



Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Programa Magíster Enseñanza en las Ciencias Sociales

Pensamiento Crítico en el Currículum Oficial y en los Textos Escolares. Propuesta Didáctica: “La Revolución Industrial”

Tesis para optar al grado de Magister en Enseñanza en las
Ciencias Sociales

Autor:

Danilo Alejandro Mora Godoy

Profesora Guía:

Dra. Andrea Minte Münzenmayer

Chillán, julio de 2013

*A Mario Venegas Muñoz
Mi padre*

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Eduardo Galeano

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Introducción	5
3. Capítulo I: Problematización	8
Antecedentes del Problema	8
Formulación y justificación del problema	13
4. Capítulo II: Marco Teórico Referencial	18
Estado del Arte	18
Contextualización del Pensamiento Crítico	19
Aproximaciones Conceptuales al Pensamiento Crítico	21
Enfoque por Competencias y Pensamiento Crítico	27
Currículum Oculto	33
Investigaciones en Textos Escolares	35
5. Capítulo III: Marco Metodológico	40
6. Capítulo IV: Resultados de Investigación	45
Resultados de análisis de los documentos oficiales	45
Resultados de análisis de los textos escolares	61
7. Capítulo V: Análisis y Discusión de Resultados	85
8. Consideraciones finales	91
9. Bibliografía	95
10. Propuesta Didáctica	105
Presentación	106
Planificaciones clase a clase	108
Resumen de materiales para desarrollo de las clases	119
Materiales de apoyo para el desarrollo de las clases	121
11. Anexos	203

1 RESUMEN

La investigación tuvo como principal objetivo caracterizar el Pensamiento Crítico en los instrumentos curriculares en el tema de la Revolución Industrial de octavo básico. Para ello se analizaron tanto el currículum oficial, por medio de sus instrumentos (marco curricular, planes y programas de estudio, mapas de progreso); como los textos escolares, a través de una investigación descriptiva y un análisis abordado desde un diseño hermenéutico con categorías apriorísticas diferenciadas, tanto para el currículum, como para los textos escolares.

El autor establece como resultados de la investigación que, si bien existen en el currículum elementos discursivos que manifiestan la importancia del Pensamiento Crítico y su desarrollo en los estudiantes como un componente fundamental para la comprensión de la sociedad actual, las acciones presentes en sus diferentes instrumentos y en los textos escolares, no contribuyen necesariamente a su consecución y/o atentan de forma significativa en su contra. Entre los elementos que dificultan su desarrollo se pueden mencionar el academicismo fuertemente presente en el currículum, la concepción lineal, periodizada y causal de la historia, además de la carencia de versiones historiográficas variadas sobre el tema tratado. En síntesis, los textos escolares no cumplen cabalmente la misión de concretar lo planteado por el currículum respecto al desarrollo del Pensamiento Crítico.

2 INTRODUCCIÓN

La educación es en esencia uno de los principales medios de movilidad social. Debe entregar a los estudiantes competencias que le permitan desenvolverse en labores específicas, de acuerdo a sus intereses y proyecciones en un futuro profesional, pero también debe desarrollar en éstos, competencias genéricas, transversales a todas las áreas del quehacer, como sujeto social, que permitan a éste desenvolverse en diferentes realidades, siendo además, un participante activo de la sociedad. Estas competencias genéricas, favorecerán el desarrollo de las competencias específicas de cada área en particular.

La educación es un proceso crucial que no se circunscribe exclusivamente a la escuela, la tríada escuela – familia – entorno, es fundamental en este proceso que, además, no finaliza jamás. La escolarización es comprendida como la etapa en que los estudiantes cursan la educación formal en los niveles pre-básica, básica y media. La escolarización es el marco en el cual confluyen todos los esfuerzos para lograr aprendizaje en los estudiantes, tanto transversales, como específicos de cada área o subsector. Se puede asegurar que escolarización no es sinónimo de educación, y tampoco la existencia de la primera redundante necesariamente en la segunda.

En nuestra realidad nacional, se observa que la educación ha pasado a ser un sinónimo de educación, y se ha delegado la responsabilidad de educar a la escuela. Los padres y madres de familia, entregados casi exclusivamente a la vida laboral, descansan en la escuela como la institución encargada de educar a niños y jóvenes. Ante esta situación, la escuela debe asumir esta responsabilidad y ser capaz, además de incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La educación formal, entregada por la escuela, debe estar en sintonía con la sociedad en que se encuentra inserta y no constituir una isla dentro de una sociedad o un gueto discontinuo e inconexo de ésta. Más aún, la educación formal debe ser capaz de dotar a los sujetos de autonomía y competencias que les permitan generar un

pensamiento y opinión propia, luego de la evaluación de diferentes argumentos y su veracidad.

El Pensamiento Crítico sintetiza las competencias sociales y constituye una prioridad en la educación formal, en la medida que constituye una visión holística una serie de competencias relevantes y transversales a toda área de aprendizaje.

Teniendo presente la importancia del Pensamiento Crítico, ¿son coherentes y robustos los esfuerzos curriculares por desarrollar esta competencia en los estudiantes? ¿Constituyen los textos escolares un recurso válido para generar sujetos críticos a partir del estudio de la Revolución Industrial? La presente investigación analiza el currículum y los textos escolares y la forma en que éstos abordan el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

En el primer capítulo de la presente investigación se aborda la problematización, realizando una descripción de las políticas educativas y sus logros, la importancia de los instrumentos curriculares en el desarrollo del proceso de aprendizaje, la presencia de las ciencias sociales y la historia en el sistema educacional chileno y el la penetración gradual del enfoque por competencias en nuestra realidad educativa. Del apartado anterior se desprende como principal pregunta de investigación ¿Cómo abordan los Instrumentos Curriculares, es decir, los textos escolares y el currículum oficial, el desarrollo del Pensamiento Crítico en el estudio de la Revolución Industrial?

En el capítulo segundo, el marco teórico aborda el estado del arte, contextualiza y realiza una aproximación conceptual al concepto “Pensamiento Crítico”, realizando una revisión desde los autores clásicos hasta los actuales. A partir de aquello, se realiza una revisión sobre el enfoque por competencias y su relación con el Pensamiento Crítico, para terminar con una revisión del currículum oculto y su influencia en el desarrollo de la competencia en cuestión. El capítulo se cierra con una revisión de las investigaciones sobre los textos escolares.

El marco metodológico de la investigación compone el tercer capítulo de la investigación. En él se explicitan los elementos principales, como el paradigma interpretativo, la metodología cualitativa, el tipo de estudio descriptivo y el diseño de la investigación que en este caso es de tipo hermenéutico. Luego, se explicitan los

informantes de la investigación, que son los instrumentos curriculares, y la forma de analizar los datos.

Los resultados de la investigación se encuentran agrupados de acuerdo al análisis del currículum por una parte, y al análisis de los textos escolares, por otra. Se realiza un análisis por cada categoría y luego se realiza un análisis y discusión de los resultados de forma comparativa, donde se sintetizan los elementos símiles y disímiles existentes entre el currículum oficial, los textos escolares y la bibliografía contenida en el marco curricular.

En las consideraciones finales se resumen las principales ideas o conclusiones fruto del análisis, dando respuesta a la pregunta de investigación y contrastando los resultados con los supuestos de investigación.

En la segunda parte, se encuentra la propuesta didáctica, la cual ha sido pensada para trabajar el contenido de la Revolución Industrial en 8° básico; sin embargo, el material contenido allí, puede ser adaptado y modificado por los docentes según su realidad educativa, siendo aplicable incluso para otros niveles donde se trabajen estos contenidos, ya sea de forma total o parcial. En la propuesta didáctica se encuentran las planificaciones para diez clases de dos horas pedagógicas cada una, guías para los estudiantes, instrumentos de evaluación y una batería de fuentes de diversa naturaleza, además de otro material de apoyo para las clases.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

3.1 .Relevancia de los instrumentos curriculares

Los instrumentos curriculares comprenden una serie de recursos que apoyan y guían al docente (en forma obligatoria o a modo de sugerencias en el caso de los textos escolares) hacia la consecución de los objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Están organizados en tres niveles: el currículum nacional, los apoyos a la implementación y los referentes para la evaluación (ver cuadro 1) y son utilizados en

Cuadro 1: Instrumentos Curriculares¹

Niveles	Instrumentos	Descripción
Currículum Nacional	Marcos Curriculares	Definen el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar.
Apoyos a la implementación	Planes de Estudio	Definen la organización del tiempo de cada nivel escolar.
	Programas de Estudio	Entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en los marcos curriculares.
	Textos Escolares	Desarrollan los contenidos definidos en los marcos curriculares para apoyar el trabajo de los alumnos y alumnas en el aula y fuera de ella.
Referentes para la evaluación	Mapas de Progreso	Describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por los marcos curriculares.
	Niveles de Logro	Describen los desempeños que exhiben los alumnos y alumnas en los sectores curriculares que al final de cada ciclo, se evalúan en el SIMCE.

¹ Tabla construida en base a la información entregada en MINEDUC 2009. Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8° año básico. Santiago, MINEDUC. p. 10.

el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se debe tener presente que, tanto el marco curricular, como los planes y programas de estudio constituyen una obligatoriedad; es decir, deben desarrollarse durante el período escolar.

Los textos escolares, según indica Leiva, Ritterhausen, Rodríguez, Cardemil y Latorre (2000), contribuyen a aumentar hasta un 30% los logros de los estudiantes, lo cual permite afirmar que estos son una herramienta útil y eficaz, y su distribución gratuita favorece directamente la disminución de la brecha entre quienes pueden costearlos y quiénes no. Los textos escolares son un apoyo, según lo planteado en el *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares, 2009*; el 81% de los docentes utiliza los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Además, la investigación arroja que la frecuencia del uso de los textos escolares en todas o casi todas las clases alcanza el 58% de los docentes (Centro Microdatos, 2010: 16-19). Asimismo, Según el Ministerio de Hacienda (2003), el texto del estudiante ocupa el segundo lugar entre los documentos utilizados para la planificación y preparación de clases entre los profesores, luego de los Programas de Estudios. Forster (2007) plantea que los mapas de progreso permiten realizar un monitoreo constante de los aprendizajes de los estudiantes. Esto es congruente con la evaluación formativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio analiza de qué forma está presente el desarrollo del Pensamiento Crítico en todos los instrumentos curriculares determinados por el Ministerio de Educación, en específico se abordará el tema de la “Revolución Industrial”, contenido en la unidad del octavo básico “El siglo de la burguesía”.

La relevancia de la investigación recae en que realizó un análisis crítico de los instrumentos curriculares que constituyen el currículum oficial (Marcos Curriculares, Planes y Programas de Estudio y Mapas de Progreso).

A partir de lo anterior, se realiza un análisis de los textos escolares, que constituyen el principal instrumento de concreción curricular, ampliamente utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La triangulación posterior de la información, permite contrastar las intenciones declaradas con las acciones concretas para conseguir dichos resultados, lo cual pretende constituir un aporte a la educación (no a la escolarización), concebida como una educación para la vida y no una mera sumatoria de fases distantes entre sí y ajenas a las realidades vividas por los estudiantes; en tanto, en palabras de Ander-Egg (1995), la educación debe tender puentes hacia la cotidianeidad que afrontará el estudiante fuera de la escuela y no para una vida que no existe.

3.1.1. Las políticas educativas y sus logros

La cobertura de la educación formal en Chile ha tenido importantes avances desde los inicios de la década de 1990, con la Reforma Educacional; no obstante se generó una desconexión entre este logro y la educación de calidad. El proceso de escolarización se transformó en un fin en sí mismo, generando un sistema educacional enajenado que permitió un control social más depurado, legitimando las desigualdades sociales, culturales y económicas. El Estado –consciente o inconscientemente- se hizo cómplice de este problema, lo que implica una dificultad mayor en la solución de éste, pues el Estado cumple un rol desequilibrante dentro del sistema educacional. Desde este punto de vista, como plantea Magendzo (2001), es necesario afirmar que el derecho a la educación no implica sólo el acceso; sino también involucra que ésta sea una educación de calidad.

Este fenómeno puede ser explicado por la teoría del despojo del conocimiento, expuesta por Cárcamo (2007), que se legitima sobre la base del ejercicio del poder, en donde quien posee el conocimiento, ejerce el poder; así, la escuela como espacio creado para legitimar el ejercicio del poder, controla los procedimientos de “adquisición” de conocimiento, no dando lugar ni validez a otros tipos de saberes.

Henry Giroux (1990) plantea la problemática que presenta la educación tradicional y dota de intencionalidad la carencia del desarrollo del pensamiento crítico para la

mantención del orden social imperante, justificando el rol que ésta habilidad posee y su importancia en la vida de los estudiantes.

“El hecho de que el currículum oculto tradicional de la enseñanza va en contra de los fines explícitamente afirmados del currículum oficial no escapa ya a los sagaces análisis sociales. En lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al statu quo”.
(Giroux, 1990: 77-78)

Desde este punto de vista, la enseñanza en las ciencias sociales y la historia en el sistema escolar chileno, debería estar enfocada hacia la preparación de los estudiantes con habilidades sociales que les permitan reflexionar e intervenir el entorno cercano en que se desenvuelven y que constituyen su realidad próxima.

3.1.2. Las ciencias sociales y la historia: presencia en el sistema educacional chileno

La paradoja surge en la unidireccionalidad que posee la educación, tendiente a preparar, *adiestrar* estudiantes para rendir una prueba que refleja el éxito o el fracaso del proceso educativo, ya sea la medición SIMCE o el instrumento que permite el ingreso a la educación superior –PSU-.

También resulta paradójal el hecho que el desarrollo del Pensamiento Crítico es –según el ajuste curricular- una de las principales competencias a desarrollar en los estudiantes; sin embargo existen una serie de elementos que atentan contra su consecución.

Al estar fuertemente presente la noción lineal de la historia, el desarrollo del pensamiento crítico se dificulta; pues dicha concepción se arriesga a presentar una lógica mecánica de pensamiento, donde no tiene cabida la reflexión. Ante esto, Pagès

y Santiesteban (1999) proponen *deconstruir* el tiempo histórico, desbaratando las ideas y evidenciando las contradicciones y convicciones.

El estudio de la historia debe procurar el desarrollo de habilidades sociales que formen a los sujetos como agentes críticos, capaces de evidenciar problemáticas y transformarlas. A las dificultades ya descritas, se suma la importancia exacerbada que ha adquirido la evaluación como un fin en sí mismo; y no como un elemento más que conforma el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual lleva a los colegios (y los docentes, apoderados y estudiantes) a caer en una competitividad mal entendida, lo cual es fomentado por medidas instauradas por el MINEDUC como los “semáforos del SIMCE”; cuando el proceso educativo debe comprenderse como un proceso colaborativo más que competitivo.

3.1.3. Enfoque por competencias en sistema educacional chileno

La penetración del enfoque por competencias en el modelo educacional chileno tiene su punto de entrada en el área técnico-profesional, que implicó un cambio de visión, en donde prevalece la estrecha relación entre los conocimientos adquiridos por los educandos y los criterios de evaluación, que, según el MINEDUC (2009b) guardan concordancia directa con los Objetivos Fundamentales Terminales y los perfiles de egreso de las diferentes especialidades, que representan una base común de formación, nacionalmente consensuada entre los sistemas educacional y productivo.

El MINEDUC (2008) señala que con los ajustes curriculares propuestos el año 2009, se pretende incorporar el enfoque por competencias a la formación general. Con esta modificación se pretende mejorar cíclicamente el currículum vigente a la luz de su implementación y los cambios sociales que experimenta el mundo actual y en el ámbito productivo y tecnológico.

Es necesario explicitar que el MINEDUC plantea que no se trata de un nuevo proceso de reforma educacional, sino que un proceso de ajuste, en tanto

“...se mantiene el enfoque de la Reforma, es decir el currículum sigue estando orientado hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los sujetos en la sociedad actual.” (MINEDUC, 2008: 6)

El enfoque por competencias comienza a aplicarse en las escuelas chilenas con la forma de instrumentos ideados para su implementación, tal como lo son los instrumentos curriculares que sirven de referentes para la evaluación: los Niveles de Logro, que evalúan el desempeño de los diferentes sectores y subsectores evaluados en el SIMCE; y los Mapas de Progreso del Aprendizaje, que describen las competencias fundamentales que deben adquirir los educandos en cada sector y subsector de aprendizaje de acuerdo al nivel que cursen (MINEDUC, 2009c). Este último instrumento *“...pretende profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar [en cada subsector]”*. (MINEDUC, 2009d: 3)

3.2. Formulación y justificación del problema

3.2.1. Justificación del problema

De acuerdo a lo planteado por Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2000), un pensamiento de buena calidad debe tener presente tres componentes fundamentales: ser crítico, creativo y metacognitivo. La criticidad es un componente central dentro de lo que se considera un pensamiento de calidad y aquí su relevancia. Esta variable ha sido poco estudiada, y por esto, la presente investigación favorece la problematización del desarrollo del pensamiento crítico y cómo el MINEDUC procura su desarrollo, teniendo presente que la educación primaria y secundaria en Chile posee más que un carácter formador, un carácter propedéutico y selectivo que tiene como meta la simple superación de etapas; en palabras de Arnau y Zabala (2007), *“una mera correa de transmisión hacia la educación superior”*. La importancia de esta investigación recae en que se toman los elementos curriculares, que poseen la

característica de ser obligatorios, o son ampliamente utilizados por los docentes. El estudio pretende constituir un aporte para desarrollar los valores de lo que Benejam (1997) denomina *verdadera democracia*, en los que se incluyen el respeto a sí mismo y a los demás y la educación en la participación como la capacidad de llegar a consensos y desarrollar la cooperación en la acción.

3.2.2. Pregunta de investigación

¿Cómo abordan los instrumentos curriculares (Marco Curricular y textos escolares) el desarrollo del pensamiento crítico en el estudio de la Revolución Industrial de octavo básico?

3.2.3. Preguntas auxiliares

- ¿De qué forma se aborda el desarrollo del pensamiento crítico en el marco curricular y los planes y programas en el estudio de la Revolución Industrial de octavo básico?
- ¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico en los textos escolares en el tema de la Revolución Industrial de octavo básico?
- ¿Cómo se fomenta el pensamiento crítico en los mapas de progreso en el tema de la Revolución Industrial de octavo básico?

3.2.4. Supuesto de investigación

No se evidencia en los instrumentos curriculares la competencia de formar sujetos críticos. Si bien se declara la intención desde un punto discursivo en el currículum y los textos escolares, las evidencias en dichos instrumentos son escasas y poco efectivas para el desarrollo del Pensamiento Crítico.

3.2.5. Categorías de análisis

Las categorías apriorísticas se agrupan en dos niveles: el primer nivel para el análisis del currículum oficial, que comprende el marco curricular, planes y programas y mapas de progreso (ver cuadro 2), y el segundo nivel, correspondiente al análisis de los textos escolares (ver cuadro 3). No se visualizaron categorías emergentes una vez analizados los datos.

Cuadro 2:
Categorías de análisis
Currículum oficial

Existencia de elementos discursivos alusivos al Pensamiento Crítico	Comprende los puntos que hacen referencia de forma directa o indirecta al pensamiento crítico y su relevancia en el sistema educacional.
Fomento de destrezas propias del Pensamiento Crítico	Se refiere a las destrezas que componen la competencia del Pensamiento Crítico presentes en el currículum oficial y sus instrumentos, tomando como referencia la taxonomía planteada por el <i>Informe Delphi</i> .
Elementos curriculares que atentan contra el desarrollo del Pensamiento Crítico	Abarca la presencia en el currículum de elementos que se contradicen y atentan contra la consecución de la competencia Pensamiento Crítico y sus destrezas

**Cuadro 3: Categorías de análisis
Textos Escolares**

Temáticas	Se refiere a los contenidos y temas abordados por cada uno de los textos de 8° básico.
Extensión	Comprende el espacio destinado al desarrollo de cada uno de los temas tratados en los textos de 8° básico.
Pluralismo	Abarca la presencia en los textos de diferentes puntos de vista respecto a personajes, hechos y/o procesos de los temas o contenidos tratados
Relación con otros contenidos	Contiene la descripción de la forma en que los temas o contenidos tratados se relacionan con contenidos pertenecientes a otras áreas del aprendizaje, ya sean del mismo o de otros sectores de aprendizaje.
Relación con el mundo actual	Se refiere a la forma en que los contenidos son relacionados con temas atinentes al mundo actual en los textos de 8° básico.
Iconografía	Corresponde a la utilización de imágenes, pinturas, grabados, caricaturas, mapas, líneas de tiempo, fotografías, esquemas, mapas conceptuales y tablas de datos presentes en los textos de 8° básico.
Criticidad	Comprende la presencia de opiniones críticas, disidentes o contrapuestas en el desarrollo de los temas o contenidos relacionados con la Revolución Industrial abordados en los textos de 8° básico.
Uso de fuentes	Se refiere a la utilización de documentos ya sean de carácter primario o secundario en el desarrollo de los contenidos.
Desarrollo de habilidades	Comprende las destrezas que se pretenden potenciar en los estudiantes con las actividades propuestas en los textos de 8° básico.

3.2.6. Objetivo general

Caracterizar el Pensamiento Crítico en los instrumentos curriculares en el tema de la Revolución Industrial de octavo básico.

3.2.7. Objetivos específicos

- Identificar cómo se aborda el desarrollo del pensamiento crítico en el marco curricular y los planes y programas en el estudio de la Revolución Industrial de octavo básico.
- Describir cómo se desarrolla el pensamiento crítico en los textos escolares en el estudio de la Revolución Industrial de octavo básico.
- Determinar cómo se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los mapas de progreso en el tema de la Revolución Industrial de octavo básico.

4. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

4.1. Estado del arte

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido estudiado principalmente en Canadá, Gran Bretaña y Estados Unidos; mientras que en el mundo de habla hispana ha sido poco explorado. No obstante, existen avances que merecen ser destacados. El principal referente, aunque anterior al surgimiento de la corriente del pensamiento crítico propiamente tal, es Freire (1970), referente y fundador de la corriente denominada “pedagogía de la liberación”, ligada al paradigma crítico, que se basa en la educación como un proceso dialéctico en el cual las relaciones de poder no son lineales. Sus postulados principales plantean que la educación debe ser un proceso liberador para el sujeto.

Otro referente latinoamericano es Harada (2007), quien avanza realiza una diferenciación filosófica entre el pensamiento crítico y la lógica informal, dentro del contexto del uso de la lógica como una habilidad cognitiva. Además de los “teóricos”, destaca una serie de materiales destinados a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Aquí es menester señalar la *mini guía del pensamiento crítico para niños* (Mentejusta y Elder, 2005), que operativiza en secuencias desglosadas una a una las competencias que permiten conformar un Pensamiento Crítico. Estos manuales están orientados desde un punto de vista psicologicista.

En el caso chileno no existen grandes referentes en torno a esta corriente de pensamiento. Los estudios más recurrentes se relacionan con la literatura y coadyuvan a realizar una lectura crítica de éstos; no obstante, destaca un estudio de Miranda (2003) denominado *El Pensamiento Crítico en Docentes de Educación General Básica en Chile: Un Estudio de Impacto*, que apunta a describir y comparar las implicancias que los programas de pasantías al exterior poseen en la formación docente, principalmente en generar competencias como el Pensamiento Crítico. Entre las principales consideraciones finales del estudio, se plantea que mediante sus

destrezas cognitivas, el docente debe ser capaz de transponer de forma didáctica el conocimiento científico y común a uno de carácter pedagógico, comprensible por los estudiantes, por lo que en las pasantías al exterior se debe fortalecer dicha capacidad en los docentes.

En cuanto a la investigación sobre el desarrollo del Pensamiento Crítico en los instrumentos curriculares, no existen investigaciones que sirvan de antecedentes; sin embargo, variados estudios relacionados con el currículum oculto y la carga ideológica en éstos, principalmente en los textos escolares, constituyen un antecedente para la construcción de la presente investigación, destacando los trabajos de Ochoa (1983), Minte (2005) y Cisterna (2009).

4.2. Contextualización del Pensamiento Crítico

Harada (2007) señala que en la década de 1970, surge en Norteamérica y Gran Bretaña una corriente denominada *critical thinking*, Nace de la preocupación evidenciada en que los estudiantes que ingresaban a cursar estudios superiores no contaban con competencias elementales adquiridas, como saber leer, escribir y realizar operaciones básicas; además de presentar un escaso desarrollo del pensamiento abstracto.

A finales de la década de 1980, la Asociación Filosófica Americana reunió un panel de expertos estadounidenses y canadienses que provenían de diferentes disciplinas, tanto de las ciencias sociales, la educación y las ciencias con la finalidad de consensuar posturas frente al Pensamiento Crítico.

De este trabajo resultó la publicación denominada "*Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*", conocido como *Informe Delphi* (González, 2006).

En esta publicación se sistematiza el Pensamiento Crítico y su existencia se condiciona al previo desarrollo y articulación de seis destrezas intelectuales. Estas destrezas son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y

la autorregulación (ver esquema 1 y anexo 1). Cada una de ellas se desarrolla gracias a una serie de sub-destrezas, las cuales comprenden elementos actitudinales y procedimentales sobre la forma de trabajar un tema desde la perspectiva del Pensamiento Crítico. De las destrezas y subdestrezas también se puede inferir que es necesario un manejo conceptual sobre el tema a analizar. Esta taxonomía es también tomada por Facione (2007) para su análisis del Pensamiento Crítico.

Esquema 1: Pensamiento crítico, sus destrezas y sub-destrezas²



Desde entonces, esta corriente se ha expandido por el resto del mundo occidental, no obstante lo anterior, los recursos para promover su desarrollo en el aula –sobre todo en habla castellana- son escasos (Eduteka, s/f).

En Latinoamérica el gran antecedente al Pensamiento Crítico lo constituye Paulo Freire (1970), de quien destaca la idea de la pedagogía como práctica de la libertad. Freire plantea que existe un miedo a la libertad, como algo desconocido y que la

² Elaboración propia a partir del Informe Delphi (1990), en: GONZALEZ, J. 2006. Discernimiento evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la universidad Icesi. Universidad Icesi, Cali, Colombia. Anexo II.

concientización crítica es vista en el sistema educacional tradicional como una amenaza que puede conducir hacia el desorden.

Freire señala, además, que la importancia de la *concientización crítica* reside en que permite una construcción alternativa a la concepción *bancaria* de la educación, que consiste únicamente en transferencias y depósitos de conocimientos (Freire, 1966). Como alternativa a lo anterior, Freire apela a una “pedagogía del oprimido”, la cual es elaborada *con él* y no *para él*, pretendiendo un cambio radical en las relaciones de poder que se dan en el aula, rompiendo el prototipo básico del docente omnipotente y máxima figura de autoridad (Freire, 1970: 35-68). Similar es lo que señala López (2008), que ve en la escuela el escenario pertinente para permitir la apertura de espacios tendientes a la comprensión, la crítica y la búsqueda de estrategias para transformar la realidad opresora y hegemónica. Para la conformación de estas “escuela ciudadana”, las actividades auténticas, en las que el contenido no esté vacío de un sentido político-pedagógico, son relevantes. Desde esta perspectiva, el cuestionamiento de lo incuestionable deja desprovistos de su protección los problemas de naturaleza ideológica, cultural y los relativos al conocimiento, invisibilizados en el día a día.

4.3. Aproximaciones conceptuales al Pensamiento Crítico

Una aproximación conceptual uniformada y consensuada no cabe en el caso del pensamiento crítico, dado que existe una multiplicidad de constructos conceptuales que se distinguen entre sí, o entregan mayor énfasis a aspectos que difieren de un autor a otro. Harada (2008), desde una perspectiva filosófica hace una diferenciación de la definición del Pensamiento Crítico de acuerdo a su uso: como finalidad educativa, como una mera ejercitación del pensamiento crítico. También es concebido como un movimiento educativo surgido en el mundo anglosajón en el último cuarto del siglo XX, tendiente a buscar alternativas al modelo tradicional, definido como la *concepción bancaria* de la educación (Freire, 1970). Además es pensado como un

conjunto de programas de enseñanza que buscan directamente enseñar a pensar críticamente. Finalmente, Harada (2008) lo concibe como un tipo de pensamiento.

De esta clasificación propuesta por Harada (2008), el estudio se centrará en la última perspectiva; que lo sitúa como un tipo de pensamiento. El autor es reticente a definir el concepto acabadamente; no obstante, plantea que el pensamiento crítico

“...es una disposición para identificar, analizar y evaluar los supuestos de los que se parte y las consecuencias que se siguen de ellos, pero, también, encontrar y construir alternativas, lo cual permite no quedarse atrapados en dichos supuestos sino poder revisarlos, modificarlos, abandonarlos o asumir nuevos supuestos”.

(Harada, 2007: 10)

Sostiene, además, que el pensamiento crítico no es una mera sumatoria de habilidades y destrezas; sino una *actitud*, una *forma de vida* que presenta un marcado carácter evaluativo. Campos (2007) complementa dicha concepción planteando que el Pensamiento Crítico está basado en habilidades intelectuales que trascienden a cualquier disciplina en particular o contenido específico, dado que se utiliza para generar y procesar información de variada naturaleza, que se va enriqueciendo a medida que se adquiere el hábito de su uso.

Harada (2007) intenta avanzar en una diferenciación entre el Pensamiento Crítico y la lógica formal, que vista desde una óptica simple, puede parecer muy similar al Pensamiento Crítico; no obstante, se distingue en los temas que aborda y es catalogada como introductoria y menos rigurosa que el pensamiento crítico.

E. Sader (2008), Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), plantea que el Pensamiento Crítico consiste en brindar un contrapunto al pensamiento único y hegemónico; es decir, a la cultura oficial. Este desafío requiere necesariamente rescatar la historicidad de los fenómenos y reconocer la carga subjetiva que estos fenómenos poseen.

Desde una perspectiva psicologista, Paul y Elder (2003) plantean que el Pensamiento Crítico es el *“modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad*

de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2003: 4).

Campos (2007) plantea una concepción abierta del concepto, basando su definición en el análisis de la etimología del término “crítico”, definiendo al Pensamiento Crítico como

“...una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o de premisas y la solución de una problemática.” (Campos, 2007: 19)

Al referirse a los fundadores de los principales programas que “enseñan” a pensar críticamente en el mundo anglosajón, en los que se incluyen Richard Paul, Mathew Lipman, Robert Ennis, Harvey Siegel y John McPeck (citado en Harada, 2008: 8-10), se observa que poseen concepciones disímiles del pensamiento crítico, que apuntan a diferentes aspectos. Para Lipman, el Pensamiento Crítico facilita el juicio porque se basa en criterios, además es auto-correctivo y sensible al contexto; mientras que Ennis lo define como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a la decisión de qué creer o hacer; por su parte, Paul plantea que es un pensamiento disciplinado y auto-dirigido; Siegel apunta que es el pensamiento del individuo movido adecuadamente por razones y McPeck indica que es la habilidad y la tendencia a comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo.

Una conceptualización más abierta plantea Facione (2007), en el sentido de que es un constructo que sería contraproducente plantear como una verdad absoluta. Así, esboza luces sobre una definición que abarca el buen juicio y el raciocinio como herramientas que permiten resolver problemas y que se caracteriza por ser colaborativo en desmedro de la competitividad. Además, agrega que el pensador crítico debe ser honesto cuando debe confrontar sus sesgos personales y debe ser recursivo en cuanto a la constante revisión de sus acciones y pensamientos, dispuesto a retractarse en caso de que las circunstancias lo requieran.

