe señalar su papel en la enseñanza en este tema. Así, se debe subrayar su aparición como un estándar de aprendizaje en la legislación, lo que se observa en el Real Decreto 1105/2014¹⁰⁰ y la Orden de 14 de julio de 2016¹⁰¹. No obstante, se observa una transformación continua en la transmisión de los saberes que se pueden extraer de la Revolución Industrial, ya que se partirá desde un primer punto muy influido por el

⁹⁷ Martínez, A. (2009). Lavapiés y las cigarreras. En J. Rodríguez (Ed.), *La República y la cultura: paz, guerra y exilio* (pp. 237-246). Madrid, España: Istmo.

⁹⁸ Viana, I. (28 de febrero de 2020). Así trató la prensa del siglo XIX las primeras huelgas feministas: «Que vengan las tres empleadas más feas». ABC. Recuperado de: https://www.abc.es/historia/abc-primeras-huelgas-mujeres-prensa-siglo-vengan-despacho-tres-mas-feas-201803081230_noticia.html

⁹⁹ MemorANDA. (Productor). (2016). *Las cigarreras andaluzas y la incorporación de la mujer al trabajo industrial*. [Vídeo]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Nv0QjWKA4og&t=363s>

¹⁰⁰ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

¹⁰¹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

positivismo hasta la entrada en escena de diversas corrientes historiográficas, como la de Historia de las Mujeres, que profundizará en los estudios de diferencias de género tan sumamente importantes para acercarnos a la realidad vivida en esa época con una mayor precisión.

En un primer momento, se va a realizar un repaso histórico sobre el establecimiento del sistema educativo que hoy conocemos. Este hecho, se puede contextualizar a finales del siglo XVIII, momento hasta el cual la educación estaba en manos del poder religioso. Así, se puede contextualizar en Alemania en 1732 los inicios de las primeras escuelas estatales, pues fue el momento en el cual Federico Guillermo II hizo pasar la responsabilidad en materia educativa al Ministerio de Educación. En ese año, Sheimenyer fundó la primera escuela estatal con carácter oficial, lo que supuso ese cambio de potestad en el deber de enseñar. En este momento, se establece la obligatoria escolarización en primaria para los niños, lo que marcará el acceso a la enseñanza de todas las clases sociales, rompiendo ese componente económico que aislaba a muchas personas de recibir una educación mínima (Chica y Sánchez, 2017)¹⁰².

No obstante, la educación del siglo XIX va a venir marcada por una gran corriente en la enseñanza: el positivismo. Esta corriente va a tener a la ciencia como única forma de conocimiento válido; es decir, algo es correcto si se puede demostrar mediante una evidencia. Así, se comenzaron a archivar una serie de conocimientos demostrables que eran inamovibles, por lo que en Geografía e Historia no se daba a pensar que un fenómeno o un acontecimiento podían tener más de una explicación, lo que va a crear a la larga una sistematización del conocimiento desde un sentido muy objetivo, en el cual no tenía cabida el dinamismo ni la creatividad, pues solo existía una misma explicación racional para todo hecho (Viaña, 2009)¹⁰³.

Con la llegada de este fenómeno, que se produce en el mismo contexto que la Revolución Industrial, se pasa de utilizar los saberes de Geografía e Historia desde un punto de vista más descriptivo a usarse para crear conciencia nacional. En efecto, en esta época destaca un fuerte componente ideológico de los Estados nacionales, que se caracterizaba por exaltar lo nacional para crear lazos de unión en el país frente a lo extranjero, siendo en este sentido muy importante el concepto de frontera en estos momentos. Así pues, se buscaba formar ciudadanos que defendiesen a su Estado y se sintieran parte del proceso constructor de la nación, por lo que el Estado se serviría de ese apoyo para engrandecerse. En consecuencia, la enseñanza en materia geográfica e histórica se enfocó a rememorar episodios nacionales que ensalzaran al país y a

¹⁰² Chica, O.C. y Sánchez, J.O. (2017). *La Utopía de la Formación Emocional en las Organizaciones Educativas*. Santa Marta, Colombia: Unimagdalena.

¹⁰³ Viaña, J. (2009). Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica. *Integra Educativa*, II(4), 109-123.

señalar las características geográficas y enclaves del lugar donde se estudiaban (Pérez, 2008)¹⁰⁴.

Aun así, se debe señalar la reivindicación de la historiografía marxista en el siglo XIX, presentándose como la gran alternativa a la corriente positivista. Concretamente, se tiene que señalar el año de 1848, momento en el que vio la luz ``El Manifiesto Comunista''. Desde el punto de vista marxista, se conciben tres dimensiones respecto a la Geografía e Historia. Una primera, se refiere a la de abarcar las relaciones sociales que se producen en una sociedad a través de una conciencia y una ética. Luego, la segunda se refiere a la necesidad de producir saber a través de las investigaciones. Por último, la tercera se relaciona directamente con la correcta gestión de los saberes y su proyección en la enseñanza. En consecuencia, se observa una postura más desinteresada de la política y más comprometida con la sociedad, como señala Pérez (2008)¹⁰⁵: ``ahí radica el núcleo decisivo de la gestión de la historia y de la consiguiente memoria sobre una sociedad, sobre sus espacios y territorios y sobre las formas de dominio de los mismos'' (p. 41).

En estos momentos, se estudian lógicamente la historia de los grandes personajes, caracterizándose por ser más que otra cosa una historia política. Así, la Geografía se va a enfocar en aquellos lugares donde ocurrieron esos hitos que ensalzaban los lugares más importantes. En efecto, esta corriente es la que va a predominar durante todo el siglo XIX en el ámbito educativo e incluso va a llegar a nuestros días en el aula por parte de algunos docentes. Así pues, se debe señalar las limitaciones que esto suponía, pues se dejaba de investigar la totalidad de la realidad para centrar el conocimiento en el ensalzamiento de ciertos hechos. Conviene subrayar el ejemplo español, como estudia Pasamar (como se citó en Ruiz, 2002)¹⁰⁶, en el cual esta tendencia positivista fue la tónica a seguir incluso en el siglo XX, ya que la dictadura franquista ensalzó hechos para crear apoyos a su causa y en se enfocó en los que interesaban, ejemplo de ello va a ser el olvido en los temarios de partes como la época de la presencia islámica a favor de otros temas como el de los reyes godos.

Sin embargo, se debe señalar más allá del caso español, pues en Europa se van a suceder varios acontecimientos que provocarán la caída de esas nociones positivistas, como fueron la I y II Guerra Mundial, que van a comenzar a crear una conciencia social por encima de ese ensalzamiento de la historia política. Así pues, se tiene que destacar la labor de Marc Bloch y Lucien Febvre, pues en 1929 fundan ``Annales d'Histoire

¹⁰⁴ Pérez, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 37-55.

¹⁰⁵ Pérez, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 37-55.

¹⁰⁶ Ruiz, P. (2002). De la síntesis histórica a la historia de *Annales*. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española. Pellistrandi, B. (ed.). *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa de Velázquez, (80), 83-107.

Economique et Sociale'', presentando una alternativa a ese conocimiento centrado en los grandes personajes para ofrecer lo que se conoce como ``Historia Social''. A partir de este momento, se investigarán todos los ámbitos posibles olvidados por esa historiografía tradicional, por lo que surgirán corrientes como la ``Microhistoria'', enfocada sobre la investigación en ámbitos muy concretos que sería imposible abarcar con tanta exactitud a través de una historia más general o ``Historia de las Mujeres'', que comenzará su gran andadura de forma más generalizada y se irá expandiendo hasta nuestros días (Roda, 1995)¹⁰⁷.

En este sentido, se tienen que ensalzar figuras como Vicens Vives, Joaquín Costa o Rafael Altamira, que comenzaron a introducir esa Historia Social en España, sobre todo a comienzos del siglo XX. Así, se va a presentar una propuesta de renovación de la historiografía española de manos de la corriente regeneracionista. Sin embargo, se van a presentar varios problemas, como la decantación por una historia nacionalista, el uso de manuales tradicionales como punto de partida... Todo esto, se convirtieron en problemas hasta que con la llegada de la dictadura de Franco se establece ya una crisis absoluta en los saberes, volviendo a esa historia política tradicional. Una vez cae el régimen, se irá progresando hacia una escuela con una mentalidad cada vez más abierta y ya, en nuestros días, la influencia de las novedosas corrientes del siglo XX como esa Historia Social, así como el auge de otros ámbitos de estudio en Geografía, con el ejemplo claro de la Geografía Humana, proporcionarán a las ciencias sociales un papel clave en el desarrollo de la mentalidad crítica y en el aprendizaje a convivir en sociedad (Ruiz, 2002)¹⁰⁸.

5.2.2. Leyes educativas en España. Transformación de la enseñanza

Por lo que se refiere al sistema educativo español, comenzó su andadura en 1857 con el establecimiento de la ``Ley Moyano''. Esta, no hizo más que reunir todos los saberes nacionales españoles para ensalzar al país, con el objetivo de crear ciudadanos al servicio del Estado. Así, reguló el contenido de los libros y el acceso al trabajo docente, lo que originará el surgimiento de un libro de texto muy objetivo de cuya enseñanza se ocupará un docente. Este, más que enseñar va tener el papel de adoctrinar, pues el fin del sistema educativo no era que el discente reflexionase sobre lo aprendido, sino que memorizase datos importantes de carácter nacional y se sintiese preparado para defender su país por encima de cualquier cosa (Pérez, 2008)¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztaiz*, (11), 47-70.

¹⁰⁸ Ruiz, P. (2002). De la síntesis histórica a la historia de *Annales*. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española. Pellistrandi, B. (ed.). *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa de Velázquez, (80), 83-107.

¹⁰⁹ Pérez, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 37-55.

Es conveniente subrayar la importancia de la Iglesia en la educación del país, pues aunque el Estado controle la actividad de las escuelas se mantiene una relación con la religión católica bastante fuerte. Esta presencia se deduce de ciertas actuaciones gubernamentales de años anteriores, convirtiéndose en el mejor exponente la firma del Concordato con la Iglesia Católica en 1851. Por consiguiente, la Ley Moyano, incluyó en uno de sus artículos (concretamente en el 153) la autorización de apertura de centros de carácter religioso. No obstante, se va a intentar dar entrada a las nuevas corrientes historiográficas con aires de renovación que comenzaban a recorrer Europa, por lo que una serie de pensadores fundaron la “Institución de Libre Enseñanza” en el año 1876, destacando entre ellos personalidades como la de Giner de los Ríos, con el fin de establecer una enseñanza basada en los valores como los de tolerancia y libertad, caracterizada por su aconfesionalidad. Sin embargo, la Iglesia era un peso pesado en el ámbito de la educación, como vislumbran García y González (como se citó en Garrido, 2005)¹¹⁰, con el ejemplo del 80 % de alumnos de secundaria bajo su tutela. Aun así, entre esta pugna, se tiene que decir que la realidad del acceso a la escolarización española era muy pobre en esta época, pues alrededor de un 60% de niños no están escolarizados y el índice de analfabetismo en España se encontraba en el 65% de la totalidad de la población.

En los inicios del siglo XX se hace destacable la labor de los integrantes de aquella Institución de Libre Enseñanza en la renovación de la historiografía española. Asimismo, un ejemplo claro fue la aportación de Altamira con su obra “Historia de España y de la civilización española” en 1900, que transformó la concepción de historia en la sociedad e inició un camino de cara a los aires renovadores que venían desde Europa. En consecuencia, se van a obtener una serie de resultados, como se observa en la publicación de “Mi primer libro de historia” en 1933 por Linacero, lo que incidía directamente en los manuales escolares. Así, se acude a la primera renovación historiográfica que tendrá lugar en la educación española del siglo XX (Ruiz, 2002)¹¹¹.

Por lo que se refiere a la distribución del alumnado en el aula, se va a tener un fenómeno sin precedentes con la llegada de la Segunda República al poder. Aunque se tenía una enseñanza caracterizada por su sexismo, pues se diferenciaban los saberes entre niños y niñas (unas enseñanzas más enfocadas al ámbito laboral y otras al del hogar) e incluso entre estatus sociales más altos y más bajos, pues la gente de estrato más bajo caía más fácilmente en el analfabetismo. Sin embargo, hay unos inicios de coeducación que se pueden remontar al año 1901 en Barcelona, pues tuvo lugar en la inauguración de la Escuela Moderna, en la que influyó Ferrer i Guardia. En

¹¹⁰ Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

¹¹¹ Ruiz, P. (2002). De la síntesis histórica a la historia de *Annales*. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española. Pellistrandi, B. (ed.). *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa de Velázquez, (80), 83-107.

consecuencia, la sociedad se escandalizó al observar la coeducación, pues iba totalmente en contra de la educación religiosa y se les criticó mediante el apodo de ``escuelas bisexuales''. Sin embargo, años más tarde, se comenzaría a cuestionar el sistema religioso con publicaciones de varios autores, como Margarita Comas, que publicó en 1931 ``La coeducación de los sexos''. Dicha postura sería adoptada oficialmente por la República, cuando se reconoció la importancia de compartir actividades entre ambos sexos en el ámbito escolar para conseguir una plena igualdad. A pesar de este gran paso en la escuela, todo lo emprendido caerá en el olvido hasta que se volverá a retomar mediante la LGE de 1970 (Cortada, 1999)¹¹².