El Pensamiento Crítico aparece implícito desde la perspectiva de la educación en Derechos Humanos, específicamente en la formación del “sujeto de derecho”; el cual, según Magendzo (2001) es concebido como alguien que conoce los cuerpos normativos sobre los que opera; posee competencias lingüísticas; es capaz de actuar sobre el mundo, defendiendo, exigiendo sus derechos y fundamentando sus juicios, dotándolo así de autonomía. Este sujeto, se forma con una educación que propende al empoderamiento, con una pedagogía problematizadora, que analiza con detención las tensiones referentes a la libertad y la igualdad.

Swartz y Perkins (citado en Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000: 20-22), proponen que el pensamiento debe estar vinculado al currículum escolar; destacando que el Pensamiento Crítico no funciona en el vacío; sino que funciona sobre un algo. El ámbito sobre el cual debe operar son los contenidos comprendidos en los programas de estudios y el marco curricular; similar a lo que plantea González (2006), quien señala que para que los esfuerzos en desarrollar el Pensamiento Crítico sean efectivos se necesita que su generación y ejecución surjan dentro de un marco conceptual debidamente analizado, discutido y compartido, al menos en términos generales, por todos.

Lo anterior es compartido por Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2000), quienes conciben que la enseñanza del pensar debe ser ambivalente, lo que implica que se debe entregar un contenido instruccional, determinados en los programas de estudios, y procurar el desarrollo de destrezas intelectuales (como las que plantea el *Informe Delphi*), las que permiten desarrollar el Pensamiento Crítico.

En una tendencia similar, Glazman (2007) comprende la crítica en dos dimensiones: en términos académicos, donde la capacidad crítica opera en función del cultivo de la imaginación y la creatividad; y en términos políticos, el que posee como propósito la autonomía del individuo y la toma de posturas con criterios particulares. Desde este punto de vista, la crítica como un componente educativo que se desliza por las aguas de la transformación social, posee como contraparte la naturalización y resignación ante los problemas relacionados con la justicia social.

Lo expuesto con anterioridad sigue la línea, y además se complementa con lo que plantea Paulo Freire, quien indica que enseñar exige crítica. Asimismo, atribuye al ser humano una curiosidad innata; no obstante, esta curiosidad debe despojarse de su ingenuidad y pasar a ser crítica. Este paso no ocurre de forma automática, sino que de las prácticas educativo-progresistas (Freire, 1970). Desde la perspectiva freireana, la educación juega un rol liberador y aclimatador para la vida como un medio o una herramienta en la que el docente desempeña un rol fundamental.

De acuerdo a la función del docente en el desarrollo del Pensamiento Crítico, se debe tener presente los riesgos a los que la crítica expone a los estudiantes, los cuales están relacionados principalmente con el cuestionamiento de verdades establecidas, de relaciones de poder y de transformaciones de la percepción que los estudiantes poseen del mundo. De acuerdo a lo anterior, la responsabilidad del docente es guiar el proceso dentro de los parámetros controlables (Glazman, 2007). Freire, más que un riesgo, ve en esta situación un desafío a afrontar por parte de los docentes (Freire, 1970).

Para Herrera (1996) el pensamiento crítico

“...se propone examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, así como entender y evaluar los argumentos en sus habitats naturales” (Herrera, 1996: 2-3).

Los editores de la *Informal Logic Newsletter* en Canadá, J. Anthony Blair y Ralph Johnson, en 1978 conciben el pensamiento crítico como *"toda una gama de cuestiones teóricas y prácticas que surgen al examinar de cerca, y desde un punto de vista normativo, los razonamientos cotidianos de la gente"*. (citado en Herrera, 1996: 2-3)

Un punto de vista sintético y particular lo entregan Valenzuela y Nieto (2008); quienes señalan que las habilidades no son lo único que necesita una persona para desarrollar el pensamiento crítico, sino que requiere también de una disposición y motivación, que permita –en palabras de Campos (2007)- con claridad y racionalidad,

el desarrollo de un pensamiento reflexivo e independiente, favoreciendo por medio de un proceso mental estructurado utilizar diversas estrategias para enjuiciar la credibilidad de una afirmación o evaluar una acción o proceso determinado.

Campos (2007) sostiene que el Pensamiento Crítico es una competencia aplicable tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional de las personas. De acuerdo a lo anterior, más que una persona capaz de manejar mucha información, esta competencia busca que los sujetos sepan discernir y tomar decisiones razonadas. Esto favorece en los sujetos que desarrollan la competencia del Pensamiento Crítico, un empoderamiento capaz de entregar mayor independencia y autorrealización personal, profesional y ciudadana. En este sentido, la escuela es descrita por Campos (2007) como el escenario más propicio para el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia, pues el paradigma educativo actual se basa en la premisa de promover en los estudiantes el pensar por sí mismos, más que la memorización y reproducción de información.

En esta misma dirección, el rol del docente y las políticas destinadas a fortalecer el Pensamiento Crítico se hacen necesarias, pues Guzmán y Sánchez (2006) en su *investigación "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Suroeste de México"*, establecen como principal conclusión que la capacitación de los docentes puede mejorar el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Brookfield (1987) plantea cuatro características que poseen los pensadores críticos. Estas son: 1) Tratan de identificar supuestos que están implícitos en las ideas, creencias, valores y acciones de los sujetos; 2) están conscientes del contexto en que se encuentra inmersa la situación analizada; 3) poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a las diversas formas de pensar y vivir. 4) son escépticos ante las afirmaciones de verdades universales o explicaciones totalizadoras.

Por su parte, Paul y Elder (2005) señalan que el Pensamiento Crítico se compone de ciertas capacidades, entre las que destacan el plantear preguntas y problemas esenciales, formulándolos clara y precisamente; recopilar y evaluar información

relevante, utilizando ideas abstractas para interpretarlas efectivamente y con justicia; establecer conclusiones y soluciones razonadas, comparándolas contra criterios y estándares relevantes; pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo, reconociendo y evaluando sus implicancias y consecuencias prácticas y comunicarse de forma efectiva con los demás en el momento de buscar soluciones a problemas prácticos.

Al comparar las características presentadas por Brookfield (1987) y las posteriores de Paul y Elder (2005) con el *Informe Delphi* (ver esquema 1), se observa que existe una concordancia en varios de los planteamientos que se realizan, sin embargo, este último presenta mayor detalle en los componentes del Pensamiento Crítico.

De acuerdo a las múltiples definiciones entregadas, se puede determinar una definición propia, que acota el concepto a una serie de habilidades cognitivas –como las contenidas en el *informe Delphi*- que permiten a los sujetos reflexionar sobre una problemática o un tema en particular, con la finalidad de transformar la realidad pensada, lo cual, es posible por medio de una conjunción empírico-teórica que sólo puede ser concebida en tanto exista una contextualización entre la realidad y el sujeto. El Pensamiento Crítico, con lo anterior, dota al sujeto de una autonomía que le permite tomar decisiones razonadas, lo cual se traduce en una forma de vida y una disposición particular frente diversas situaciones, y no solo en una simple competencia.

4.4. Enfoque por Competencias y Pensamiento Crítico

La educación basada en competencias surge, según Romero (2005), como respuesta a las exigencias de educación de calidad y permite tener líneas y guías comunes que permiten implantar procedimientos y herramientas basados en experiencias exitosas. Disminuye la brecha entre la teoría y la práctica, reconociendo la experiencia y aprendizajes empíricos.

oEl origen de la educación basada en competencias se encuentra ligado a la Declaración de Bolonia, en el año 1999, donde se establece como principal objetivo favorecer la empleabilidad y movilidad de los ciudadanos europeos, para lo cual era necesario generar un espacio europeo de enseñanza superior (EEES) basado en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad (Unión Europea, 1999). La implementación de la Declaración de Bolonia se encuentra en la puesta en marcha del proyecto Tuning Europa, el cual busca establecer una serie de competencias genéricas y específicas de cada disciplina para el espacio europeo de enseñanza superior. Estas competencias se entienden como lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje.

En el ámbito de educación primaria y secundaria, se establece casi paralelamente el plan DESECO (Definición y Selección de Competencias), que posee como objetivo, de acuerdo a la OCDE (1999), identificar una serie de competencias necesarias tanto para niños como adultos, las que al ser desarrolladas, permitan a estos llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática que a la vez esta sociedad sea capaz de enfrentarse a los desafíos. De esta manera, se busca que las competencias traspasen el ámbito laboral y sean útiles para la vida; es decir, transversales a todas las áreas.

En Latinoamérica se adopta lo realizado en Europa y el enfoque por competencias se comienza a expandir y se pone en marcha el Proyecto Tuning América Latina en el año 2000, en el cual, señalan Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar (2007), a través de una discusión de catedráticos de 19 países definen un conjunto de competencias genéricas y específicas en concordancia con las necesidades que la sociedad y el mundo laboral exigen de la educación superior, centrándose específicamente en la universidad como centro del pensamiento, la cultura y el debate.

El producto del Proyecto Tuning de América Latina se refleja en la definición de 27 competencias genéricas, que se corresponden totalmente con las 25 competencias definidas en el modelo europeo. Las competencias definidas en este proyecto se agrupan en tres categorías (OCDE, 2006): las atinentes al uso de herramientas de

manera interactiva, las que apuntan a que los sujetos sean capaces de interactuar en grupos heterogéneos y las que pretenden formar individuos que actúen de forma autónoma.

Competencias Genéricas Proyecto Tuning América Latina.

Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
Capacidad de comunicación oral y escrita.
Capacidad de comunicación en un segundo idioma comunicación.
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Capacidad de investigación.
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
Capacidad crítica y autocrítica.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
Capacidad creativa.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
Capacidad para tomar decisiones.
Capacidad de trabajo en equipo.
Habilidades interpersonales.
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
Compromiso con la preservación del medio ambiente.

Compromiso con su medio socio-cultural.
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
Habilidad para trabajar en forma autónoma.
Capacidad para formular y gestionar proyectos.
Compromiso ético.
Compromiso con la calidad

Fuente: BENEITONE, Pablo y otros. 2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, Universidad de Deusto. pp. 44-45.

En cuanto al concepto “competencia”, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que plantea la siguiente definición de competencia:

“...más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand o recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (OCDE, 2006: 3)

El enfoque por competencias se fundamenta en el contexto del mundo globalizado, en el que los individuos se enfrentan a realidades diversas e interconectadas, lo cual requiere, según la OCDE (2006), dominar las tecnologías que se actualizan en altas velocidades, además de comprender grandes volúmenes de información, a lo que se agrega la capacidad de enfrentar desafíos colectivos como el crecimiento económico, la equidad social y el desarrollo sustentable. En este sentido, la aplicación de tal modelo al sistema educacional es fundamental.

Una competencia puede ser definida, de acuerdo a lo indicado por Romero (2005) como el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado previamente fijado. El enfoque está puesto en las capacidades de las personas para dominar labores específicas planteadas a partir de la vida cotidiana, que nos permiten funcionar con eficacia y efectividad en cualquier sitio.

Una concepción más amplia la señalan Arnau y Zabala (2007), para quienes una competencia es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, para lo cual es pertinente movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma integrada. Perrenoud (1999) plantea una definición similar, señalando que una competencia es la capacidad de desenvolverse de manera eficaz en una determinada situación. Dicha capacidad descansa en los conocimientos, no obstante, no se reduce exclusivamente a ellos, sino que se deben poner en juego una serie de recursos cognitivos, en donde los conocimientos es uno de ellos. Desde esta óptica, *“la competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes”*. (Arnau y Zabala, 2007: 53)

Según plantean López y Farfán (2005), se debe tener en cuenta que el énfasis del enfoque por competencias está en preparar a los sujetos para desenvolverse de manera eficaz y eficiente en el mundo laboral, donde la principal meta es formar individuos competentes, que posean los conocimientos, valores, habilidades y actitudes necesarias en el desempeño del trabajo de acuerdo a la norma adecuada para satisfacer las demandas de los contextos ocupacionales. Es importante complementar lo anterior con lo planteado por Arnau y Zabala (2007), quienes expresan que no existen personas competentes o incompetentes en sí mismas, sino que éstas demuestran en diferentes situaciones un mayor o menor grado de competencia.

Para la puesta en marcha de un currículum basado en competencias, Romero (2005) indica que es necesario tener una serie de consideraciones, entre las que se puede mencionar que el profesor debe asumir el rol de la planificación del programa de estudio, los objetivos y contenidos que respondan a las competencias clave. Los estudiantes aprenden de su experiencia propia, para lo cual se debe desarrollar en ellos la preocupación por aprender; las aptitudes, habilidades y destrezas para desarrollar aprendizajes autónomos y colaborativos, desarrollando además en ellos un espíritu crítico en los procesos de búsqueda, selección, análisis y reelaboración de

los aprendizajes y la capacidad de adaptarse a los cambios. La metodología de enseñanza debe procurar la retroalimentación profesor – estudiante, favoreciendo un seguimiento de la progresión de los aprendizajes de los estudiantes. Contemplando las competencias a lograr en ellos, la metodología debe ser diversa. Por último, la evaluación debe considerar como componentes el conocimiento previo y motivación de los estudiantes, las características del material usado, la participación en las actividades, la participación y compromiso del estudiante, los resultados de actividades y logros, además de la innovación y transformación de los materiales realizados por los alumnos.

De acuerdo a lo planteado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2004), en un estudio cuyo propósito es contribuir a la evaluación de las competencias fundamentales de los egresados de carreras universitarias, principalmente de educación e ingeniería, las competencias de tipo general pueden clasificarse en cuatro grandes familias: las competencias relacionadas con la capacidad de desarrollo personal y profesional; las competencias relacionadas con la capacidad reflexiva; las competencias relacionadas con la capacidad de actuar y gestionar y las competencias relacionadas con la capacidad de convivir y relacionarse. De acuerdo a esta taxonomía, el Pensamiento Crítico se encuentra dentro de la segunda familia de competencias. Sin embargo, el desarrollo del Pensamiento Crítico no aparece explicitado como una competencia clave en el proyecto Tuning de América Latina. Al observar las 27 competencias, se puede establecer que una serie de ellas, en conjunto contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico.

Entre las competencias genéricas del proyecto Tuning de América Latina que se relacionan con el Pensamiento Crítico, se encuentra la capacidad de analizar información de fuentes diversas, la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad para actuar en nuevas situaciones, compromiso con su medio socio-cultural, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica. Dichas competencias se relacionan directa o indirectamente con el desarrollo del Pensamiento Crítico.

4.5. Currículum oculto

La escuela no puede ser vista como un espacio neutral, así como tampoco puede serlo todo el sistema educacional. Torres (2005) plantea que el currículum, los objetivos, la metodología y la evaluación están cargados de una ideología controlada por el aparato estatal, relacionándose directamente –aunque en forma desconocida– con el poder político, económico, social y cultural imperante en una sociedad. En palabras de Apple (2003), se debe estar consciente de que vivimos inmersos en procesos de subordinación y dominación que subyacen en las sombras. De lo anterior se desprende una primera caracterización del currículum oculto.

Campos (2007) es consciente de la premisa anterior y reconoce que la escuela carga con la sombra de la histórica forma de operar consistente en enfatizar la memorización y mera reproducción de información, muchas de ellas, “verdades” que deben ser aceptadas sin sustentarse en evidencias ni argumentaciones sólidas; mas otorga a esta institución el rótulo de ser el principal escenario donde desarrollar y fortalecer el Pensamiento Crítico.

El currículum oculto comprende para Cisterna (2009) un conjunto de mensajes implícitos por medio de los cuales el sistema educacional y sus diferentes instituciones tienden a entregar de forma sesgada y parcelada, particulares visiones y representaciones del conocimiento marcados por prejuicios, estereotipos y discriminaciones que determinan orientaciones ideológicas, los cuales sirven para expresar una visión hegemónica del mundo, marcado por lo que se pretende enseñar, lo excluido, además de las interacciones entre los diferentes estamentos que interactúan en el mismo sistema educacional. Esto, no necesariamente se produce de forma consciente, pues la ideología hegemónica actúa como un orientador de las prácticas de los sujetos.

En todas las clases sociales y grupos que detentan el poder, de acuerdo a lo planteado por Torres (2005), éstos tratan de imponer y legitimar su dominio, además de organizar su reproducción en diferentes escenarios, entre ellos, la institución escolar, que desempeña una función dominante. En relación con lo anterior, se

observa una situación contraproducente, en donde el currículum oficial se confronta con el currículum oculto; pues discursivamente se apela a la formación de estudiantes dotados con habilidades y competencias para desenvolverse en diferentes grupos sociales, que le permitan realizar un análisis crítico sobre el entorno, para luego intervenirlo; no obstante, según Giroux (1990) las instituciones educativas operan como fuerzas conservadoras tendientes a desarrollar una acción conducente a una asimilación con el modelo socio-económico imperante por parte de los estudiantes.

Desde este punto de vista, la escuela pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones socio-económicas existentes; pues el currículum es un espejo de las intenciones educativas que una sociedad posee. Carrillo (2009), señala que no es la sociedad en conjunto quien determina los lineamientos a seguir, sino los grupos dominantes. Torres (2005) indica además que la dominación de una clase sobre otra es más eficaz cuando se lleva a cabo a través de un proceso de hegemonía ideológica por medio de la creación de una conciencia y consentimiento espontáneo de los miembros de la clase sometida.

La dominación de la que habla Torres (2005), se legitima según Cárcamo (2007) en la posesión del conocimiento y la deslegitimación del conocimiento no-científico, generando un despojo de la capacidad de producir el conocimiento con la *cientificación* de éste, bajo la relación faucaultiana conocimiento-poder. Se genera así una legitimidad hegemónica, la que tiene a la escuela como escenario. Negrón (2006) plantea que a partir de este fenómeno se desarrolla una violencia simbólica dirigida por la clase que ostenta el poder, siendo recibida y legitimada por la ciudadanía con un consentimiento tácito.

Tanto el currículum como la pedagogía son una construcción social que debe propender hacia un cuestionamiento y actualización permanente de los elementos que lo componen, y que como tal, señala Ferrada (2004), no deben ser presentadas ni concebidas como una verdad absoluta imposible de cuestionar. No obstante, esto no sucede y la dominación de una clase sobre otra es facilitada por la “caja negra” que constituye el currículum, según describe Torres (2005), en donde todo el acontecer es plano y sigue una perfecta linealidad, sin sobresaltos ni posibilidades

reales para el análisis y modificación de los objetivos y contenidos de la educación. Apple (1998) plantea una idea similar, señalando que en todas partes del mundo, el currículum oficial se materializa en los textos para el estudiante, y estos, como el instrumento donde se concreta el alma curricular, definen qué conocimientos se enseñan, cuales se profundizan en mayor medida y cuales se obvian o se minimizan.

Asimismo, es relevante advertir la “desprofesionalización” del cuerpo docente, quien según Torres (2005), ha sido paulatinamente desplazado hacia una posición que se muestra como neutral, donde las decisiones relacionadas con los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje ya vienen dados por el aparato ideológico del Estado. De esta forma, se relega al profesorado a un rol meramente técnico, relacionado con los medios y métodos de enseñanza; como plantea Mora (2005), un simple operario que maneja una diversidad de técnicas curriculares ideadas por quienes planifican para los profesores.

4.6. Investigaciones de textos escolares

Al igual que las prácticas docentes, los instrumentos curriculares guardan un conjunto de disposiciones que conforman lo que se entiende como currículum oculto. Los textos escolares, al ser el principal material de estudio para los estudiantes, se transforman en una fuente investigativa relevante desde este punto de vista.

La importancia de los textos escolares en el proceso de aprendizaje de los estudiantes reside en que, junto con los docentes son, según plantea Leiva, Ritterhaussen, Rodríguez y Cardemil (2000), los encargados de contextualizar, especificar y decidir por qué medios se logra la consecución de los objetivos planteados en el currículum, determinando el volumen de los contenidos, el nivel de dificultad, entre otros elementos.

Los textos escolares poseen la particularidad de combinar información, actividades e ilustraciones que ayudan a la comprensión más acabada de los estudiantes de diferentes sectores de aprendizajes. En la enseñanza de la Historia, Geografía y las

Ciencias Sociales, el uso de elementos iconográficos fortalece la inteligencia visual y espacial en los estudiantes. Las imágenes además, facilitan y propenden hacia la empatía histórica, entendida como la *“capacidad o la disposición para comprender las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo”* (Trepát, 1995, 302). Lo anterior posee mayores posibilidades de lograrse cuando se trabaja con fotografías, dado que la empatía implica relacionarse con otro, con un actor social individual o grupal –en este caso, un sujeto del pasado- entendiendo lo grupal en este caso como conjunto de personas identificables (De La Peña, 2009).

La investigación de los textos escolares nació luego de la Primera Guerra Mundial y se desarrolló más aún luego de la Segunda Guerra Mundial. Su origen, según expone Minte (2005) se adscribe al hemisferio norte, principalmente a los países nórdicos, Alemania y Estados Unidos, llegando con posterioridad a América Latina, incluido Chile, planteando además que las investigaciones de textos escolares pueden clasificarse en tres grandes ámbitos: de acuerdo al estudio de la ideología que estos contienen; según su uso; y en relación a los contenidos que éstos desarrollan.

En la generalidad de las investigaciones sobre las ideologías que los textos contienen, que constituyen la mayoría de las investigaciones de textos escolares, se ha llegado a la conclusión de que los textos escolares presentan un marcado sesgo ideológico, pues el texto es el instrumento donde se concreta el currículum oficial, según indica Minte (2005). El análisis del desarrollo de los contenidos presentes en los textos escolares es más escaso. En Latinoamérica se presenta el ejemplo de Celia Galvalisi (2010) quien analiza la comprensión lectora desde la perspectiva de los textos escolares. La autora plantea que existen otros elementos fundamentales en un texto escolar, aparte del contenido, como la organización de la información y la inclusión de orientaciones para el lector.

Cabe señalar que el análisis de los contenidos desarrollados en los diferentes textos escolares y –por ende- su estructura, puede indicar un sesgo ideológico tendiente a favorecer una postura determinada, por lo que se puede deducir que los ámbitos

investigativos expuestos, pueden presentarse de manera combinada, y no necesariamente en sus formas puras.

En el caso chileno, las principales investigaciones están ligadas al ámbito alusivo a los contenidos desarrollados, como es el caso de la investigación “El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares”, de Eyzaguirre y Fontaine (1997), quienes develan serias falencias y limitaciones relacionadas con la información entregada, la ambigüedad de los objetivos planteados, entre otros aspectos presentes en los textos de lenguaje y matemáticas, los cuales son atribuidos a “*los criterios de selección aplicados en las licitaciones y también, probablemente, por una producción demasiado rápida y de bajos costos*” (Eyzaguirre y Fontaine, 1997: 354), induciendo así a un engaño, no entregando un material de calidad que sea útil.

En el ámbito relacionado con el uso de los textos escolares, destaca la investigación encargada por el MINEDUC con la finalidad de evaluar las políticas educativas, relacionadas con los textos escolares y las bibliotecas de aula, *Proyecto evaluación de uso de textos escolares y bibliotecas de aula*, plasmada en la obra “*El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*”, realizada por Leiva, Rittenhaussen, Rodríguez y Cardemil (2000), que focalizan los esfuerzos en describir sistemáticamente la importancia del texto como un medio de aprendizaje, tomando la visión de docentes y estudiantes, observando además el uso que se hace de éstos.

Entre los resultados de la investigación de Leiva, Rittenhaussen, Rodríguez y Cardemil (2000), destaca la importancia que ha tenido la política de distribución gratuita de textos escolares para el logro de aprendizajes en los estudiantes, sin embargo, pone énfasis en que los productores de textos escolares deben tener presente el principal objetivo que éstos poseen: lograr aprendizajes en los alumnos, obviando variables como los costos y sesgos ideológicos. Además, concluye que los textos escolares no operan por sí solos, sino que requieren de una apropiación y adecuado uso por parte de los docentes y la triangulación que el docente propicie entre los textos, los estudiantes y él. Otra conclusión relevante es que el profesorado considera que la distribución de textos para los niños es un elemento muy importante,

debido a que permite disponer de una fuente de conocimientos relativamente homogénea para todos los estudiantes, señalando que los docentes ven en los textos un instrumento útil para apoyar la labor pedagógica, y también la posibilidad de profundizar contenidos y consolidar conocimientos, no sólo para los alumnos, sino que también los textos escolares son el principal canal de actualización de contenidos y nuevos enfoques didácticos.

La carga ideológica presente en los textos escolares ha sido poco abordada en Chile. En este sentido destaca por ser pionero en el tema, el trabajo de Jorge Ochoa (1983). La investigación aborda la forma en que los textos desarrollan los valores de la sociedad chilena de la época, que según el autor son la patria, la escuela, el trabajo y la familia, llegando a conclusiones que plantean que el texto escolar no es el principal agente de transmisión ideológico hacia los estudiantes, sino que es un pretexto. Señala que los textos post-1973 poseen un marcado autoritarismo, pues invitan al disciplinamiento social y no al análisis crítico.

Asimismo, se enfatiza en la misma línea, la tesis doctoral de Francisco Cisterna (2009), *“Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la historia de Chile”*, tendiente a analizar los tipos de visiones interpretativas predominantes que caracterizan la enseñanza de la historia nacional en el sistema escolar chileno, además de indagar cómo éstas inciden en la construcción de una determinada idea de identidad nacional, lo cual lo devela a través de un diseño hermenéutico aplicado a textos escolares. Destaca en una línea similar la tesis doctoral de Andrea Minte (2005), publicada bajo el título *“Autoritarismo y pluralismo. Visión crítica de la enseñanza de la historia de Chile”*. Se analiza la forma en que se ha ido plasmando el autoritarismo en la educación chilena, en especial los textos escolares bajo un diseño hermenéutico y realizando un trabajo de campo para recopilar de profesores y estudiantes sus concepciones, opiniones y percepciones relativas al autoritarismo.

Entre las principales conclusiones establecidas por Cisterna (2009), se enfatiza que la utilización del lenguaje es una forma de superación de la discriminación y los sesgos propios del currículum oculto, además entrega una importancia crucial a la utilización de actividades didácticas para el análisis de los elementos implícitos y explícitos en

los textos escolares para así mitigar la carga ideológica curricular y dotarlo de mayor pluralismo. Por su parte, Minte (2005) llega a conclusiones tales como que el sistema autoritario es reproducido en los textos escolares; sin embargo, advierte un punto de inflexión que coincide con el cambio de siglo, donde se deja de lado la historia político-militar centrada en personajes destacados, para dar paso a la historia social, evidenciada en anécdotas, la vida cotidiana, las costumbres, etc. Este cambio de enfoque de la historia, viene acompañada según la autora por un incipiente “*pluralismo ideológico*”.

5. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación

El estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Es una investigación en la que se utiliza una metodología cualitativa. Se trata de un estudio de tipo descriptivo y el análisis es abordado desde el diseño hermenéutico, en donde lo relevante es la comprensión, concebida como una capacidad natural del ser humano, a partir de un proceso de construcción personal.

La adopción del diseño hermenéutico obedece a que, en palabras de Cárcamo (2005) éste busca la interpretación de hechos particulares que acontecen en un contexto temporal y espacial determinado; en este caso, la forma en que se presenta una competencia en el currículum oficial.

La hermenéutica es un concepto que ha variado en su semántica a través del transcurso de la historia, pasando por diferentes matices (moral, teológico y epistemológico). En términos prácticos, la hermenéutica es una estrategia de comprensión que nos permiten entablar una relación con los textos, entendiendo a estos como signos de una sociedad, para comprender la dimensión cultural del ser humano.

En la obra *Verdad y Método*, Hans-Georg Gadamer (1960) intenta demostrar que la hermenéutica se refiere a algo que concierne a la existencia en su totalidad; puesto que la comprensión es el modo de ser de la existencia misma y no una de las múltiples actitudes del sujeto. Cárcamo (2005) expone que en una investigación con un diseño hermenéutico la experiencia es un elemento fundamental pues al añadir la dimensión temporal devela un reconocimiento histórico de la experiencia.

Luego de la pre-comprensión, los tres momentos constituyentes del trabajo hermenéutico son comprender, explicar y aplicar, los que conllevan al fin último que es la interpretación. La experiencia hermenéutica se traduce en una forma de diálogo,

que como tal, está constituido sobre la base de preguntas y respuestas entre intérprete e interpretado.

En la tarea final, que es la comprensión, juega un rol primordial la actividad interpretativa; pues es ella la que nos permite comprender algo, ya sea una persona, un texto, una conducta. La interpretación del objeto de estudio que en una primera instancia se presenta confuso y carente de significado ante los ojos del sujeto, es lo que permite dar la coherencia que en una primera aproximación no se logra percibir. La interpretación será buena si es capaz de contribuir a aclarar un significado que en un primer momento se presentaba de forma ininteligible.

En una investigación con diseño hermenéutico, de acuerdo a lo planteado por Cárcamo (2005), la dialéctica incorpora al texto y al lector en un proceso de permanente apertura y reconocimiento. Asimismo, el texto no posee un solo sentido; en tanto no pertenece solamente a su autor, sino que también pertenece a quien lo interpreta, produciendo una fusión de dos horizontes; el del autor del texto y de quien lo interpreta, dándole múltiples sentidos a un texto.

La hermenéutica posee una estructura circular que consiste *grosso modo* en procesos consecutivos de contextualización y aislación de las partes de un texto. Un objeto de estudio se hace inteligible cuando sus partes son comprendidas en el significado que cada uno de ellas posee; pues él en su integridad sólo puede lograrse comprendiendo cada parte que lo compone, y viceversa; cada una de las partes sólo logra develarse teniendo en cuenta el contexto que le entrega el objeto de estudio en su integridad. Entre este “todo” y las “partes” se produce una interacción dialéctica en la cual, de manera recíproca, el uno le da significado al otro.

5.2. Informantes

Los informantes en esta investigación son todos los instrumentos curriculares (ver cuadro 1); es decir, el Marco Curricular para 8° básico, los Planes y Programas de Estudio de 8° básico –además de los ajustes curriculares propuestos por el

MINEDUC-, Mapas de Progreso y los textos escolares que desarrollen el tema de la Revolución Industrial, en particular, cuatro textos escolares; dos de la editorial Mare Nostrum, y dos de la editorial Santillana (ver cuadro 4).

Los dos primeros corresponden a los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (8° básico) de los años 2009 y 2010 basados en el Ajuste Curricular y con los que se está trabajando actualmente en gran parte de los establecimientos educacionales del país. El tercer texto corresponde al de Estudio y Comprensión de la Sociedad, año 2008 (NB5) y se incluye en el análisis porque se encuentra bajo la estructura de los planes y programas de estudio previos al ajuste curricular e incluye como contenido la Revolución Industrial. El otro texto corresponde a Historia y Ciencias Sociales del año 2009 (NM3) y se incorpora al análisis porque también aborda el contenido antes mencionado sin el ajuste curricular.

En síntesis, los informantes para la presente investigación, dada su naturaleza, son documentos oficiales que comprenden los instrumentos curriculares obligatorios para 8° básico (Marco Curricular, Planes y Programas de Estudio, Mapas de Progreso) y los textos escolares de 8° básico: 2009 y 2010 (con ajustes curriculares); NB5: 2008 (sin ajuste curricular); y NM3: 2009 (sin ajuste curricular).

Cuadro 4: Informantes

Documento 1	Capítulo II. Objetivos Fundamentales Transversales en la Educación Básica y Educación Media. <u>En</u> : MINEDUC. 2009. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago, MINEDUC.
Documento 2	Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. <u>En</u> : MINEDUC. 2009. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago, MINEDUC.

Documento 3	MINEDUC. 2009. Programa de Estudios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Santiago, MINEDUC.
Documento 4	MINEDUC. 2009. Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sociedad en Perspectiva Histórica. Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago, MINEDUC.
Documento 5	MINEDUC. 2009. Mapas de Progreso del Aprendizaje: Espacio Geográfico. Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago, MINEDUC.
Documento 6	La Revolución Industrial, unidad 6. <u>En</u> : SILVA, Victoria; RAMÍREZ, Fernando. 2009. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Texto para el estudiante. Santiago, Mare Nostrum.
Documento 7	La Revolución Industrial, unidad 6. <u>En</u> : SILVA, Victoria; RAMÍREZ, Fernando. 2010. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo básico. Texto para el estudiante. Santiago, Mare Nostrum.
Documento 8	Impacto Tecnológico: Revolución Industrial, unidad 12. <u>En</u> : AYALA, Ester; DAMM, Diego; DEZEREGA, María. 2008. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Séptimo básico. Texto para el estudiante. Santiago, Santillana.
Documento 9	Impacto de la Revolución Industrial, Unidad 2, capítulo V. <u>En</u> : ITURRIAGA, Jorge; COQUELET, Jaime; FERNÁNDEZ, Marcos; JIMENEZ, María; RODRÍGUEZ, Cinthia. 2009. Historia y Ciencias Sociales. Tercero medio. Texto para el estudiante. 2009. Santiago, Santillana.

5.3. Análisis de los datos

Se utilizó el análisis hermenéutico de los datos producidos que en un sentido amplio permite la interpretación de los elementos que los componen. El análisis

hermenéutico comprende elementos textuales, icónicos, tablas, mapas conceptuales, gráficos y esquemas, entre otros.

La forma de producir los datos fue a través del análisis hermenéutico de los documentos oficiales y textos escolares (instrumentos curriculares) ya señalados, que, por medio de un trabajo diferenciado, dio paso a la confección de categorías de análisis. Los documentos oficiales fueron sometidos a un análisis externo o abierto; es decir, sin una pauta predefinida, buscando que los datos hablaran por sí mismos, y sobre esa relación dialógica se confeccionaron categorías de análisis. En cambio, los textos escolares fueron analizados con una pauta definida que proponía las categorías de análisis expuestas previamente (cuadro 2 y 3, pp. 15-16).

Los datos producidos fueron organizados en categorías, las cuales surgieron a partir del análisis de los datos. Cada categoría fue definida, descrita y luego apoyada por un ejemplo o una cita que clarifique su descripción. La naturaleza de las categorías permitía una flexibilidad investigativa, pues se dejaba abierta la posibilidad de que emergieran otras categorías; sin embargo, tales categorías no surgieron en el transcurso de la investigación.

Las tres categorías para los instrumentos del currículum oficial son: existencia de elementos discursivos alusivos al Pensamiento Crítico; fomento de destrezas propias del Pensamiento Crítico y elementos curriculares que atentan contra el desarrollo del Pensamiento Crítico. En tanto, las nueve categorías para los textos escolares son: temáticas, extensión, pluralismo, relación con otros contenidos, relación con el mundo actual, iconografía, criticidad, uso de fuentes y desarrollo de habilidades.

Una vez hecho el análisis de cada uno de los documentos por separado, se procedió a realizar el procesamiento analítico, el cual se basó en el contraste y posterior triangulación de la información de los documentos oficiales por una parte, y de los textos escolares, por otra; con la finalidad de establecer la forma en que se aborda el desarrollo del Pensamiento Crítico con el contenido la Revolución Industrial en 8° básico.

6. CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Resultados de análisis del Currículum Oficial

Se abordan los resultados del análisis del currículum oficial, plasmado en los instrumentos curriculares que dan forma al currículum; es decir, el Marco Curricular, los Planes y Programas de estudio; específicamente los relativos al subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los Mapas de Progreso tanto de la sociedad en perspectiva, como del espacio geográfico. Los resultados se han agrupado en tres tópicos: los elementos discursivos referidos al desarrollo del Pensamiento Crítico; los elementos curriculares que atentan contra el desarrollo del Pensamiento Crítico y el fomento a las competencias propias del Pensamiento Crítico.

6.1.1. Elementos discursivos referidos al desarrollo del Pensamiento Crítico

En el presente apartado se entregan los resultados del análisis de la categoría que recoge todos los elementos discursivos que hacen alusión al desarrollo del Pensamiento Crítico, presente en los diferentes instrumentos curriculares, ya sea de forma implícita o explícita.

Los documentos oficiales; es decir, el Marco Curricular, los Planes y Programas de Estudio y los Mapas de Progreso, plantean, a modo de ejemplo, que *“Los Objetivos Fundamentales Transversales deben contribuir significativamente al desarrollo del pensamiento creativo y crítico.”* (MINEDUC, 2009a: 23), explicitando que el fomento del Pensamiento Crítico en los alumnos y alumnas es un punto relevante en el currículum nacional.

El marco curricular del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales plantea en forma explícita los propósitos que busca alcanzar. La última actualización corresponde al año 2009 y en este documento se plasman todos los ajustes que se realizaron al currículum nacional.

Entre los objetivos que se pretenden alcanzar destacan por su énfasis, la comprensión del entorno social y su devenir; además de una orientación a un actuar crítico y responsable como un sujeto social, basado en los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medioambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional (MINEDUC, 2009b: 195-199).

El currículum oficial señala que la comprensión del presente sólo es posible al examinar los procesos históricos del pasado que han modelado la realidad actual, planteando, además, que propende al desarrollo de habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales y a la elaboración de un pensamiento propio (MINEDUC, 2009a: 196). Plantea también que el estudio del pasado se presenta como un espacio pertinente para la integración disciplinar y que la perspectiva histórica de la sociedad pretende favorecer la comprensión de la multicausalidad y complejidad involucrada en los procesos sociales.

El currículum oficial manifiesta la importancia que el Pensamiento Crítico posee en la formación de los individuos como sujetos sociales conscientes de su devenir histórico y su posición actual dentro de la sociedad; es decir, ciudadanos responsables, en cuya formación, la historia es una herramienta que permite la configuración de entes sociales, favoreciendo que los estudiantes *“...desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política.”* (MINEDUC, 2009e: 3), de tal modo que permita a los educandos *“...estructurar una comprensión de la realidad social y su devenir, y a la vez que se les oriente a actuar crítica y responsablemente...”* (MINEDUC, 2009c: 14). Esto se refleja en el planteamiento que el MINEDUC realiza, indicando que:

“...el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene el propósito de que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que le permitan estructurar una comprensión de la sociedad tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella.” (MINEDUC, 2009d: 3)

La formación general de los estudiantes, plasmada en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), señala una idea similar en relación con la importancia del

desarrollo del Pensamiento Crítico para la vida en ciudadanía, planteando que se pretende:

“...desarrollar en alumnos y alumnas una actitud reflexiva y crítica que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos en (...) la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.”
(MINEDUC, 2009a: 23)

Desde este punto de vista, el MINEDUC genera una declaración de principios en la cual fundamenta la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico en el contexto educacional chileno, para una educación integral, con un acento en la *“...conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para fomentar que ellos y ellas apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad”* (MINEDUC, 2009c: 16).

De lo anterior se desprende que los aprendizajes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales son vistos como una oportunidad para que los estudiantes comprendan la realidad social en la que viven y, a partir de esta, sean capaces de interactuar de forma crítica y creativa con ésta.

Para contrarrestar los indicios de parcialidad que pudiesen presentarse, la propuesta curricular presentada por el MINEDUC pretende posicionarse en un punto neutral, indicando que la *“...mejor forma de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia, geografía y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias”* (MINEDUC, 2009b: 196-197).

La presencia de fuentes secundarias, y sobre todo primarias, cumplen una doble función; propender al pluralismo y evitar cualquier esbozo de sesgo ideológico por una parte, y por otra, entregar al estudiante un marco dentro del cual opere la competencia del Pensamiento Crítico, pudiendo éste generar un pensamiento informado, con sus propios cuestionamientos y posición respecto a un tema.

El Pensamiento Crítico como competencia encuentra un agente catalizador cuando los *saberes* de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales se presentan

contextualizados a la realidad del estudiantado, generando así aprendizajes significativos, y entregando, además, un escenario propicio en el que opere el Pensamiento Crítico, en busca de una concepción de la historia que genere las condiciones para la formación de sujetos sociales, teniendo a esta:

“...no como un saber lejano y desvinculado de su mundo, sino por el contrario, que estas disciplinas le ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas (...) y a motivarlos para participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad.” (MINEDUC, 2009c: 15)

Los Mapas de Progreso también hacen explícita la necesidad de que los aprendizajes de los estudiantes se relacionen con el contexto socio-cultural en que estos se desenvuelven, señalando que *“la progresión de los aprendizajes descrita se dirige a que los estudiantes comprendan que viven en un mundo construido históricamente, que comprender la historia es comprender su propia realidad en la sociedad chilena.”* (MINEDUC, 2009d: 4)

Sin embargo, en este caso, el currículum delimita el contexto operativo del estudiante al ámbito nacional, desconociendo u obviando o simplemente siendo ambiguo respecto al pluralismo socio-cultural que existe dentro del ambiente nacional, forzando una simplificación de las diferentes realidades que los alumnos pueden encontrar en la sociedad chilena.

Desde la misma perspectiva, el MINEDUC plantea que el conocimiento social que propone el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no es absoluto, sino que *“...se construye a partir de diferentes interpretaciones que integran distintas miradas que tanto actores como analistas especializados han ido forjando...”* (MINEDUC, 2009c: 15).

El programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende llevar al Pensamiento Crítico a operar en el contexto de las consecuencias de la Revolución Industrial; principalmente en torno a los problemas sociales y el impacto sobre el medio ambiente, instando a los educandos a *“...reflexionar críticamente (...) discutir*

alternativas de solución y formular rigurosamente posiciones propias.” (MINEDUC, 2009c: 16)

El currículum oficial favorece la generación de opiniones críticas sobre las consecuencias que genera la hegemonía burguesa, tanto en el aspecto político como económico; así, destaca en los mapas de progreso la comprensión de que “...*la Revolución Industrial genera una ampliación del impacto de la actividad humana sobre el planeta, y valora la actual conciencia ambiental.*” (MINEDUC, 2009e: 12). Se espera que los estudiantes relacionen los “...*problemas ambientales globales con la Revolución Industrial.*” (MINEDUC, 2009e: 12).

En síntesis, el currículum oficial, en todos sus instrumentos, ofrece una serie de elementos discursivos que dan al Pensamiento Crítico una fundamentación y un sitio relevante en el sistema educacional chileno. Estos elementos se encuentran presentes en todos los instrumentos curriculares y, en general, demuestran la importancia del Pensamiento Crítico como una competencia que articula el estudio de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la comprensión de la realidad vivida por el estudiante, entregándole a los sujetos la autonomía necesaria para desenvolverse en los diferentes escenarios y realidades. El currículum, así, entrega las directrices para una educación para la vida, contextualizada, desmarcada del academicismo clásico.

6.1.2. Elementos curriculares que atentan contra el desarrollo del Pensamiento Crítico

En el currículum oficial existen una serie de elementos que atentan o se contradicen con el desarrollo del Pensamiento Crítico y sus competencias. Éstas muchas veces pasan inadvertidas, poseen una doble lectura y soterradamente se transforman en elementos controversiales, que atrofian o impiden el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

El currículum nacional indica que pretende fomentar entre cuarto y octavo básico, la habilidad de ubicación temporal con un sistema de progresión que parte con el uso de categorías cotidianas hasta secuencia de acontecimientos, procesos y períodos (MINEDUC, 2009b: 197), mostrando la historia como una secuencia lógica de hechos, donde cada eslabón permite la existencia del próximo.

Los contenidos señalados para 8° básico, además de presentarse en un orden lineal y unidireccional que producen una visión de la historia como un efecto dominó, se observa una presencia hegemónica de la historia de los vencedores. En este sentido, los estudiantes propenden a formarse una imagen sesgada de los procesos, en donde nunca hubo alternativa real al orden económico y social predominante, y si las hubo, sólo cumplieron un rol secundario pseudo-aneecdótico.

La historia es vista en el currículum oficial, desde una perspectiva lineal, lo cual posee la característica de presentarse periodizada, y los hechos se despliegan como una cadena de sucesos en la que cada uno de ellos parece generar el siguiente, corriendo el riesgo de legitimar así los sucesos, procesos y estructuras de poder existentes en la actualidad. Lo anterior se refleja en los objetivos fundamentales, que plantean –por ejemplo-

“comprender que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.” (MINEDUC, 2009b: 222)

A esto se debe sumar la relación causal, propia de la concepción lineal de la historia, que se presenta de manera persistente en el currículum oficial, denotando un grado de contradicción con las intenciones declaradas para con el desarrollo del Pensamiento Crítico. Así, se plantea como objetivo el *“comprender que la sociedad contemporánea tiene sus raíces en las principales transformaciones de la Europa Moderna”* (MINEDUC, 2009b: 222). Destaca además como aprendizaje esperado, que el estudiante reconozca *“...los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales.”* (MINEDUC, 2009c: 68)

Esto se contradice con el desarrollo del Pensamiento Crítico; pues la historia cuando es presentada en forma lineal, corre el riesgo de presentarse como algo lejano, donde su devenir puede presentarse casi por “mandato divino”, en cuyo desarrollo los sujetos no pueden intervenir, transformándose en simples observadores que no tienen la posibilidad de participar de los procesos históricos. Por ejemplo, la Revolución Industrial es presentada como fruto de la consolidación de la burguesía y las consecuencias de esto son la miseria y pauperización del mundo obrero, además del nuevo orden mundial en que existen países industrializados y otros proveedores de materias primas. De este modo, la desigualdad en el mundo actual puede ser considerada como la inevitable herencia de la Revolución Industrial, llevando a no cuestionar dicho proceso y a asimilar la realidad actual como fruto de un pasado dado.

El programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende llevar al Pensamiento Crítico a operar en el contexto de las consecuencias de la Revolución Industrial; principalmente en torno a los problemas sociales y el impacto sobre el medio ambiente, instando a los educandos a “...*reflexionar críticamente (...) discutir alternativas de solución y formular rigurosamente posiciones propias.*” (MINEDUC, 2009c: 16)

Desde esta perspectiva, se observa que el enfoque de la enseñanza de la Revolución Industrial se entrega a partir de una verdad considerada absoluta: el triunfo del capitalismo, planteado como algo incuestionable y presentado como un elemento dogmatizado, materializado en el nombre de la unidad; “*El siglo de la Burguesía*” (MINEDUC, 2009c: 68), que -de paso- favorece y legitima los sistemas democráticos actuales y el orden mundial existente y anula cualquier alternativa que se escape a esta generalidad. No se favorece la discusión ni el desarrollo del Pensamiento Crítico sobre temáticas que implican un cuestionamiento de las bases que sostienen en sistema económico-político-social, marginando la operación de esta competencia sólo a temáticas periféricas o coyunturales, lo cual constituye un componente del currículum oculto del sistema educacional chileno. Es así como se plantea como indicador de un aprendizaje esperado que el alumno:

“Obtiene y comunica información utilizando mapas y gráficos, sobre las proyecciones ambientales de la Revolución Industrial en el mundo: calentamiento global, y contaminación del aire, la tierra y las aguas.” (MINEDUC, 2009c: 68-69).

Lo antes planteado se refleja en el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° básico, donde no existen aprendizajes esperados ni indicadores de logro tendientes a pensar críticamente sobre el origen de la hegemonía burguesa, tanto en el aspecto político, como la consolidación en el aspecto económico, marcado por la Revolución Industrial. Los cuestionamientos y la discusión operan -de acuerdo al currículum oficial- aplicado a las temáticas del impacto medioambiental y social generado por la Revolución Industrial. Sin embargo, omite planteamientos sobre la génesis de la posición predominante que logró el grupo social burgués. Esto se puede corroborar en los aprendizajes esperados y los indicadores de cada uno de ellos, donde abundan ideas tendientes a pensar críticamente sobre las consecuencias, pidiendo que los alumnos logren: *“caracterizar apoyándose en diversas fuentes, proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad actual”* (MINEDUC, 2009c: 68), o *“caracterizar, apoyándose en diversas fuentes, la ‘cuestión social’ y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a fines del siglo XIX”* (MINEDUC, 2009c: 69).

Se observa de este modo, una contradicción en el currículum, pues por una parte se plantea que la enseñanza de la historia *“no entrega verdades unívocas, sino que se propone llevar al aula diversas interpretaciones para la comprensión de los fenómenos estudiados”* (MINEDUC, 2009c: 15); mientras que por otra, se presentan tácitamente verdades incuestionables, como la *“...defensa y valoración de la democracia...”* (MINEDUC, 2009c: 15), las que se presentan pseudo-dogmatizadas y sobre las cuales no es factible la operación de la competencia del Pensamiento Crítico

De esta forma el currículum oculto se hace evidente, pues explícitamente se fomenta el desarrollo del Pensamiento Crítico en los documentos oficiales, pero se evita propiciarlo al momento de analizar la consolidación de la burguesía, presentando tal

proceso como algo incuestionable bajo sesgos, omisiones y la concepción lineal de la historia. Esto se puede explicar por el hecho de que cuestionar dicho proceso, generaría una crisis de legitimidad en el orden social actual, el que pretende defender y en el cual se encuentra posicionado el currículum oficial, que se manifiesta en el programa de estudio que plantea el interés de que los alumnos y alumnas *“...reconozcan los procesos políticos, sociales y económicos que configuran el mundo burgués...”* (MINEDUC, 2009c: 68)

El currículum oficial posee un fin instrumental y pragmático, lo que ha sido reforzado por los Mapas de Progreso. Su relación con el enfoque por competencias está precisamente en que incorporan el concepto *competencia* y, además, secuencian el aprendizaje de los alumnos en los diferentes subsectores de aprendizaje. Esto se observa en la presentación de los Mapas de Progreso, donde se señala que:

“No constituyen un nuevo currículum, ya que no promueve otros aprendizajes; por el contrario, pretenden profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar.” (MINEDUC, 2009d: 3)

La influencia del enfoque por competencias en los Mapas de Progreso se manifiesta también cuando éstos señalan que su finalidad es describir *“...la secuencia típica en que se desarrolla el aprendizaje”* (MINEDUC, 2009e: 3), presentando detalladamente cada uno de los aprendizajes que los estudiantes deben lograr en su vida escolar.

Las competencias definidas en los mapas de progreso analizados, se caracterizan por presentarse concatenadas entre sí, y al ser aplicados en todo el sistema educacional, lleva a una estandarización de las secuencias de aprendizajes, lo cual corre el riesgo de distorsionar la pluralidad de estilos de aprendizajes existentes en una sala de clases, más que formando sujetos críticos, uniformando la criticidad y generando una masa con un pensamiento uniformado.

El enfoque por competencias en las Ciencias Sociales genera una dicotomía, pues con la finalidad de constituir una ayuda al desarrollo de los sujetos, se puede caer en la estandarización de estos como un objeto más; pues no todos los estudiantes de un

curso pueden necesariamente sentirse herederos de la tradición cultural occidental, como lo tiende a reafirmar el currículum oficial a través de los Mapas de Progreso cuando plantean que un alumno logra un nivel de aprendizaje cuando *“identifica los rasgos que le dan unidad a distintos períodos convencionales de la historia de Occidente”* (MINEDUC, 2009d: 12), dado que el mismo currículum plantea que la historia, por constituir un conocimiento social,

“...se construye a partir de diferentes interpretaciones (...) no entrega verdades unívocas, sino que propone llevar al aula diversas interpretaciones...” (MINEDUC, 2009c: 15),

más aún si se considera que la identidad nacional

“...se sustenta en la diversidad que alberga múltiples etnias, regiones, ideologías, sensibilidades y religiones.” (MINEDUC, 2009c: 15).

Se observa en los OFT una influencia del enfoque por competencias, dentro del cual se busca formar sujetos productivos y competitivos laboralmente, poniendo el énfasis en este objetivo por sobre el desarrollo de las otras áreas de la vida de los estudiantes, pues como se señala en el mismo currículum:

“...se debe promover habilidades de resolución de problemas que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar, como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral.” (MINEDUC, 2009a: 24)

En resumen, en el currículum oficial están presentes una serie de elementos que atentan contra la consecución de la competencia del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Entre estos destaca el hecho de que la historia de la Revolución Industrial presenta una hegemonía clara de la visión tradicional o desde la perspectiva de los vencedores por sobre otras visiones o interpretaciones. Además, la historia periodizada, lineal y con una relación causal entre los diferentes procesos genera la

posibilidad de que, si no existe una orientación adecuada del docente, puede transformarse en un elemento que atente o inhiba el desarrollo del Pensamiento Crítico. Por último, los Mapas de Progreso tienden a generar una estandarización de secuencia de aprendizajes, corriendo el riesgo de producir una distorsión de la pluralidad de estilos de aprendizajes o inhibirlos.

6.1.3. Fomento de competencias propias del Pensamiento Crítico

Los instrumentos que conforman el currículum oficial contienen y proponen una serie de destrezas a fomentar, entre ellas las contenidas en la taxonomía del Informe Delphi, planteado por González (2006); la *interpretación*, el *análisis*, la *evaluación*, la *inferencia*, la *explicación* y la *autorregulación*. Cada una de estas competencias en su conjunto conforman el Pensamiento Crítico. A su vez, cada una de ellas es lograda por medio de la consecución de un abanico de competencias secundarias (ver esquema 1). En el siguiente apartado se entrega la evidencia de las que se fomentan en el currículum nacional.

El currículum, analizado a partir de los instrumentos que lo componen, específicamente en el contenido relativo a la Revolución Industrial, se advierte la presencia abundante de las destrezas y sub-destrezas que conforman el Pensamiento Crítico. En este sentido, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los Objetivos Fundamentales (OF), los aprendizajes esperados y sus correspondientes indicadores favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico, en cuanto se valen constantemente de las destrezas propias de esta competencia. Desde esta perspectiva, los OFT se plantea como objetivo:

“...que los alumnos y alumnas desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas.” (MINEDUC, 2009a: 24)

En el párrafo anterior, al triangular la información con el modelo de Pensamiento Crítico planteado para la investigación, se observa que están presentes a lo menos cuatro de las seis competencias que componen el Pensamiento Crítico. Al incentivar habilidades como la clarificación y la ponderación de resultados, se fomenta el desarrollo de la *interpretación*; al declarar que se profundizará la habilidad de generar ideas en los estudiantes, se contribuye al desarrollo de la explicación, la predicción se relaciona con la capacidad de *inferir* y la *evaluación* de sucesos, acciones o procesos, contribuye al fortalecimiento de la sub-destreza de evaluar afirmaciones, argumentos, además de contribuir a la autorregulación. En este sentido, se declara implícitamente, la intención de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

De la misma manera, los OF también consideran competencias relacionadas con el desarrollo del Pensamiento Crítico. Es así como se fomenta la competencia de *interpretación* cuando se plantea “reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos.” (MINEDUC, 2009b: 222); pues se solicita a los estudiantes que decodifiquen las significancias de estos ideales.

Además, destacan por su presencia mayoritaria las competencias de *inferencia* y *análisis*, enfocadas en fomentar la capacidad de los estudiantes de examinar evidencias e ideas. Esto se presenta, a modo de ejemplo, en el objetivo que plantea la importancia de “comprender que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.” (MINEDUC, 2009b: 222)

Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) también presentan elementos constitutivos de la competencia Pensamiento Crítico, destacando por fomentar la competencia relativa a la explicación; pues solicita recurrentemente a los educandos producir una serie de descripciones, representaciones o simplemente declarar los resultados del proceso de razonamiento y plasmarlos en un elemento tangible, de tal forma de que estos puedan ser monitoreados. En este sentido destaca como CMO la “caracterización de la visión del mundo burguesa y su expresión política: democracias liberales y parlamentarismo.” (MINEDUC, 2009b: 225)

El programa de estudio del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales presenta, en los aprendizajes esperados y sus indicadores (MINEDUC, 2009c: 68-69), elementos que favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Aprendizajes Esperados e Indicadores **Unidad: El Siglo de la Burguesía**

Aprendizajes Esperados	Indicadores
Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la mecanización de los procesos productivos, la producción a gran escala y el disciplinamiento laboral como rasgos principales de la Revolución Industrial. • Formula conjeturas sobre por qué el crecimiento demográfico, las innovaciones agrícolas y tecnológicas y la acumulación de capitales inciden en el desarrollo de la Revolución Industrial. • Describe la transformación de la estructura social producida por la Revolución Industrial, haciendo alusión al surgimiento del proletariado y a la consolidación de la burguesía. • Explica que a partir de la Revolución Industrial el mundo se divide entre países industrializados y países productores de materias primas, lo que tiene consecuencias en su desarrollo.
Caracteriza apoyándose en diversas fuentes, proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad actual.	<ul style="list-style-type: none"> • Describe, apoyándose en mapas temáticos e información demográfica, las transformaciones en la ocupación del espacio como consecuencia de la Revolución Industrial, aludiendo a la revolución demográfica, las oleadas migratorias, la acelerada urbanización, y la explotación productiva de nuevas regiones. • Da ejemplos del desarrollo científico-tecnológico en las formas de producción y en las comunicaciones y el transporte producido tras la Revolución Industrial. • Obtiene y comunica información utilizando mapas y gráficos, sobre las proyecciones ambientales de la Revolución Industrial en el mundo: calentamiento global, y contaminación del aire, la tierra y las aguas. • Señala diferencias entre la noción de progreso de Revolución Industrial con el actual concepto de desarrollo sustentable considerando la preocupación por el crecimiento económico, la equidad, y la sustentabilidad ambiental.
Caracteriza los principales procesos políticos y económicos que configuran el mundo burgués.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica que las revoluciones liberales del siglo XIX son manifestaciones del conflicto entre el ideario republicano y el Antiguo Régimen. • Explica el sentimiento nacionalista que acompaña a las revoluciones liberales, haciendo referencia a la necesidad de generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad política. • Localiza en mapas políticos los nuevos estados nacionales que surgen de las revoluciones liberales del siglo XIX. • Explica que la burguesía es el sector social que conduce las transformaciones políticas y económicas del siglo XIX: revoluciones liberales, formación de estados nacionales, liberalismo económico y expansión capitalista. • Identifica la idea de progreso indefinido y control sobre la

	naturaleza, el sentido del orden, el pragmatismo y el individualismo, como elementos centrales de la visión de mundo burguesa.
Caracteriza, apoyándose en diversas fuentes, la “cuestión social” y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.	<ul style="list-style-type: none"> • Describe apoyándose en fuentes la “cuestión social”, aludiendo a las precarias condiciones de vida y laborales de los sectores populares urbanos. • Da ejemplos de la paulatina democratización cultural a fines del siglo XIX, considerando procesos como los avances de la alfabetización, la masificación de la prensa o el desarrollo de organizaciones obreras. • Establece semejanzas y diferencias entre las posiciones del Liberalismo, Socialismo, Social Democracia, Anarquismo, y Social Cristianismo, frente a la cuestión social. • Contrasta la fe en el progreso y el optimismo ante el futuro, con las críticas a la sociedad y la cultura burguesa hacia finales de siglo.
Establece relaciones de continuidad y cambio entre la Edad Moderna y la Época Contemporánea.	<ul style="list-style-type: none"> • Da ejemplos de continuidades políticas, económicas y sociales entre la Edad Moderna y la Época Contemporánea. • Identifica cambios políticos, económicos y sociales que permiten diferenciar la Edad Moderna y la Época Contemporánea.
Valora la protección del entorno natural y sus recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica razones que justifican la necesidad de contar con una regulación medioambiental. • Explica el aporte que realizan las energías renovables para la sustentabilidad del medioambiente. • Comenta críticamente la idea de control de la naturaleza de la visión burguesa.
Valora el reconocimiento de derechos laborales en la Época Contemporánea.	<ul style="list-style-type: none"> • Da ejemplos de conquistas laborales y reconocimiento de derechos en el Siglo XX. • Expresa argumentos que dan cuenta de la importancia de proteger los derechos de los trabajadores.

Fuente: MINEDUC. 2009c. Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8º año básico. Santiago, MINEDUC. pp. 68-69.

Se observa que predominan elementos que se relacionan con la competencia de la *explicación*, en especial lo alusivo a la capacidad de describir resultados, como el aprendizaje que señala que el educando “*caracteriza apoyándose en diversas fuentes, proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad actual.*” (MINEDUC, 2009c: 68). Este, además favorece la competencia de examinar evidencias, en el contexto de las inferencias, y el examen de ideas, correspondiente al análisis, y la

evaluación de afirmaciones y argumentos, correspondiente a la competencia de evaluación.

En los indicadores que dan cuenta del logro de los aprendizajes esperados, se advierte mayor variedad de las habilidades que se fomentan; es así como surge, por ejemplo, la competencia de *interpretación*, en tanto se espera que el estudiante compare y contraste ideas, afirmaciones y argumentos, dentro del marco del análisis, promoviendo la clarificación de significados para llegar a una mejor interpretación, lo cual queda reflejado en el siguiente indicador: “*Contrasta la fe en el progreso y el optimismo ante el futuro, con las críticas a la sociedad y la cultura burguesa hacia finales de siglo.*” (MINEDUC, 2009c: 69).

Asimismo, los indicadores de los aprendizajes esperados dan cuenta del desarrollo de la competencia alusiva a la *explicación*, en tanto se espera que los educandos sean capaces de presentar argumentos y razones ante hechos previamente analizados, para indicar si el estudiante “*expresa argumentos que dan cuenta de la importancia de proteger los derechos de los trabajadores.*” (MINEDUC, 2009c: 69)

Los Mapas de Progreso analizados, presentan elementos constitutivos de las competencias propias del Pensamiento Crítico, apuntando principalmente a la consecución de la competencia de la *inferencia* y posteriormente al *análisis*, buscando que los estudiantes logren identificar el rol que desempeñan una o varias ideas en el contexto de una argumentación, para monitorear si el estudiante “*comprende que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.*” (MINEDUC, 2009d: 12)

Destaca en los Mapas de Progreso la presencia de ideas tendientes al fomento del auto-examen; es decir, juzgar los prejuicios emociones y estereotipos que influyen en el sujeto. Se acentúa luego en los mismos, el reflexionar en torno a los valores, actitudes e intereses presentes en cada individuo, lo cual se advierte en la premisa de que se “*persigue que los alumnos y alumnas valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto por los Derechos Humanos.*” (MINEDUC, 2009e: 3). Esto lleva a la auto-corrección, pues conduce a los educandos a generar

procedimientos destinados a mejorar los errores o falencias mostrados en el autoexamen. Cabe señalar que ambas competencias constituyen la autorregulación, indispensable en el desarrollo del Pensamiento Crítico.

En resumen, de acuerdo al modelo del Pensamiento Crítico, el currículum oficial presenta, en sus instrumentos, una serie de elementos que propenden el desarrollo de la competencia en cuestión. Las competencias fomentadas en forma más recurrentes son la *explicación* y la *interpretación*; mientras que la menos desarrollada es la *autorregulación*.