Con relación a la educación durante la Segunda República, se tiene que señalar que se divide en dos etapas, una en la que se construyeron más escuelas laicas frente a la enseñanza religiosa y en la que hubo más preocupación por la educación con el ejemplo de las ``Misiones Pedagógicas''. Otra, se caracterizó por un retroceso y ser más elitista, momento en el que los religiosos vuelven a recuperar cierto predominio. Más tarde, con la llegada de la dictadura franquista, se establece una gran depuración del cuerpo docente, ya que alrededor de 6.000 profesores son expulsados y otros 3.000 inhabilitados en empleo y sueldo. Durante estos momentos, se pide incluso que los profesores sean observados para que no se salgan de los límites de la conducta establecida por la dictadura, lo que afectó enormemente en el papel del profesor, que pasa a ser de nuevo un instructor como ya se había visto en el siglo XIX (Garrido, 2005)¹¹³.

En cuanto a la educación durante el régimen franquista, se va a caracterizar por una educación religiosa fundamentada a través del concepto de ``Patria'', la prohibición de la coeducación y el papel de la niña como una futura mujer garante del bienestar familiar, lo que conllevó a desarticular la renovación emprendida anteriormente. Durante la dictadura, se establecerán una serie de medidas, como la Campaña de Alfabetización de 1963 para maquillar la realidad del analfabetismo español o la ley del 29 de abril de 1964, que reguló el acceso a la Enseñanza Media y amplió la escolaridad hasta los 14 años. Al mismo tiempo, cabe señalar la dureza a la que estaba expuesto el alumnado en el sistema, como afirma Garrido (2005)¹¹⁴: `` La filosofía educativa en España ha venido marcada históricamente por el principio la letra con sangre entra, por lo que los castigos corporales fueron práctica habitual hasta los años ochenta del siglo XX'' (p. 127).

¹¹² Cortada, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de pedagogía*, (286), 43-47.

¹¹³ Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

¹¹⁴ Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

Más tarde, se llegaría a la LGE de 1970, la cual se caracteriza por un sistema muy duro de evaluación y en la que se sigue observando una educación de tradición positivista predominante. También, hay que destacar la última gran medida legislativa emprendida por el Estado en este siglo, que se concretará en la LOGSE, que amplió la escolaridad hasta los 16 años y marcará el comienzo del tema de género en la enseñanza, aunque será una reforma parcial (Rodríguez, 1998)¹¹⁵. Por último, ya en el siglo XXI, se establece la LOE, que se elabora por abogados y, a diferencia de la anterior ley, no se establece por consenso; esta, se caracterizaba por enseñar a fraguar un espíritu emprendedor por medio de valores. En última instancia, un artículo modifica LOE por LOMCE, que se caracteriza por una mayor planificación del profesorado, unos contenidos bien definidos y habla de capacidades, siendo el caldo de cultivo para que se desarrolle una enseñanza a través de una participación del alumno más acentuada en clase, pasando el profesor a un plano de igualdad.

5.2.3. La relación didáctica y la evolución del tema en la enseñanza

La Revolución Industrial es un fenómeno que se implantó de forma tardía en España, en el siglo XIX, por lo que un primer tratamiento de este tema se observará en dicho siglo. Concretamente, será la Ley Moyano la que formalice su enseñanza en la escuela a través del artículo 2º, en el cual establece que en la primera enseñanza se comprenden, entre otros aspectos, `` Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades `` (Garrido, 2005)¹¹⁶. Así pues, se comienza a tratar esta temática en el aula en la enseñanza primaria y se caracterizó por un proceso de enseñanza-aprendizaje muy general acerca de las áreas más industrializadas, tipos de industria o actividad que desarrollaban y su relación con la actividad comercial en el territorio español, con el profesor como protagonista y el alumno en un segundo plano.

Sin embargo, se debe señalar una enseñanza muy reducida, pues se da en lugares concretos y no está generalizada. Además, se tiene una alta tasa de niños no escolarizados, lo que atestiguará el gobierno de la Primera República con el establecimiento de la Ley Benot de 1873 (Martínez, 2011)¹¹⁷. Entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se intenta por parte de esos defensores de la Institución de Libre Enseñanza una renovación de los libros de texto, para que se abarquen más ámbitos de estudio. Respecto al tema de la Revolución Industrial, se deduce que se

¹¹⁵ Rodríguez, R.M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (1), 257-266.

¹¹⁶ Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

¹¹⁷ Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.

profundizaría desde una vista general a una que recorrerá aspectos más concretos, relacionados con ámbitos más sociales, como el nivel de vida o las relaciones de producción. En estos momentos, se apuesta por una enseñanza más activa, en la que se le otorga cierta reflexión en el aprendizaje al alumno.

No obstante, con la llegada del régimen franquista se volverá a tratar esta temática de forma muy puntual y pierde el protagonismo en el aprendizaje el discente, a excepción de la formación profesional. Además, se elimina prácticamente el concepto de coeducación, por lo que muchas niñas no llegarán a tener conocimientos acerca de la industrialización en el país. Así pues, se va a enseñar más al alumnado masculino, aunque no se les da pie a una reflexión, ya que se enseña lo que interesa. En efecto, destacan conocimientos acerca de este tema a nivel de una enseñanza media, relacionados con los procesos de trabajo con maquinaria, desde su correcto empleo a las reparaciones, quedando esto como un conjunto de saberes masculinos enfocados a la consecución de un futuro empleo relacionado con estas prácticas. Un ejemplo de esto se tiene con la inauguración en Jaén del Centro de Formación Profesional Acelerada inaugurado por Franco en 1961, que en un curso de 6 meses de duración prepara a los obreros en 17 actividades distintas¹¹⁸. Sin embargo, el tema de la Revolución Industrial en las Ciencias Sociales se estudiaba a rasgos generales y enfocados al pensamiento del régimen.

Por consiguiente, en los manuales de Historia de época franquista se tratará el tema de la industrialización a través de una relación jerarquizada en la que se encuentra un autoritarismo y catolicismo latente, lo que señala Villacañas (como se citó en Castillejo, 2005)¹¹⁹. En estos breves conocimientos que se enseñan, se expande la idea del anticomunismo, a través de la idea de trabajos forzados por estos regímenes, los cuales explotaban a sus trabajadores esclavizándolos, poniendo el ejemplo de Stalin con sus centros industriales. Posteriormente, en la LGE no se elimina esta línea, por lo que no es tarea fácil encontrar un manual que no esté marcado por unos principios católicos y, sobre todo en el tema industrial, tecnócratas. Así, se observa en los manuales un desarrollo industrial que va a llevar consigo un progreso de España, ensalzando la labor tecnócrata durante el franquismo (Castillejo, 2005)¹²⁰. Por consiguiente, hay que señalar que en esta ley de 1970 se sigue un trasfondo de la educación franquista, por lo que no va a cambiar el panorama en la enseñanza ni en la

¹¹⁸ Noticiarios y Documentales [NO-DO]. (Productor). (1961). *NO-DO Nº 956B, visita de Franco a Mengibar, Marmolejo y Jaén*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rtjQ3lPIS0Y>

¹¹⁹ Castillejo, E. (2005). El concepto de revolución en los manuales de historia del franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 103-164.

¹²⁰ Castillejo, E. (2005). El concepto de revolución en los manuales de historia del franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 103-164.

relación profesor-alumno, aunque los castigos físicos irán desapareciendo a partir de los años ochenta (Garrido, 2005)¹²¹.

Por lo que se refiere al inicio de un cambio en el tratamiento del tema de la Revolución Industrial habrá que esperar a la última década del siglo XX. Como se ha dicho con anterioridad, se tiene una nueva reforma educativa con la aparición en escena de la LOGSE, la cual va a tratar desde una perspectiva más social este tema, siendo la primera vez que se hable de la temática del género. Aun así, en los libros de texto se muestra una reticencia a la adaptación de este nuevo pensamiento, por lo que seguirán siendo un mecanismo invisible para la desigualdad de género como señala Bernstein (como se citó en Rodríguez, 1998)¹²². En este sentido, aunque el artículo 2º de la LOGSE reconozca la igualdad de sexos, se hacen esclarecedoras las palabras de Rodríguez (1998)¹²³ sobre la realidad vivida en el aula:

Consideraremos, pues, que existe sexismo en los libros escolares cuando los textos y las ilustraciones describen a las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, en el contexto de los roles estereotipados que no reflejan la diversidad de los roles existentes. (p. 262)

Así, se llega al siglo XXI, en el cual la problemática sigue presente. Sin embargo, no hay que olvidar los últimos tiempos en los que los estudios han otorgado gran protagonismo a las mujeres en hechos tanto a nivel individual como colectivo, recuperando así la autoría que les fue ocultada por los que se dedicaron a escribir manuales históricos. En efecto, se encuentran en los manuales datos impactantes, como por ejemplo en la proporción que aparecen hombres y mujeres representados en las imágenes, pues en 4º ESO, curso en el que se encuentra el tema de la Revolución Industrial (además de en 1º de Bachillerato), aparecen en los manuales una media de 2.669 hombres y 305 mujeres (López, 2014)¹²⁴. Asimismo, añadida a esta problemática, se encuentra la reticencia de gran cantidad de docentes que usan el libro de texto como guía en la enseñanza y único material para desenvolver la clase, lo que nos demuestra el camino que queda por recorrer en la igualdad de género y, por consiguiente, en el correcto tratamiento de la temática de investigación de este ensayo.

Aun así, se tiene que ensalzar la labor docente que lucha para llevar al aula una enseñanza de esta temática a través de una pedagogía más activa, en la cual el alumno

¹²¹ Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

¹²² Rodríguez, R.M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (1), 257-266.

¹²³ Rodríguez, R.M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (1), 257-266.

¹²⁴ López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. *Revista de educación*, (363), 282-308.

es el protagonista del aprendizaje. En esta labor, me gustaría resaltar el trabajo realizado por vía telemática a través del blog educativo “Aula de sociales abierta 24h” del profesor Sáez¹²⁵. En este sentido, se trata la Revolución Industrial desde una perspectiva globalizada, esquematizada e igualitaria. Esto, se observa en la explicación que se realiza acerca de este fenómeno extrapolándolo a diferentes lugares del mundo, así como llegando a todos los individuos sin importar género ni edad.

6. Proyección didáctica

6.1. Justificación legislativa

6.1.1. Ámbito curricular

Para comenzar, se debe hacer referencia a la actual ley educativa, por lo que se debe hablar de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013)¹²⁶, que modifica a la anterior LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)¹²⁷ a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Esta temática se aborda en el currículum escolar de forma oficial por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹²⁸ y por la Orden de 14 de julio de 2016¹²⁹, que regulan el currículo en ESO y Bachillerato, la primera ley en el país y la segunda en Andalucía. Así pues, este tema aparece en el currículum de la ESO; concretamente, aparece en el cuarto curso de la educación secundaria.

En relación a este aspecto, aparece publicado como contenido en el BOE nº3 del sábado 3 de enero de 2015; en concreto, en la página 302 de la sección I. En dicha página, se observa como ocupa el Bloque 3 de la asignatura Geografía e Historia de 4º ESO, titulándose este bloque temático como: “La Revolución Industrial”. Además, se encuentra también en la página 343 del documento, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo; en particular, en 1º de Bachillerato, abordándose en el Bloque 2, que se titula: “Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales”.

¹²⁵ Sáez, M. (17 de noviembre de 2019). Aula de sociales abierta 24 horas. Una ventana abierta a los alumnos desde la cual aprender un poco más...[Mensaje en un blog] . Recuperado de: <https://auladesociales24h.blogspot.com/2019/11/bloque-3-la-revolucion-industrial.html>

¹²⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

¹²⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

¹²⁸ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

¹²⁹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

Es importante señalar el Decreto 111/2016, de 14 de junio¹³⁰, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, pues es el lugar en el que se va a llevar a cabo esta proyección didáctica.

Con respecto a la educación enfocada en Andalucía, se aborda esta temática como contenido en el BOJA nº 144 del jueves 28 de julio de 2016; en particular, en la página 164. Igualmente, aparece en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO en el tercer bloque temático y con el mismo título que en el caso estatal. Ahora bien, se sabe que por legislación se aborda el tema de la Revolución Industrial en el currículum escolar, sin embargo, hay que establecer la relación entre el género e infancia que aborda la investigación y su relación con la enseñanza en este bloque a través de lo que se establece por ley.

Asimismo, se encuentra en el BOE ya mencionado anteriormente un estándar de aprendizaje evaluable que se relaciona directamente con la temática que se abordó en la investigación y a través de la cual se va a realizar esta transposición didáctica. Este, es el siguiente: ``2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales''. Además, el criterio de evaluación del que se desprende es: ``2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva'', por lo que se puede abordar en el sentido de los sacrificios la explotación laboral sufrida, sobre todo, la infantil (Orden del 14 de julio, 2016, anexo 1)¹³¹.

Con respecto a la justificación legislativa, hay que señalar la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero¹³², por la que se establecen una serie de competencias que han de trabajarse en el aula. Así pues, la transposición didáctica se enfoca a trabajar dichas competencias, por lo que se sigue la ley y se justifica su elaboración.

Para concluir este apartado, hay que encontrar en el BOJA una relación con esta temática. En este sentido, en la misma página que se encuentra el bloque temático se observan los mismos criterios de evaluación que a nivel estatal. Por consiguiente, ahora se le otorga plena validez legal a la transposición didáctica de la investigación sobre género e infancia, por lo que queda ir desarrollando la proyección didáctica a lo largo de este punto del ensayo. Sin embargo, antes se debe realizar una justificación social que haga aún más viable la elección de esta temática.

¹³⁰ Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 122, de 28 de junio de 2016.