Este fomento va acompañado de un conjunto de elementos discursivos referidos a la importancia del Pensamiento Crítico, que, a modo de síntesis, recalcan la importancia de esta competencia en la formación de sujetos sociales que se desenvuelven en una sociedad democrática. Sin embargo, los instrumentos curriculares contienen una serie de componentes que en su conjunto pueden atentar contra el desarrollo del Pensamiento Crítico, entre los que destaca la preponderancia de la visión tradicional – o de los vencedores-, la concepción lineal de la historia y otros que pueden distorsionar la diversidad de estilos de aprendizajes.

6.2. Resultados de análisis de los Textos Escolares

Los textos escolares se analizaron sobre la base de nueve categorías apriorísticas, deconstruyendo cada uno de los documentos sobre la base del análisis hermenéutico. La finalidad de este procedimiento investigativo fue establecer si los textos escolares favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico, y en qué medida lo procuran. Las nueve categorías de análisis son: temáticas, extensión, pluralismo, integración con otros contenidos, relación con el mundo actual, iconografía, criticidad, uso de fuentes y desarrollo de habilidades.

6.2.1. Temáticas

Esta categoría se refiere a los contenidos y temas abordados en cada uno de los textos. Así se advierte que los temas abordados por los diferentes textos escolares analizados no difieren bastante entre sí. Todos abordan con ciertos matices las mismas temáticas, que pueden ser agrupadas en líneas generales en tres conglomerados: los antecedentes, el desarrollo de la Revolución Industrial y sus consecuencias.

En la primera familia temática, que engloba los antecedentes, se abordan aspectos como la sociedad pre-industrial y sus características, la transformación demográfica, los cambios en la agricultura, el lugar donde surgió y por qué nació en ese lugar. Así, el texto de la editorial Mare Nostrum para octavo año básico del 2009 y el de la misma editorial, pero del año 2010, presentan una pequeña introducción bajo el título *“Cómo entendemos la Revolución Industrial”*, para describir las sociedades pre-industriales. Luego presenta cuatro grandes antecedentes: “el aumento de la población”, “la nueva revolución agrícola”, “los sucesivos avances técnicos y tecnológicos” y “la disponibilidad de recursos”.

El texto de la editorial Santillana para séptimo básico del año 2008, presenta una introducción, resumiendo la importancia de la tecnología en la historia humana, para

posteriormente abordar *“La revolución informática”* y, finalmente, referirse a los orígenes de la Revolución Industrial, que comprende su ubicación temporal y espacial, además de los antecedentes. El texto de la editorial Santillana para tercero medio del año 2009, se centra en describir a modo de resumen en qué consistió la Revolución Industrial, para posteriormente abordar la temática de *“Cómo y dónde se originó”*, refiriéndose a la ubicación temporal y espacial, además de los múltiples factores que determinaron su génesis.

La segunda familia temática aborda el desarrollo de la Revolución Industrial enfocada en el cambio significativo en la tecnología. Todos los textos se centran en la importancia de la máquina a vapor y sus aplicaciones. Para los textos de octavo año básico de la editorial Mare Nostrum, tanto del año 2009, como del 2010, el desarrollo de la Revolución Industrial está determinado por el tipo de combustible que se utiliza, planteando la evolución del proceso –dividiéndolo en etapas- a partir de la fuente de energía predominante. El desarrollo de la Revolución Industrial, para el texto de la editorial Santillana para séptimo básico del 2008, está determinado, además de las innovaciones técnicas y el desarrollo industrial, a su vez influidos por el tipo de combustible utilizado; por las nuevas formas de producción, presentando entre ellas el uso de máquinas y la especialización del trabajo.

En el texto Santillana de tercero medio correspondiente al año 2009, el desarrollo de la Revolución Industrial está influido principalmente por los nuevos modos de producción, en los que destaca la *“Revolución de las máquinas”*, que es posible gracias a nuevas fuentes de energía, y por la consolidación del capitalismo.

La tercera familia temática, centrada en las consecuencias de la Revolución Industrial, se puede dividir en dos grupos: las consecuencias sociales, y las consecuencias en el entorno natural. Las primeras están relacionadas con el surgimiento de una sociedad de clases y la cuestión social, además de los primeros intentos organizativos de los obreros y las diferentes visiones políticas que surgen para solucionar los problemas del mundo obrero. El segundo tipo de consecuencias se refiere a la explotación extensiva de los recursos naturales entendidos como materia prima, y la contaminación generada por los avances tecnológicos.

El texto escolar del año 2009 para octavo básico correspondiente a la editorial Mare Nostrum, presenta los contenidos atinentes a las consecuencias sociales en el contexto de la *“Primera Revolución Industrial”*, destacando las características de la sociedad industrial, las primeras formas de organización obrera y la irrupción de nuevas ideas políticas. A esto se agrega una descripción breve de la Revolución Industrial en Chile. El texto de octavo básico de la misma editorial, correspondiente al año 2010 presenta una estructura idéntica; sin embargo, la principal diferencia entre los textos está dada por la presencia en el último de una temática denominada *“Proyecciones de la Revolución Industrial en el mundo contemporáneo”*, Esta engloba todas las consecuencias que ha generado la Revolución Industrial, las que se encuentran más difusas en el primero, que además no presentaba la temática relacionada con el impacto medioambiental, siendo incorporada en la edición del año 2010.

El texto de séptimo básico correspondiente al año 2008 de Santillana presenta una descripción de los efectos de la Revolución Industrial, destacando el antagonismo entre proletariado y burguesía, junto con la desigualdad y pobreza. Asimismo, se presentan las soluciones que surgen para mejorar las condiciones de vida de los obreros, sus organizaciones, las nuevas ideologías y la preocupación de la iglesia Católica. En el texto de tercero medio de Santillana correspondiente al año 2009 se observa un apartado en el cual se presenta el impacto en el entorno que ha tenido la Revolución Industrial, donde se resumen las consecuencias sociales, económicas y medioambientales de dicho proceso. Se presenta la ciudad moderna como consecuencia del mismo proceso y la expansión de la Revolución Industrial fuera de Inglaterra, incluyendo el caso chileno.

En síntesis, todos los textos abordan las mismas temáticas, destacando como puntos en común, el origen y sus antecedentes, el desarrollo tecnológico alcanzado y el impacto de la Revolución Industrial, con pocos matices entre sí; entre estas variaciones se advierten algunas relevantes, como que los textos con ajustes curriculares Mare Nostrum profundizan y diversifican el espectro de las consecuencias de la Revolución Industrial y la contextualizan a la historia de Chile. En el caso de las

consecuencias de la Revolución Industrial, permiten una buena base conceptual para que opere el Pensamiento Crítico.

6.2.2. Extensión

La presente categoría de análisis comprende el espacio destinado al desarrollo de cada uno de los contenidos o temáticas tratados en los textos. Esta categoría se observa según el número de párrafos. La extensión del tratamiento de los diferentes temas en los textos, denotan el énfasis e intencionalidad que los autores desean dar a ciertas temáticas, ya sea profundizando mayormente en ciertas áreas, o generalizando -incluso obviando- otros temas. Asimismo, permite inferir el perfil desde el cual se pretende abordar la Revolución Industrial. En el caso de los textos analizados, el perfil desde que se abordan los contenidos de la Revolución Industrial corresponde a una concepción positivista, denotando una estructura lineal del proceso analizado.

En los textos Mare Nostrum de los años 2009 y 2010 se enfatiza el desarrollo de los contenidos relativos a la *“Sociedad Industrial”* y las *“Transformaciones económicas”*, abordados desde la perspectiva de la primera Revolución Industrial; mientras que los contenidos con menor extensión en ambos textos corresponden a los antecedentes demográficos de la Revolución Industrial. En los textos Santillana, tanto de séptimo básico (2008), como de tercero medio (2009), se presenta la similitud que los contenidos mayormente desarrollados corresponden a las *“Innovaciones técnicas y el desarrollo industrial”*, como es abordado en el primero, y a la *“revolución de las máquinas”*, por el segundo texto. Ambos, aunque con un título no idéntico, se centran en los avances tecnológicos que se produjeron.

El texto Santillana para séptimo básico del año 2008, da mayor énfasis a los orígenes de la Revolución Industrial; mientras que el texto de la misma editorial para tercero medio del año 2009, entrega mayor desarrollo a la *“Consolidación del capitalismo”* como una consecuencia de la Revolución Industrial. Este último texto desarrolla con menor profundidad la diferencia entre las sociedades pre-industriales e industriales;

en tanto, el primero presenta un desarrollo homogéneo en el resto de las temáticas, caracterizándose por constituir una descripción bastante general de todas ellas, con una escasa profundización.

Se concluye que los textos con ajustes correspondientes a la editorial Mare Nostrum dan mayor énfasis a las temáticas relacionadas con las consecuencias sociales de la Revolución Industrial y la conformación de la sociedad post revolución; mientras que el texto de Santillana sin ajustes enfatiza los orígenes del proceso histórico y los avances tecnológicos derivados de éste. El texto Santillana de tercero medio da mayor tratamiento a la Revolución Industrial como el camino hacia una consolidación del capitalismo.

6.2.3. Pluralismo

Esta categoría hace referencia a la presencia de diferentes puntos de vista ideológicos o historiográficos de los temas o contenidos tratados en los textos. El pluralismo es un elemento primordial en los textos escolares. Se puede advertir en diferentes visiones sobre un determinado proceso, hecho, personaje o tema en general.

En los textos escolares para octavo básico de la editorial Mare Nostrum, tanto de los años 2009 como 2010, no existen puntos de vista contrapuestos sobre las temáticas abordadas. Un esbozo de pluralismo lo constituyen la presentación de las formas de organización obreras y las nuevas ideas políticas; no obstante, son descritas como meras consecuencias de la Revolución Industrial, no mostrando en detalle la visión que estas tenían de los procesos económico-político-sociales que los afectaban. El pluralismo aparece en las actividades de análisis de fuentes, donde se presentan diferentes documentos sobre el trabajo infantil. Por una parte, se muestran testimonios de niños obreros describiendo sus pésimas condiciones de vida y laborales, y por otra, la visión de William Pitt, quien presenta las ventajas de contar con mano de obra infantil.

El texto Santillana para séptimo básico del 2008 no presenta puntos de vistas diferentes respecto a los temas abordados, salvo las soluciones variadas que surgen para solucionar la cuestión social, agrupando por una parte las organizaciones obreras, por otra, la preocupación de la iglesia Católica, y finalmente, las nuevas ideologías surgidas en el siglo XIX. En el texto Santillana para tercero medio del 2009, existe un esbozo de pluralismo en la contraposición de ideas en torno a la consolidación del capitalismo, presentando la visión de Adam Smith y la de Karl Marx.

En síntesis, el pluralismo casi no está presente, sólo se encuentra plasmado en algunas actividades para los estudiantes. Los textos de enseñanza básica con los ajustes curriculares implementados el año 2009, presentan elementos constitutivos de pluralismo, a diferencia del texto previo a dicho ajuste. El texto de enseñanza media, presenta similares características que los textos de enseñanza básica con ajuste curricular en cuanto a pluralismo. lo anterior es una falencia relevante para la consecución del Pensamiento Crítico, dado que se entrega una versión parcial de la Revolución Industrial, impidiendo al estudiante conocer otras interpretaciones para luego conformar una idea propia.

6.2.4. Relación con otros contenidos

Esta categoría comprende la descripción de la forma en que los temas o contenidos tratados se relacionan con otros contenidos pertenecientes a otras áreas del aprendizaje. La interdisciplinariedad es una de las máximas aspiraciones del currículum, pues es fundamental avanzar hacia una educación que logre aprendizajes integrados, cada vez menos parcelados, entendiendo la vida como un escenario en el que confluyen elementos multifactoriales y de variada naturaleza. Esta integración debe generarse tanto entre contenidos de un mismo sector de aprendizaje, como entre contenidos de diferentes sectores. La interdisciplinariedad puede presentarse en forma explícita o implícita, en el caso de esta última, se desprende por lo general de las actividades presentadas en los textos.

El texto Mare Nostrum de 2009 no presenta integración con otras áreas del aprendizaje más que con el subsector de Lenguaje, generando constantes actividades donde los estudiantes deben estimular sus capacidades de lecto-escritura; sin embargo, el texto escolar Mare Nostrum de 2010, además de contener la integración del texto de la misma editorial del 2009, comprende también dos tablas de datos, de “Urbanización en Europa del siglo XIX” y los “Ferrocarriles y buques a vapor, 1830-1876”, sugiriendo realizar interpretaciones de dichos datos y la construcción de gráficos donde se pueda apreciar visualmente tal información. Esto permite un trabajar y fortalecer en forma paralela aprendizajes relacionados con el sector de matemáticas.

Tablas de datos Revolución Industrial

Urbanización en la Europa del siglo XIX

	Población urbana total		
	1800	1850	1890
Europa	10,0	16,7	29,0
Norte y Oeste (a)	14,9	26,1	43,4
Central (b)	7,1	12,5	26,8
Mediterránea (c)	12,9	18,6	22,2
Oriental (d)	4,2	7,5	18,0
Inglaterra/ Gales	20,3	40,8	61,9
Bélgica	18,9	20,5	34,5
Francia	8,8	14,5	25,9
Alemania	5,5	10,8	28,2
Austria	5,2	6,7	18,1
Italia	14,6	20,3	21,2
Polonia	2,4	9,3	14,6

Ferrocarriles y buques de vapor, 1830-1876

Año	Km de ferrocarril	Tm* de buques de vapor
1831	332	32.000
1841	8.591	105.121
1846	17.424	139.973
1851	38.002	263.679
1856	68.148	575.928
1861	106.886	803.003
1866	145.114	1.423.232
1871	235.375	1.939.089
1876	309.641	3.293.072

*Toneladas métricas

Notas: a) Escandinavia, Reino Unido, Países Bajos, Bélgica. B) Alemania, Francia, Suiza. C) Italia, España, Portugal. D) Austria, Bohemia, Polonia.

Fuente: Mare Nostrum. Silva y Ramirez. 2010: 164-165.

El texto Santillana de séptimo básico de 2008, al igual que los de la editorial Mare Nostrum 2009 y 2010, que contienen los ajustes curriculares, fomenta el trabajo de construcción e interpretación de gráficos, tanto con la *“Extensión de vías férreas”* y el *“Crecimiento de la población en países europeos”*, generando integración con el sector de matemáticas. Asimismo, también estimulando la constante lectura y elaboración de textos en forma de respuestas a preguntas abiertas de desarrollo breve, como *“¿Por qué la Iglesia se preocupa de la situación de los obreros en las industrias?”* (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008: 177).

El texto Santillana para tercero medio de 2009, presenta similares características al texto de Mare Nostrum 2010 y de Santillana 2008; tomando los temas *“Extensión de vías férreas”*, *“Población del mundo”* y *“Contaminación por países”* para la construcción e interpretación de gráficos. Se refuerzan las habilidades de lecto-escritura del sector de lenguaje, sugiriendo a los estudiantes generar textos descriptivos, expositivos y argumentativos, pidiendo, por ejemplo, *“¿Qué hecho crees que ha sido más revolucionario: la Revolución Industrial o la Revolución informática de la actualidad? Fundamenta tu respuesta.”* (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 285).

Cabe señalar que en todos los textos escolares analizados se sugieren actividades donde los estudiantes deben producir diferentes tipos de textos constantemente. Es así como, por ejemplo, el texto Santillana de 2009 sugiere redactar un texto argumentativo, pidiendo al estudiante construir *“... un ensayo de dos a tres páginas...”* (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 285). Otro ejemplo lo constituye la producción de texto descriptivo, donde se solicita a los educandos que *“A partir de los documentos, imágenes y de lo aprendido en la unidad, describe cuál era la situación de los niños y las niñas que trabajaban en las fábricas...”* (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2010: 169). También se solicita producir un texto expositivo, requiriendo a los estudiantes que comparen *“...el trabajo de los obreros industriales con el trabajo de los feudos medievales. [y que] Establezca semejanzas y diferencias.”* (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008: 175).

En síntesis, en todos los textos analizados existen elementos integradores que apuntan a trabajar en forma interdisciplinaria, tanto en los textos con ajustes curriculares (Mare Nostrum, 2009 y 2010), como en los previos a dicho proceso (Santillana, séptimo básico de 2008 y tercero medio de 2009). Sin embargo, esta integración se da de forma implícita en las actividades y es minoritaria. Se presentan más elementos integradores con el área de lenguaje y comunicación que con otros sectores de aprendizaje. La integración interdisciplinaria contribuye positivamente al desarrollo del Pensamiento Crítico, sin embargo, debe existir una integración que apunte a algo más holístico y no sólo se centre en los subsectores de Lenguaje y Matemáticas.

6.2.5. Relación con el mundo actual

Esta categoría se refiere a la forma en que los contenidos son relacionados en los textos con temas atinentes al mundo actual. Su importancia radica en que generar aprendizajes significativos en los estudiantes es uno de los principales objetivos de todo sistema educativo. Desde este punto de vista, la relación de los contenidos con el mundo actual ejerce un rol primordial en la consecución de tal objetivo. Es un elemento válido para generar una transposición didáctica adecuada, asegurando el aprendizaje de los estudiantes.

En los textos de octavo básico de la editorial Mare Nostrum, tanto del año 2009 como 2010, se presentan actividades iniciales en las que se pretende que los educandos relacionen imágenes con el presente, por ejemplo, fotografías de los medios de transporte aéreos y terrestres, llevándolos a describir “¿*Qué cambios han sufrido estos inventos en el tiempo?*” (Santillana, Ayala, Damm y Dezerega, 2008: 167). También se pretende establecer relaciones con el presente llevando a los estudiantes a identificar los elementos del liberalismo presentes en la actualidad. Asimismo, en el análisis de la sociedad industrial, se solicita identificar los elementos de continuidad y cambio en relación a la clase media, tomando en cuenta su evolución desde el siglo

XIX. Se presenta una actividad en la cual se invita a identificar elementos tecnológicos actuales que funcionen con energías incorporadas a partir de la Revolución Industrial.

La principal diferencia entre ambos textos, se evidencia en que el texto de Mare Nostrum de 2010 aborda una temática inexistente en la edición de 2009, la cual incluye las “*Proyecciones de la Revolución Industrial para el mundo contemporáneo*”, que aborda temas como la sociedad de clases, el desarrollo urbano, la inequidad en el desarrollo, el impacto en el medioambiente, la revolución tecnológica y la nueva concepción de progreso, abordada desde el concepto de desarrollo sustentable.

En el texto escolar para séptimo básico de 2008, correspondiente a la editorial Santillana, sin los ajustes curriculares, se establece una actividad inicial para captar la motivación de los estudiantes, llevándolos a comparar la primera computadora con las actuales. Asimismo, existen esbozos sobre el creciente nivel de contaminación generado desde el inicio de la Revolución Industrial en el desarrollo del tema que aborda su impacto en el mundo. En una última parte, se solicita a los estudiantes que comparen su realidad como estudiantes con la de los niños obreros de Inglaterra en el siglo XIX, revisando paralelamente los actuales Derechos del Niño, contribuyendo – con la relación con el mundo actual- a generar empatía histórica, cuya inexistencia dificulta la comprensión de procesos históricos y por ende, la consecución del Pensamiento Crítico.

En el texto para tercero medio de Santillana correspondiente al año 2009, se observa la relación con el mundo actual en diferentes momentos. En las actividades iniciales se incentiva a los estudiantes a identificar artículos manufacturados en una industria, con la finalidad de explicitar la omnipresencia de la Revolución Industrial en el mundo actual. El texto también se centra en la descripción de la supremacía económica de los países industrializados sobre los del sur del mundo, como una consecuencia de la Revolución Industrial, así como también se busca evidenciar su impacto en el entorno, tanto en el medioambiente, como en la conformación de la ciudad moderna. Existe una caracterización de la sociedad actual como una etapa más de la Revolución Industrial, describiéndola como la sociedad de la informática, las telecomunicaciones,

la interconectividad, la biotecnología y microelectrónica; que posee como principal característica la creciente disponibilidad de información.

En síntesis, tanto los textos de enseñanza básica con los ajustes curriculares, como el de enseñanza básica y media sin los ajustes, presentan contenidos relacionados con el mundo actual; sin embargo, dicha relación no es necesariamente significativa para los estudiantes, pues la misma “realidad actual” que se pretende utilizar, es una *realidad dada*, no recreada o interpretada por los alumnos, lo cual la hace menos significativa. La salvedad a esta generalidad la constituye la actividad inicial del texto de Santillana para tercero medio, que solicita a los estudiantes, que a partir de su propia realidad, identifiquen artículos manufacturados en una industria.

6.2.6. Iconografía

La categoría que a continuación se analiza, corresponde a la utilización de imágenes, pinturas, grabados, caricaturas, mapas, líneas de tiempo, fotografías, esquemas, mapas conceptuales y tablas de datos que ayuden a una comprensión más plena y logro más efectivo de los aprendizajes esperados.

Los apoyos iconográficos – en caso de los cuadros comparativos o esquemas – permiten sintetizar información y los mapas geográficos y líneas de tiempo facilitan la ubicación espacial y temporal respectivamente, favoreciendo las últimas, la comprensión del tiempo histórico.



Niños Obreros

Fuente: Mare Nostrum. Silva y Ramirez. 2009: 170.

Existe una gran diferencia entre los textos que contienen los ajustes curriculares, es decir, los textos de octavo básico de Mare Nostrum de los años 2009 y 2010, respecto a los otros dos; pues los primeros presentan gran cantidad de fotografías (20 y 21 respectivamente), las cuales ayudan a generar en los estudiantes empatía histórica y les permiten analizar desde una perspectiva diferente un mismo proceso histórico. Por su parte, el texto Santillana de séptimo básico del 2008, sin los ajustes, presenta sólo siete fotografías. En tanto, el texto Santillana del año 2009 de enseñanza media sin los ajustes antes sólo tres fotografías. En las fotografías, la situación que más se presenta en todos los textos son las condiciones laborales y de vida de los obreros, dando énfasis a la presencia de niños y niñas en el mundo laboral.

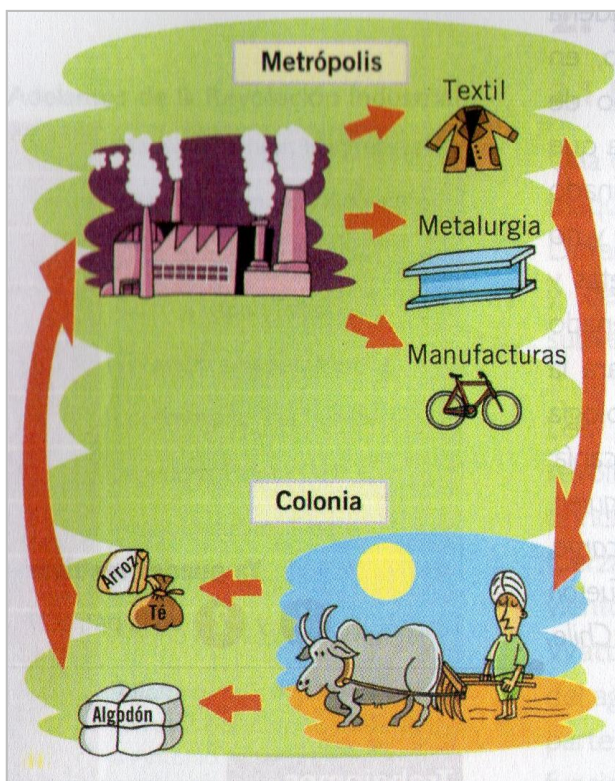
En cuanto a los dibujos, pinturas, grabados y caricaturas, se presenta una tendencia similar a la situación de las fotografías, destacando los textos con los ajustes curriculares por una presencia masiva de estos elementos, así, los textos Mare Nostrum de 2009 y 2010 presentan 29 y 27 de estos elementos respectivamente. En tanto, los textos Santillana 2008 y 2009 –de séptimo básico y tercero medio respectivamente-, presentan muy pocos de estos elementos, con dos y cuatro imágenes, respectivamente.

Se observa un escaso apoyo iconográfico tendiente a fortalecer la ubicación espacio-temporal, careciendo todos los textos de enseñanza básica, tanto con ajustes curriculares como sin ellos (Mare Nostrum, 2009 y 2010 y Santillana 2008), de elementos cartográficos; mientras que el texto Santillana de 2009, correspondiente a tercer año medio, presenta un solo mapa, con información sobre la ubicación de Inglaterra respecto al resto de Europa. En cuanto a las líneas de tiempo, sólo los textos escolares de la editorial Mare Nostrum (2009 y 2010) presentan una que representa los principales avances tecnológicos entre los siglos XVIII y XIX. En este sentido, a pesar de no ser líneas de tiempo, destacan las tablas que resumen la *“Conquista de los derechos obreros en Inglaterra y niños en el mundo”* en el texto Santillana de séptimo básico de 2008 y los *“Adelantos de la Revolución Industrial”* en el texto Santillana de tercero medio de 2009. Estas presentan los años en que

ocurrieron dichos sucesos; sin embargo no presenta la ventaja de trabajar con una escala temporal que permita una comprensión adecuada del tiempo histórico.

Otros elementos iconográficos presentes en los textos Mare Nostrum, tanto del 2009 como del 2010, es un esquema que explica el funcionamiento de las sociedades por acciones y un mapa conceptual que resume toda la unidad.

En tanto, el texto Santillana del 2008, presenta un esquema sobre los impactos del ferrocarril; dos gráficos de la extensión de las vías férreas y el aumento de la población en Europa; y dos tablas de datos, una cuantitativa que expresa la extensión de las vías férreas en kilómetros y otra cualitativa, una cronología que resume los derechos de los obreros en Inglaterra conquistados a través de los años.



Relación económica entre metrópolis y colonias

Fuente: Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez. 2009: 276

El texto Santillana del 2009 presenta dos esquemas, uno que establece las relaciones económicas entre metrópolis y colonias, y otro que representa la relación entre el personal, la maquinaria y la producción textil; tres gráficos relativos a la extensión de las vías férreas, el aumento de la población del mundo y la contaminación por países; dos tablas de datos, ambas cualitativas, una que compara las sociedades pre-industriales e industriales y otra que establece los adelantos de la Revolución Industrial durante el siglo XVIII e inicios del siglo XX; también presenta un mapa conceptual que resume los principales antecedentes y características de la Revolución Industrial.

En síntesis, en cuanto a la presencia de elementos iconográficos, existe una gran diferencia entre los textos previos al ajuste curricular del año 2009 con los posteriores a éste, siendo los últimos los cuales presentan mayor cantidad de estos elementos. Asimismo, existe una mayor presencia de estos mismos objetos iconográficos en los textos escolares de enseñanza básica (con ajustes curriculares) en relación al texto de enseñanza media (sin ajustes), pudiéndose inferir que de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes en enseñanza básica, es más apropiado trabajar la empatía histórica.

Se advierte, además, una carencia de elementos cartográficos que ayuden a fortalecer la ubicación espacial, presentes sólo en el texto de Santillana para tercero medio; mientras que la línea de tiempo, como iconografía tendiente al fortalecimiento de la ubicación temporal y comprensión del tiempo histórico, se presentan escuetamente sólo en los textos Mare Nostrum 2009 y 2010, los cuales contienen los ajustes curriculares; mientras que el texto Santillana de 2008 –sin ajustes- no presenta elementos iconográficos para trabajar la ubicación temporal ni la espacial.

6.2.7. Criticidad

La categoría analizada se define por la presencia de opiniones críticas, disidentes o contrapuestas en el desarrollo de los contenidos en los textos escolares analizados. Estas son relevantes para el desarrollo de competencias sociales presentes en los Objetivos Fundamentales Transversales, como el desarrollo de la tolerancia y que los estudiantes sean capaces de “...*respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias...*” (MINEDUC, 2009a: 24). Esta categoría se relaciona con el área de formación ética, competencia primordial para la vida en una sociedad democrática, como la que se apunta a construir.

Los textos con los ajustes curriculares –Mare Nostrum 2009 y 2010- presentan una opinión crítica sobre las condiciones de vida de los obreros en el contexto de la cuestión social. Se caracterizan por evidenciar la miseria en la que vivían las familias

obreras, mostrando el lado negativo del desarrollo tecnológico, como cuando plantean que

“..los escasos ingresos de las familias obreras –aún cuando trabajaran mujeres y niños- apenas alcanzaban a satisfacer sus necesidades básicas. (...) las viviendas obreras eran en general pequeñas e insalubres, ubicadas en barrios periféricos y con pésimas condiciones de higiene.” (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2009: 162).

El texto de octavo básico de 2010 de la editorial Mare Nostrum, presenta además brevemente una crítica hacia la inequidad en el desarrollo, destacando que *“la brecha entre los mayores y los menores ingresos fue creciendo sostenidamente [,] problema que se ha proyectado a nuestro mundo actual.”* (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2010: 146-147) y la contaminación a gran escala, planteando que

“...el aumento exponencial de los desechos, de la producción de gases invernadero que dañan la atmósfera y de la contaminación de las aguas, entre otros, se desataron irreversiblemente a partir de la Revolución Industrial, generando grandes problemas medioambientales...” (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2010: 165).

El texto de séptimo básico Santillana del año 2008, sin ajustes curriculares- presenta visiones críticas en la descripción de la contaminación a gran escala, la cual es presentada desde la perspectiva de una

“...nueva relación [del ser humano] con la naturaleza, caracterizada por la explotación de los recursos naturales a gran escala, provocando una creciente contaminación a causa de la eliminación de desechos.” (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008:174).

La desigualdad y la pobreza también son descritas en forma crítica, como parte del proceso conocido como cuestión social, planteando que

“...la masificación de la industria estuvo acompañada de la expansión de la expansión de la pobreza: mientras la burguesía acumulaba mayores riquezas y

disfrutaba de una vida ostentosa, los obreros debían soportar duras condiciones de trabajo.” (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008: 174).

Las visiones críticas del texto de tercero medio de Santillana correspondiente al año 2009 se presentan en el cuestionamiento de la consolidación del capitalismo y sus efectos negativos, como la dominación de países desarrollados sobre los países del sur del mundo, señalando que

“...la internacionalización de la economía (...) significó que se hicieran préstamos a países recién independizados (...) de esta manera se acrecentó el dominio de Europa (...) pues si antes era un dominio político y militar, ahora la supremacía sería fundamentalmente económica.” (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 276).

Destaca, además, la visión crítica de las condiciones de vida de los obreros, en especial de niños y mujeres, planteando que *“...las condiciones laborales eran durísimas, proliferando los accidentes de trabajo y las enfermedades, careciendo de leyes que los protegieran.” (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 279).* También presenta una opinión crítica a la Revolución Industrial y su impacto sobre el medio ambiente, planteando que

“...los efectos del uso de los combustibles fósiles y de los ácidos químicos (...) constituye uno de los efectos más dramáticos de la Revolución Industrial (...). En los últimos 200 años la concentración de CO₂ en la atmósfera se han incrementado en un tercio.” (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2008: 281).

Se puede establecer que el texto Mare Nostrum 2010 de octavo básico con los Ajustes Curriculares presenta una visión crítica más enriquecedora y atingente a la realidad actual que el texto de la misma editorial del año 2009 y el Santillana de séptimo básico de 2008, (con y sin ajustes respectivamente). El texto de tercero medio de Santillana correspondiente al año 2009 presenta una visión crítica del sistema capitalista, lo cual no está presente en ninguno de los otros textos analizados.

En resumen, las opiniones críticas que se plantean en todos los textos analizados son poco profundas, son tangenciales, puesto que no cuestionan la legitimidad del sistema, no critican ni presentan caminos alternativos a los establecidos. El sistema capitalista se presenta como una realidad concreta y consolidada hacia el siglo XIX, tratando con escasa profundidad los movimientos sociales que los criticaban y levantaban alternativas a éstos. En los cuatro textos, se advierte una visión crítica respecto a las condiciones de vida del proletariado; sin embargo, presenta esto como un tema superado, presentando pocos antecedentes sobre las condiciones de los obreros actuales.

6.2.8. Uso de fuentes

La categoría se refiere a la utilización de documentos, ya sean de carácter primario o secundario en el desarrollo de los contenidos, incluyendo el trabajo historiográfico. La utilización de fuentes permite a los estudiantes transformarse en investigadores y estar en contacto directo con los *objetos* de estudio, además de cederles la posibilidad de generar sus propios argumentos en forma documentada, permitiendo una reinterpretación de los hechos, deconstruyendo los mismos, facilitando así la comprensión de los procesos de una mejor manera y el logro de aprendizajes significativos.

Los textos de Mare Nostrum del año 2009 y 2010 –ambos de enseñanza básica con ajustes curriculares- presentan gran cantidad de fuentes en relación al texto de Santillana del 2008, de enseñanza básica pero sin ajustes. Mientras los textos de Mare Nostrum presentan once fuentes cada uno, el texto de Santillana tiene sólo seis; por su parte, el texto Santillana del 2009 –de enseñanza media- contiene diez fuentes.

Las temáticas de las fuentes de los textos con los ajustes, en su mayoría corresponden a relatos que narran las condiciones de vida del proletariado, destacando testimonios y descripciones de la vida de los obreros, sobretudo de niños y niñas. En el texto de séptimo básico de 2008 editado por Santillana, se observa una

equidad entre fuentes que tratan la temática obrera, pero desde un punto de vista ideológico, relacionado con las propuestas para las soluciones de las problemáticas obreras, como la lucha de clases planteada por el *Manifiesto Comunista* y la *Encíclica Rerum Novarum*. El texto de tercero medio de 2009 editado por Santillana, por otra parte, incorpora extractos de fuentes legales, que regulan las condiciones laborales de los obreros y resguardan sus derechos, como la ley que limita el trabajo infantil en Francia y el código del trabajo de Chile. Incorpora además, fuentes que plantean diferentes visiones respecto al sistema capitalista, destacando fragmentos de *La Riqueza de las Naciones* de Adam Smith , y escritos de Karl Marx extraídos de la obra *El Capital*.

En cuanto a la naturaleza de las fuentes, el texto Santillana del 2008 –sin Ajustes Curriculares- presenta igual cantidad de fuentes primarias y secundarias. En tanto, los textos Mare Nostrum de los años 2009 y 2010 –con ajustes curriculares-, poseen las mismas fuentes, desglosándose en nueve fuentes primarias y sólo dos secundarias, situación similar al texto Santillana de 2009 –de tercero medio-, que cuenta con un 70% de fuentes primarias y un 30% de secundarias. La ventaja de contar con un mayor número de fuentes primarias se relaciona con la posibilidad que se entrega a los estudiantes de generar una interpretación propia de los hechos, guiado por un adecuado trabajo del docente.

En síntesis, los textos con ajustes curriculares correspondientes a la editorial Mare Nostrum, tanto del año 2009 como 2010, junto con el texto Santillana para tercero medio, presentan mayor cantidad de fuentes que el texto Santillana para enseñanza básica sin los ajustes curriculares. Las fuentes primarias predominan sobre las secundarias en los textos con ajustes curriculares de la editorial Mare Nostrum para enseñanza básica y en el Santillana para tercero medio. La excepción la constituye el texto Santillana sin ajustes curriculares. Finalmente, los textos Mare Nostrum para octavo básico con ajustes presentan principalmente fuentes tendientes a conocer las condiciones laborales y de vida de las familias obreras durante la Revolución Industrial, que favorecen la comprensión de las consecuencias de dicho proceso histórico y generan empatía histórica en los estudiantes. No obstante, existe escasa

presencia de fuentes que confronten puntos de vistas ni opiniones disímiles frente a un tema en común. Es relevante consignar también que el trabajo historiográfico presente en los textos es extremadamente pobre.

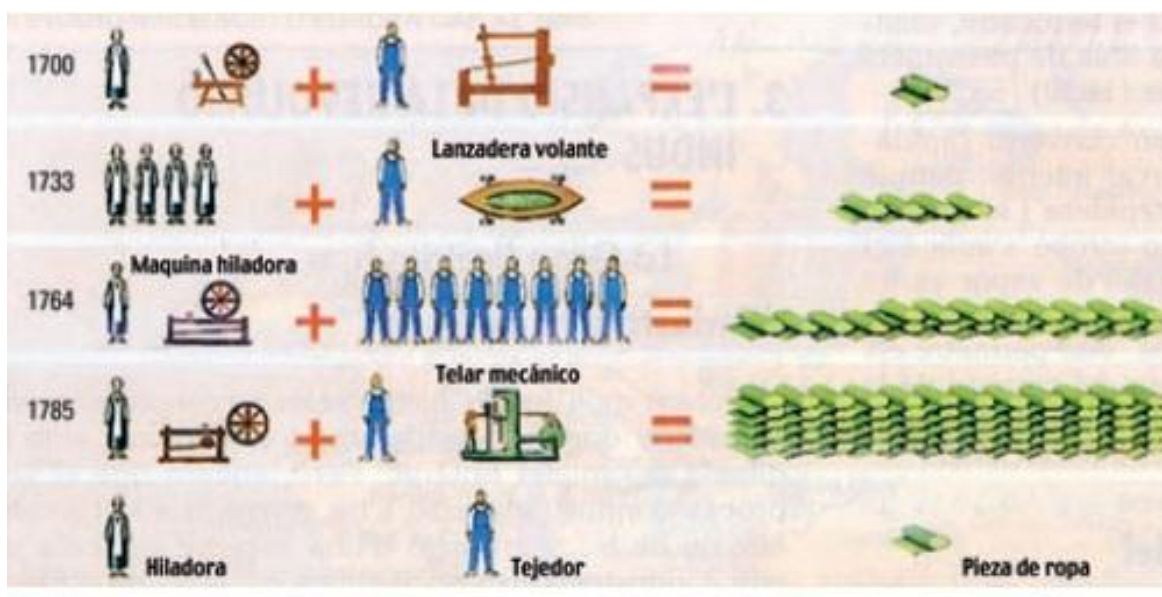
6.2.9. Desarrollo de habilidades

El Pensamiento Crítico es una competencia amplia, compuesta por una serie de aspectos o subcompetencias que contribuyen a su desarrollo. La categoría analizada se relaciona con los aspectos que se pretende potenciar en los estudiantes con las actividades propuestas en los textos. Las actividades presentes en cada uno de los textos escolares analizados, fortalecen el desarrollo de una serie de competencias y aspectos que en un funcionamiento integrado contribuyen a la consecución de la competencia *Pensamiento Crítico*. El Pensamiento Crítico permite a los sujetos evaluar argumentos, reflexionar sobre una problemática con la finalidad de transformar la realidad pensada, dotándolo de autonomía, lo cual le entrega a esta competencia una importancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La competencia que más se pretende desarrollar con las actividades presentes en los textos escolares, tanto en los de enseñanza básica –con y sin ajustes curriculares– como de enseñanza media, es la explicación, destacando por su presencia reiterada la subcompetencia consistente en describir resultados. Destaca en este sentido y constituye un ejemplo la actividad que pide a los educandos, luego de leer un extracto del *Manifiesto Comunista* que señalen “según el autor, ¿qué caracteriza la lucha de clases?” (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008:175).

La competencia de interpretación es la segunda más recurrente en el desarrollo de las actividades de todos los textos de enseñanza básica, mientras que en el texto de enseñanza media aparece en un tercer orden. Dentro de las subcompetencias, a la que más se acude es a la categorización, como la actividad que solicita a los estudiantes confeccionar “...un cuadro comparativo entre una sociedad de clases y una sociedad estamental...” (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2009: 161).

La inferencia es una competencia que aparece en tercer orden en los textos con los ajustes curriculares editados por Mare Nostrum los años 2009 y 2010; mientras que en el texto de enseñanza básica sin ajustes y el texto de enseñanza media, editados por Santillana los años 2008 y 2009 respectivamente, aparecen en un cuarto lugar. Entre las subcompetencias en que se descompone la inferencia, la más reforzada en los textos con ajustes es el examinar evidencias, plasmada, entre otras, en la actividad que solicita de acuerdo una serie de imágenes, “¿Cómo era el trabajo de los obreros en las fábricas? ¿Qué te llama la atención de las imágenes de los obreros?” (Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2010: 143). Sin embargo, en el texto de enseñanza media editado el año 2009 por Santillana, la subcompetencia más recurrente es el deducir conclusiones, presente, a modo de ejemplo, en la actividad en que luego de la observación del esquema donde se relaciona la cantidad de obreros con la tecnología



Producción Textil

Fuente: Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 277

utilizada y la producción total en el transcurso del siglo XVIII, se pide a los educandos con la información entregada establezcan **a)** *En términos de resultados, ¿Qué año es el más productivo y qué año menos?, ¿Cómo se explica esta diferencia?* **b)** *¿Qué crees que ocurrió con los precios el año 1785?* (Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 277).

La competencia concerniente al análisis, aparece en un tercer orden en el texto de enseñanza básica Santillana del 2008 sin ajustes curriculares y de enseñanza media Santillana del año 2009; en tanto que se encuentra en un cuarto orden en los textos Mare Nostrum de los años 2009 y 2010. Sin embargo, en todos los textos se repite el examinar ideas como la subcompetencia que más se pretende desarrollar. Esto se observa en la actividad que consiste en analizar “¿Cómo se relacionan las condiciones de higiene y salud con la mortalidad?” (Santillana. Ayala, Damm y Dezerega, 2008: 171).

En los dos textos escolares de enseñanza básica con los ajustes curriculares y en el texto de enseñanza media, destaca la competencia alusiva a la evaluación por ser la menos desarrollada en las actividades, siendo la única perteneciente a las subcompetencias destinada a evaluar afirmaciones, la que plantea:

Las siguientes afirmaciones son falsas. Debes identificar el error y copiar las afirmaciones corregidas en tu cuaderno.

- a) El crecimiento demográfico se debió principalmente al aumento de la natalidad.*
- b) Una de las innovaciones de la agricultura fue la rotación trienal.*
- c) Las primeras máquinas utilizadas en la agricultura eran movidas por la fuerza hidráulica.*
- d) La ventaja más importante del coque sobre el carbón vegetal era su menor precio.*
- e) La máquina a vapor de Newcomen fue aplicada en las minas de hierro.*
- f) La industria pionera en los adelantos técnicos fue la industria alimenticia.*
- g) Existía suficiente mano de obra para las industrias debido a que a las ciudades llegaban trabajadores desde las colonias.*

(Mare Nostrum. Silva y Ramírez, 2009: 155).

En tanto, el texto de Santillana de séptimo básico sin ajustes, no contiene actividades que fomenten el desarrollo de las competencias evaluación y ninguna de sus subcompetencias.

Cabe señalar que las competencias y sus respectivas subcompetencias pueden presentarse en forma combinada en una sola actividad, permitiendo el desarrollo paralelo o el reforzamiento de una ya adquirida. En los cuatro textos escolares analizados existen casos como el descrito, destacando, por ejemplo,

“Escribe un ensayo de dos a tres páginas tomando como temática central una de las siguientes ideas: diferencias sociales producto de la Revolución Industrial, de la sociedad industrial a la sociedad de la información, los trastornos del paisaje...”
(Santillana. Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009: 285).

La actividad anterior permite desarrollar en los estudiantes subcompetencias como: examinar ideas y analizar argumentos (análisis), decodificar significancias (interpretación), describir resultados y presentar argumentos (explicación).

En síntesis, las actividades presentes en los textos escolares analizados favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico; no obstante, existen vacíos en cuanto al desarrollo de ciertas subcompetencias necesarias para la consecución de la competencia antes señalada. También puede advertirse que el número y la complejidad de las actividades es mayor en los textos de enseñanza básica con los ajustes curriculares que en el texto del mismo nivel sin los ajustes señalados.

Cuadro N° 5
Síntesis de Análisis de Textos Escolares

Textos	Categorías								
	Tem.	Extens.	Plur.	Rel. c/cont.	Rel.c/act.	Iconogr.	Critic.	Fuentes	Des. Hab.
SILVA, Victoria; RAMÍREZ, Fernando. 2009. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Santiago, Mare Nostrum.	●	●	●	●	●	●	●	●	●
SILVA, Victoria; RAMÍREZ, Fernando. 2010. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Santiago, Mare Nostrum.	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AYALA, E. y otros. 2008. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Séptimo básico. Santiago, Santillana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●
ITURRIAGA, J. y otros. 2009. Historia y Ciencias Sociales. Tercero medio. Santiago, Santillana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Leyenda

●	El texto presenta gran cantidad de elementos constitutivos de la categoría en cuestión.
●	El texto presenta escasos e irrelevantes elementos constitutivos de la categoría correspondiente.
●	El texto no presenta elementos constitutivos de la categoría en cuestión.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro anterior se observa la presencia de elementos constitutivos de las categorías analizadas en los textos escolares. En la medida que las categorías sean reforzadas con elementos que las fortalezcan, colaboran directamente con el fomento al desarrollo del pensamiento crítico.

Se advierte que los textos que más contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico son los textos para octavo básico con los ajustes curriculares del año 2009, correspondientes ambos a la editorial Mare Nostrum; mientras que el texto sin los ajustes curriculares de la editorial Santillana para séptimo básico, presenta en general pocos elementos que fortalezcan las categorías de análisis. Lo anterior no obedece a que sean de diferentes editoriales, sino más bien encuentra su explicación en la diferencia del currículum en que se fundan; mientras que los textos que poseen mayor logro en las categorías señaladas, se basan en los ajustes curriculares del año 2009,

el texto que menos logros posee en las categorías de análisis está confeccionado de acuerdo al currículum anterior a los ajustes mencionados. Por su parte, el texto de Santillana para tercero medio, al igual que los Mare Nostrum para octavo básico, se presenta más favorable al desarrollo del Pensamiento Crítico de acuerdo a la mayor pertinencia de las categorías analizadas.

7. CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1. Análisis comparativo de los resultados por instrumentos

En el presente capítulo se realiza la discusión de los resultados de los diferentes instrumentos de análisis; en el caso de la investigación, corresponde a los resultados del análisis de los textos escolares y de los instrumentos curriculares. Se contrastarán ambos, destacando y explicando los puntos en que se presenten concordancias y diferencias.

Cuadro N° 6

Discusión entre Instrumentos Curriculares y Textos Escolares

Elementos Similares	Elementos Disímiles
<ul style="list-style-type: none"> • Categorías correspondientes entre textos escolares e instrumentos curriculares. • Presentación hechos y procesos en forma lineal y relación causal. • Operan sobre un contexto. • Fuerte academicismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralismo declarado en instrumentos curriculares no se concreta en textos escolares. • Textos escolares no concretan declaración de desarrollo del Pensamiento Crítico presentado por instrumentos curriculares.

Fuente: Elaboración Propia.

7.1.1. Elementos Similares

A continuación se explican los elementos en común que destacan entre los resultados del análisis de los instrumentos curriculares y de los textos escolares.

Las categorías con que se analizaron los textos escolares; es decir, temáticas, extensión, pluralismo, integración con otros contenidos, relación con el mundo actual, iconografía, criticidad, uso de fuentes y desarrollo de habilidades, están presentes del mismo modo en los textos escolares y en los instrumentos curriculares. Esto se debe a que los textos escolares son construidos sobre la base constituida por éstos, lo cual los hace coherentes entre sí en la mayoría de los elementos.

Otro elemento en común que poseen los instrumentos curriculares y los textos escolares es la presentación de los hechos y procesos históricos en forma lineal, siguiendo una secuencia lógica y valiéndose de la relación causal entre los acontecimientos y procesos históricos.

La organización lineal de los contenidos, puede atentar contra el desarrollo del Pensamiento Crítico, dado que al abordarse desde una perspectiva positivista, la causalidad está presente en cada acontecimiento y proceso histórico, dejando poco espacio a la reflexión crítica, presentando un “todo” concatenadamente establecido, favoreciendo una asimilación de la enseñanza de la historia como un relato organizado en forma secuencial y cronológica, en donde se evidencia la visión de los vencedores, haciendo parecer la historia como una sucesión de hechos predestinados a acontecer, sin que los sujetos –como transformadores de la realidad- se sientan agentes históricos.

El énfasis sigue puesto en el paradigma positivista; dado que se esbozan elementos que buscan la predicción de acontecimientos sociales, en tanto que la realidad, según Benejam (1997) es vista como un objeto sobre el cual se puede racionalizar.

Tanto los textos escolares como los instrumentos curriculares, operan en un contexto, el cual es profundizado mayormente por los primeros, sirviendo los segundos como

base. La contextualización de los instrumentos curriculares y los textos se da a nivel sociocultural, nacional y de hábitat.

Los textos escolares y los instrumentos curriculares poseen una fuerte presencia academicista, abarcando una extensa red de contenidos en un marco temporal acotado. No obstante, el ajuste curricular del año 2009 y los textos elaborados sobre la base de éste, comprenden una red de contenidos menor, pero con mayor profundidad. A pesar de ello, el academicismo sigue presente en el currículum, y por ende, en los textos escolares, lo cual puede ser contraproducente con el desarrollo del Pensamiento Crítico.

La enseñanza de la historia, a pesar del ajuste curricular iniciado el 2009, se sigue presentando en forma lineal, con una fuerte presencia academicista, buscando que el estudiante sea un “contenedor” al que hay que dotar de “materia”, en palabras de Campos (2007), se mantiene sobre la escuela la sombra consistente en operar sobre la base de la memorización y reproducción de la información, aceptando esta como un conjunto de verdades que simplemente hay que aceptar. Esto no concuerda con la implementación del enfoque por competencias, dado que el currículum, en el tema de la Revolución Industrial, sigue apuntando más a la suma de conocimientos dados que al desarrollo de competencias.

7.1.2. Elementos disímiles

En el presente apartado se muestran los elementos que difieren entre sí o se contradicen en los resultados del análisis de los textos escolares y los instrumentos curriculares.

El currículum oficial, en sus instrumentos, expresa una declaración de principios favorable al desarrollo del Pensamiento Crítico, lo cual se observa cohesionadamente tanto en los Programas de Estudio, Mapas de Progreso y Marco Curricular; sin embargo, los textos escolares, encargados de concretar el currículum, no plasman en acciones contundentes y decididas los objetivos señalados en dichos instrumentos, lo

cual se advierte, por ejemplo, en las categorías de criticidad, pluralismo, relación con otros contenidos y con la actualidad.

El ajuste curricular implementado el año 2009, promueve el desarrollo de competencias entre las que se encuentra el pensamiento crítico y otras competencias sociales que se presenta en los instrumentos curriculares sólo en el discurso; no obstante, la forma en que se organizan los contenidos y los aprendizajes esperados, no contribuye necesariamente al logro de sus objetivos.

La distancia entre los textos escolares y los instrumentos curriculares se manifiesta especialmente en la categoría alusiva al pluralismo; pues si bien el currículum lo declara como un principio fundamental; no se cumple en los textos escolares, presentando la historiografía tradicional como la única, destacando la ausencia de visiones alternativas.

Existe una discontinuidad entre lo planteado en el currículum en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y lo concretado en los textos escolares; pues el primero señala que la

“...mejor forma de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia, geografía y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias” (MINEDUC, 2009b: 196-197).

No obstante, y a pesar de presentar una cantidad considerable de fuentes, los textos escolares carecen de fuentes que contrapongan posiciones y propendan hacia dicha tarea. Así, se puede afirmar que la presencia de trabajos historiográficos sobre el tema estudiado es pobre en los textos escolares que trabajan la Revolución Industrial, careciendo del contrapunto respecto a la versión oficial y hegemónica, la cual Sader (2008) señala tan necesaria para la existencia de un Pensamiento Crítico.

Sin embargo, existen otros aspectos que atentan contra la consecución del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Tomando la “tesis del despojo”, planteada por Cárcamo (2007), existe una serie de factores que cooperan con el despojo de la educación y su utilización como un trámite, más que un proceso de formación integral

y significativo para los estudiantes. Así, la educación se transforma en un requisito para un fin superior o la mera superación de etapas para acceder a una etapa posterior, entendiendo esto como escolarización. Entre estos factores se pueden mencionar las evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE y el sistema de ingreso a las universidades, PSU; que también se ha transformado en un instrumento de medición y competitividad, generando un énfasis en los procesos evaluativos. Todos los esfuerzos en educación se están centrando en la evaluación como un fin en sí mismo, y no como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, descuidando y postergando a un segundo plano la formación para la vida de estudiantes que comprendan y analicen las realidades en que se desenvuelven. Así, se priorizan el entrenamiento para una medición estandarizada en vez de la educación propiamente tal.

Se establece, entonces, que el currículum no propende al desarrollo del Pensamiento Crítico, pues como señala Harada (2007), el Pensamiento Crítico se diferencia de la Lógica Formal en que este último es resultado casi azaroso, no fruto de un proceso sistematizado y consciente. En este sentido, lo que el currículum y los textos escolares desarrollan es la Lógica Formal y no el Pensamiento Crítico. El primero, se caracteriza por ser menos riguroso y sistemático que el segundo.

Si bien Glazman (2007) hace la separación del campo de acción del Pensamiento Crítico en dos planos: el académico y el político, es imposible generar una línea divisoria entre ambos, pues el plano académico debe necesariamente servir para la vida, y la realidad en que el estudiante se desenvuelve es en la que opera el Pensamiento Crítico, dado que, como plantean Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2000), ésta competencia no opera en el vacío, y cuando opera en el contexto del estudiante, se hace más significativo, por lo que la disociación academia-vida no es válida.

De las deficiencias o inconsistencias en el currículum y los textos escolares respecto al desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, se establecen dos interpretaciones posibles. La primera plantea que obedecen a una carencia técnica en su planificación o en los equipos encargados de elaborar tanto el currículum como los

textos, lo que, al ser implementado en forma poco organizada y sin líneas de acción claras, hace explícitas sus debilidades.

La otra interpretación posible es que el desarrollo del Pensamiento Crítico es declarado, pero conscientemente no es una prioridad para el currículum; es decir, es un componente del currículum oculto, donde implícitamente se sesgan ciertos conocimientos como una forma de legitimar la dominación, de acuerdo a lo planteado por Torres (2005). Esta interpretación se fundamenta en la lógica de la relación conocimiento-poder a la cual hace referencia Cárcamo (2007), donde quien posee el conocimiento se empodera, y ante la posibilidad de generar líneas de acción, como el desarrollo del Pensamiento Crítico, que empoderen a los sujetos, la escuela (o sistema educacional) ejerce una violencia simbólica, y, en palabras de Giroux (1990), como fuerza conservadora, coarta el desarrollo de esta competencia.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Se puede establecer que el currículum se manifiesta abierto y promotor del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico. En todos los instrumentos curriculares chilenos se encuentran elementos y evidencias que promueven un discurso favorable a esta competencia y a su desarrollo en los estudiantes; no obstante en éste mismo afloran elementos que denotan ambigüedad y que obstaculizan su desarrollo. Entre estos, destaca el academicismo aún presente en el currículum, la presencia hegemónica de la visión tradicional de la historia de la Revolución Industrial, con nula visión alternativa que permita hacer un contrapunto y la organización lineal de la historia, periodizada y con una fuerte relación causal en sus hechos, lo cual puede generar una distorsión de la historia de la Revolución Industrial, haciendo parecer que los hechos estaban inevitablemente destinados a ocurrir, corriendo el riesgo de caer en un determinismo histórico, donde el sujeto histórico tiene pocas posibilidades de intervenir y modificar el curso de los acontecimientos.

El academicismo presente aún fuertemente en el currículum puede interpretarse como un resabio de los modelos curriculares tradicionales que aún no logra ser dejado atrás, también puede ser considerado, más que una carencia, una decisión ideológica, ligada a la necesidad de mantener el poder por medio del conocimiento, enclaustrando las competencias sociales como el Pensamiento Crítico, pues, si bien esta competencia necesita una base teórica conceptual sobre la cual operar, ésta no debe ser extensa ni constituir el principal componente curricular *per se*.

No obstante, existen también elementos que favorecen el desarrollo de esta competencia, entre éstos se puede señalar que las competencias de explicación e interpretación, indispensables para el desarrollo del Pensamiento Crítico, son fuertemente impulsadas por el currículum y plasmados en acciones concretas en los textos escolares.

Los textos escolares son, además del principal recurso didáctico utilizado por los docentes en Chile, el instrumento de concreción del currículum oficial por excelencia.

En relación a ellos, se establece que contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico, y los basados en el ajuste curricular implementado desde el año 2009, poseen mayores elementos que favorecen que los estudiantes consoliden esta competencia. Esto permite inferir que a medida que se avanza en el tiempo, el currículum se perfecciona en el desarrollo de habilidades sociales. No obstante, el pluralismo es la categoría que presenta mayor debilidad en los textos analizados, si bien poseen variedad de fuentes primarias, sobre todo los basados en los ajustes curriculares antes mencionados, carecen de visiones historiográficas variadas. Además, las fuentes primarias presentes en los textos favorecen la interpretación y crítica a elementos coyunturales como las consecuencias del desarrollo tecnológico; en ningún caso propician el cuestionamiento de fondo o la legitimidad del sistema capitalista industrial.

La escasez de diferentes visiones historiográficas en los textos escolares atenta contra el principio de pluralidad que declara el mismo currículum, imprescindible para evitar sesgos ideológicos; pero el mismo currículum se manifiesta defensor de la democracia y los Derechos Humanos como valores esenciales de la sociedad actual, los cuales a su vez pueden ser interpretados como dogmas del capitalismo y constituyen la base de la consolidación de la burguesía. La ausencia de visiones historiográficas que cuestionan dicho proceso se explica porque enjuiciar estos valores lleva a cuestionar la legitimidad de su posición hegemónica en todas las áreas.

En resumen, se puede establecer que los instrumentos curriculares no favorecen de forma decidida el desarrollo del Pensamiento Crítico; si bien existen elementos que contribuyen a su conformación en los estudiantes, estos no constituyen un cuerpo coherente hacia la consecución de esta competencia. Se puede establecer que el currículum no tiene como prioridad formar sujetos críticos; pues esto atenta directamente con el *statu quo* que se pretende mantener con el sistema educacional bajo un modelo “escolarizante”.

Este modelo escolarizante, que no necesariamente se traduce en educación, facilita mantener sujetos enajenados de su proceso educativo, donde más que educarse

importa graduarse o licenciarse, cumpliendo con los años mínimos de obligatoriedad escolar, lo cual desde la lógica del currículum oculto, permite tener sujetos carentes de conocimiento, entendiendo éste no desde la óptica academicista de antaño, sino desde el desarrollo de competencias que lo doten de autonomía.

Se puede desprender que los inconsistentes esfuerzos de desarrollo del Pensamiento Crítico presentes en el currículum, pueden estar destinados a la formación, más que de ciudadanos, de mano de obra barata calificada, adiestrada y enajenada ya por el sistema escolar, con competencias para cuestionar aspectos coyunturales, no de fondo.

Se hace necesaria una mayor participación de los docentes en la conformación del currículum nacional, pero los constantes cuestionamientos que recaen sobre estos, permiten mantener un cerco sobre las posibles demandas por una mayor participación en la elaboración del currículum, ayudando a construir una imagen de un profesorado inoperante cuyo campo de acción se encuentra relegado a actividades meramente académicas y técnicas. Así, la docencia se ha desprofesionalizado producto de la pauperización de la cual el gremio ha sido históricamente parte, que van desde la formación inicial hasta el tema de las remuneraciones y su escasa o nula participación en la decisión de políticas públicas ligadas al área de la educación.

Más aún, parece irrisorio cuando se tilda a los docentes como exclusivos responsables de la “mala calidad” de la “educación”, tomando como parámetros los indicadores que arrojan las evaluaciones estandarizadas y el sistema de ingresos a la educación superior. Se debe tener presente que muchos de los factores que inciden en esos malos resultados son, por lo general, problemas macroestructurales del sistema educacional, basado en desigualdades legitimadas, donde el docente si bien es responsable, no es el único, sino sólo uno de tantos.

A pesar de lo anterior, la figura del docente es fundamental en el desarrollo del Pensamiento Crítico. Esta competencia opera en un contexto, sin embargo, surge la pregunta ¿a qué realidad debe contextualizarse? En este sentido, es el docente quien debe articular los aprendizajes de los estudiantes al entorno más cercano de estos. El currículum y los textos escolares no operan automáticamente y esas son las

brechas que entrega al docente para incidir positivamente en el desarrollo de este tipo de competencias. Los vicios y contradicciones del currículum pueden ser minimizados con el rol del docente, quien debe conducir el desarrollo de estas competencias sociales, que si bien no son medidas en las evaluaciones estandarizadas típicas de un sistema escolarizante, son de crucial importancia en la educación. El docente debe ser capaz de percibir y reconocer las diferentes realidades que confluyen en el aula y, a partir de ellas, generar el contexto para que opere el Pensamiento Crítico.

Ante la situación ambivalente que genera transitar entre los resultados en las mediciones estandarizadas y/o educar, pueden surgir diferentes posiciones. Surge la interrogante: ¿Se enseña historia para “adiestrar” a los estudiantes en evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU)? ¿Se hace con la finalidad de justificar el presente vivido como un escenario único e inevitable que los acontecimientos históricos predestinaron como lo “históricamente legitimado”? ¿Para generar cohesión en torno a elementos culturales comunes y fortalecer la idea de nación?

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Libros

- ANDER-EGG, Ezequiel (1995). Un puente entre la escuela y la vida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni (2007). Cómo aprender y enseñar competencias, 11 ideas clave. Barcelona, Graó. 3ª edición, 2008.
- BEAS, Josefina; SANTA CRUZ, Josefina; THOMSEN, Paulina; UTRERAS, Soledad (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Julia; MARTY, Maida; SIUFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, Universidad de Deusto.
- BENEJAM, Pilar (1997). Las finalidades de la educación social. En: BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, Editorial Horsori. pp. 33 – 50.
- CAMPOS, Agustín (2007). Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá, Magisterio.
- CENTRO Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), (2004). Competencias de Egresados Universitarios. Santiago, CINDA.
- CISTERNA, Francisco (2009). Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la Historia. Chillán, Universidad del Bío Bío
- EYZAGUIRRE, Bárbara; FONTAINE, Loreto (1997). El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares. Santiago, Centro de Estudios Públicos.

- FREIRE, Paulo (1966). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F. Siglo XXI eds. 9ª edición en español, 2004.
- FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI eds. 19ª edición, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg (1960). Verdad y Método. Volumen 1. Salamanca, Sígueme Ediciones. Novena edición, 2001.
- GARCÍA, María (2002). La Educación, Actividad Interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación. Madrid, Dykinson.
- GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- GONZALEZ, José (2006). Discernimiento evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Cali, Universidad Icesi. Anexo II. pp. 136-145.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1997). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona, Paidós.
- LECHNER, Norbert (2002). Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política. Santiago, LOM.
- LEIVA, D.; RITTERHAUSSEN, S.; RODRÍGUEZ, E.; CARDEMIL, C.; LATORRE, M. (2000). El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa. Santiago, Ministerio de Educación, CIDE, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica.
- LÓPEZ, Norma (2008). Escuela Ciudadana: Espacio de diálogo entre las pedagogías de la pedagogía freireana. En: GADOTTI, Moacir y otros. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires, CLACSO. pp. 113-126
- MINTE, Andrea (2005). Autoritarismo y Pluralismo. Visión Crítica de la Enseñanza de la Historia de Chile. Concepción, Ediciones Escaparate.