¹³¹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

¹³² Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

6.1.2. Ámbito social

Este tema adquiere gran relevancia a día de hoy por la necesidad de comprender la realidad en su sentido más amplio en un tiempo que supuso grandes cambios históricos. Así, se hace necesario el ir más allá del estudio de inventores, máquinas e industrias que marcaron una época, pues se suele abordar más en el sentido de la repercusión económica y las nuevas formas de producción en la fábrica que en centrar el estudio en los aspectos más sociales, tratando a cada individuo de forma justa según la documentación que se conserva de la época en la que tuvo lugar este fenómeno.

En primer lugar, se hace importante llevar esta temática al aula para conseguir inculcar un valor que me parece imprescindible en la formación de una persona: la igualdad. Asimismo, hay que fomentar actividades en las que se trabaje un sentimiento igualitario respecto a los demás, pues es algo que va más allá de la razón, ya que nos viene por ley en la Constitución española. Conviene subrayar la importancia de trabajar ese valor para desarrollar una pedagogía más activa, caracterizada por una participación más fluida en clase que va a contribuir a fomentar un clima de aula muy efectivo para llegar a un aprendizaje real construido entre todos.

En segundo lugar, no se puede abordar un correcto tratamiento de la Revolución Industrial desde una perspectiva tan generalista. Así pues, no se puede tratar desde un punto de vista eurocéntrico este fenómeno, aunque el caso anglosajón sea el más representativo, ya que en otros lugares como América o Asia, hay constancia de la llegada de esta revolución, como ya se pone de relieve en la investigación. Por consiguiente, se debe dar un repaso más global, pues este proceso se caracterizó también por crear lazos entre países, entre importadores y exportadores, por lo que se hace imposible su comprensión sin estas relaciones espaciales.

En tercer lugar, se hace indispensable tratar el papel de la mujer y del niño, pues la historiografía tradicional los marginó centrándose en otros aspectos de este tema; sobre todo, en los económicos. En efecto, hay que estudiar este tema en el aula por la importancia que tiene esa desigualdad que afecta a la mujer hasta día de hoy, para la formación de una conciencia en el alumno de ese problema que viene tan lejano y que sigue vigente. Además, esta temática extrapola la desigualdad a un caso más impactante: niños y niñas. En este, se tiene la misma discriminación por género, lo que impactará más al alumnado por la figura infantil en el mundo laboral y es importante para crear una concienciación en el aula acerca de esta discriminación creada por la sociedad.

En cuarto lugar, es crucial que se observe la magnitud que tuvo este fenómeno y las condiciones de vida que creó en la sociedad obrera, sobre todo, en el caso de la mujer. Asimismo, es importante enseñar al alumnado el papel femenino en el trabajo como algo frenético, pues su trabajo no finalizaba una vez acababa su trabajo en la fábrica,

sino que continuaba en el hogar. Esto es fundamental transmitírselo al alumno, para que se conciencie que esta misma situación sigue vigente a día de hoy. En concreto, puede estar viviendo en su casa con algún componente de su familia, lo que puede provocar que se conciencie en la necesaria aportación a las labores del hogar y deje de verlo como algo que no le incumbe.

En quinto lugar, se hace necesario dar justicia al papel de la mujer y del niño en este contexto, pues participaron en el hogar con la aportación a la economía familiar y fueron en muchos casos un sustento económico fundamental para la subsistencia. Así, se enseña en el aula la importancia de que en una sociedad todas las piezas son necesarias para su correcto funcionamiento, por lo que se transmite esa idea de que ningún individuo es más útil o inútil que otro, por lo que se aporta aún más a la idea de esa igualdad como valor fundamental que se pretende trabajar mediante el desarrollo de esta transposición didáctica en clase.

Por último, se tiene que trabajar un principio indispensable para la vida del individuo en sociedad: la justicia. A través de esta temática, hay que hacerle referencia en sentido histórico a la gran repercusión que tuvo la mujer en los movimientos obreros para la consecución de unos derechos laborales que se pueden disfrutar a día de hoy, pues la historiografía tradicional la ha ocultado. En este sentido, no se puede olvidar el precedente femenino existente que impulsó una serie de protestas en contra de la explotación laboral, ya sea gracias a su labor en los sindicatos o en acciones más directas, lo que se debe enseñar al alumnado para una comprensión más acertada y justa en el ámbito social de la Revolución Industrial.

Sin embargo, se tiene que hacer referencia también al papel del niño como individuo que marcó un hito en la consecución de esos derechos en el trabajo, ya que su figura en el mundo laboral fue uno de los detonantes para la concienciación de una sociedad acerca del efecto negativo que produce la explotación laboral. En conclusión, no solo hay que acordarse de un prototipo de sujeto realizando movilizaciones en protesta por sus derechos, sino que hay que concebir este proceso como algo en lo que participó la sociedad en su totalidad, alejando esa visión tradicional que se centraba en la figura del hombre por encima del resto.

Se hace muy importante llevar esta transposición didáctica a cabo para trabajar en el aula principios fundamentales como son los de igualdad y justicia, que son necesarios en la formación de la persona y su correcta convivencia en la sociedad en la que vivimos, por lo que existe una justificación social clara en el desarrollo de esta temática.

6.2. Contextualización del centro escolar

El centro escolar en cual se va a desarrollar esta unidad didáctica es el I.E.S. Az-Zait, que se sitúa en la ciudad de Jaén con aprox. 113.457 habitantes. Este centro, se caracteriza por ser un centro público y bilingüe, que se encuentra totalmente equipado para el aprendizaje del alumnado. Es un centro modesto a nivel cuantitativo que únicamente imparte clase de 1º a 4º de ESO.

Con respecto al contexto socioeconómico, se encuentra en una zona límite de la ciudad entre el barrio de Peñamefécit y la Avenida de Barcelona. Así pues, se matriculan alumnos provenientes del barrio señalado anteriormente, Santa Isabel y Las Fuentezuelas. Por un lado, se observan en los dos primeros lugares casos en los que la situación de esas familias es compleja y se encuentra lo que se llama población itinerante, gente que es atraída por el acceso a la vivienda (gran oferta), poca estabilidad laboral y mucho desempleo. Por otro lado, se observa un tercer caso totalmente diferente en Las Fuentezuelas, ya que es un barrio con un nivel de bienestar bastante más elevado.

No se deben olvidar una serie de instalaciones que promueven una formación completa del alumnado, como son: la pista deportiva, el gimnasio, el laboratorio, el taller de tecnología, el aula de música... Por consiguiente, se observa la gran variedad de espacios disponibles en este centro que se encuentra totalmente preparado para albergar a un alumnado y cumplir con todas sus necesidades formativas. Además, se encuentran aulas amplias con una gran disponibilidad de medios. Por último, se hace importante subrayar la importancia de la biblioteca, en la que se encuentran alrededor de 5.000 volúmenes que cubren las necesidades de consulta de información del alumnado.

Respecto al organigrama del centro, se tiene que señalar un claustro de 24 profesores repartidos en una serie de departamentos; además, destacan un equipo de orientación y un equipo directivo y entre todos se encargan del correcto funcionamiento del centro. Estos, se hacen cargo de la enseñanza de unos 200 alumnos, cuyos perfiles son muy diversos, pues hay algunos con más incentivo que otros por aprender. En esto, suele influir la familia, ya que hay familias que ven la enseñanza como una vía adecuada para el futuro de sus hijos y otras que, con otras preocupaciones debido a una peor situación de bienestar, dedican menos tiempo a la formación de los hijos.

Es conveniente subrayar el tema de las adaptaciones curriculares, pues hay adaptaciones curriculares no significativas, con el ejemplo de alumnos que sufren dislexia; sin embargo, se dan otras significativas como es el ejemplo de un alumno con síndrome de down. Por consiguiente, se observa un centro totalmente adaptado a todo el alumnado. Además, cabe señalar una evaluación del alumnado desde un punto de vista formativo, desde una prueba inicial de conocimientos a una final en la que se observa lo que se ha avanzado.

Sin embargo, no solo hay que señalar la disponibilidad de cara a la formación del alumnado, pues hay una serie de proyectos enfocados a la formación del profesorado. Asimismo, el mejor exponente es el proyecto KA1 "Nuevos tiempos, nuevas estrategias", el cual supone un programa de movilidad por países europeos del profesor que es seleccionado durante 2 años, en los cuales se contribuye a su bilingüismo, a la enseñanza de metodologías de aprendizaje e incluso se realizan visitas a centros educativos de países como Finlandia, para que observen como se enseña en países que se encuentran en la vanguardia educativa.

Además, se debe señalar el fomento de una serie de valores a través de su papel como centro promotor de convivencia, lo que le otorga un buen estatus. Por último, se tiene que constatar que en el año 2017 fue galardonado por el Instituto Andaluz de la Juventud con el Premio Andalucía Joven, por lo que hace presente su gran labor educativa caracterizada por utilizar una metodología innovadora. En resumen, este centro se encuentra totalmente preparado para formar al alumnado y se encuentra como muy buena elección para el desarrollo de la actividad docente.

6.3. Contextualización del aula

El tema de la Revolución Industrial, como ya se ha señalado en el ámbito legislativo, se enmarca en el curso de 4º E.S.O. (también en 1º de Bachillerato, aunque nos hemos centrado en este curso), por lo que la transposición didáctica se va a desarrollar, en concreto, el Grupo A de dicho curso de la ESO. Así pues, se dispone de un aula caracterizada por un espacio amplio, en la que se encuentran unos 25 alumnos dispuestos en pares de pupitres, aunque en caso de realización de una actividad cooperativa o en la que sea necesario para el aprendizaje romper esta dinámica de disposición se podría realizar sin problema, pues la pedagogía activa necesita de esa flexibilidad respecto a la disposición del alumnado.

Conviene subrayar la cantidad de recursos de la que se dispone en el aula para una completa formación del alumnado. Así pues, se dispone desde el típico libro de texto, que en este caso es de la editorial Vicens Vives, hasta de un proyector y una pizarra digital, lo que otorga al docente una gran cantidad de instrumental para impartir la clase, que le da una gran ayuda para desenvolver correctamente su trabajo y desarrollar con más calidad las actividades que proponga. Al mismo tiempo, le da al docente una serie de recursos visuales que ayudan a su aprendizaje y a su mejor comprensión de lo aprendido.

6.4. Elementos curriculares básicos

6.4.1. Niveles de concreción curricular

Con respecto a estos niveles, hay que señalar la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹³³, ya que establece bloques de contenidos, evaluados en base a criterios de evaluación y estándares de aprendizaje; además, se realiza la planificación de la concreción curricular y la programación didáctica.

Conviene subrayar previamente al desarrollo de los elementos curriculares, la importancia de los niveles que se dan en el currículo desde la organización que se realiza desde el Estado a la del propio docente en el aula. Asimismo, se debe señalar que estos diferentes niveles se desprenden del enfoque sistémico a nivel educativo, que se concreta en un proceso de enseñanza en el que se busca la máxima asimilación de conocimientos, comprensión en el aprendizaje y; en definitiva, obtener el rendimiento más elevado posible en el ámbito educativo.

Ahora bien, para alcanzar lo propuesto en este enfoque se proponen los diferentes niveles curriculares, por lo que se busca organizar la enseñanza en todos los sentidos para que se cumplan las expectativas de aprendizaje. Así pues, se van a establecer tres niveles fundamentales:

1. Normativa: Se establecen cuáles son los objetivos, criterios, contenidos, competencias clave... A nivel estatal, que se va a efectuar mediante el cumplimiento de una legislación educativa en todo el país, destacando en este sentido la información que desprende el Real Decreto 1105/2014.
2. Centro: En este sentido, acatando la legislación estatal, cada centro va a tomar decisiones desde una serie de órganos como el Equipo Directivo, que se reflejarán en el Proyecto Educativo. Lo consensuado, se aterrizará en una programación.
3. Docente: Cada profesor va a aceptar lo establecido en el centro y va a desarrollar dentro de lo que se le ofrece una UDI, en la cual va a abordar una temática relacionada con la enseñanza que por ley se tiene que desarrollar en el aula.

6.4.2. Competencias clave

Antes del desarrollo de este apartado, se debe comenzar por responder una primera cuestión de este apartado: ¿qué es una competencia? Conviene subrayar la definición que aporta el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que señala lo siguiente (DeSeCo, 2003)¹³⁴: «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». Así pues, se señala que

¹³³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

¹³⁴ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

combina habilidades prácticas con conocimientos, lo que implica en la adquisición una pedagogía activa en la que se integren tareas de aprender ese “saber hacer” que se busca con el establecimiento de estas competencias.

Conviene subrayar la existencia de dos tipos de competencias; las competencias clave, que son habilidades o destrezas que son determinantes para la adquisición o desempeño de otras más complejas y las competencias básicas, que una vez adquiridas, ellas mismas son suficientes para ser utilizadas en el futuro.

Por consiguiente, en la actividad docente se tiene que trabajar por competencias, las cuales se establecen en la Orden ECD/65/2015, en la que se establece una relación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación en educación primaria, secundaria y bachillerato. Así pues, es conveniente plasmar todas las competencias que hay que trabajar en el aula, que aparecen nombradas en el segundo artículo de este documento legislativo (Orden ECD/65/2015, 2015, art. 2)¹³⁵:

Artículo 2. Las competencias clave en el Sistema Educativo Español. A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

En este sentido, se va a centrar la realización de esta UDI principalmente en 3 de estas competencias clave como principales metas en el desarrollo del aprendizaje:

c) Competencia digital (CD): Se concibe en el saber usar con seguridad las tecnologías de la información, así como en el desarrollo de la creatividad a través de dichas tecnologías con el objetivo de fomentar el pensamiento divergente en el alumno. Además, supone una continua actualización que es necesaria en la sociedad tan cambiante en la que se vive, pues conllevan a ser competente en diferentes ámbitos, entre los que destaca el laboral. En este sentido, se hace necesario el conocimiento de diversas habilidades para estar a la vanguardia tecnológica que se hace tan importante hoy en día.

¹³⁵ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

Del mismo modo, se hace necesaria esta competencia para que la persona desarrolle una serie de destrezas en el acceso a la información, para después procesarla de modo correcto y utilizarla de forma segura. En efecto, se necesita conocimiento del uso de los principales programas informáticos; además, se tienen que reconocer una serie de derechos y libertades que tiene el individuo en el uso de las tecnologías de la información. Esto, requiere una serie de actitudes del usuario que accede a la red y una adaptabilidad a un sistema en el que se hace necesario el conocimiento de emplear correctamente los motores de búsqueda y extraer la información más relevante de las bases de datos.

Asimismo, se potencian una serie de conocimientos sonoros, visuales, textuales... Gracias al uso de estas tecnologías, que fomentan una mayor alfabetización a través de tareas relacionadas, por ejemplo, con la lectura y escritura, que le otorgan gran prestigio a esta competencia. Aun así, se debe señalar la mayor fortaleza que se puede extraer en el uso de las tecnologías de la información, que se concibe en el uso activo y crítico para resolver problemas en la vida real.

Con relación a la proyección didáctica, se hace importante su empleo debido a que el alumnado se encuentra en una era digital, que se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías como algo inherente a la vida, tanto en contextos informales como formales, por lo que se hace necesario trabajar esta competencia en el aula para que el alumno reconozca la información más válida y descarte otros datos que no se encuentran debidamente contrastados. Así pues, se va a observar su aparición en esta propuesta con el objetivo de un tratamiento adecuado de la información que aparece en la red y su correcta interpretación.

e) Competencias sociales y cívicas (CSC): Se definen como aquellas habilidades para relacionarse con los individuos a través de un respeto mutuo, lo que es fundamental en la sociedad democrática en la que se vive; además, se incluye la comprensión de los cambios que va experimentando la realidad social, pues vivimos en un mundo dinámico y cambiante, por lo que se hace muy importante entender los fenómenos que ocurren y cómo afectan a nuestras vidas. Conviene subrayar la importancia de esta competencia para conseguir una convivencia social y cívica de la persona en sociedad.

Además, se hace imprescindible para desarrollar ciertas destrezas que se hacen inherentes al concepto de igualdad social que se busca, como gestionar el comportamiento de la persona desde una forma constructiva, comprender puntos de vista diferentes, reflexionar de forma crítica y; sobre todo, sentir empatía por todos los individuos que forman parte de la sociedad, lo que ayuda a construir una convivencia social desde la tolerancia y el respeto. Asimismo, se contribuye a un bienestar de toda la población y a desarrollar valores como la honestidad, lo que hace de esta competencia algo muy valioso.

Por consiguiente, se convierte en una competencia fundamental en el campo de las CCSS, pues el fin de estas es la inclusión plena de todas las personas en la sociedad y aprender a convivir. Así pues, se hace fundamental para tratar la temática con la que se va a realizar la transposición didáctica, ya que se potencia la defensa del principio de igualdad en la sociedad y la no discriminación por raza, edad, sexo o etnia. En resumen, para enseñar la igualdad de derechos tanto sociales como cívicos que tienen que existir entre todos los individuos, se hace indispensable el trabajo de esta competencia como algo primordial, por lo cual va a ser la que más se trabaje en la realización de esta UDI.

g) Conciencia y expresiones culturales (CEC): Se define como la competencia que se orienta hacia la adquisición de una actitud crítica y abierta hacia la forma de interpretar y respetar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que se dan a lo largo del mundo, con el objetivo de obtener un enriquecimiento personal a través de la comprensión de las diferentes culturas y sus formas de expresión. Así pues, se hace crucial para el entendimiento de las normas y códigos sociales, con el objetivo de saber descifrarlos para acceder a las herencias culturales que han ido dejando los diversos antepasados.

Dicha competencia, se hace fundamental como destreza en la habilidad del pensamiento, así como para comunicar de forma correcta y crítica diferentes ideas que se hacen indispensables para una correcta comprensión de las culturas existentes que se encuentran en este mundo globalizado. En este sentido, se necesita para llevar a cabo en el desarrollo de esta serie de destrezas un trabajo cooperativo de la persona, pues se hace imposible el entendimiento hacia los demás desde un punto de vista individualista, por lo que hay que realizar una cooperación para apoyar y apreciar las contribuciones de los demás.

Asimismo, aunque esta competencia se enfoque muy de cara a una temática cercana al patrimonio y a diversas expresiones artísticas, se requiere su presencia en la transposición didáctica que se va a desarrollar, pues se va a reflejar en el trabajo a través de la comprensión cultural en su sentido más cotidiano; es decir, con las manifestaciones culturales diversas en viviendas, vestidos... Ejemplo de esto, se concretará en la temática que se va a abordar por medio del tratamiento de la figura de la mujer; concretamente, se va a proponer el ejemplo de la cigarrera como sujeto cultural, con su característica forma de vida y de recrear determinados mecanismos sociales, como su fuerte componente de vecindad o su herencia familiar en el cargo, que le otorga un rasgo inherente en su cultura.

Sin embargo, se deben trabajar todas por ley, así que con carácter secundario se van a abordar las competencias restantes, por lo que hay que señalar las principales características que tienen y aportan al alumnado:

a) Comunicación lingüística (CCL): Se hace efectiva en la comunicación entre un interlocutor con otros individuos a través de diferentes canales, formatos y soportes de información. Está muy estrechamente relacionada con el conocimiento de las lenguas y el saber comunicar lo aprendido de forma correcta, lo que crea un enriquecimiento comunicativo muy importante en la persona. En el aula, se hace imprescindible para la formación del alumnado, pues supone una correcta transmisión de ideas en todos los contextos y una enseñanza a través de una participación más acentuada del discente en clase, que se realiza mediante actividades como exposiciones, en las cuales se usa esta competencia por medio de diferentes vías, como la oral o la audiovisual.

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): Implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para solucionar problemas que necesitan de una capacidad crítica y del saber razonar para llegar a una solución efectiva. Así, requiere más allá de un conocimiento de números, operaciones y medidas, pues se tienen que saber aplicar a los problemas que surjan en un contexto formal e informal. En la asignatura de Geografía e Historia se trabaja de varias formas, una de ellas sería mediante la correcta interpretación de gráficos, así como el saber representar dicha información.

d) Aprender a aprender (CAA): Se relaciona con la gran habilidad en la vida del persistir y organizar el aprendizaje e implica la capacidad motivadora por iniciar ese aprendizaje. Así pues, se trabaja en la actitud del alumnado ciertas habilidades como la de persistir y tomar conciencia de control de los propios procesos cognitivos. En este sentido, se busca controlar los procesos mentales y convertirlos en objeto de conocimiento, por lo que se busca ese cómo aprender. Esta competencia se trabaja en el aula por diversos métodos; sin embargo, el aprendizaje por descubrimiento se establece como uno de los más efectivos, por el cual los alumnos emprenderán un camino de una enseñanza cada vez más autónoma y eficaz, que es la meta perseguida con esta competencia.

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP): Se refiere a la capacidad de desarrollar ideas desde su plasmación en palabras a la conversión en actos. Es una competencia muy importante para formar futuros emprendedores y aunque se da en todos los ámbitos, desde el personal al social, hay que destacar la oportunidad laboral que ofrece a la persona que trabaja esta destreza. Así pues, se hace importante en el contexto del aula para fomentar la creatividad y saber manejar situaciones de incertidumbre; además, es importante el aprendizaje de una correcta gestión de las oportunidades y toma de decisiones. Por consiguiente, supone una predisposición del alumnado y fomenta la innovación, por lo que trabajar esta competencia es realmente valioso.

6.4.3. Objetivos

En este apartado, se establece una doble vertiente en los objetivos que se quieren conseguir a través de la transposición didáctica, que van a contribuir al desarrollo de las capacidades del alumnado. En este sentido, se establecen diversos objetivos en función de una u otra naturaleza:

1. Generales o de etapa: En este grupo se enmarcan aquellos que se encuentran por ley establecidos para su cumplimiento. En este caso, como la UDI que se va a desarrollar se circunscribe a la Educación Secundaria Obligatoria, se van a tomar aquellos objetivos a cumplir en la proyección didáctica a realizar (Real Decreto 1105/2014, 2015, art. 11)¹³⁶:

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

2. Área: En este apartado, se enmarcan los objetivos generales que se pretenden alcanzar en Andalucía en la asignatura de Geografía e Historia, para que el alumnado adquiriera una serie de capacidades (Orden de 14 de julio, 2016, anexo 1)¹³⁷:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.

11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y

¹³⁶ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

¹³⁷ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

3. Específicos: En estos se integran aquellos que se relacionan con la ley y que se desprenden directamente de la UDI, por lo que son los que formula directamente el docente en función de unos requisitos que se tienen que cumplir en la enseñanza:

- Ser consciente de las desigualdades que se producen entre individuos y debatir de forma coherente la situación de la mujer durante la Revolución Industrial, incidiendo en los antecedentes y precedentes que tuvo dicho fenómeno en este sujeto.
- Reconocer las causas y consecuencias del trabajo infantil en la fábrica y discutir el papel del niño en el mundo laboral a través de un léxico adecuado.
- Identificar el papel activo de la mujer en la sociedad durante la Revolución Industrial y señalar sus principales ocupaciones, así como sus fundamentales aportaciones a la economía familiar.

6.4.4. Contenidos

En este apartado se va a abordar el temario que hay que enseñar en el aula respecto a la temática seleccionada, surgiendo tres niveles:

1. Generales a nivel estatal: Son los establecidos por el Real Decreto 1105/2014, que en el curso de 4º E.S.O. establece esta temática en el Bloque 2, que se compone de los siguientes contenidos (Real Decreto 1105/2014, 2015, anexo 1)¹³⁸:

- La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.
- La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?

2. Generales a nivel andaluz: Son los establecidos por la Orden de 14 de julio de 2016, que establece de igual forma los contenidos que a nivel estatal. Sin embargo, añade un apartado que se centra en la propia Comunidad Autónoma (Orden de 14 de julio, 2016, anexo 1)¹³⁹:

- La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.
- La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?

¹³⁸ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015

¹³⁹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

- El rol de Andalucía en el modelo industrializador español.
3. Específicos: Son los que cada docente establece en relación a estos en la programación didáctica. En este caso, se van a establecer los siguientes:
- La situación de la mujer durante la industrialización. Trabajo y vida.
 - El trabajo infantil. Condiciones y consecuencias.
 - La lucha por los derechos. Protestas y logros. La historia de las cigarreras en España y Andalucía.

6.4.5. Criterios de evaluación

Para observar el logro de los objetivos que se han establecido en esta etapa y el grado de adquisición de competencias, se hace necesario establecer una serie de criterios de evaluación que han de cumplirse para que el aprendizaje se haga efectivo. Conviene subrayar el establecimiento de estos en tres niveles anteriormente descritos para establecerlas, siendo los siguientes:

- Generales a nivel estatal (Real Decreto 1105/2014, 2015, anexo 1)¹⁴⁰:
 1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.
 2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.
 3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.
 4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.
- Generales a nivel andaluz. En este apartado de la educación andaluza se incluyen las competencias que se trabajan con dichos criterios (Orden de 14 de julio, 2016, anexo 1)¹⁴¹:
 1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal. CSC, CCL, CAA.
 2. Entender el concepto de «progreso» y los sacrificios y avances que conlleva. CSC, CCL, SIEP.
 3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. CSC, CCL, SIEP.

¹⁴⁰ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

¹⁴¹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.

4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país, valorando el papel de Andalucía en las primeras fases de la industrialización española e identificando los orígenes del atraso económico y de las principales manifestaciones de desigualdad social. CSC, CCL, SIEP, CAA.

- Específicos:

1. Describir las condiciones laborales de la mujer y del niño durante la Revolución Industrial, valorando la aportación de ambos sujetos al sistema fabril. CSC, CCL, CAA.

2. Comprender las diferentes desigualdades que se establecen entre géneros en el mundo fabril y las consecuencias derivadas de estas. CSC, CCL, SIEP.

3. Identificar las repercusiones tanto morales como físicas que tuvo el trabajo en el niño, así como el impacto generado en la sociedad de la época. CSC, CCL.

4. Explicar algunos hitos de las mujeres en la lucha por sus derechos y enumerar las consecuencias que tuvieron lugar gracias a dichas movilizaciones. CSC, CCL, CAA.

6.4.6. Unidad Didáctica Integrada (UDI)

Asimismo, se hace necesario correlacionar todo lo dicho y establecer una programación didáctica ordenada, en la que se observe una relación de competencias, se vislumbre un mapa de desempeño... por lo que se va a plasmar la propuesta en una UDI con sus partes debidamente identificadas.

6.4.6.1. Identificación

En esta parte se realizará una introducción a la UDI que se va a elaborar, que servirá para reconocer los aspectos más generales en esta proyección didáctica:

IDENTIFICACIÓN	
Título de la UDI:	Género e infancia durante la Revolución Industrial.
Curso:	4º E.S.O.
Áreas implicadas:	Geografía e Historia.
Justificación:	Se ha necesario en el aprendizaje del alumno reconocer principios como el de la igualdad o justicia, que es lo que se busca en esta transposición didáctica, ya que se han destacado hitos desde un punto de vista machista durante la Revolución Industrial a lo largo de los diferentes sistemas educativos.