- OCDE (1999). Definición y Selección de Competencias. Proyecto sobre Competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchâtel, Oficina Federal de Estadística de Suiza (OFE).
- OCHOA, Jorge (1983). La sociedad vista desde los textos escolares. Santiago, CIDE.
- PAGÉS, Joan; SANTIESTEBAN, Antoni (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: GARCÍA, M^a Teresa. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué. Universidad de La Rioja, Sevilla, Díada Editora. pp. 187-207.
- PAUL, Richard; ELDER, Linda (2005). Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el Pensamiento Crítico. Dillon Beach, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- PERRENOUD, Philippe (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago, Dolmen ediciones.
- SADER, Emir (2008). Introducción. En: SADER, Emir y otros. Pensamiento Crítico Latinoamericano. Cuadernos CLACSO VII – XI. Santiago, Editorial Aún Creemos En Los Sueños. pp. 7-8.
- SWARTZ, R. Y PERKINS, D. (1989). Teaching thinking issues and approaches. USA. Midwest Publications. Citado en: BEAS, Josefina y otros (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- TORRES, Jurjo (2005). El Currículum Oculto. Madrid, Ediciones Morata. Octava edición.
- TREPAT, Cristofol (1995). Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, Graó.

9.2. Revistas, Artículos y Ponencias

- APPLE, Michael (2003). Comiendo papas fritas baratas. Revista Docencia. Santiago, Colegio de Profesores de Chile. N° 20. pp. 47-56.
- APPLE, Michael (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Cuadernos de Pedagogía. Madrid, Ciss Praxis. N° 275. pp. 36-44.
- BROOKFIELD, Stephen (1987). Developing critical thinkers. San Francisco, Jossey-Bass.
- CÁCERES, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Revista Psicoperspectivas. Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso. Vol. 2. pp. 53-82.
- CÁRCAMO, Héctor (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio, Santiago, Universidad de Chile. N° 23.
- CÁRCAMO, Héctor (2007). Reflexiones en torno a la institucionalización de la educación: cinco tesis del despojo del conocimiento. Revista Horizontes Educativos. Chillán, Universidad del Bío Bío. Vol. 12, N° 1. pp. 43-48.
- FERRADA, Donatila (2002). La teoría de la comunicación: confluencias de los pensamientos de Freire y Habermas. Revista Praxis. Santiago, Universidad Diego Portales. N° 1. pp. 27-40.
- GALVALISI, Celia (2010). La comprensión y el aprendizaje a partir de libros escolares. Mejorando la efectividad del texto escolar. En: Seminario Internacional textos escolares de lenguaje y comunicación. Santiago, 2009 Ministerio de Educación. Pp. 49-63.
- GLAZMAN, Raquel (2007). Capacidad crítica. El dilema ético del docente que promueve la crítica y el diálogo. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa (IX, 2007, Mérida, México) Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- HERRERA, Alejandro (1996). ¿Qué es el Pensamiento Crítico? Boletín de lógica Modus Ponens. México, Academia Mexicana de Lógica. N° 2. pp. 2-3.
- LÓPEZ, Araceli; FARFÁN, Pedro (2005). El enfoque por competencias en la educación. En: Memorias 5º Congreso Retos y Expectativas de la Universidad. Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tamaulipas. pp. 434-438.
- MAGENDZO, Abraham (2001). El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en Derechos Humanos. Revista Thématique N° 9 “La educación un problema de derecho”. Ginebra, CIFEDHOP. pp. 73-89.
- MINTE, Andrea (1999). La hermenéutica: Un enfoque actual. Revista Horizontes Educativos. Chillán, Universidad del Bío-Bío. N° 4. pp. 19-27.
- MIRANDA, Christian (2003). El Pensamiento Crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. Revista Estudios Pedagógicos. Valdivia, Universidad Austral. N° 29, pp. 39-54.
- MORA, Marcela (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. Revista Horizontes Educativos. Chillán, Universidad del Bío-Bío. N° 10. pp. 71-76.
- NEGRÓN, Julio (2006). ¿A quién sirve la escuela? Revista Horizontes Educativos. Chillán, Universidad del Bío-Bío. N° 11. pp. 15-19.
- PAREDES, Juan Pablo (2006). Estudios culturales y crítica de la ideología en un contexto postideológico. Revista Ciencias Sociales Online. Viña del Mar, Universidad de Viña del Mar. Vol. III, N° 1. pp. 19-29.
- ROMERO, Niria (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? Educar. Revista de Educación.

Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Tercera época. Número 35. octubre/diciembre de 2005. pp. 9-18.

9.3. Publicaciones, revistas electrónicas y sitios web

- ANDRÉU, Jaime (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo CENTRA. [En línea] <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>> [consulta: 28 de agosto de 2010].
- CARRILLO, Beatriz (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Revista Innovación y Experiencias Educativas. Granada, N° 14. [En línea] <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2010].
- CENTRO Microdatos (2010). Estudio de seguimiento al uso de textos escolares, 2009. Tomo I: Informe final. Santiago, Departamento de Economía, Universidad De Chile. [en línea] <http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/Centro_Documentacion/Estudios/Tomo_1_Informe_Final_sitioweb.pdf> [consulta: 18 de abril de 2010].
- DE LA PEÑA, María Antonieta. El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales. Revista e- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado Sara C. Eccleston. Año 5. N° 11. [en línea] <<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN11delapena.pdf>> [consulta: 03 de marzo de 2011].
- EDUTEKA (sin fecha) Recursos para promover en el aula el desarrollo del pensamiento crítico. [en línea] <<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoAula.php>> [consulta: 19 de enero de 2010].

- FACIONE, Peter (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. Actualización año 2007. [en línea] <<http://www.escuelapnud.org/biblioteca/index.php?doc=1270>> [consulta: 15 de mayo de 2010].
- FORSTER, Margaret (2007). Argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile. 9º Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo. [en línea] <<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/argumentos-favor-mapasprogr-en-chile.pdf>> [consulta: 06 de julio de 2010].
- GUZMAN, Susana; SANCHEZ, Pedro (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Suroeste de México. REDIE, Revista Electrónica de investigación Educativa, vol 8, N° 2. [en línea] <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html> [Consulta: 19 de abril de 2012].
- HARADA, Eduardo (2007). Lógica Informal y Pensamiento Crítico: Algunas distinciones. [en línea] <<http://prepa8.unam.mx/colegios/filosofia/P02/3Ponencias/lipcb.pdf>> [consulta: 16 de mayo de 2010].
- HARADA, Eduardo (2008). Pensamiento Crítico en México: Algunos comentarios críticos. Segundo Encuentro Interinstitucional de Filosofía. Plantel 6 de la ENP. 19 de junio de 2008. [en línea] <<http://prepa8.unam.mx/colegios/filosofia/P02/3Ponencias/qnpc.pdf>> [consulta: 05 de julio de 2010].
- LÓPEZ, Ana (2002). Hans-Georg Gadamer. Revista A Parte Rei. Madrid. N° 21 [En línea] <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>> [Consulta: 10 de agosto de 2010].

- MENTEJUSTA, Julia; ELDER, Linda (2005). La Mini Guía hacia el pensamiento crítico para niños. Segunda edición [en línea] <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Teachers_spanish_all.pdf> [consulta: 30 de junio de 2010].
- MINEDUC (2008). Fundamentos del ajuste a los marcos curriculares vigentes de Educación Básica y Educación Media [en línea] <<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/fundamentos-del-ajuste-a-los-marcos-curriculares.pdf>> [consulta: 12 de septiembre de 2010].
- MINISTERIO DE HACIENDA (2003). Programa de textos escolares educación básica y media (textos escolares), Ministerio de Educación. Santiago, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. [en línea] <http://www.dipres.cl/574/articles-14995_doc_pdf.pdf> [consulta: 22 de abril de 2010].
- OCDE (2006). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo [en línea] <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DESECO.pdf>> [consulta: 08 de septiembre de 2010].
- PAUL, Richard; ELDER, Lisa (2003). La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. [en línea] <<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>> [consulta: 16 de mayo de 2010].
- PLANELLA, Jordi (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. Vol. 36. N° 12. pp. 1-12. [en línea] <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>> [consulta: 02 de octubre de 2010].
- PORTA, Luis y SILVA, Miriam (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. [En línea].

<<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>> [Consulta: 28 de agosto de 2010].

- UNIÓN EUROPEA (1999). Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia, 19 de junio de 1999. [En línea] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm [Consulta: 15 de mayo de 2012].
- VALENZUELA, Jorge; NIETO, Ana María (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: aportes para el estudio de esta relación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME). Vol. XI, Nº 28, junio de 2008. [en línea] <<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>> [consulta: 14 de julio de 2010].

9.4. Fuentes utilizadas en la investigación

- AYALA, Ester; DAMM, Diego; DEZEREGA, María (2008). Impacto Tecnológico: Revolución Industrial, unidad 12. En: Estudio y Comprensión de la Sociedad. Séptimo básico. Texto para el estudiante. Santiago, Santillana. pp. 166-177.
- ITURRIAGA, Jorge; COQUELET, Jaime; FERNÁNDEZ, Marcos; JIMENEZ, María; RODRÍGUEZ, Cinthia (2009). Impacto de la Revolución Industrial, Unidad 2, capítulo V. En: Historia y Ciencias Sociales. Tercero medio. Texto para el estudiante. 2009. Santiago, Santillana. pp. 270-287.
- MINEDUC (2009^a). Capítulo II, Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica y Educación Media. En: Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorias de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago, MINEDUC. pp. 21-28.
- MINEDUC (2009^b). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En: Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

Obligatorias de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago, MINEDUC. pp. 195-242.

- MINEDUC (2009c). Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8º año básico. Santiago, MINEDUC.
- MINEDUC (2009d). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica. Santiago, MINEDUC.
- MINEDUC (2009e). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Espacio Geográfico. Santiago, MINEDUC.
- SILVA, Victoria; RAMIREZ, Fernando (2009). La Revolución Industrial, unidad 6. En: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Texto para el estudiante. Santiago, Mare Nostrum. pp. 146-173.
- SILVA, Victoria; RAMIREZ, Fernando (2010). La Revolución Industrial, unidad 6. En: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Octavo año básico. Texto para el estudiante. Santiago, Mare Nostrum. pp. 142-171.

10.

PROPUESTA DIDÁCTICA

10.1. Presentación

La presente propuesta didáctica está pensada para 8° básico, donde se trabajan los contenidos relativos a la Revolución Industrial. Se encuentra en concordancia con los programas de estudio vigente del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y queda a disposición para que los docentes tomen ideas aquí presentes, las modifiquen y adecuen a sus diversas realidades educativas.

La propuesta está enfocada en lograr el desarrollo de competencias que colaboran en la consecución del Pensamiento Crítico, fortaleciendo aquellos puntos débiles presentes en el Currículum Nacional y los textos escolares, detectados por la investigación.

Teniendo presente que la principal deficiencia del currículum y los textos escolares era la escasa presencia de trabajo historiográfico, la propuesta busca potenciar el análisis de trabajos historiográficos, intencionando esta actividad en todo el desarrollo de la unidad. De esta forma, en cuanto a la aceptación de los aprendizajes, se propone un método heurístico o de descubrimiento, donde es el estudiante quien se esfuerza en comprender un determinado proceso y no lo acepta como una verdad dogmática impuesta por el docente. Éste le proporciona al estudiante herramientas y material para que pueda descubrir y construir su visión personal de la Revolución Industrial.

La propuesta busca que los estudiantes desarrollen competencias de análisis, que sean capaces de evaluar diferentes visiones de un tema determinado, complementar y contrastar información de variados autores y, a partir de aquello, generar una opinión personal fundamentada y coherente.

El tener opiniones fundamentadas y coherentes no sirve si no se poseen competencias que permitan comunicarlas, por lo que la presente propuesta desarrolla también en los estudiantes competencias comunicativas por diversos medios: escritos, orales, audiovisuales, generando instancias constantes para compartir estas

variadas opiniones o los resultados de los trabajos realizados, fortaleciendo además la tolerancia hacia las opiniones divergentes que puedan surgir en este contexto.

La relación del contenido trabajado con el mundo actual y el espacio en que se desenvuelve el estudiante es fundamental, pues permite generar una conexión entre los contenidos que pueden parecer lejanos y permiten así generar aprendizajes significativos. Si bien los contenidos abordados pertenecen al contexto de la historia universal, hay acciones y actividades que buscan contextualizarlos con el mundo actual, invadido por tecnología y al espacio en que los estudiantes se desenvuelven.

En cuanto a las evaluaciones, la propuesta propone un abanico de diversas formas de evaluación que se apartan de la típica evaluación escrita; sin embargo, queda el espacio para que los docentes –si lo creen necesario- la incorporen.

10.2.

Planificaciones clase a clase

Clase 1

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: Desarrollo científico y tecnológico.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Caracteriza apoyándose en diversas fuentes, proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad actual.			
INICIO El docente presenta una lámina con ilustraciones donde se muestra la evolución de los teléfonos celulares en los últimos 30 años y los estudiantes la comentan. Luego de los comentarios de los estudiantes, el docente guía la conversación hacia el concepto Revolución Industrial y el hecho que esta no se detiene y es un proceso continuo, lo que vemos reflejado en los constantes avances tecnológicos y científicos que conocemos. (15 minutos)	DESARROLLO Estudiantes confeccionan una lista con al menos diez elementos tecnológicos que posean en sus hogares. Una vez realizado, el docente explica que éstos son posibles gracias al proceso conocido como Revolución Industrial, originado en el siglo XVIII. (20 minutos). El docente realiza una breve clase expositiva en donde ubica temporal y espacialmente la Revolución Industrial y su origen. (20 minutos) Los estudiantes, con la lista de elementos tecnológicos registrados previamente, registran en su cuaderno los beneficios y perjuicios que tiene el uso de éstos en nuestra sociedad. (20 min)	CIERRE En un plenario, los estudiantes socializan los beneficios y perjuicios registrados sobre el uso de los elementos tecnológicos. El docente realiza síntesis en la pizarra con cuadro comparativo. Evaluación Formativa: estudiantes redactan párrafo con principales conclusiones sobre beneficios y perjuicios de elementos tecnológicos. (15 min)	

Clase 2

Profesor: <i>Danilo Mora Godoy</i>	Curso: <i>8° Básico</i>	Subsector: <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i>	Nº Hrs: <i>2 horas pedagógicas</i>
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Reconocimiento de los antecedentes de la Revolución Industrial. Revolución demográfica, agrícola y tecnológica del s. XVIII.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial			
INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
El docente retoma secuencia de clase anterior recordando las principales conclusiones del plenario de socialización de los beneficios y perjuicios derivados del uso de diversos elementos tecnológicos actuales. Luego, para motivar estudiantes, pide a éstos que reflexionen y comenten el extracto del poema anónimo aparecido en Tratenau Wochenblatt en 1869. <i>“Ahora incluso cuecen nuestro pan de cada día; con el vapor y con la turbina; y muy pronto charlaremos; con ayuda de una máquina”</i> (15 minutos)	Los estudiantes leen en pareja el texto “El inicio y fin de la Revolución Industrial” y “La industrialización hacia 1850”, extraídos de La Era de la Revolución, de Eric Hobsbawm., respondiendo un cuestionario para éstas lecturas. (25 minutos) El docente explica con un mapa conceptual los factores que permiten el surgimiento de la Revolución Industrial, dando énfasis además a las características que Gran Bretaña poseía para que este proceso se iniciara allí. (25 minutos) Los estudiantes realizan un análisis de fuentes iconográficas (Evaluación formativa) sobre el rol de Gran Bretaña durante la Revolución Industrial, comentando con su compañero de puesto las principales conclusiones de éste análisis. (15 minutos)	Los estudiantes realizan plenario con principales conclusiones del análisis de texto historiográfico y de fuente iconográfica. El docente sintetiza plenario con ideas centrales. (15 minutos)	

Clase 3

Profesor: Danilo Mora Godoy		Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	N° Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía				
CONTENIDOS: Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: Mecanización de procesos productivos, disciplinamiento laboral y producción a gran escala.				
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.				
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.				
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales.				
INICIO	DESARROLLO		CIERRE	
Motivación y activación de conocimientos previos con análisis de nanometraje “Flatmates” http://www.youtube.com/watch?v=sWW43S5BmBI , el docente guía la discusión hacia las contradicciones de las tecnologías de las comunicaciones. Luego, el docente realiza interrogación aleatoria sobre las características que favorecen el surgimiento de la Revolución Industrial en Gran Bretaña. (15 minutos)	Los estudiantes observan extracto de la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin y comentan lo que llame su atención en él. Luego, el docente explica por medio de un cuadro comparativo los nuevos procesos productivos surgidos a partir de la Revolución Industrial, centrándose en dos: Taylorismo y Fordismo, y el impacto que éstos tuvieron. (25 minutos) Los estudiantes leen texto sobre la importancia de la Máquina a vapor y su uso en diferentes ámbitos y otro sobre las principales transformaciones económicas que conlleva la Revolución Industrial. (15 minutos) Luego de la lectura, los estudiantes realizan evaluación formativa, sintetizando lo leído en un mapa conceptual. (20 min)		Síntesis de la clase con esquema que compara la producción antes de la Revolución Industrial y después de ésta. Los estudiantes infieren los principales cambios que esto produjo en la vida cotidiana y en los procesos productivos. (15 minutos)	

Clase 4

Profesor: <i>Danilo Mora Godoy</i>	Curso: <i>8° Básico</i>	Subsector: <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i>	N° Hrs: <i>2 horas pedagógicas</i>
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: Consolidación de las burguesías.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales.			
INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Recuperación de secuencia de aprendizajes con síntesis de clase anterior y motivación para la clase con presentación de pirámide de una sociedad de castas o estamental y una sociedad de clases, la cual es comparada por los estudiantes. Discuten además la frase “Desde un punto de vista social, la sociedad industrial es más democrática que la pre-industrial”(15 minutos)	Los estudiantes leen texto “Transición de la industria familiar a las Sociedades Anónimas”, extraído del libro La Europa del Siglo XIX (1815-1914), de Geoffrey Bruun y luego establecen una comparación con los mapas conceptuales construidos la clase anterior. (20 minutos) Luego, los estudiantes socializan los principales puntos en común y divergencias entre el texto leído y los mapas conceptuales. (15 minutos) El docente entrega al curso un mapa conceptual con las principales transformaciones sociales derivadas de la Revolución Industrial y lo explica brevemente, tomando los comentarios de los estudiantes. (5 minutos) Luego, divide al curso en cuatro grupos y les entrega a cada uno, los siguientes documentos sobre la burguesía, extraídos de La Era del Capital de Eric Hobsbawm: 1) Jerarquía de la familia burguesa; 2) Definición económica, política y social de la burguesía; 3) Características de la burguesía y 4) la Burguesía: ¿Clase de amos y gobernantes? Cada grupo elige uno o dos lectores, que leerán en voz alta y el resto de los estudiantes tomará nota de conceptos ininteligibles e ideas fuerza del documento. Luego de esto, lo sintetizarán en una hoja resumen. (25 minutos)	Cada grupo elige a un vocero, que expondrá a modo de evaluación formativa frente al curso el resumen realizado en el grupo de trabajo. El docente, solicitará aleatoriamente a un estudiante registrar en la pizarra las ideas centrales de cada resumen, para construir una caracterización holística de la burguesía. (15 minutos)	

Clase 5

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: Surgimiento del proletariado, transformaciones urbanas y “cuestión social”.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la “cuestión social”.			
INICIO Motivación con nube de imágenes sobre las condiciones de vida de la clase obrera durante la Revolución Industrial, luego de cada imagen, los estudiantes comentan brevemente las sensaciones que despiertan cada una de ellas y lo que llama su atención de éstas. (15 minutos)	DESARROLLO El docente explica con un esquema las condiciones de vida de los obreros y sus familias a partir de la Revolución Industrial (20 minutos) Estudiantes son divididos en grupos de cuatro estudiantes y leen una selección de textos sobre la clase obrera de Asa Briggs y Patricia Clavín, Geoffrey Bruun y Eric Hobsbawm. (15 minutos) Luego de la lectura, los estudiantes realizan evaluación formativa sintetizando lo leído en una ficha bibliográfica, la cual compartirán luego con el resto de los grupos. (25 minutos).	CIERRE Los estudiantes sintetizan aprendizajes de la clase con dinámica de Philip 66, socializando brevemente el trabajo de síntesis. El docente entrega para la reflexión final una frase pronunciada por Alexis de Tocqueville sobre Manchester en 1835: “De esta sucia acequia la mayor corriente de industria humana saldría para fertilizar al mundo entero. Desde esta charca corrompida brotaría oro puro. Aquí la humanidad alcanza su más completo desarrollo. Aquí la civilización realiza sus milagros y el hombre civilizado se convierte casi en un salvaje.” (15 minutos)	

Clase 6

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: Surgimiento del proletariado, transformaciones urbanas y “cuestión social”.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la cuestión social y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.			
INICIO Para activar conocimientos previos y motivar participación en clase, el docente reparte aleatoriamente cuatro fuentes testimoniales sobre las condiciones de vida de los obreros y sus familias en el siglo XIX. Los estudiantes las leen para todo el curso y luego lo relacionan con los contenidos trabajados la clase anterior. (15 minutos)	DESARROLLO El docente realiza breve clase expositiva sintetizada en cuadro comparativo sobre las formas de organización obrera ante la cuestión social: luddismo, cartismo, sociedades de resistencia, Sociedades de socorro mutuo, sindicatos. Y nuevas ideas políticas del siglo XIX: Socialismo utópico, socialismo científico, anarquismo y doctrina social de la iglesia. (15 minutos) Luego, los estudiantes leen un extracto de cada una de las ideas políticas que emergen en esta época y sintetizan sus principales postulados, comparándolo con la información de la clase expositiva anterior. (15 minutos) Los estudiantes leen el texto “Rebeliones obreras y sus argumentos” extraído de La Era de la Revolución de Eric Hobsbawm, luego lo comparan con las formas de organización obrera y nuevas ideas políticas. (20 minutos) Los estudiantes elaboran en tríos, una entrevista para realizar a un trabajador dependiente sobre las formas de organización que posee en el trabajo. El docente guía su elaboración. La entrevista debe ser realizada por escrito, audio o video y presentada la clase siguiente. (15 minutos)		CIERRE En un juego de tarjetas, los estudiantes realizan evaluación formativa sintetizando los principales puntos de convergencia y divergencia entre las diferentes formas de organización obrera y las nuevas ideas políticas. El docente toma apunte de ellas en el pizarrón. (10 minutos)

Clase 7

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la cuestión social y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.			
INICIO Motivación con lectura de extracto de “Tiempos Difíciles” de Charles Dickens. Luego de la lectura, los estudiantes la comentan y lo comparan con la actualidad. El docente guía los comentarios hacia la contaminación del medio y el calentamiento global acelerado como consecuencia de la Revolución Industrial.(15 minutos)	DESARROLLO Cada grupo de estudiantes, compara las organizaciones obreras del siglo XIX con las actuales conocidas por medio de las entrevistas. En evaluación formativa, los resultados de la comparación son presentados en plenario (25 minutos) Por medio de una lluvia de ideas, el docente construye un esquema con los problemas derivados de la Revolución Industrial, incorporando aquellos que no sean mencionadas por los estudiantes. (20 minutos) Los estudiantes forman grupos de 4 estudiantes y eligen al azar una de las consecuencias. Una vez entregada, estos deben preparar un video-reportaje donde se muestre el estado actual de aquella consecuencia en nuestra ciudad. Asimismo, deben presentar una solución a las situaciones problemáticas investigadas. El bosquejo del video-reportaje debe ser entregado al final de la clase y presentado la clase siguiente. (20 minutos)	CIERRE Los estudiantes se imaginan un mundo sin la Revolución Industrial. Un estudiante escribe los aportes de los compañeros en la pizarra. (15 minutos)	

Clase 8

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la cuestión social y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.			
INICIO Síntesis de clase con esquema y para la reflexión sobre las condiciones de trabajo, el docente solicita a un estudiante leer un extracto de “La Compuerta N° 12” del libro Subterra de Baldomero Lillo. Asimismo, los estudiantes analizan afiche actual contra el trabajo infantil en el mundo oriental. Los estudiantes discuten ambos, su relación y evolución en el tiempo y el docente guía la conversación hacia el problema del trabajo infantil como una consecuencia de la Revolución Industrial. (15 minutos)	DESARROLLO Los estudiantes presentan sus video-reportajes (35 minutos), dando espacio a preguntas y comentarios de sus compañeros y el docente. (15 minutos) Al final de las presentaciones, como evaluación formativa, cada grupo de estudiantes presenta una conclusión relevante en torno al trabajo realizado (10 minutos)	CIERRE El docente realiza un cuadro de síntesis con las principales soluciones a los problemas planteadas por los estudiantes. Se les solicita a los estudiantes traer la próxima clase todos los materiales, textos y fuentes utilizadas durante la unidad (15 minutos)	

Clase 9

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la cuestión social y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.			
INICIO	DESARROLLO		CIERRE
Para motivar el trabajo y participación en la clase, el docente escribe en el pizarrón una frase de William Makepeace Thackeray, pronunciada en 1848. “ <i>El problema de la pobreza es como el de la muerte, la enfermedad, el invierno o el de cualquier fenómeno natural. No sé cómo puede ponerse fin</i> ”. Los estudiantes la comentan y juzgan su veracidad. (15 minutos)	Los estudiantes analizan en parejas una serie de fuentes escritas e iconográficas repartidas aleatoriamente sobre la Revolución Industrial y sus consecuencias sociales y económicas. (10 minutos) Luego de esto, los estudiantes la presentan brevemente ante el curso, recibiendo aportes del resto de sus compañeros. (20 minutos) Posteriormente, cada uno de los estudiantes inicia la redacción en la sala de computación de un ensayo como evaluación sumativa, en que entrega una opinión personal sobre la Revolución Industrial, fundamentando su punto de vista y tomando en cuenta las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales, además de la proyección hasta el mundo actual (20 minutos). Para esto, el estudiante puede utilizar los textos y fuentes utilizadas durante el desarrollo de la unidad, las que son revisadas previamente por los estudiantes. (20 minutos)		Síntesis de la clase con plenario en donde los estudiantes realizan lluvia de ideas con los argumentos que ellos están considerando para la redacción de su ensayo. El docente entrega algunas recomendaciones generales a tener presente en la redacción de éste (15 minutos)

Clase 10

Profesor: Danilo Mora Godoy	Curso: 8° Básico	Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Nº Hrs: 2 horas pedagógicas
UNIDAD: El Siglo de la Burguesía			
CONTENIDOS: Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.			
OFT: Crecimiento y autoafirmación personal: se interesa por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL: Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Reconoce los principales rasgos de la Revolución Industrial y sus consecuencias económicas y sociales. Caracteriza apoyándose en diversas fuentes la cuestión social y la emergencia de diversas corrientes de pensamiento a finales del siglo XIX.			
INICIO Motivación con análisis de mapa sobre los países más industrializados del mundo. Y comparación con el mapamundi de IDH, estableciendo una comparación entre ambos. El docente guía la discusión hacia la relación entre el nivel de industrialización y el desarrollo humano. Incita además a analizar la situación de Chile y Latinoamérica (15 minutos)	DESARROLLO Los estudiantes finalizan en la sala de computación la redacción del ensayo como evaluación sumativa, en que entregan una opinión personal sobre la Revolución Industrial, fundamentando su punto de vista y tomando en cuenta las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales, además de la proyección hasta el mundo actual. Para esto, el estudiante puede utilizar los textos y fuentes utilizadas durante el desarrollo de la unidad. (20 minutos) Una vez terminado el ensayo, la sala se dispone en un semicírculo y se realiza un plenario, centrándose en los aspectos positivos y negativos de la Revolución Industrial. El docente modera la discusión y registra en el pizarrón los aspectos positivos y negativos señalados por los estudiantes (30 minutos) Luego, se refuerzan las principales consideraciones y conclusiones establecidas por los estudiantes en el plenario (10 minutos) NOTA: Se sugiere en una clase posterior aplicar una evaluación sumativa escrita multi-item para corroborar los aprendizajes de los estudiantes en torno a las consecuencias de la Revolución Industrial.	CIERRE El docente realiza una síntesis de la unidad centrándose en las consecuencias de la Revolución Industrial y su proyección hacia el mundo actual. Pone énfasis además en que la Revolución Industrial, junto con las consecuencias, como la Cuestión Social, tiene un alcance mundial, sin embargo en escalas de tiempo y con características particulares en cada caso. (15 minutos)	

10.3. Resumen de materiales para desarrollo de las clases.

Guías para los estudiantes:

- Guía estudiante: Tecnología en nuestro hogar.
- Guía estudiante: Análisis de fuente iconográfica. Caricatura de Inglaterra.
- Guía estudiante: Construcción mapa conceptual sobre la Primera Revolución Industrial.
- Guía estudiante: Indicaciones para análisis de fuente y plenario sobre la Burguesía.
- Guía Estudiante: Ficha de análisis fuentes secundarias. La Clase Obrera.
- Guía estudiante: Philip 66.
- Guía estudiante: Ficha de análisis de fuentes sobre nuevas ideas políticas. Incluye extracto de textos de Karl Marx, Mijail Bakunin, León XIII y Eduard Bernstein.
- Guía estudiante: Ficha de análisis de fuentes secundarias.
- Guía estudiante: Consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial. Fichas de análisis de fuentes escritas. Ficha de análisis de fuentes iconográficas.
- Guía estudiante: Indicaciones plenario.

Instrumentos de evaluación:

- Instrumento de evaluación: Lista de cotejo clase expositiva.
- Instrumento de evaluación: Pauta análisis fuentes iconográficas.
- Instrumento de evaluación: Pauta evaluación mapa conceptual.
- Instrumento de evaluación: Pauta análisis fuentes escritas.
- Instrumento de evaluación: Rúbrica análisis de fuentes escritas.
- Instrumento de evaluación: Pauta comparación organizaciones obreras de antes y hoy por medio de entrevista.
- Instrumento de evaluación: Rúbrica video-reportaje.
- Instrumento de evaluación: Pauta evaluación de ensayo.
- Instrumento de evaluación: Pauta plenario Revolución Industrial.

Fuentes secundarias:

- Fuentes secundarias: Conceptualización y periodización de la Revolución Industrial. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Transición desde la industria familiar a las sociedades por acciones. Geoffrey Bruun.
- Fuentes secundarias: Jerarquía en la familia burguesa. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Definición de la burguesía. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Características de la burguesía. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Burguesía, ¿Una clase de amos y gobernantes? Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Legislación a favor de los pobres. Asa Briggs, Patricia Clavín.
- Fuentes secundarias: Organizaciones obreras. Geoffrey Bruun.
- Fuentes secundarias: Consecuencias sociales de la Revolución Industrial. La Miseria. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Precarización de las condiciones de vida del mundo obrero. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Un amplio movimiento obrero. Eric Hobsbawm.