	Asimismo, se hace latente el progreso de la corriente de Historia de las Mujeres, gracias a la cual se ensalza el papel de sujetos ocultos en su relevancia, por lo que se hace necesario esclarecer la situación de la mujer durante esta época, abordando la temática desde un punto de vista más amplio que acerque al alumnado a una realidad social durante la época de la Revolución Industrial más acertada. Por consiguiente, se debe ensalzar también el papel del niño, pues fue otro gran agente activo en el sistema fabril y un pilar fundamental de la economía familiar, con gran protagonismo en la concesión de los derechos de los trabajadores.
Temporalización:	8 sesiones, las cuales se desarrollan en la parte de transposición didáctica.

6.4.6.2. Concreción curricular

Esta es la segunda parte de la UDI, en ella se establecen las metas que se buscan con la proyección didáctica realizada, así como los criterios de evaluación que se van a llevar a cabo y los indicadores de logro que se asocian a las competencias que es necesario trabajar y a los objetivos a alcanzar:

CONCRECIÓN CURRICULAR	
Área:	Geografía e Historia
Objetivos:	1. Ser consciente de las desigualdades que se producen entre individuos y debatir de forma coherente la situación de la mujer durante la Revolución Industrial, incidiendo en los antecedentes y precedentes que tuvo dicho fenómeno en este sujeto (CSC, CAA, CCL, CD). 2. Reconocer las causas y consecuencias del trabajo infantil en la fábrica y discutir el papel del niño en el mundo laboral a través de un léxico adecuado (CSC, CCL). 3. Identificar el papel activo de la mujer en la sociedad durante la Revolución Industrial y

	señalar sus principales ocupaciones, así como sus fundamentales aportaciones a la economía familiar (CSC, CEC).
Contenidos:	- La situación de la mujer durante la industrialización. Trabajo y vida. - El trabajo infantil. Condiciones y consecuencias. - La lucha por los derechos. Protestas y logros. La historia de las cigarreras en España y Andalucía.
Criterios de evaluación:	1. Describir las condiciones laborales de la mujer y del niño durante la Revolución Industrial, valorando la aportación de ambos sujetos al sistema fabril. CSC, CCL, CAA. 2. Comprender las diferentes desigualdades que se establecen entre géneros en el mundo fabril y las consecuencias derivadas de estas. CSC, CCL, SIEP. 3. Identificar las repercusiones tanto morales como físicas que tuvo el trabajo en el niño, así como el impacto generado en la sociedad de la época. CSC, CCL. 4. Explicar algunos hitos de las mujeres en la lucha por sus derechos y enumerar las consecuencias que tuvieron lugar gracias a dichas movilizaciones. CSC, CCL, CAA.
Indicadores de logro:	1. Participa de forma activa en clase aportando información sobre las condiciones de vida que tenía la familia obrera durante la Revolución Industrial. CSC, CCL, CAA, SIEP. 2. Analiza correctamente la documentación, desde gráficos a cartas de la época y transmite las ideas extraídas a sus compañeros de forma clara. CMCT, CCL, CAA, CSC. 3. Transmite ideas sobre el trabajo de la mujer y del niño, así como de sus rasgos más

	representativos durante la Revolución Industrial. CSC, CEC, CCL. 4. Relaciona todo lo aprendido en clase y demuestra su conocimiento de forma coherente. CD, CCL, CSC.
Competencias:	1. CCL: Aparece a través del uso del lenguaje para comunicar ideas sobre lo aprendido. 2. CMCT: Se trabaja mediante el análisis e interpretación de fuentes documentales. 3. CD: Se fomenta mediante el uso de la tecnología en la enseñanza, con el ejemplo de la participación en un foro. 4. CAA: Se da gracias a la adquisición de habilidades como la correcta interpretación de la documentación, que le va a permitir un aprendizaje más autónomo. 5. CSC: La más trabajada, mediante la visión de discriminaciones en la sociedad y comprensión de la necesidad de igualdad. 6. SIEP: Se potencia mediante la participación activa en clase para dar opiniones y tomar decisiones sobre la sociedad industrial. 7. CEC: En este caso, se trabaja a través de la identificación de la cultura de la clase trabajadora (rutina, conciencia, características tangibles...).

6.4.6.3. Transposición didáctica: Tareas, actividades y ejercicios.

En esta parte, se van a desarrollar las tareas, actividades y ejercicios para trabajar la UDI y conseguir unos resultados para alcanzar el propósito de esta proyección didáctica. Además, se incluyen en esta parte la temporalización, los recursos, los procesos cognitivos, los escenarios y las metodologías empleadas, que se van a elaborar posteriormente a la realización de la tabla siguiendo el orden de los elementos curriculares básicos:

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Título de la tarea:	1. Realizar una entrada en un blog. 2. Elaborar un PowerPoint y exponer en clase. 3. Confeccionar un cuadernillo de ejercicios. 4. Participar en un juego educativo. 5. Recrear las condiciones de vida durante la Revolución Industrial en una obra de teatro.
Descripción de la tarea:	1. Se va a crear un blog en la plataforma Blogger y cada alumno, a través de la realización de una entrada, va a contribuir en la reflexión acerca de una problemática establecida por el profesor a través de un videotutorial, con el fin de obtener una puesta en común en la que participará toda la clase hasta llegar a una conclusión final. 2. En grupos de 5, se va a participar en la elaboración de una serie de diapositivas mediante las cuales se busca explicar una parte de esta temática, que será asignada por el profesor a cada grupo mediante el trabajo de un documento que se subirá al blog, junto con un videotutorial adjunto aclarando dudas sobre el análisis que se va a pedir. Al día siguiente, a través de un trabajo cooperativo se va a realizar un consenso para preparar las diapositivas y exponerlas posteriormente. 3. Se trata de confeccionar un dossier en el cual el alumno tiene que tomar nota de su reflexión final y personal que extrae del blog; además, tiene que apuntar lo expuesto por cada grupo y las conclusiones extraídas acerca de la temática. 4. Cada grupo de clase va a participar como un peón en el juego de mesa que va a traer el docente para la ocasión acerca de la temática. Al grupo que resulte ganador, se le va a conceder el privilegio de entregar el cuadernillo el día posterior a la fecha límite. 5. Se va a realizar una actuación teatral acerca del

	funcionamiento de una fábrica de indianas del siglo XIX.
Actividades:	1.1. Extraer la información más relevante de la explicación del docente. 1.2. Aplicar un razonamiento crítico en la realización de la actividad. 1.3. Construir un aprendizaje final colaborativo. 2.1. Analizar el documento asignado para posteriormente consensuar con los compañeros aspectos fundamentales de lo aprendido que se extraen del documento. 2.2. Debatir para sacar unas conclusiones de lo más importante y destacable. 2.3. Diseñar una presentación que tenga una extensión máxima de 10 diapositivas y exponerla ante la clase. 3.1. Recopilar las anotaciones realizadas durante las exposiciones y las conclusiones obtenidas en el trabajo del blog, así como la inicial propia para observar lo aprendido. 3.2. Preparar la elaboración de un dossier de forma limpia y ordenada. 4.1. Organizar la clase para llevar a cabo la dinámica del juego. 4.2. Establecer unas reglas para el correcto funcionamiento de la propuesta. 4.3. Participar en el desarrollo del juego desde un punto de vista cooperativo. 5.1. Construir entre todos una historia para representar los diversos roles sociales que llevaban a cabo los individuos durante la Revolución Industrial. 5.2. Repartir los papeles que van a desempeñar los alumnos y llevar a cabo una serie de ensayos para

	la correcta interpretación de la obra. 5.3. Representar ante los familiares la escenificación.
Ejercicios:	1.1.1. Realizar una lectura atenta de lo explicado por el profesor. 1.1.2. Subrayar aquello que resulte más llamativo para el alumno. 1.1.3. Resumir las ideas claves que se extrae de lo subrayado. 1.2.1. Buscar en la plataforma de Blogger el espacio asignado para participar en la realización de esta tarea y visionar el videotutorial del que se extrae la problemática. 1.2.2. Reflexionar acerca de lo más crucial y relacionar lo visto con la temática desarrollada en clase. 1.2.3. Escribir lo reflexionado por el alumno a través de una entrada en el blog. 1.3.1. Comunicar la reflexión propia con los compañeros e ir llegando a una conclusión entre todos, hablando en el foro que se ha abierto en dicho blog. 1.3.2. Deconstruir lo reflexionado con diferentes aportaciones. 1.3.3. Construir entre todos una reflexión final sobre la problemática. 2.1.1. Relacionar el documento subido al blog con la parte de la temática que abarca. Esta parte, se realiza de forma individual a través del análisis del documento asignado en casa, para llevar a la siguiente clase una serie de apuntes tomados de ese documento. 2.1.2. Comunicar al compañero las ideas que se extraen del tema. 2.1.3. Escribir en un papel la puesta en común de lo

	que cada compañero del grupo opina, mediante la rotación de un folio, para sacar el máximo partido a la tormenta de ideas. 2.2.1. Leer el papel escrito y completar la información que sea posible de forma constructiva. 2.2.2. Opinar acerca de la información más relevante. 2.2.3. Poner en común lo acordado entre los componentes, para extraer lo más válido y sacar conclusiones. 2.3.1. Traducir todo el trabajo desde el soporte físico al digital mediante la elaboración de una presentación de diapositivas. 2.3.2. Organizar la exposición de la temática entre los componentes del grupo. 2.3.3. Exponer lo acordado ante el grupo de clase. 3.1.1. Escuchar atentamente y en silencio a los compañeros mientras exponen, respetando la exposición que se está llevando a cabo. 3.1.2. Poner por escrito tanto lo escuchado en las exposiciones como lo extraído de forma propia y colectiva en el blog. 3.2.1. Ordenar lo escrito en el dossier siguiendo el orden de los grupos de exposiciones y acabando por las conclusiones del blog. 3.2.2. Entregar el compendio bajo los siguientes requisitos: realizado en Word, grapado, tipo de letra Times New Roman, fuente de letra 12, interlineado 1.5 y justificado. 4.1.1. Organizar cinco sillas dispuestas alrededor de la mesa del profesor para llevar a cabo el juego, en el que participarán los grupos a través de un representante. 4.1.2. Disponer cuatro mesas en forma de cuadrado por parte del resto de los integrantes
--	--

	que van a componer el apoyo y la consulta para el representante. 4.1.3. Consensuar entre el grupo los roles que van a ocupar los compañeros que lo integran. 4.2.1. Escuchar las normas propuestas por el profesor para la correcta realización del juego. 4.2.2. Criticar alguna norma en caso de desacuerdo y proponer alguna que se pueda suplir de forma que no trastoque la dinámica. 4.2.3. Declarar las normas definitivas entre todos para que dé comienzo el juego con la aceptación general de la clase. 4.3.1. Aplicar los conocimientos aprendidos durante la enseñanza para avanzar en el juego. 4.3.2. Respetar las normas y a los compañeros para obtener un resultado positivo en la realización del juego. 4.3.3. Contrastar las soluciones de las preguntas con el grupo hasta concluir una respuesta que solo podrá comunicar el delegado, permaneciendo en silencio los demás integrantes del grupo para conseguir una escucha atenta en clase durante esta dinámica. 5.1.1. Proponer entre todos los diferentes roles y situaciones que pueden derivar de lo aprendido para llevar a cabo la construcción de una historia que va a ser representada. 5.1.2. Construir, mediante una tormenta de ideas, una historia a partir de una serie de ideas interesantes que son extraídas entre todo el grupo. 5.1.3. Ordenar lo construido con el objetivo de tener una historia final a representar correctamente secuenciada. 5.2.1. Crear los personajes que van a participar en la representación de la obra e ir proponiendo de forma voluntaria papeles a representar por el
--	--

	alumnado. 5.2.2. Repartir la totalidad de los papeles de forma que todo el alumnado participe como mujer, hombre o niño en la representación para que se dé una participación efectiva. 5.2.3. Seleccionar los días en los que se van a efectuar los ensayos y aclarar la importancia de cumplir con los tiempos para preparar correctamente la interpretación. 5.3.1. Organizar todos los preparativos para llevar a cabo la escenificación teatral y avisar a los familiares para su asistencia como público con antelación. 5.3.2. Cumplir con una serie de normas que comunicará el docente relacionadas con el respeto para llevar a cabo una representación de la obra de forma correcta. 5.3.3. Interpretar el papel asignado tras lo aprendido en los ensayos, ilustrando a los familiares sobre lo aprendido de una forma amena y divertida.
--	---

6.4.7. Temporalización

Este apartado es fundamental, pues aporta un orden a seguir para realizar de forma correcta todas las tareas para alcanzar las metas que se proponen en la UDI. En este sentido, se va a elaborar un cronograma en el que aparezcan las sesiones que ya se indicaron en la identificación de la unidad, por lo que se van a indicar los tiempos en los que se va a encuadrar el trabajo a realizar:

Actividad	Realización	Metodología	Lugar	Duración	Fecha
1. Introducción de la temática a través del docente.	- El docente va a realizar una explicación de la teoría que se va a trabajar, colgando	-Clase magistral.	-Aula.	- 1h 30min (una sesión y media).	7/12/2020-8/12/2020.

	apuntes en el blog para una escucha atenta.				
2. Inicio de la actividad del blog en clase.	- Tras finalizar la explicación, se le va a dejar al alumnado media hora para aclarar dudas y subrayar lo más conveniente para trabajar por la tarde en el blog.	- Trabajo colaborativo. - Flipped Classroom.	- Aula. - Hogar.	- 30 min de la segunda sesión. - 45 min de trabajo desde el hogar.	8/12/2020.
3. Introducción a la obra teatral y aviso sobre la actividad de análisis para realizar el PowerPoint.	- Se va a indicar la realización de una obra de teatro y se construirá una historia entre todo el grupo. Aviso de asistencia a familias. - Se va a avisar de que por la tarde hay que meterse en el blog para realizar una actividad de análisis para la realización de un PowerPoint al día siguiente. Los grupos los realizará el profesor para evitar que siempre sean iguales.	- Trabajo colaborativo. - Flipped Classroom.	- Aula. - Hogar.	- 1 h de trabajo en clase. - 30 min de trabajo en casa. - Sesión 3	10/12/2020.
4. Elaboración del PowerPoint, propuesta de los personajes y	- En los grupos creados por el profesor, se va a realizar un consenso sobre las ideas	- Trabajo cooperativo.	- Aula.	- 1 h - Sesión 4.	11/12/2020.

aviso de prueba escrita.	extraídas en el análisis documental y, gracias a un ordenador que va a ser asignado a cada grupo, se va a crear la presentación que va a ser expuesta en la siguiente clase. - Se van a crear los personajes y se van a ir asignando de forma voluntaria, si alguno quedase libre y un alumno igual automáticamente le sería asignado. - Al concluir, se va a avisar de la realización de una prueba escrita el martes de la semana siguiente (día 15).				
5. Realización de exposiciones y aviso de la necesidad de tomar notas para realizar un cuadernillo de ejercicios que se entregará el jueves (día 17).	- Cada grupo va a exponer con un tiempo máximo de 7 minutos. - En los últimos minutos, se avisa de la necesidad de confeccionar un dossier con lo aprendido en el blog y en las exposiciones.	- Trabajo cooperativo.	- Aula.	- 1h. - Sesión 5.	14/12/2020.
6. Realización de la prueba escrita y del juego.	- Se va a realizar una prueba escrita de 7 preguntas (5 cortas y 2 más extensas), de las cuales se tendrán	- Trabajo memorístico. - Trabajo cooperativo.	-Aula.	- 30 min.= prueba escrita. - 25 min. =	15/12/2020.

Vestimentas de los personajes.	que elegir 5 (4 cortas y 1 extensa). - Al terminar la prueba, se va a realizar el juego. - Se va a señalar las vestimentas a traer el día de la representación: papeles masculinos = boina, camisa blanca y pantalón marrón; papeles femeninos = pelo recogido, camisa blanca y falda ancha larga.	- Gamificación.		juego. - 5 min. = vestimenta. - Sesión 6.	
7. Primer y segundo ensayo. Montar escenificación. Entrega de cuadernillo de ejercicios.	- Se va a ayudar a montar la escenificación, que se compone sencillamente de bancos móviles y de cuatro mesas de poco peso, así como de una estufa de leña y demás utensilios. - Se van a realizar los dos primeros ensayos. Previamente, se van a explicar una serie de pautas a seguir para la correcta dinámica de la representación. - Entrega del cuadernillo de ejercicios, excepto el grupo ganador del	- Trabajo cooperativo. - Trabajo colaborativo.	- Salón de actos.	- 20 min. = montar escenario. - 20 min. = primer ensayo. - 17 min. = segundo ensayo. - 3 min. = entrega de cuadernillo. - Sesión 7.	17/12/2020.

	juego.				
8. Entrega de últimos cuadernillos. Último ensayo y normas a seguir durante la representación. Representación final.	- El grupo ganador del juego entregará los cuadernillos como privilegio por la victoria. - Se realizará un último ensayo antes de la puesta en escena. - Se van a dar una serie de pautas para la correcta realización de la obra. - Representación final de la obra ante sus familiares como espectadores.	- Trabajo cooperativo.	- Salón de actos.	- 20 min. = entrega de últimos cuadernillos y ensayo final. - 15 min. = normas a seguir y últimas dudas acerca del teatro. - 15 min. = teatro ante familiares. - Sesión 8.	18/12/2020.

Tras la realización del cronograma, se hace necesario señalar el horario de la asignatura Geografía e Historia del Grupo A de 4º E.S.O., en el que se va a encuadrar el trabajo que se va realizando de la UDI que se correlaciona con las tareas descritas para alcanzar las metas de aprendizaje:

SEMANA 1					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:30-09:30					
09:30-10:30					
10:30-11:30					
11:30-12:00					
12:00-13:00					
13:00-14:00					
14:00-15:00					

SEMANA 2					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:30-09:30					
09:30-10:30	 			 	
10:30-11:30		P.  			
11:30-12:00					
12:00-13:00					
13:00-14:00					
14:00-15:00					 

LEYENDA	
 Parte teórica	P. Prueba escrita
 Tarea 1	 Tarea 4
 Tarea 2	 Tarea 5
 Tarea 3	

6.4.8. Recursos y escenarios

En este apartado se van a abordar los materiales y espacios que participan en esta proyección didáctica. Así pues, se van a señalar los recursos tanto humanos como materiales y los lugares en los que interaccionan:

- Recursos materiales: Destaca el mobiliario del aula en un primer momento, con las mesas y sillas. Además, se tiene que señalar el proyector con el que se realiza la visión de las diapositivas en la tarea de la exposición. Sin embargo, no se debe olvidar el uso de ordenadores portátiles para la realización de diapositivas en dicha tarea. Otro recurso muy importante en las dos primeras sesiones será la pizarra electrónica, ya que se hace fundamental para esclarecer la explicación en la clase magistral. Además, se hace importante señalar el juego de mesa que lleva el docente como material principal en la realización de la tarea relacionada con la gamificación. Por último, se tienen que señalar los materiales empleados en la realización de la representación teatral, que son muy variados, desde las vestimentas del alumnado a los utensilios que recrean la escenificación: trozos de lana, agujas para coser, estufa de leña...

- Recursos humanos: En este sentido, se va a señalar todo el personal que participa en el desarrollo de la proyección didáctica. Así pues, destaca la actividad de los discentes, que son los auténticos protagonistas en el aprendizaje de estas actividades, con el ejemplo esclarecedor del teatro como máxima expresión. No obstante, no se puede olvidar la labor del docente, que participa como el guía para que el alumnado alcance las metas de aprendizaje propuestas en esta unidad didáctica. Sin embargo, se hace importante ir más allá, pues hay que señalar la colaboración del propio personal del centro para el uso del salón de actos para llevar a cabo actividades en los horarios que se especifican, ya que hay que obtener un permiso para ello. Para concluir, no se debe olvidar en el personal humano a los familiares del alumnado, que van a asistir como público a la última actividad propuesta y que van a tener un papel motivacional y de apoyo al alumnado que contribuye a una actitud activa de los alumnos durante la representación.

- Espacios: Los lugares del centro donde se contextualizan el desarrollo de estas actividades son el aula y el salón de actos. El primer lugar, se dedica a la explicación, tanto de la temática como de cómo se van a desarrollar las siguientes sesiones, así como a la realización de las exposiciones, de la prueba escrita y de varias actividades. El segundo lugar, se va a dedicar principalmente a la última tarea y va a fomentar un cierre de la proyección didáctica de una forma más amena. Sin embargo, no se debe olvidar el hogar del alumnado como un lugar de trabajo, pues en este espacio se lleva a cabo la realización de diversas actividades.

6.4.9. Metodología

En este apartado se abordarán el conjunto de estrategias a seguir para alcanzar las metas propuestas en la proyección didáctica. En este sentido, se hace importante destacar la inteligencia emocional para cumplir los objetivos en la realización de la programación, pues requiere de la comprensión hacia el alumnado con el objetivo de motivar al alumno para que cumpla los objetivos propuestos y se realice un aprendizaje significativo de lo que se enseña.

Asimismo, las autoridades educativas recomiendan algunas relacionadas con una pedagogía activa en la que el alumno es el protagonista en el aprendizaje y el docente su guía. Algunas que se recomiendan y tienen relación con esta proyección didáctica,

de acuerdo con el artículo 7 del decreto 111/2016, de 14 de junio, son (Decreto 111/2016, 2016, art. 7)¹⁴² :

2. Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

4. Las líneas metodológicas de los centros docentes tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, estimular la superación individual, el desarrollo de todas sus potencialidades, fomentar su autoconcepto y su autoconfianza, y los procesos de aprendizaje autónomo, y promover hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.

8. Se adoptarán estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizarlo mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y diferentes formas de expresión.

Conviene subrayar las metodologías empleadas en la transposición didáctica que cumplen los requisitos que se sugieren por ley. Por consiguiente, se van a explicar las diversas metodologías que aparecen en este trabajo:

- Trabajo colaborativo: Se refiere a la dinámica de aprendizaje en la cual a través de la participación de todo el grupo se construye un producto final que no se divide, ya que todos van participando en la construcción poco a poco. En este sentido, se trabaja mediante actividades como la del blog, en la cual cada alumno va dejando su opinión sobre una problemática y va viendo las opiniones de los compañeros, que le sirven para deconstruir su comentario o para dirigirse hacia otros comentarios de forma constructiva. Así pues, se construye finalmente con la colaboración de todos una reflexión gracias a la participación general, por lo que se aprende a la importancia de la colaboración como algo necesario en los procesos cognitivos.

- Trabajo cooperativo: En este caso, el aprendizaje se lleva a cabo mediante la participación del alumnado en un proceso dividido en partes que son asignadas a cada alumno para unir después lo realizado en un resultado final. Esta metodología, se trabaja en actividades como la de elaborar y exponer un PowerPoint, al ser todo el resultado del trabajo de los alumnos en varias partes.

¹⁴² Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 122, de 28 de junio de 2016.

- Gamificación: Hay que señalar la importancia que tiene generar aprendizaje de una forma amena y divertida, por lo que se hace crucial la presencia de esta metodología basada en el aprendizaje caracterizado por la diversión. Así pues, se lleva a cabo a través de un juego de mesa creado por el docente para repasar los conocimientos adquiridos, en el cual se trabajan además otros ámbitos como el del trabajo en equipo o el respeto. Asimismo, se establece un premio para la correcta realización de la dinámica, en la que se va a implicar el alumnado para alcanzar la victoria.

Unidas a estas se hace necesaria la presencia de métodos más convencionales en el aprendizaje, como la clase magistral para dilucidar la teoría o la presencia de una prueba escrita para demostrar conocimientos. Sin embargo, estos métodos convencionales ocupan un segundo plano en la pedagogía activa que se busca en esta proyección didáctica. Conviene subrayar la presencia de la actividad teatral como la metodología más relevante en la UDI desarrollada, pues el alumno adquiere un aprendizaje significativo en la interpretación de su papel y además lo adquiere mientras se divierte, por lo que es la tarea más activa que se establece.

Por último, conviene relacionar una serie de técnicas empleadas en la dinámica de las metodologías usadas para llevarlas a cabo de una forma eficaz. Así pues, se observa el empleo de algunas técnicas en el desarrollo de este trabajo:

- Flipped Classroom: Conocida también como “clase invertida”. Esta técnica se relaciona con el trabajo desde fuera del aula para la posterior práctica dentro del aula de lo aprendido. En efecto, se trabaja en la UDI propuesta en actividades como la del blog o en el análisis documental, pues a través de un videotutorial el alumno tiene que construir un aprendizaje que posteriormente lleva al aula.
- Folio giratorio: Esta técnica se caracteriza por la cooperación con los compañeros y trata de pasar un folio por turnos para completar al máximo la reflexión alcanzada por los compañeros. Por consiguiente, esta técnica aparece en actividades grupales y se localiza en esta transposición en el momento de compartir opiniones sobre el análisis para la posterior elaboración del PowerPoint.

6.4.10. Procesos cognitivos

En esta parte se va a hacer referencia a los procesos cognitivos que se trabajan a través de la realización de esta proyección didáctica. Así pues, son varios (lenguaje, percepción...); sin embargo, se van a trabajar los más fundamentales. Para ello, se va a desarrollar una explicación a través de una serie de ejemplos.

Conviene subrayar que en el ejercicio de reflexionar sobre el tema y escribir el comentario en el blog tienen que dominar el lenguaje específico para ello, así como almacenar información previamente de la reflexión para recuperarla y usarla en el escrito y plasmarlo todo a través de una coherencia, lo que influye en el pensamiento. Por último, con el trabajo de analizar la fuente documental, por ejemplo, también se trabaja la percepción y la atención. En resumen, se trabajan una serie de procesos cognitivos en el desarrollo de esta UDI que son necesarios en la formación del alumnado.

6.4.11. Evaluación

Este apartado es crucial para medir el éxito de la proyección didáctica. Sin embargo, la evaluación no debe de ser dirigida únicamente al alumnado, ya que el trabajo docente también influye en el proceso de alcanzar las metas de aprendizaje que se han propuesto. En este sentido, se va a evaluar al alumnado detectando las mejoras que se están produciendo pero también las dificultades, por lo que va a realizarse una evaluación formativa, que se centra más en el camino recorrido del aprendizaje más que en el final de dicho proceso.

En efecto, se centra más en fomentar en las actividades determinados valores antes que en conseguir una nota que demuestre lo aprendido. Asimismo, esto se observa en la dinámica de la actividad teatral y en otras actividades grupales como la del PowerPoint, que fomentan un compañerismo y una cooperación necesaria para alcanzar un objetivo. Sin embargo, no se debe olvidar la realización de una pequeña prueba escrita para observar los resultados que se van extrayendo de lo aprendido, pues el trabajo memorístico es fundamental en una evaluación.

Así pues, se va a llevar a cabo este apartado en dos partes. Por un lado, se tiene la valoración de lo aprendido, donde se van a realizar unas rúbricas en el proceso de evaluar lo que se va aprendiendo. Por otro lado, se va a hablar de los instrumentos de evaluación, gracias a los cuales se puede evaluar al alumnado; además, tienen estrecha relación con las rúbricas, en las que se apoyan en su labor de evaluar.