- Fuentes secundarias: Ciudad industrial, obreros y clase baja. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Heterogeneidad y clase obrera. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Desigualdad, riqueza y propiedad. Geoffrey Bruun.
- Fuentes secundarias: Rebeliones obreras y sus argumentos. Eric Hobsbawm.
- Fuentes secundarias: Cuadro de consumo de tejido de algodón británico.

Fuentes primarias:

- Fuentes primarias: Condiciones de vida de clase obrera en siglo XIX.
- Fuentes primarias: Condiciones laborales.
- Fuentes primarias: Trabajo infantil.
- Fuentes primarias: Condiciones de vida de la familia obrera en Lille.
- Fuentes primarias: Condiciones físicas y médicas de la clase obrera en Manchester.
- Fuentes primarias: La mujer obrera.
- Fuentes primarias: Obligaciones y castigos impuestos a obreros en fábrica de algodón en Manchester.

Fuentes iconográficas:

- Nube de imágenes: Condiciones de vida de la clase obrera.
- Fuentes iconográficas: Locomotion, 1830.
- Fuentes iconográficas: Niños obreros.

Otros materiales de apoyo para las clases:

- Mapa conceptual: Factores que permiten surgimiento de la Revolución Industrial.
- Cuadro comparativo: Nuevos procesos productivos.
- Mapa Conceptual: Transformaciones sociales derivadas de la Revolución Industrial.
- Esquema: Condiciones de vida de la clase obrera.
- Cuadro comparativo: Formas de organización obrera.
- Cuadro comparativo: Nuevas ideas políticas.
- Juego de tarjetas: preguntas sobre nuevas ideas políticas y organizaciones obreras.
- Literatura y Revolución Industrial: La neblina artificial (contaminación), extracto de “Tiempos Difíciles”, Charles Dickens.
- Esquema: Problemas derivados de la Revolución Industrial.
- Literatura: Revolución industrial y trabajo infantil. Extracto de “La Compuerta N° 12”, Baldomero Lillo.
- Mapas: planisferios sobre Índice de Desarrollo Humano, Industrialización y hambre.

10.4.

Materiales para el desarrollo de las clases:

- **Guías para los estudiantes.**
- **Instrumentos de evaluación.**
 - **Fuentes secundarias.**
 - **Fuentes primarias.**
 - **Fuentes iconográficas**
- **Otros materiales de apoyo para las clases.**

Guías para los estudiantes.

Tecnología en nuestro hogar

Instrucciones:

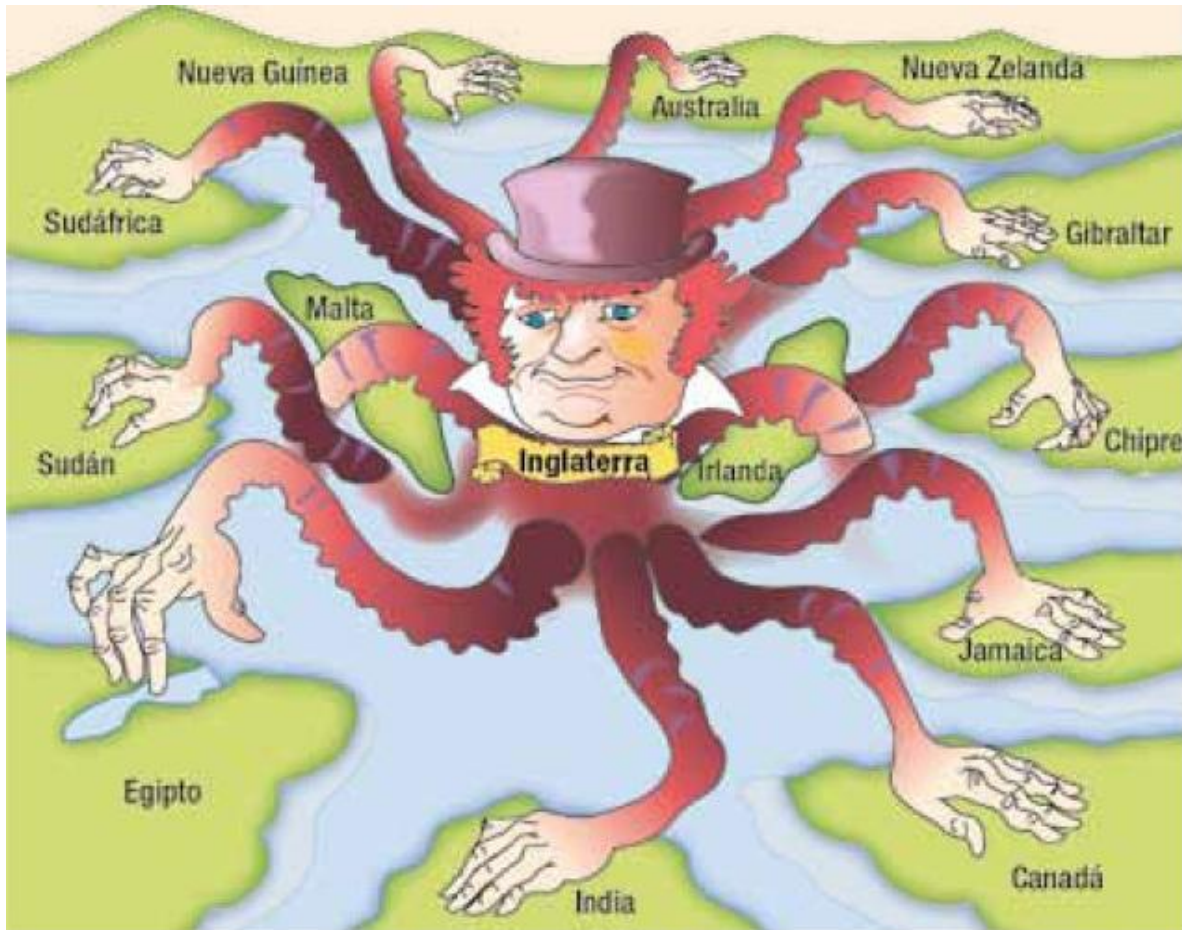
1. De acuerdo a tu vida cotidiana, registra a lo menos diez elementos tecnológicos que utilicen diariamente en tu hogar.
2. En un segundo momento, cuando el docente lo indique, registra al costado de cada uno de ellos, los beneficios y perjuicios que cada uno de estos elementos puede generar en su uso.

Elemento tecnológico	Beneficio	Perjuicio
1. _____	_____	_____
2. _____	_____	_____
3. _____	_____	_____
4. _____	_____	_____
5. _____	_____	_____
6. _____	_____	_____
7. _____	_____	_____
8. _____	_____	_____
9. _____	_____	_____
10. _____	_____	_____
11. _____	_____	_____
12. _____	_____	_____
13. _____	_____	_____

Síntesis: Al final de la clase, anota aquí las principales ideas concluidas, relacionadas con esta actividad o la clase en general.

Análisis de fuente iconográfica

Instrucciones: observa la siguiente imagen y luego realiza la actividad que está a continuación de la imagen.



1. ¿Cuál es el tema de la imagen?
2. Realiza a lo menos dos descripciones de la imagen.
3. Señala dos ideas principales presentes en la imagen.
4. Explica el significado de la escena y relaciónalo con el contexto histórico.
5. ¿Qué habrá querido representar el autor con esta imagen?
6. ¿Crees que una imagen como esta sirve como fuente para el estudio de la Revolución Industrial? Fundamenta tu respuesta.

Construcción Mapa Conceptual

La Primera Revolución Industrial

Instrucciones: Luego de leer el siguiente texto, construye un mapa conceptual para sintetizarlo.

Recuerda las características de los mapas conceptuales (MCs)

- Los MCs deben ser simples y mostrar claramente las relaciones entre conceptos y/o proposiciones.
- Van de lo general a lo específico. Las ideas más generales o inclusivas ocupan el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas y los ejemplos se ubican en la parte inferior.
- Deben ser pregnantes. Mientras más visual se haga el mapa, la cantidad de materia que se logra memorizar aumenta y se acrecienta la duración de esa memorización, ya que se desarrolla la percepción, beneficiando con la actividad de visualización a estudiantes con problemas de la atención.
- Los conceptos, que nunca se repiten, van dentro de óvalos y la palabras enlace se ubican cerca de las líneas de relación.
- Es conveniente escribir los conceptos con letra mayúscula y las palabras de enlace en minúscula, pudiendo ser distintas a las utilizadas en el texto, siempre y cuando se mantenga el significado de la proposición.
- Para las palabras enlace se pueden utilizar verbos, preposiciones, conjunciones, u otro tipo de nexos conceptuales. Las palabras enlace le dan sentido al mapa hasta para personas que no conozcan mucho del tema.
- Si la idea principal puede ser dividida en dos o más conceptos iguales estos conceptos deben ir en la misma línea o altura.
- Un MC es una forma breve de representar información.

Texto 3:

1. La máquina de vapor y sus aplicaciones

El gran impulso a la Revolución Industrial fue la utilización de la **máquina de vapor**, patentada por el escocés **James Watt** en 1769 y fabricada en 1782. Consistía en un motor que utilizaba la fuerza del vapor de agua para producir un movimiento rotatorio que permitía hacer funcionar las máquinas. El combustible utilizado para calentar el agua y producir vapor era el **carbón**.

La incorporación de la máquina de vapor en diferentes ámbitos aceleró los procesos de cambios que se venían manifestando en las diversas áreas. La utilización del carbón como nueva fuente de energía permitió superar las limitaciones de las fuentes de energía tradicionales, aumentando la capacidad de trabajo. Hubo cambios sustanciales en las formas de producción y transporte, los que a su vez generaron transformaciones en los distintos ámbitos de la vida de la sociedad.

- a) La máquina de vapor en la industria:** la máquina de vapor se incorporó a la industria – comenzando por la industria textil– y permitió producir mayor cantidad de artículos y en menor tiempo. La instalación de la máquina de vapor y su conexión a las diferentes máquinas de la industria, requería de un lugar fijo y espacioso. Así surgieron las **fábricas** que reemplazaron a los talleres. En las fábricas se concentraban todos los **insumos y a ellas concurrían los trabajadores y administradores**.
- b) La máquina de vapor en el campo:** la máquina de vapor también se aplicó a las maquinarias en el campo, lo que tuvo como consecuencia un aumento aún mayor de la productividad agrícola y de la migración de campesinos a la ciudad, donde constituían la mano de obra que

demandaban las fábricas y otros servicios urbanos. Los habitantes rurales, en general, aumentaron sus ingresos, incorporándose al grupo de consumidores de productos industriales.

- c) **La máquina de vapor y la revolución en los transportes:** el uso de la máquina de vapor, tanto en la industria como en el campo, generó una cantidad creciente de productos. Se hizo necesario contar con nuevos sistemas de transporte que agilizaran el comercio y el traslado de materias primas hacia las fábricas. Surgieron entonces el ferrocarril y el barco a vapor.

2. Las transformaciones económicas

La Revolución Industrial significó profundos cambios en los distintos ámbitos de la vida de las sociedades. Entre las principales transformaciones económicas se pueden señalar las siguientes:

- La introducción creciente en la industria de maquinarias accionadas por la máquina de vapor generalizó el **sistema fabril**, es decir, un sistema de producción centrado en la fábrica, que concentraba en un mismo lugar los medios productivos. Los trabajadores –los obreros– operaban maquinarias y se limitaban a elaborar una parte del producto o se concentraban en una de las múltiples etapas de la producción. Como las tareas eran variadas y exigían distintos tipos de esfuerzo, también entraron a trabajar en las fábricas mujeres y niños.
- El sistema fabril favoreció la acumulación de capital en la industria permitiendo el surgimiento del **capitalismo industrial**. En este sistema económico, el objetivo del empresario era la obtención de la mayor cantidad de ganancias. Esto se lograba en la medida en que existía una **separación entre el trabajo y el capital**, con el predominio de este último.

Los obreros solo aportaban con su trabajo, a cambio del cual recibían un salario. En cambio, el empresario industrial era el propietario de las materias primas, de la fábrica, de las maquinarias y de los productos elaborados. Como tal, estaba en una situación de privilegio respecto de los trabajadores: consideraba el trabajo como uno más de los factores productivos y procuraba que su precio (el salario) fuera lo más bajo posible, para así aumentar sus propios beneficios. Los excedentes obtenidos de las ventas de la producción, una vez restados los costos, constituían las ganancias de la empresa, las cuales quedaban para el dueño del capital, que lograba así incrementarlo cada vez más.

- Mientras mayor era el tamaño de las empresas, mayor era la cantidad de capital o dinero que se requería para hacerlas funcionar. Se hizo habitual, entonces, la práctica de conformar **sociedades por acciones** y de solicitar préstamos a largo plazo, lo cual significó un **aumento de la actividad bancaria**.
- El maquinismo, con sus nuevas fuentes de energía, hizo posible un **aumento considerable de la producción**, tanto agrícola como industrial. Dicho aumento estimuló un **creciente comercio** basado en el traslado y distribución de alimentos, materias primas y productos elaborados. La búsqueda de nuevos mercados para colocar los productos alcanzó también al comercio exterior. Inglaterra, por ejemplo, pionera en las diversas áreas de desarrollo, incrementó el comercio con sus colonias, a las cuales les compraba materias primas y les vendía sus productos industriales.
- La necesidad de llegar cada vez a más consumidores y agilizar el traslado de mercancías estimuló el **progreso en los transportes**. A medida que avanzaba la industrialización de un país, su paisaje se iba transformando por la construcción de canales y, sobre todo, de **vías férreas**. En los ferrocarriles se invirtieron los capitales acumulados en la industria, su construcción incentivó además la industria del hierro que debía producir los rieles, las locomotoras, los vagones, las vigas de las estaciones, etc. El ferrocarril fue el gran símbolo de progreso de la época, abriendo caminos, acortando las distancias y acelerando el transporte de personas y de bienes.

- El **liberalismo económico** fue la doctrina que sustentó las nuevas prácticas económicas. Su principal teórico fue el inglés **Adam Smith**, quien sostuvo que la riqueza de una nación se lograba en la medida en que se enriqueciesen los individuos que la formaban. Para ello, lo fundamental era el trabajo y una actividad económica donde primara la libertad, la iniciativa individual, el afán de lucro y la competencia. El Estado debía reducir su intervención al mínimo, eliminando las regulaciones y trabas a la producción, al comercio y al consumo. Estos debían dejarse guiar por el libre juego de la oferta y la demanda en el mercado. Los burgueses se sintieron identificados con esta doctrina que favorecía sus intereses.

Fuente: SILVA, V. RAMIREZ, F. 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago, Mare Nostrum. pp. 152-155.

Análisis de textos y plenario:

La Burguesía

Instrucciones:

1. El curso se dividirá en cuatro grupos.
2. Cada grupo debe elegir dos lectores, encargados de leer el documento para todo el grupo.
3. Cuatro estudiantes deberán tomar nota de conceptos de difícil comprensión y buscar su significado en un diccionario.
4. Cuatro integrantes del grupo deberán tomar nota de las ideas fuerza del documento.
5. Entre todo el grupo, elaborarán un resumen, que será redactado por un vocero que presentará las conclusiones grupales al resto del curso en un plenario. El vocero y quien redacta el resumen, puede no ser el mismo estudiante.

Análisis de fuentes secundarias

La clase obrera

Instrucciones:

1. En grupos de 4 estudiantes lee el siguiente texto.
2. Completar como grupo la siguiente ficha bibliográfica.

Autor:			Año:	
Libro:				
Conceptos claves del texto				
Conceptos de difícil comprensión:	<u>Concepto</u>	<u>Definición</u>		
Idea central del texto:				
Ideas secundarias o información relevante presente en el texto:	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
Interpretaciones o conclusiones que se pueden extraer de la información de la fuente:				

Philip 66

Estudiantes:

Curso:

Fecha:

Instrucciones: en grupos de seis estudiantes, responde las siguientes seis preguntas en seis minutos.

1. Menciona tres problemas que viviera la clase obrera durante el siglo XIX.
2. ¿Cómo han evolucionado esos problemas hasta la actualidad? ¿Persisten, han cambiado, ya no existen?
3. Menciona dos cosas en común que haya tenido el texto trabajado por ti y el que trabajaron integrantes de otros grupos presentes en esta actividad.
4. ¿Qué características poseía la clase obrera, según el texto analizado en grupo y los textos expuestos por los demás estudiantes? Evita repetir los problemas mencionados en la pregunta n° 1.
5. ¿Qué diferencias se evidencian entre un obrero del siglo XIX con un trabajador de la actualidad? Nombra a lo menos tres diferencias.
6. Elaboren como grupo una opinión consensuada respecto a la importancia de la legislación para proteger a los trabajadores.

Análisis Fuentes

Nuevas ideas políticas

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Instrucciones: lee los siguientes textos y luego responde las preguntas al final de la guía. Luego, sintetiza un cuadro sintético con las principales características del socialismo utópico, socialismo científico, anarquismo y doctrina social de la iglesia. Apóyate en el análisis de estos textos y la clase expositiva previa. En éste cuadro señala: a) clase social representada, b) tipos de acciones desarrolladas, 3) Ámbito de acción (local, nacional, internacional), 4) objetivos, 5) principales representantes.

Fuente 1: El Manifiesto comunista (extracto)

“(…) Una vez que en curso del desarrollo hayan desaparecido las diferencias de clase y se haya concentrado toda la producción en manos de los individuos asociados, el poder público perderá su carácter político. El poder político, propiamente tal, es la violencia organizada de una clase para la opresión de otra. Si en la lucha contra la burguesía el proletariado se constituye indefectiblemente en clase; si mediante la revolución se convierte en clase dominante y, en cuanto clase dominante, suprime por la fuerza las viejas formas de producción, suprime al mismo tiempo en estas relaciones de producción las condiciones para la existencia del antagonismo de clase y de las clases en general y, por lo tanto, su propia dominación como clase”.

Fuente: K. Marx, F. Engels. *Manifiesto Comunista*, 1848.

Fuente 2: La revisión del marxismo, por Bernstein

Según el principal teórico de la revisión de las teorías marxistas, el desarrollo de estas, en el tiempo, debe comenzar con una crítica a las mismas, en función de las nuevas circunstancias históricas:

“Debemos tomar a los obreros tal cual son. Y la verdad es que, en general, ni han caído en el pauperismo, como lo preveía el Manifiesto comunista, ni están tan exentos de prejuicios y de defectos como quisieran hacer creer sus admiradores...Esta verdad debiera ser comprendida, en primer lugar, por aquellos que, en lo concerniente a las proporciones numéricas entre la clase pobre y la clase poseedora gustan darse a exageraciones fantásticas”.

Fuente: E. Bernstein. *Socialismo teórico y socialdemocracia*. París: 1900, Cap. V.

Fuente 3: Pensamiento anarquista

“Queremos la reconstrucción de la sociedad y la constitución de la unidad humana, no de arriba abajo, por la vía de cualquier autoridad, sino de abajo arriba, por la libre federación de las asociaciones obreras de toda clase, emancipadas del yugo del Estado (...). Los comunistas creen deber organizar las fuerzas obreras para apoderarse del poder político de los Estados. Los socialistas revolucionarios (anarquistas) en cambio, se organizan con vistas a la destrucción o, si se quiere decir con una palabra menos fuerte, la liquidación de los Estados. Los comunistas son partidarios del principio y de la práctica de la autoridad; los socialistas revolucionarios en cambio, solo confían en la libertad, piensan que la humanidad se ha dejado mandar demasiado tiempo y que el origen de su infelicidad no está en una u otra forma de gobierno, sea este cual fuere. Ese es el punto que divide esencialmente a los socialistas o colectivistas revolucionarios de los comunistas autoritarios, partidarios de la iniciativa absoluta del Estado”.

Fuente: M. Bakunin. *Discurso*, 1869.

Fuente 4: Doctrina social de la Iglesia

“Hay en la cuestión que tratamos un mal capital, y es el . gurarse y pensar que unas clases de la sociedad son, por su naturaleza, enemigas de las otras, como si a los ricos y a los proletarios los hubiera hecho la naturaleza para estar peleando unos contra otros en perpetua guerra. Lo cual es tan opuesto a la razón y a la verdad, (...) así en la sociedad civil ha ordenado la naturaleza que aquellas dos clases se junten concordes entre sí y se adapten la una a la otra, porque sin trabajo no puede haber capital, ni sin capital, trabajo (...). Ahora bien, para acabar con esta lucha, y hasta para cortar las raíces mismas de ella, tiene la religión cristiana una fuerza admirable”.

Fuente: León XIII. *Encíclica Rerum Novarum*, 1891.

Actividad:

1. Cuestionario:

- a. ¿Cuál es el tema común de los documentos? ¿Qué soluciones presenta cada uno para resolver esta temática?
- b. Los postulados de los distintos pensadores, ¿son ideológicos o utópicos? Fundamenta tu respuesta.
- c. ¿Crees que existen diferencias profundas e irreconciliables entre las distintas posiciones, o se pueden complementar? Fundamenta tu respuesta y ejemplifica.
- d. Señala las proyecciones y vigencia que tienen estos postulados en la actualidad.

2. Cuadro sinóptico:

Socialismo Utópico	Socialismo Científico	Anarquismo	Doctrina Social de la Iglesia

Observaciones, ideas o conclusiones relevantes:

Análisis de fuentes secundarias

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto.
2. En pareja, completa la ficha bibliográfica que se presenta a continuación.
3. Una vez finalizada la ficha, realiza una comparación entre el texto y las diversas organizaciones obreras, busca argumentos en el texto que se relacionen con cada uno de los diversos tipos de organización obrera (Luddismo, Cartismo, Sociedades de Socorro Mutuo, Sindicalismo)

Autor:			Año:	
Libro:				
Conceptos claves del texto				
Conceptos de difícil comprensión:	<u>Concepto</u>	<u>Definición</u>		
Idea central del texto:				
Ideas secundarias o información relevante presente en el texto:	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
Interpretaciones o conclusiones que se pueden extraer de la información de la fuente:				

Análisis de Fuentes

Consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial

Instrucciones: Lee u observa en pareja la fuente asignada y completa la ficha de análisis con la información solicitada.

Ficha análisis fuentes escritas

Autor:			Año:	
Tipo de fuente				
Conceptos claves de la fuente:				
Conceptos de difícil comprensión presentes en la fuente:	<u>Concepto</u>	<u>Definición</u>		
Idea central de la fuente (implícita o explícita):				
Ideas secundarias o información relevante presente en la fuente (implícita o explícita):	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
Interpretaciones o conclusiones que se pueden extraer de la información de la fuente:				
Resumen de la fuente:				

Ficha análisis fuente iconográfica o tabla de datos

Autor (sólo si existe):		Año (Sólo si existe):	
Descripción de la imagen/tabla:	1.		
	2.		
	3.		
Ideas principales de la imagen/tabla:	1.		
	2.		
Introducción para contextualizar la imagen/tabla:			
Significado de la escena (Sólo para imagen)			
Opiniones personales sobre la imagen/ conclusiones que se pueden establecer de la tabla:	1.		
	2.		
	3.		
Importancia de esta imagen/tabla como fuente histórica:			

Instrumentos de evaluación.

Pauta Evaluación Análisis Fuentes Iconográficas

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Criterios	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Nivel, descriptivo o lectura		
Identifica la imagen (tema, lugar, fecha)	5	
Obtiene información de la imagen, al menos dos ideas principales.	5	
Describe la imagen, al menos dos descripciones.	5	
Nivel explicativo o interpretativo		
Se presenta una introducción con datos que identifiquen la imagen representada.	5	
En el desarrollo explica el significado de la escena y lo relaciona con el contexto histórico. Explica acontecimientos representados, destacando los hechos más importantes y las circunstancias históricas, así como el punto de vista del autor	5	
Extrae conclusiones a partir de la imagen y entrega su opinión personal.	5	
En la conclusión contempla una valoración del significado histórico de la imagen como fuente de información.	5	
Total	35	

Concepto	Puntaje	Descripción
Sobresaliente	5	El criterio evaluado está desarrollado de manera destacable.
Bueno	3	El criterio evaluado está desarrollado de forma satisfactoria.
Regular	2	El criterio evaluado no logra cumplir con los aspectos mínimos requeridos.
Deficiente	1	El criterio evaluado en ningún caso cumple con los aspectos mínimos esperados.
Insuficiente	0	El criterio evaluado no entrega información no relacionada con él o no existe aspecto a evaluar en este criterio.

Observaciones:

Pauta Evaluación Mapa Conceptual

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Tema del Mapa Conceptual:

Criterios	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Identifica los conceptos clave de la información trabajada.	3	
Organiza jerárquicamente los conceptos clave.	3	
Emplea correctamente los conectores.	3	
Relaciona los conceptos de forma adecuada y coherente.	3	
Presenta un trabajo ordenado, limpio y con buena ortografía.	3	
Presenta una estructura ordenada, facilitando su interpretación.	3	
Entrega el trabajo puntualmente.	3	
Total	21	

Concepto	Puntaje
Logrado	3
Medianamente Logrado	2
No Logrado	0

Observaciones:

Pauta Evaluación Análisis Fuentes Escritas

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Criterios	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Identifica el contexto o tema que en que se enmarca la fuente analizada.	5	
Identifica la idea central de la fuente analizada.	5	
Demuestra un dominio del contenido en la interpretación de la fuente.	5	
Identifica y comprende conceptos clave.	5	
Realiza conclusiones personales fundamentadas, coherentes y pertinentes en el análisis de la fuente.	5	
La redacción y ortografía del análisis escrito es correcto.	5	
Total	30	

Concepto	Puntaje	Descripción
Sobresaliente	5	El criterio evaluado está desarrollado de manera destacable.
Bueno	3	El criterio evaluado está desarrollado de forma satisfactoria.
Regular	2	El criterio evaluado no logra cumplir con los aspectos mínimos requeridos.
Deficiente	1	El criterio evaluado en ningún caso cumple con los aspectos mínimos esperados.
Insuficiente	0	El criterio evaluado no entrega información no relacionada con él o no existe aspecto a evaluar en este criterio.

Observaciones:

Rúbrica Análisis Fuentes Escritas

	Estudiante:	Curso:	Fecha:	Nota:
Criterios	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Insuficiente
Identifica el documento.	El estudiante identifica con precisión la fuente, determinando el o los autores, el año en el cual se escribió, la temática que se expone y el motivo por el cual fue escrito.	El estudiante identifica la fuente, determinando a lo menos tres elementos con precisión.	El estudiante logra establecer, a lo menos, dos elementos de la fuente. No lo hace con precisión.	El estudiante no logra identificar los elementos de la fuente.
Identifica los hechos	El estudiante localiza con precisión, a lo menos, cinco hechos en la/s fuente/s y da una clara explicación de por qué estos son hechos y no opiniones.	El estudiante localiza con precisión a lo menos cuatro hechos en la/s fuente/s y da una explicación razonable de por qué estos son hechos y no opiniones.	El estudiante localiza con precisión, a lo menos, cuatro hechos en la/s fuente/s. La explicación es insuficiente.	El estudiante tiene problemas para localizar hechos en la/s fuente/s.
Analiza la fuente.	El estudiante analiza con precisión, la fuente, es decir contextualiza su contenido, en el ámbito político, económico, social y cultural.	El o la estudiante analiza la fuente, ya que contextualiza su contenido, a lo menos, en tres ámbitos.	El estudiante analiza la fuente, ya que contextualiza su contenido a lo menos, en dos ámbitos.	El estudiante no logra contextualizar la fuente.
Resume.	El estudiante redacta solo uno o dos párrafos para describir claramente de qué se trata la fuente.	El estudiante redacta varios párrafos para describir con precisión de qué trata el artículo.	El estudiante resume la mayor parte de la fuente con precisión, pero queda algo de incompreensión.	El estudiante presenta una gran dificultad al resumir la fuente.
Identifica opiniones.	El estudiante localiza con precisión por lo menos cinco opiniones en la fuente y da una explicación clara de por qué estas son opiniones y no hechos.	El estudiante localiza con precisión por lo menos cuatro opiniones en la fuente y da una explicación razonable de por qué estas son opiniones y no hechos.	El estudiante localiza con precisión por lo menos cuatro opiniones en la fuente. Su explicación es insuficiente.	El estudiante tiene problemas para localizar las opiniones en las fuentes.
Identifica información importante.	El estudiante puede nombrar los puntos importantes de la fuente sin tenerlos enfrente.	El estudiante nombra todos los puntos importantes, pero usa la fuente de referencia.	El estudiante nombra todos los puntos, salvo uno, utilizando la fuente de referencia. No señala ningún punto no importante.	El estudiante no puede mencionar ninguna información importante con precisión.

Observaciones:

Pauta Evaluación

Comparación de organizaciones obreras de antes y de hoy por medio de entrevista

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Crterios	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Posee excelencia en ortografía y vocabulario.	3	
La entrevista combina preguntas abiertas y cerradas.	3	
Los estudiantes son capaces de incluir preguntas emergentes en el desarrollo de la entrevista.	3	
Por medio de la entrevista, es posible conocer diversas organizaciones obreras actuales	3	
Por medio de entrevista, es posible conocer el funcionamiento y objetivos de diversas organizaciones obreras actuales.	3	
Los estudiantes comparan las organizaciones obreras actuales con las del siglo XIX, estableciendo a lo menos 3 semejanzas entre ellas.	3	
Los estudiantes comparan las organizaciones obreras actuales con las del siglo XIX, estableciendo a lo menos 3 diferencias entre ellas.	3	
Los estudiantes elaboran un juicio de valor fundamentado sobre las organizaciones obreras.	3	
Total	24	

Concepto	Puntaje
Logrado	3
Medianamente Logrado	2
No Logrado	0

Observaciones:

Rúbrica Video-Reportaje

Estudiantes:

Curso:

Fecha:

Nota:

Tema:

Crterios	Muy bueno (5)	Bueno (3)	Deficiente (1)	Insuficiente (0)
Trabajo en equipo	Los estudiantes realizan un trabajo como un equipo, todos los integrantes poseen manejo del tema abordado y del producto audiovisual realizado y todos participan de su creación.	Los estudiantes realizan trabajo en equipo, todos los integrantes participan de su creación, sin embargo, no todos poseen manejo del tema abordado y/o del producto audiovisual creado.	Los estudiantes no trabajan en equipo, no todos los integrantes participan del producto audiovisual creado y sólo algunos integrantes poseen manejo del tema abordado.	Los estudiantes no trabajan en equipo, no todos participan de la creación del producto audiovisual y ninguno de los integrantes posee un manejo adecuado del tema abordado.
Aspectos formales	El video-reportaje presenta un lenguaje adecuado, no excede el tiempo máximo de duración y es entregado en el plazo y formato indicado.	El video-reportaje presenta un lenguaje adecuado, es entregado en el plazo y formato indicado, sin embargo, excede en más de 1 minuto el tiempo máximo de duración.	El video-reportaje presenta un lenguaje no adecuado para el contexto, excede en más de 1 minuto el tiempo máximo de duración, pero es entregado en el plazo y formato indicado.	El video-reportaje presenta un lenguaje no adecuado para el contexto, excede en más de 1 minuto el tiempo máximo de duración, además, es entregado fuera de plazo y/o en un formato que dificulta su reproducción.
Elementos técnicos	El video-reportaje posee una calidad de audio y video buena, que ayuda en su comprensión, con cortes que no se advierten y tomas adecuadas.	El video-reportaje posee una calidad de audio y video buena, que ayuda en su comprensión; sin embargo, uno o más cortes son poco pulcros o algunas tomas están mal hechas.	El video-reportaje posee una calidad de audio y video que en partes dificulta su comprensión; además, uno o más cortes son poco pulcros o algunas tomas están mal hechas.	El video-reportaje posee una calidad de audio y video que dificulta en gran parte su comprensión; además, uno o más cortes son poco pulcros o algunas tomas están mal hechas, siendo poco comprensible el producto.
Pertinencia con tema a trabajar	El video-reportaje posee una conexión con el entorno del estudiante, tanto en tiempo como en espacio, tomando en cuenta los elementos de continuidad y cambio.	El video-reportaje posee una conexión con el entorno temporal-espacial del estudiante, sin embargo, no se toman en cuenta los elementos de continuidad y cambio.	El video-reportaje posee una débil conexión con el entorno temporal-espacial del estudiante y no se toman en cuenta elementos de continuidad y cambio.	El video-reportaje no posee una conexión con el entorno temporal-espacial del estudiante y no se toman en cuenta elementos de continuidad y cambio.
Contenido	El video-reportaje posee como principal tema el problema generado por la Revolución Industrial, ahondan en sus causas y efectos que genera en el entorno.	El video-reportaje posee como principal tema el problema generado por la Revolución Industrial, sin embargo, aborda superficialmente las causas y los efectos que genera en el entorno.	El video-reportaje es ambiguo al presentar el tema principal y no aborda las causas del problema reportado y los efectos que genera en el entorno.	El video-reportaje no tiene relación con el problema generado por la Revolución Industrial asignado, además no aborda las causas ni los efectos que genera en el entorno.
Solución planteada	La solución planteada por el video-reportaje es pertinente y se encuentra sistematizada paso a paso.	La solución planteada por el video-reportaje es pertinente, sin embargo, es proyectada en forma general, no siendo sistematizada paso a paso.	La solución planteada por el video-reportaje es poco pertinente, y es proyectada en forma general, no siendo sistematizada paso a paso.	La solución planteada no es pertinente con el problema presentado y se presenta sólo en forma general.