- Valoración de lo aprendido:

VALORACIÓN DE LO APRENDIDO				
Indicadores	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
1. Participa de forma activa en clase aportando información	Rara vez participa en la dinámica de clase, por	Participa a menudo en clase pero aporta ideas	Frecuentem ente participa en clase; sin	Relaciona bien los conceptos y participa en clase frecuentemente.

sobre las condiciones de vida que tenía la familia obrera durante la Revolución Industrial.	lo que necesita mejorar en la participación.	poco coherentes.	embargo, necesita mejorar al relacionar la información .	
2. Analiza correctamente la documentación, desde gráficos a cartas de la época y transmite las ideas extraídas a sus compañeros de forma clara.	Inusualmente transmite ideas de lo aprendido y de forma poco concisa cuando lo hace; además, tiene gran dificultad en el análisis documental.	Necesita mejorar el análisis documental aunque tiene cierta idea al realizar esta tarea; aun así, muestra dificultades en la transmisión de la información.	Analiza de forma correcta los documentos ; sin embargo, tiene que cohesionar más las ideas que transmite.	Sabe analizar un documento y transmitir las ideas a sus compañeros de forma correcta.
3. Transmite ideas sobre el trabajo de la mujer y del niño, así como de sus rasgos más representativos durante la Revolución Industrial.	Tiene que mejorar para tener más idea sobre estos sujetos y establecer unas primeras relaciones cognitivas sobre lo que está aprendiendo.	Relaciona ideas pero necesita mejorar a la hora de establecer conexión con el contenido que es necesario para hablar del tema.	Comprende lo que se transmite en el tema y lo relaciona con el contenido, aunque necesita coherencia.	Reflexiona sobre el tema, relaciona el contenido que se enseña y transmite ideas del fenómeno de forma coherente.
4. Relaciona todo lo aprendido en clase y	Muestra gran dificultad para relacionar lo	A veces relaciona lo aprendido; sin embargo,	Relaciona lo aprendido pero necesita	Sabe relacionar lo aprendido y expresa correctamente

demuestra su conocimiento de forma coherente.	aprendido y cuando transmite el conocimiento adquirido no lo hace con coherencia.	tiene dificultad para transmitirlo de forma coherente.	mejorar a la hora de expresarlo.	los conocimientos.
---	---	--	----------------------------------	--------------------

- Instrumentos de evaluación:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
Instrumento	Descripción	Porcentaje
1. Portfolio.	Se va a evaluar la correcta presentación y cumplimentación en la elaboración del cuadernillo de tareas que tiene que presentar el alumno.	20%
2. Expresión y participación.	Se va a evaluar la participación del alumno en todas las actividades propuestas, así como su habilidad social y el desempeño a la hora de trabajar en grupo sin olvidar la transmisión de conocimientos, tanto de forma escrita como a través de la oratoria.	35%
3. Observación de actitudes y dinámicas.	Evalúa la correcta actitud del alumno respecto a las actividades propuestas, que se muestra a través de la implicación y el respeto que muestra en el desarrollo de las actividades.	20%
4. Prueba escrita.	Se evaluará como parte del trabajo memorístico que es necesario para la adquisición y demostración de conocimientos. La prueba es sencilla y consta de 5 preguntas cortas y 2 largas, de las cuales hay que descartar tanto 1 corta como una larga. La prueba se evaluará sobre 10 puntos,	25 %

	por lo que el valor de cada pregunta bien respondida es de 2 puntos. Para realizar media es fundamental una puntuación de 4 puntos; sin embargo, en caso de que algún alumno no la alcance, se le va a realizar una pequeña recuperación al comienzo del segundo trimestre.	
--	---	--

6.5. Elementos curriculares complementarios

En este apartado se van a tratar los elementos transversales del currículo básico, así como medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). Asimismo, se tiene que ver lo que se pide a nivel estatal por ley¹⁴³, así como observar lo que se exige a nivel autonómico en el caso andaluz¹⁴⁴.

Conviene subrayar el trabajo de elementos transversales que se piden en la E.S.O., sobre todo, de los relacionados con el respeto y los valores de igualdad. Sin embargo, no se debe olvidar el fomento del uso de las TIC o las actividades enfocadas a adquirir una mejora en la comprensión escrita y oral. Así pues, se van a extraer de la normativa estatal las más trabajadas en esta proyección didáctica (Real Decreto 1105/2014, 2015, art. 6)¹⁴⁵:

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Respecto a la normativa andaluza, se extrae también el fomento de valores y la toma de conciencia en la importancia que tienen para el desarrollo de la persona y su inclusión social. En efecto, se establece la necesidad de trabajar la empatía, la

¹⁴³ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

¹⁴⁴ Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 122, de 28 de junio de 2016.

¹⁴⁵ Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

tolerancia, la prevención de la violencia... Por consiguiente, se van a extraer los puntos más significativos que se trabajan en esta proyección didáctica:

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

Un tema fundamental que hay que tratar en este apartado se concreta en el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por consiguiente, se tiene que hacer referencia a las diversas adaptaciones para la atención a la diversidad en el aula. Algunas de ellas, son las siguientes:

- AAC: Adaptación de acceso. Se necesita algún material para dar el apoyo necesario al alumnado, un ejemplo de ello puede ser una rampa para una persona que necesite de una silla de ruedas. En este tipo de adaptación influye mucho el papel del orientador del centro.
- ACNS: Adaptación curricular no significativa. Conlleva a un cambio de actividad y no a una modificación profunda. Es responsabilidad del tutor y no necesita ser visada por un inspector pero debe haber constancia en el equipo directivo.
- ACS: Adaptación curricular significativa. Se hace en centros ordinarios y conlleva la modificación de los elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, metodología...). La tiene que firmar tanto el director del centro como la familia del alumno autorizando una inspección.
- ACI: Adaptación curricular individualizada. Es para casos más graves que los anteriores, en los que el alumno se encuentra en un aula específica.
- ACAI: Adaptación curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales. En este tipo de adaptación se encuentran los más talentosos y se caracteriza por un aporte al currículo sin trastocar los criterios de evaluación.

Asimismo, se van a tener que establecer dos tipos de adaptaciones en este caso, ya que en el aula se encuentra un alumno con alto grado de ceguera. Para ayudar a una

persona con discapacidad visual, se van a establecer una serie de adaptaciones de acceso y de adaptaciones no significativas, para llevar una efectiva inclusión en el aula de todos los compañeros por igual.

Es conveniente subrayar que se van a establecer una serie de medidas como la implantación de una tableta digital para el alumno con la app *Helena Virtual Assistant* instalada. Gracias a esta, que se caracteriza por su relación táctil con el teclado de Braille, el alumno puede enviar y recibir SMS, emails, escuchar libros electrónicos... Lo que le va a facilitar el trabajo en el aula. Un ejemplo clave en esta adaptación se va a tener con el envío de lo explicado en clase en un formato que se pueda escuchar a través de esta app.

Asimismo, se va a apoyar al alumno en las actividades de flipped classroom a través de un envío email del videotutorial. En este sentido, la actividad desarrollada en el blog de comentar una problemática se le va a realizar a través del envío instantáneo de lo que se va comentando vía email, para que pueda contestar a lo que se va comentando. Así pues, el docente se va a encargar de hacer un copia y pega de lo reflexionado por el alumno en el blog, para una participación efectiva de todos los alumnos en la actividad. Conviene subrayar el envío de análisis documental como otra actividad en la que, gracias a la app, el alumno va a recibir esa información vía email para que pueda trabajarla.

Igualmente, se va a establecer una adaptación comunicativa en la prueba de trabajo memorístico. En relación con lo dicho, se le va a entregar previamente la prueba escrita al orientador del centro, que se va a encargar de transformar en braille lo escrito para realizar el examen en la misma sesión que sus compañeros con la ayuda de una máquina de Perkins, por la que puede confeccionar de forma mecánica su examen como el resto de sus compañeros. Por último, conviene señalar la actividad teatral a realizar, en la que se va a adaptar una escenificación con un amplio espacio ordenado; además, se le va a otorgar un papel relacionado con una mayor oralidad y menor movilidad, para llevar a cabo la escenificación de forma satisfactoria y segura para este alumno.

Un último punto a tratar respecto a la atención a la diversidad es el de la presencia de alumnos inmigrantes. Para comenzar a tratar este tema, se va a recurrir a la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, que indica lo siguiente: `` Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación

académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas'' (Ley Orgánica 4/2000, 2000, art. 9)¹⁴⁶.

Así pues, la ley indica nuevamente esa igualdad que se promueve vista anteriormente. Conviene subrayar, en este caso, la presencia en el aula de un alumno de etnia hispanoamericana; concretamente, de procedencia colombiana. En lo que se refiere a adaptaciones tenemos que indicar un enriquecimiento en el contenido a nivel general de la clase, pues se establece una relación con su cultura al tratar la temática de género e infancia a través de diversos casos entre los que se encuentra el colombiano. Hay que indicar la importancia que tiene encontrar un alumno de una cultura diferente, ya que produce un intercambio de conocimientos en la clase.

Del mismo modo, se produce un ambiente favorable caracterizado por la intraculturalidad y la transculturalidad. En el primer caso, se establece a través de la visión y valoración de una cultura a través de otra, en la que por ejemplo se observa que el alumno ve su cultura materna como algo inherente a su persona; sin embargo, también ve la cultura del país en el que reside como parte suya. En el segundo caso, se establece con la suma de elementos de ambas culturas que lleva a crear en el clima de aula una tercera cultura resultante de ambas. En resumen, se garantiza la inclusión gracias a estos conceptos que se trabajan de forma práctica al coexistir varias culturas en un mismo aula, que unidas a la empatía y la no discriminación, van a crear un clima de aula muy favorable en el que se van a trabajar los elementos transversales del currículo de forma correcta.

6.6. Innovación educativa

En esta proyección didáctica se observa cómo se han integrado diversas técnicas y metodologías innovadoras, así como se ha fomentado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Así pues, se ha enseñado un uso responsable de las nuevas tecnologías, pues se vislumbra su uso únicamente para actividades de aprendizaje y para interactuar entre el propio alumnado en el ámbito escolar. Esto, se hace muy importante, ya que se está dando rienda a que los alumnos sepan interactuar con respeto hacia otros usuarios y puedan dar solución a una problemática que le afecte de forma positiva en la vida real, como en el ejemplo de presentar su currículum en un futuro, pues gracias a un dominio de la escritura y a ciertas habilidades en el ámbito de la tecnología se va a encontrar más predispuesto a ser seleccionado para el trabajo.

¹⁴⁶ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 10, de 12 de enero de 2000.

Sin embargo, no se puede olvidar esa importancia del uso de la tecnología en su ámbito más social, pues en las redes sociales se van a encontrar las llamadas “fake news” y muchos usuarios que actúan interesadamente con el objetivo de conseguir un fin poco lícito. Por eso, se hace importante enseñar al alumno a qué información interesa y seleccionarla entre toda la sobreinformación a la que está expuesto en la red. Asimismo, un ejemplo que da pie a esa selección de la información se va a encontrar en el análisis documental propuesto, pues el docente va a enviar a cada alumno un documento que debe analizar para consensuar al día siguiente con su grupo. Dicho documento, puede ser un recorte de periódico que dé por bueno el trabajo infantil y el de la mujer, otro puede defender la violencia en las huelgas... Tras esto, deberán relacionarlo con una parte de la temática explicada previamente y reflexionar sobre las conclusiones que se extraen acerca de lo defendible o no en ese documento según los valores que se inculcan en la temática.

Tras la explicación de lo crucial que se hace fomentar el uso de las TIC, hay que indicar las metodologías que suponen una innovación en el aula. Desde el punto de vista de la pedagogía activa, se hace necesario un papel más protagonista del discente, que se va a alcanzar mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, con el fin de que se realicen actividades grupales en las cuales el alumnado comprenda que únicamente a través del trabajo en equipo con valores como la comprensión, la empatía y la humildad se elabora un producto final mucho mejor que si se realiza un trabajo individualmente. Esto, supone algo innovador ya que, por lo general, se ha fomentado a lo largo del tiempo un papel del discente pasivo que realiza su evaluación con propuestas individuales muy características por el trabajo memorístico. Por último, respecto a las metodologías, se hace importante el trabajo de la gamificación como elemento innovador, ya que supone aprender de una forma más amena y en este caso sirve para repasar conocimientos con la participación general del grupo a través de una actitud asertiva en la que se da importancia a lo que se está realizando.

Al mismo tiempo, se tiene que señalar un conjunto de técnicas novedosas que se han llevado a cabo y que han sido importantes para llevar a cabo una correcta dinámica en las actividades propuestas en clase. Por consiguiente, dichas técnicas ayudan a que se lleve a cabo un ambiente más participativo en el aula. Asimismo, se usa la técnica del folio giratorio para obtener un máximo rendimiento en la construcción de un conocimiento o la flipped classroom, que ayuda a que el alumno aprenda desde casa y traiga lo aprendido a clase. Esto, va a tener como consecuencia que se pueda trabajar más activamente en clase, lo que se observa al ahorrar en la siguiente sesión una parte enfocada a la clase magistral y se pueda directamente comenzar a trabajar en una actividad enfocada al alumno.

Sin embargo, la que desde mi punto de vista es la verdadera innovación en esta proyección didáctica es la representación teatral que desarrolla el alumnado. Por un lado, se aprende mediante una simulación el papel de un sujeto y las condiciones en las que se vivía en la época que enmarca esta temática, lo que posibilita un aprendizaje significativo del alumno, pues a lo mejor no recuerda a largo plazo un trabajo memorístico pero sí un trabajo en el que encarnó a un sujeto y llevo a cabo una reproducción de lo enseñado. Por otro lado, se aprende pero también conlleva a una determinada diversión del alumnado a la hora de representar la obra, por lo que van a asociar el aprendizaje con un estímulo positivo, que va a romper ese pensamiento de que aprender es duro y aburrido.

Para concluir, se propone como algo totalmente innovador el reparto de los papeles sin ajustarlos a ningún perfil por sexo. Esto, se va a observar en la representación, pues tanto chicas como chicos pueden interpretar a cualquier sujeto, indistintamente sea el representado un niño, una niña, una mujer o un hombre. Conviene subrayar la importancia que tiene esto en la interpretación, pues supone eliminar estereotipos, así como las barreras a la hora de interpretar un personaje y aprender de lo que se está interpretando, pues es necesario que un chico interprete a una cigarrera o una hilandera para coger conciencia, al igual que una chica que interprete a un niño deshollinador para comprender mejor a ese sujeto. Así, se va a trabajar totalmente la igualdad en todos los sentidos, que es el principio que más se busca trabajar en esta proyección didáctica.

7. Conclusiones

Para finalizar, se ha de señalar que la verdadera importancia de este trabajo se extrae a través de la utilidad que se le puede dar o no. Asimismo, se van a establecer una serie de conclusiones a continuación que van a demostrar el valor que se le puede otorgar a este proyecto:

1. Reforzamiento de lo cognitivo respecto a la Revolución Industrial: con respecto al conocimiento en sí de este fenómeno, se establecen en este trabajo dos líneas para la enseñanza del alumnado. Por una parte, se enseñan una serie de apuntes sobre lo habitual en la enseñanza del tema, como que fue una época en la que hubo una transformación sin precedentes, la proliferación de las industrias, ese éxodo rural que hubo, el aumento demográfico o los inventos que posibilitaron ese cambio. Por otra parte, que es lo más importante, se enseña lo más social de la época, como la amalgama de gente para un puesto de trabajo que conllevó a la reducción de salarios y la explotación, las etiquetas que imponía la sociedad según género, edad o procedencia, la dureza de la vivencia de la gente del momento... Todo este conjunto, va a ocasionar ese reforzamiento en el conocimiento del alumnado.

2. Trabajo de una serie de valores fundamentales: esto se observa sobre todo en la transposición didáctica del tema estudiado, ya que en este punto se deja a un lado la importancia del trabajo individual (aunque lo hay) para reforzar el trabajo colectivo a través de las metodologías del cooperativo y colaborativo. Es decir, se educa para que se observe la importancia del valor del compañerismo en el resultado final de un proceso, lo que va a tener como resultado una mayor inclusión en el aula. Sin embargo, el valor que más se va a trabajar es el de la igualdad, lo que va a resultar positivo para desarrollar un respeto, una empatía y una tolerancia necesaria para convivir en sociedad.

3. Fomento de una estimulación positiva en la educación: conviene subrayar que se suele relacionar la enseñanza con un proceso duro y arduo por lo general. Así pues, se observa el daño realizado por una enseñanza positivista al concepto de educación, ya que el alumnado va a tener un estímulo negativo ante esas duras clases magistrales en las que la única forma de aprobar era presentando una contingente cantidad de los famosos ``deberes'' y aprobando un examen memorístico. Por el contrario, en este trabajo se educa desde una perspectiva más dinámica a través de una pedagogía más activa, en la que el alumno no se limita a aprender estudiando, como podemos ver en las actividades relacionadas con la gamificación o la interpretación teatral, que sirven para aprender de una forma más divertida, lo que elimina ese estímulo negativo que acompaña al concepto de educación desde tiempos pasados.

8. Referencias bibliográficas

- Arango, L.G. (1994). Industria textil y saberes femeninos. *Historia crítica*, (9), 44-49.
- Arbaiza, M. (1995). Las condiciones de vida de los trabajadores de la industria vizcaína a finales del s. XIX a través de la morbi-mortalidad. *Revista de historia industrial*, (8), 65-97.
- Ayala, B.L. (1987). Condiciones de trabajo en las fábricas de Indianas de Barcelona durante el último tercio del siglo XVIII. *Manuscripts: Revista d'història moderna*, (6), 121-134.
- Beneito, P. y García, J.J. (18 de julio de 2019). Los salarios y la salud de las mujeres durante la industrialización [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://nadaesgratis.es/admin/mujeres-durante-la-industrializacion-salarios-y-tasas-de-mortalidad-en-alcoy-1860-1914>
- Borderías, C. (2004). Salarios y subsistencia de las trabajadoras y trabajadores de La España Industrial, 1849-1868. *Barcelona Quaderns d'Història*, (11), 223-237.
- Brasó, C. (2009). Los orígenes de la fábrica moderna en China (1840-1895). *Gerónimo de Uztariz*, (25), 87-104.

- Canales, E. (1994). Industrialización y condiciones de la vida en Inglaterra. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (14), 171-196.
- Cañedo, M. (2009). La historiografía y el problema del sujeto histórico: algunos apuntes a partir de las cigarreras de la Fábrica de Tabacos de Madrid. *El trabajo y la memoria obrera. Archivo Histórico de Guadalajara (ed.)*, 2011. 1-20. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500670/Cigarreras_y_sujeto_histo_rico.pdf
- Castañeda, C. (2017). *Las Fábricas de Tabacos en España (1731-1945)*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica, Madrid. Recuperada el 25 de marzo de 2020 de: <http://oa.upm.es/47776/1/CAROLINA CASTANEDA LOPEZ 01.pdf>
- Castillejo, E. (2005). El concepto de revolución en los manuales de historia del franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 103-164.
- Castillo, J.J. (2015). Las mujeres y los niños en el trabajo industrial de Monterrey. *Actas: Revista de historia*, (15), 12-15.
- Castro, C. (26 de agosto de 2013). Mujeres Precursoras: Emmeline Pankhurst. *SinGénerodeDudas.com*. Recuperado de: <http://singenerodedudas.com/blog/mujeres-precursoras-emmeline-pankhurst/>
- Chica, O.C. y Sánchez, J.O. (2017). *La Utopía de la Formación Emocional en las Organizaciones Educativas*. Santa Marta, Colombia: Unimagdalena.
- Cortada, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de pedagogía*, (286), 43-47.
- Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 122, de 28 de junio de 2016.
- Díaz, J.M. (2005). La revolución industrial británica y la alimentación. Notas para un estudio historiográfico. *Studia Zamorensia*, (7), 327-373.
- Escudero, A. (2002). Volviendo a un viejo debate: el nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución industrial. *Revista de historia industrial*, (21), 13-62.
- Fernández, M.J. y Prado, A.I. (2000). El trabajo femenino en la Bizkaia del siglo XIX: análisis del trabajo femenino en la villa de Bermeo en 1860. *Vasconia: Cuadernos de historia – geografía*, (30), 413-429.
- Fernández, A. (2006). Prostitutas en la España Moderna. *Historia 16*, (357), 8-37.

- Follett, C. (31 de julio de 2017). La Revolución Industrial y el empoderamiento de las mujeres. *ElCato.org*. Recuperado de:

<https://www.elcato.org/no-menosprecien-las-fabricas-si-le-importa-el-empoderamiento-de-las-mujeres>

- Garrido, M. (2005). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 89-146.

- Garrido, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía (España) de Laujar de Andarax (Almería) y Úbeda (Jaén). *Trabajos y comunicaciones*, (50). Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/334437730_El_trabajo_remunerado_de_la_mujer_en_el_siglo_XVIII_Los_casos_de_los_contratos_femeninos_en_la_industria_textil_de_Andalucia_Espana_de_Laujar_de_Andarax_Almeria_y_Ubeda_Jaen

- Godoy, L., Díaz, X. y Mauro, A. (2009). Imágenes sobre el trabajo femenino en Chile, 1880-2000. *Revista UNIVERSUM*, 2 (24), 74-93.

- Gómez, R. y Palomeque, M.C. (2003). Los inicios de la revolución industrial en España: la fábrica de algodón de Sevilla (1833-1836). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (46), 185-222.

- Iturralde, M. (2017). El trabajo infantil en las fábricas de indianas: Barcelona, 1736-1800. *Revista de Historia Industrial*, (68), 13-46.

- Jiménez, M.M. (2015). La invisibilidad de la mujer china: Las mui tsai, y otras formas de explotación. *VII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*, 371-392.

-Kenney, A. (1924). *Memories of a Militant*. Recuperado de: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.201549/page/n4/mode/2up>

- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 10, de 12 de enero de 2000.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Lleras, A. (2006). Nuestra revolución industrial. *Revista de economía institucional*, 8(15), 295-302.

- López, A. y López, B. (1988). Capítulo III: Mujer y Trabajo. En R. García (Ed.), *La mujer en España: Historia de una marginación*. Recuperado de: <http://www.vallenajerilla.com/berceo/lopezayala/mujerytrabajo.htm>

- López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. *Revista de educación*, (363), 282-308.
- Martínez, A. (2009). Lavapiés y las cigarreras. En J. Rodríguez (Ed.), *La República y la cultura: paz, guerra y exilio* (pp. 237-246). Madrid, España: Istmo.
- Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.
- Martínez, J.L. (8 de marzo de 2017). Las mujeres y la Revolución que cambió la historia del siglo. CTXT, (107). Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20170307/Politica/11457/revolucion-rusa-feminiso-dia-de-la-mujer-trabajo-domestico.htm>
- MemorANDA. (Productor). (2016). *Las cigarreras andaluzas y la incorporación de la mujer al trabajo industrial*. [Vídeo]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Nv0QjWKA4og&t=363s>
- Miyares, A. (1999). 1848: El manifiesto de Seneca Falls. *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, (75), 135-157.
- Mokyr, J. (1987). La Revolución Industrial y la Nueva Historia Económica (y II). *Revista de Historia Económica = Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 5(3), 441-482.
- Montagut, E. (2014, 13 de junio). Las condiciones laborales de los obreros en el siglo XIX. *Revista sociocultural Los ojos de Hipatia*. Recuperado de: <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/las-condiciones-laborales-de-los-obreros-en-el-siglo-xix/>
- Morala, T. (6 de febrero de 2017). Deshollinador, el 'infierno' más cercano al cielo. *La Nueva Crónica*. Recuperado de: <https://www.lanuevacronica.com/deshollinador-el-infierno-mas-cercano-al-cielo>
- Nadal, J. (1975). *El fracaso de la Revolución Industrial en España, 1814-1913*. Barcelona, España: Ariel.
- Nash, M. (1983). *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Barcelona, España: Anthropos.
- Noticiarios y Documentales [NO-DO]. (Productor). (1961). *NO-DO Nº 956B, visita de Franco a Mengibar, Marmolejo y Jaén*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rtjQ3IPIS0Y>
- Núñez, G. (1982). La historiografía minera en Andalucía: estado de la cuestión, fuentes y perspectivas. *Revista de historia contemporánea*, (1), 255-261.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 144, de 28 de julio de 2016.
- Pérez, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 37-55.
- Raw, L. (2009). *Striking a Light: The Bryant and May Matchwomen and their Place in History*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.
- Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, (11), 47-70.
- Rodríguez, R.M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (1), 257-266.
- Rodríguez, J.C. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/jcrc/C-08.pdf>
- Romero, J. (2010). Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (40), 95-115.
- Romero, L. (12 de septiembre de 2016). Moda en la Revolución Industrial [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://lauraromero2016.wordpress.com/2016/09/12/moda-en-la-revolucion-industrial/>
- Ruiz, P. (2002). De la síntesis histórica a la historia de *Annales*. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española. Pellistrandi, B. (ed.). *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa de Velázquez, (80), 83-107.

- Sáez, M. (17 de noviembre de 2019). Aula de sociales abierta 24 horas. Una ventana abierta a los alumnos desde la cual aprender un poco más...[Mensaje en un blog] . Recuperado de:

<https://auladesociales24h.blogspot.com/2019/11/bloque-3-la-revolucion-industrial.html>

- Sánchez, A. (Ed.). (2013). *Industrialización y desarrollo económico en Andalucía*. Sevilla, España: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.

- Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en Occidente*, 4, 405-436.

- Solidaridad.net (11 de abril de 2014). *La esclavitud infantil en el siglo XIX*. Recuperado de: <https://antigua.solidaridad.net/noticia/8245/la-esclavitud-infantil-en-el-siglo-xix>

- Téllez, A., Ferrús, J., Heras, P., Gisbert, M.C., Alarcón, M.J., Alos, M.L.,... Martínez, J.E. (2008). Mujer y trabajo en el sector industrial: economía sumergida, violencia y género. *Instituto de la Mujer*. Recuperado de:

<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/764Mujertrabsectindustrial.pdf>

- Van der Laat, H. (1991). Revolución Industrial: una Revolución Técnica. *Revista Estudios*, (9), 71-82.

- Vela, A. (23 de octubre de 2018). Las condiciones vitales de la clase obrera inglesa durante la Revolución Industrial. *Kaos en la red*. Recuperado de:

<https://kaosenlared.net/las-condiciones-vitales-de-la-clase-obrera-inglesa-durante-la-revolucion-industrial/>

- Viana, I. (28 de febrero de 2020). Así trató la prensa del siglo XIX las primeras huelgas feministas: «Que vengan las tres empleadas más feas». *ABC*. Recuperado de: https://www.abc.es/historia/abci-primeras-huelgas-mujeres-prensa-siglo-vengan-despacho-tres-mas-feas-201803081230_noticia.html

- Viaña, J. (2009). Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica. *Integra Educativa*, II(4), 109-123.

- Villas, S.L. (2012). La Primera Revolución Industrial. *Boletín de la Academia Malagueña de Ciencias*, (14), 43-50.