Observaciones:

Pauta Evaluación Ensayo

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Criterios de evaluación	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Introducción:		
Presenta y delimita el tema del ensayo.	5	
Establece la hipótesis de trabajo.	5	
Desarrollo:		
Formula una postura coherente frente al tema planteado.	5	
Argumenta su posición respecto al tema presentando al menos tres argumentos pertinentes.	5	
Utiliza citas bibliográficas	5	
Conclusiones:		
Sintetiza principales ideas que dan fuerza a su ensayo.	5	
Sus conclusiones tienden a dar respuestas al problema.	5	
Plantea nuevas interrogantes, como posibles temas a otras investigaciones.	5	
Aspectos Formales:		
El trabajo posee un hilo conductor y estructura adecuada que le da coherencia y facilita su comprensión	5	
Respeta reglas ortográficas y de redacción (puntuación, acentuación, etc.)	5	
Respeta los aspectos formales señalados para el trabajo (tamaño carta, letra arial n° 12, texto justificado, interlineado 1,5)	5	
Entrega el trabajo puntualmente.	5	
TOTAL	60	

Concepto	Puntaje	Descripción
Muy bueno	3	El criterio se presenta de forma correcta, completa o sobre lo esperado.
Regular	2	El criterio ese manifiesta, aunque se evidencian algunos errores o debilidades.
Deficiente	1	El criterio se presenta de modo débil o incompleto.
Insuficiente	0	El criterio no se manifiesta o lo hace de modo insuficiente.

Observaciones:

Pauta Evaluación Plenario Revolución Industrial

Estudiante:

Curso:

Fecha:

Nota:

Criterios	Puntaje Ideal	Puntaje Real
Las ideas presentadas tienen fundamentos basados en diferentes fuentes.	5	
Los argumentos reflejan manejo y comprensión del contenido.	5	
Buen y correcto uso de vocabulario.	5	
Los argumentos son adecuados al tema tratado.	5	
Presentan una estructura coherente en la exposición de los argumentos.	5	
Mantienen el interés del resto del curso mientras dura el debate.	5	
Respetan el turno de los otros participantes para hablar.	5	
Total	35	

Concepto	Puntaje	Descripción
Sobresaliente	5	El criterio evaluado está desarrollado de manera destacable.
Bueno	3	El criterio evaluado está desarrollado de forma satisfactoria.
Regular	2	El criterio evaluado no logra cumplir con los aspectos mínimos requeridos.
Deficiente	1	El criterio evaluado en ningún caso cumple con los aspectos mínimos esperados.
Insuficiente	0	El criterio evaluado no entrega información no relacionada con él o no existe aspecto a evaluar en este criterio.

Observaciones:

Fuentes Secundarias.

Conceptualización y periodización de la Revolución Industrial

Texto 1: Inicio y fin de la Revolución Industrial

Desde mediados del XVIII, el proceso de aceleración se hace tan patente que los antiguos historiadores tendían a atribuir a la Revolución Industrial la fecha inicial de 1760, pero un estudio más detenido ha hecho a los expertos preferir como decisiva la década de 1780 a la de 1760, por ser en ella cuando los índices estadísticos tomaron el súbito, intenso y casi vertical impulso ascendente que caracteriza al take-off. La economía emprendió el vuelo.

Llamar revolución industrial a este proceso es algo lógico y conforme a una tradición sólidamente establecida, aunque algún tiempo hubo una tendencia entre los historiadores conservadores- quizá debida a cierto temor en presencia de conceptos incendiarios- a negar su existencia y a sustituir el termino por otro más apacible, como, por ejemplo, «evolución acelerada». Si la súbita, cualitativa fundamental transformación verificada hacia 1780 no fue una revolución, la palabra carece de un significado sensato pero claro que la revolución industrial fue un episodio con principio y fin. Preguntar cuando se completó es absurdo, pues su esencia era que, en adelante, nuevos cambios revolucionarios constituyeron su norma. Y así sigue siendo; a lo sumo podemos preguntarnos si las transformaciones económicas fueron lo bastante lejos como para establecer una economía industrializada, capaz de producir las técnicas disponibles, una «madura economía industrial», por utilizar el término técnico. En Gran Bretaña y, por tanto, en todo el mundo, este período inicial de industrialización coincide probablemente y casi con exactitud con el periodo que abarque este libro, pues empezó con el take-off en la década de 1780, podemos afirmar que concluyó con la construcción del ferrocarril y la creación de una fuerte industria pesada en Inglaterra en la década de 1840. Pero la revolución en sí, el periodo de take-off, puede datarse, con la precisión posible en tales materias, en los lustros que corren entre 1780 y 1800: es decir, simultáneamente, aunque con ligera prioridad, a la Revolución Francesa.

Sea lo que fuera de estos cálculos fue probablemente el acontecimiento más importante de la historia del mundo y, en todo caso, desde la invención de la agricultura y las ciudades. Y lo inició Gran Bretaña. Lo cual, evidentemente, no fue fortuito. Si en el siglo XVIII iba a celebrarse una carrera para iniciar la revolución industrial, sólo hubo en realidad un corredor que se adelantara. Había un gran avance industrial y comercial, impulsado por los ministros y funcionarios inteligentes y nada cándidos en el aspecto económico de cada monarquía ilustrada europea, desde Portugal hasta Rusia, todos los cuales sentían tanta preocupación por el «desarrollo económico» como la que pueden sentir los gobernantes de hoy. Algunos pequeños estados y regiones alcanzaban una industrialización verdaderamente impresionante, como, por ejemplo, Sajonia y el obispado de Lieja, si bien sus complejos industriales eran demasiado pequeños y localizados para ejercer la revolucionaria influencia mundial de los ingleses. Pero parece claro que, incluso antes de la revolución, Gran Bretaña iba ya muy por delante de su principal competidora potencial en cuanto a producción *per capita* y comercio.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. P. 36.

Texto 2: La industrialización hacia 1850

Solo una economía estaba industrializada efectivamente en 1848, la británica, y, como consecuencia, dominaba al mundo. Probablemente entre 1840 y 1850, los Estados Unidos y una gran parte de Europa central habían cruzado o estaban ya en el umbral de la Revolución Industrial. Ya era casi seguro que -como pensaba Richard Cobden hacia 1835- en veinte años los Estados Unidos serían considerados como el más serio competidor de los ingleses, y que los alemanes apuntaban también a

un rápido avance industrial. Pero los pronósticos no son realizaciones, por lo que en la década de 1840-1850 la transformación industrial del mundo que no hablaba inglés era muy modesta todavía. Por ejemplo, en 1850 había un total de poco más de doscientos kilómetros de vías férreas en España, Portugal, Escandinavia, Suiza y toda la península balcánica, y menos todavía en todos los continentes no europeos juntos, con excepción de los Estados Unidos, salvo Inglaterra y algunos pocos territorios fuera de ella, el mundo económico y social de 1840 no parecía muy diferente del de 1788. La mayor parte de la población del mundo seguía siendo campesina. En 1830 solo había una ciudad industrial de más de un millón de habitantes (Londres), una de más de medio millón (París) y, solo diecinueve ciudades europeas de más de cien mil.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. P. 173.

Actividad: Luego de leer el texto, responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

1. En cuanto a la controversia del inicio de la Revolución Industrial, ¿Cuáles son los argumentos que se presentan para decir que ésta comienza en 1780?
2. ¿Cuál es la discusión que se presenta en torno al fin de la Revolución? ¿Estás de acuerdo con lo que él plantea? Fundamenta tu respuesta.
3. ¿Crees que la Revolución Industrial fue una “Revolución” o una “Evolución Acelerada”? Fundamenta tu respuesta.
4. ¿Cómo era el panorama industrial hacia 1850?
5. ¿Por qué crees que el autor mide el desarrollo de la industria con la población urbana y con los kilómetros de vía férrea existente en cada país?
6. Explica los puntos en común y divergencias existentes entre los textos leídos y la información trabajada la clase anterior.

Texto 4:

Transición desde la Industria Familiar a las Sociedades Por Acciones.

Instrucciones: Luego de leer el texto, compara la información que ésta entrega con lo trabajado la clase anterior en el Mapa Conceptual de las Transformaciones Económicas derivadas de la Revolución Industrial.

Dentro del sistema fabril, este desplazamiento hacia el capitalismo financiero debilitó la antigua relación paternalista que existía entre el patrono y sus obreros. En los primeros años de la Revolución Industrial, la mayoría de los talleres y de las fábricas comenzaron a existir como empresas privadas, y muchos permanecieron bajo la dirección de una sola familia durante generaciones. Las ganancias producidas por los negocios generalmente se reinvertían para ampliar la explotación, y un pequeño grupo de accionistas responsables, estrechamente conectados con el negocio, y a menudo conocidos personalmente por los empleados conservaba la propiedad y la gerencia. Pero este tipo de industria familiar fue superado cuando avanzó el siglo XIX, conjuntos más grandes y más impersonales de accionistas [sociedades por acciones], protegidos por los estatutos que regían la responsabilidad limitada de las compañías, trataban de sustituir a la empresa o a la sociedad "familiar". En Inglaterra después de la ley de compañías de 1844, en Francia después de 1867, y en Alemania después de 1870, se multiplicaron rápidamente las sociedades que contaban con una junta activa de directores y centenares o miles de accionistas. La propiedad estaba más ampliamente distribuida, en tanto que la gerencia se centralizaba aun más. El control de una compañía, de toda una industria, podía estar en las manos de un puñado de hombres o de solo un "capitán de industrias" que ejercía la influencia predominante. Los tenderos pequeños resistieron la intrusión y la competencia de las cadenas de tiendas; las fundiciones y herrerías pequeñas fueron absorbidas por las grandes compañías metalúrgicas. La libre empresa, que había permitido el desarrollo de las sociedades por acciones, estaba amenazada por el férreo monopolio de unas pocas empresas agresivas. Ante la ley, la sociedad por acciones poseía solamente los derechos de una personalidad legal, pero en realidad era potencialmente inmoral y poseía la capacidad de una ilimitada expansión. Una compañía agresiva podía absorber o aplastar a sus competidores, hasta llegar a dominar su campo de actividad económica de una manera tan completa, que la libre empresa en ese campo se convertía en pura ficción.

Fuente: Bruun, Geoffrey. 1959. La Europa del siglo XIX (1815-1914). México, Fondo de Cultura Económica. Reimpresión 1993). Pp. 155-156.

Actividades:

1. ¿Qué diferencia posee la Sociedad por Acciones con la antigua industria familiar? Menciona a lo menos tres.
2. Explica qué problemas surgieron de la mano de las Sociedades por Acciones.
3. ¿Qué elementos presentes en este texto te sirven para profundizar alguna transformación económica estudiada la clase anterior y cuál sería esa transformación?
4. Explica algún aporte relevante que haga este texto para comprender las transformaciones económicas derivadas de la Revolución Industrial y que no esté presente en lo trabajado la clase anterior.

Texto 5: Jerarquía en la familia burguesa

Reforzada por sus ropas, sus muros y sus objetos, la familia burguesa aparecía como la institución más misteriosa de la época. Pues si es fácil descubrir o imaginar las conexiones entre puritanismo y capitalismo, como testimonian multitud de escritos, siguen siendo oscuras las conexiones entre estructura familiar y sociedad burguesa. El aparente conflicto entre ambas raramente se ha tenido en cuenta. ¿Por qué el motivo se dedicaría una sociedad a una economía de empresa competitiva y lucrativa, el esfuerzo individual, a la igualdad de derechos y oportunidades y a la libertad, si se basa en una institución que las negaba tan absolutamente?

Su unidad básica, el hogar unifamiliar, era una autocracia patriarcal y el microcosmos de un tipo de sociedad que la burguesía como clase (o al menos sus portavoces teóricos) denunciaban y destruían: era una jerarquía de dependencia personal.

Allí, con firme juicio gobierna con acierto el padre, marido y señor.
Colmándolo de prosperidad como guardián, guía o juez.

Tras él –y continuamos citando al muy notorio filósofo Martin Tuper- revoloteaba «el ángel bueno del hogar, la madre, esposa y señora», cuyo oficio, según el gran Ruskin, consistía en:

- I. Complacer a su ente.
- II. Alimentarla con ricos manjares.
- III. Vestirla.
- IV. Mantenerla en orden
- V. Enseñarla.

Curiosamente, para desempeñar esta tarea no necesitaba ni demostrar, ni poseer inteligencia ni conocimientos (como dice Charles Kingsley: «se buena, dulce sierva, y deja que él sea inteligente»). Esto no se debía, simplemente, a que la nueva función de la esposa burguesa era demostrar la capacidad del esposo burgués

Ocultando la suya en el ocio y el lujo, cosa que chocaba con las viejas funciones de dirigir una casa, sino también que su inferioridad debía ser demostrable:

¿Tiene acaso juicio? Este es un gran valor, pero hay que cuidar que no exceda el tuyo. Pues la mujer debe estar sometida y el verdadero dominio es el de la inteligencia.

Sin embargo, esta preciosa, ignorante e idiota esclava también era solicitada para ejercer el poder, no tanto sobre los niños, cuyo señor seguía siendo el *pater de familias*, como sobre los criados, cuya presencia distinguía a la burguesía de las clases inferiores. Una «señora» podía definirse como alguien que no trabajaba y que, por lo tanto, ordenaba a otra persona para que lo hiciese¹⁵ siendo sancionada su superioridad por esta relación. Sicológicamente, la diferencia entre la clase obrera y la clase media era la existencia entre aquellos que tenían criados y aquellos que lo eran potencialmente, y así se diferenciaron en la primera encuesta social realizada en Seebohm, Rowntree (york), a finales de siglo. El servicio se componía cada vez más y de manera abrumadora de mujeres –en Gran Bretaña, entre 1841 y 1881, el porcentaje de hombres que desempeñaban oficios domésticos y servicios personales, bajo de 20 a 12 aproximadamente-, por lo que el hogar burgués ideal consistía en el señor de la casa, de sexo masculino, que dominaba a cierto número de mujeres jerárquicamente clasificadas; todos los demás, como los niños varones, abandonaban la casa cuando se iban haciendo mayores, e incluso –entre las clases altas británicas- cuando tenían edad suficiente para ir al internado.

Pero el criado o la criada, aunque percibían un salario, y por ello eran una réplica doméstica del obrero, y cuyo empleo en la casa definía al varón burgués desde el punto de vista económico, eran esencialmente diferentes, ya que su principal nexos con el patrón (esto era más frecuente en el caso de las mujeres que de los hombres), no era monetario, sino personal y realmente con fines prácticos, de dependencia total. Cada acto de la vida del que servía estaba estrictamente prescrito y como vivía en un ático probablemente amueblado, en la casa de sus señores, era perfectamente controlable. Desde el delantal o uniforme que llevaba, hasta las referencias sobre su buen comportamiento o «carácter», sin las que no podía encontrar empleo, todo a su alrededor simbolizaba una relación de poder y sujeción. Lo cual no excluía la existencia de estrechas, aunque desiguales relaciones personales, no muchas más que en las relaciones esclavistas.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires, Crítica. 6° edición 2007. Pp. 246-248.

Texto 6:

Definiciones de la burguesía

Definición económica de la burguesía

En otras palabras, ¿Qué queremos decir al hablar de la «burguesía» como clase, en este periodo? Las definiciones económicas, políticas y sociales diferían en algo, pero estaban lo suficientemente cercanas entre sí como para no originar grandes dificultades.

Así, en un plano económico, la quintaesencia del burgués era el «capitalista» (es decir, el propietario capital, el receptor de un ingreso derivado del mismo, el empresario productor de beneficios, o todo esto a la vez). Y, de hecho en este periodo el «burgués» característico o el miembro de la clase media tenía poco que ver con aquellas personas que no encajasen en una de estas casillas, en 1848, las 150 familias principales de Burdeos comprendían noventa hombres de negocios (comerciantes, banqueros, propietarios de tiendas, etc., aunque en esta ciudad escaseaban los industriales), cuarenta y cinco propietarios y rentistas y quince miembros de profesionales liberales, que, por supuesto, en aquel entonces eran variantes de la empresa privada. Entre ellos había una total ausencia de altos ejecutivos asalariados (al menos nominalmente), que componían el mayor grupo aislado de las 450 familias principales de Burdeos en 1960. Debemos añadir que, aunque la propiedad de la tierra o con más frecuencia de los bienes raíces urbanos seguía siendo una importante fuente de ingresos burgueses especialmente para la burguesía de clase media y baja en las zonas menos industrializadas, ya estaba perdiendo algo de su importancia anterior. Incluso en Burdeos, que no estaba industrializada (1873), formaba sólo el 40 por 100 de las herencias en 1873 (23 por 100 de las mayores fortunas), mientras que el Lille, industrializada, en la misma época, formaba sólo el 31 por 100.

Definición política de la burguesía

Naturalmente, aquellos que se dedicaban a la política burguesa eran algo diferentes, aunque sólo fuese porque la política es una actividad especializada y que lleva tiempo, que no atrae a todos por igual o en la cual no todos encajan del mismo modo. Sin embargo, ya en este periodo la política burguesa estaba dirigida, en gran medida, por burgueses en activo o retirados. Así, en la segunda mitad del siglo XIX, entre un 25 y un 40 por 100 de los miembros del Consejo Federal Suizo eran empresarios y rentistas (siendo un 20 o un 30 por 100 de los miembros del consejo «barones federales», que dirigían los bancos, los ferrocarriles y las industrias), en una cuantía mucho mayor que en el siglo XX. Entre un 15 y un 25 por 100 eran miembros en activo de profesiones liberales, por ejemplo, abogados -aunque el 50 por 100 de todos sus miembros eran letrados, siendo este el patrón de cualificación para acceder a la vida pública o a la administración en la mayoría de los países. Entre un 20 y un 30 por 100 eran profesionales con categoría de «figuras públicas» («perfectos jueces rurales y otros magistrados»). A mediados de siglo, el partido liberal contaba en la cámara belga con un 83 por 100 de miembros burgueses, el 16 por 100 de esos miembros eran negociantes, otro 16 por 100, propietarios; el 15 por 100, rentiers; el 18 por 100, administradores profesionales, y el 42 por 100 pertenecía a profesionales liberales, por ejemplo, abogados y algunos médicos. Esto ocurría igualmente, y quizá más, en la política local de las ciudades, que, naturalmente, estaban dominadas por los notables burgueses del lugar (por ejemplo, liberales). Si los estratos superiores del poder estaban ocupados por los antiguos grupos situados tradicionalmente en él, a partir de 1830 en Francia y de 1848 en Alemania, la burguesía «saltó y conquistó los niveles inferiores del poder político», como concejos municipales, alcaldías, consejos de distrito, etc., y los mantuvo bajo su control hasta la interrupción de las masas en la política, en las últimas décadas del siglo. Desde 1830, Lille fue dirigido por alcaldes que, parcialmente, eran empresarios prominentes. En Gran Bretaña las mayores ciudades estaban francamente en manos de la oligarquía empresarial.

Definición social de la burguesía

Socialmente las definiciones no eran tan claras, aunque la «clase media» incluía obviamente a todos los grupos citados, siempre que fuesen suficientemente ricos y consolidados: los hombres de negocios, los propietarios, las profesiones liberales y los estratos más elevados de la administración que, por supuesto, eran numéricamente un grupo bastante reducido fuera de las capitales. La dificultad reside en definir los límites «superior» e «inferior» del estrato dentro de la jerarquía del estatus social, y en tener en cuenta la notable heterogeneidad de sus miembros, dentro de dichos límites: al menos siempre hubo una estratificación interna aceptada entre grande' (alta), moyenne (media) y petite (pequeña) burguesía; esta última matizaba estratos que de facto podrían situarse fuera de la clase burguesa.

A fin de cuentas, las diferencias más o menos acentuadas entre la alta burguesía y la aristocracia (alta o baja), dependían, en parte, de la exclusividad legal o social de este grupo, o de su propia conciencia de clase. Ningún burgués llegaría a ser un verdadero aristócrata en, digamos, Rusia o Prusia, e incluso allí donde se distribuían libremente títulos de nobleza secundarios, como en el imperio de los Habsburgo, ningún conde Chotek o Auersperg, que, sin embargo, estaba dispuesto a participar en el consejo de dirección de cualquier empresa, consideraría al barón Von Wertheimstein como algo más que un banquero de clase media y un judío. Gran Bretaña era casi el único país en que, de modo sistemático, se estaba incorporando a los empresarios a la aristocracia; banqueros, financieros con preferencia a industriales; aunque en este periodo el proceso no sobrepasaba límites modestos.

Por otra parte, hasta 1870 e incluso después, aún había industriales alemanes que rehusaban permitir que sus sobrinos se convirtiesen en oficiales de la reserva, considerándolo como algo poco adecuado para jóvenes de su clase, o cuyos hijos insistían en hacer el servicio militar en infantería o ingeniería, en vez de hacerlo en caballería, cuerpo socialmente más exclusivista. Pero debemos añadir que a medida que aumentaban los beneficios —y éstos eran muy importantes en este período—, la tentación de obtener condecoraciones, títulos, matrimonios con la nobleza, y en general, un modo de vida aristocrático, era con frecuencia irresistible para los ricos. Los fabricantes ingleses inconformistas se convertían a la Iglesia de Inglaterra, y en el norte de Francia el «volterrianismo apenas encubierto» anterior a 1850, se transformó, después de 187, en increíblemente ferviente catolicismo.

En los estratos inferiores, la línea divisoria mostraba un carácter económico mucho más claro, aunque los hombres de negocios —al menos en Gran Bretaña— podían trazar una neta línea cualitativa entre ellos y los «parias» sociales que vendían bienes directamente al público, como los comerciantes; al menos hasta que el comercio minorista no demostrase que podía hacer millonarios a los que practicaban. Evidentemente, el artesano independiente y el propietario de un pequeño comercio pertenecían a una clase media más baja, o *mittelstand*, que tenía poco en común con la burguesía, excepto la aspiración a su estatus social. El campesino rico no era burgués, ni lo era el empleado de oficina. Sin embargo, a mediados de siglo existía un remanente tan grande de viejos tipos de productores y vendedores de géneros ínfimos, y económicamente independientes e incluso de obreros no especializados y capataces, que difuminaban la línea divisoria: algunos podrían prosperar y al menos en sus lugares de origen podrían convertirse en burgueses reconocidos.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires, Crítica. 6ª edición 2007. Pp. 250-252.

Texto 7:
Características de la burguesía

Entre las principales características de la burguesía como clase hay que resaltar que se trataba de un grupo de personas con poder e influencia, independientes del poder y la influencia provenientes del nacimiento de estatus tradicionales. Para pertenecer a ella se tenía que ser «alguien», es decir, ser un apersona que contase como individuo, gracias a su fortuna, a su capacidad para mandar a otros hombres o, al menos, para influenciarlos, de ahí que, como hemos visto, la forma clásica de la política burguesa fue completamente distinta a la de la política de masas de los que se encontraban por debajo de ellos, incluyendo a la pequeña burguesía. El recurso clásico del burgués en apuros o con motivos de queja, fue ejercer o solicitar las influencias individuales: hablar con el alcalde, con el diputado, con el ministro, con el antiguo compañero de escuela o colegio, con el pariente, o tener contactos de negocios. La Europa burguesa estaba, o iba a estar, llena de sistemas más o menos informales para la protección del progreso mutuo, de cadenas de viejos amigos o mafias («amigos de los amigos»), entre los cuales se contaban las que surgirían de una asistencia común a las mismas instituciones educativas y que fueron, naturalmente, muy importantes, especialmente a los que respecta a las instituciones de enseñanza superior, que daban lugar a uniones nacionales, que superaban las simplemente locales. Una de estas asociaciones, la francmasonería, sirvió a fines aún más importantes en ciertos países, especialmente en los latinos y católicos, ya que realmente sirvió de aglutinante ideológico a la burguesía liberal en su dimensión política, o, como ocurrió en Italia, resultó virtualmente la única organización permanente y nacional de esta clase. El individuo burgués era exhortado a expresar su opinión sobre los asuntos públicos, sabía que una carta dirigida a The Times o a Neue Freire Presse no sólo llegaría a un gran parte de sus compañeros de clase y a aquellos que tenían el poder de decisión, sino que, y esto es lo más importante, sería publicada, sobre la base de la fuerza de su reputación como individuo. La burguesía como clase no organizaba movimientos de masas, sino grupos de presión. Su modelo político no era el cartismo, sino la liga contra la ley de cereales (Anti-Corn Law League)

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. La era del capital, 1848-1875. Buenos Aires, Crítica. 6° edición 2007. P. 253.

Texto 8:

Burguesía: ¿Una clase de amos y gobernantes?

¿Una clase de amos? Si. ¿Una clase de gobernantes? La respuesta a esta pregunta es más compleja. La burguesía no era evidentemente una clase gobernante en el sentido en que lo era terrateniente al viejo estilo, cuya posición le confería, de iure o de facto, el poder estatal efectivo sobre los habitantes de su territorio. Normalmente actuaba en el seno de un entramado dinámico de poder y administración estatal, que no era de su prioridad, al menos fuera de los edificios concretos que ocupaba («mi hogar es mi castillo»). Sólo en las zonas más alejadas de esta autoridad, como en los aislados asentamientos mineros, o donde el propio estado era débil, como en Estados Unidos, los amos burgueses podían ejercer este tipo de gobierno directo, sea mediante el mando sobre las fuerzas locales de la autoridad pública apelando a los ejércitos privados de los hombres de Princeton, o reuniéndose en bandas armadas de «vigilantes», para mantener el «orden». Además, en el periodo que estudiamos, los estados en los que la burguesía hubiese obtenido el poder político formal, o no lo compartiese con las antiguas elites políticas, eran aún bastante excepcionales. En la mayoría de los países la burguesía, aun que ya definida como tal, no controlaba ni ejercía el poder político, excepto quizá a niveles subalternos o municipales.

Lo que ejercía era una hegemonía y determinaba, cada vez más, a la política. No había una alternativa al capitalismo como método de desarrollo económico, y en este periodo ello implicaba tanto la realización de los programas económicos e institucionales de la burguesía liberal (con sus variaciones locales), como la vital posición de esa misma burguesía en el estado. Incluso para los socialistas el camino del triunfo pasaba a través de un capitalismo totalmente desarrollado. Hasta 1848 pudo pensarse, por un momento, que sus crisis de transición, podían ser también sus crisis finales, al menos en Inglaterra, pero en la década de 1850 se hizo evidente que su principal etapa de crecimiento acababa de comenzar. En su principal bastión, Gran Bretaña, el capitalismo era inmovible; pero en el resto del mundo las perspectivas de una revolución social, paradójicamente, parecían depender, más que nunca, de las posibilidades de la burguesía de crear ese capital triunfante que permitiera su propio derrocamiento.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. La era del capital, 1848-1875. Buenos Aires, Crítica. 6° edición 2007. Pp. 257-258.

Texto 9: Legislación a favor de los pobres

Las estadísticas sobre salud fueron de especial importancia, porque mediante el análisis comparativo de los índices de mortalidad (las diferencias de los índices entre distintas regiones de un país o incluso entre las mismas partes de la misma ciudad) los analistas motivados por finalidades de tipo social llegaron a la conclusión fundamental de que sería posible eliminar algunas diferencias locales y regionales con el seguimiento de la policía social adecuada. En el caso no sólo de las enfermedades endémicas, como el tifus, relacionadas con la pobreza, sino también las enfermedades epidémicas, sobre todo el cólera, que afectaba a gente de todas las clases (incluido uno de los primeros ministros de Luis Felipe), los analistas invitaban enardecidos a desafiar al destino modificando deliberadamente las posibilidades de vida o muerte de la gente, realizando mejoras en el suministro de agua y el sistema de alcantarillado público.

No se trataba de un sueño, como habría podido serlo en el siglo XVIII, sino de un proyecto que ahora podía verse realizado (con la ayuda de ingenieros más que médicos). El suministro de agua limpia – y había muchos lugares de Europa donde no estaba garantizado- precedió en el tiempo y a la fabricación y distribución a gran escala de jabón barato. Mientras tanto, la recogida de estadísticas siguió aumentando de año en año. «La realización de investigaciones estadísticas – afirmaba el decimo Informe de la Statistical Society de Londres en 1844- ha progresado tanto... que se ha convertido ya en una necesidad de nuestra época, y una de sus características más honrosas.»

No todos los comentaristas de las transformaciones sociales se fiaban de las estadísticas. El esfuerzo por recoger estadísticas fue objeto de burlas algunas veces; otras, fue descrito como una moda; finalmente, había quienes las consideraban una forma menos eficaz de abordar los problemas de la sociedad que «el factor imaginativo», que se expresaba mejor en novelas que en tablas y en los artículos y reseñas de periódicos y revistas que ya algunos veían como el «cuarto poder». Por suerte, algunos críticos consiguieron abrirse paso en cuestiones de análisis social a base de imaginación. Por ejemplo, el analista de datos Adolphe Quetelet, a quien entusiasmaba explorar «las leyes de los grandes números», se dedicó al cálculo de probabilidades además del de agregados y de variancias e introdujo el concepto de «hombre medio».

En Francia, los investigadores sociales como Eugène Buret y Louis Villermé relacionaron la salud con la vivienda y la vivienda con la delincuencia. Pasaron muchas más décadas antes de que las políticas públicas consiguieran mejorar la situación de la vivienda, que los conservadores, defensores de la familia y del hogar, favorecieron aun más que los radicales. Era menos fácil enfrentarse a los problemas de vivienda –construcción de la mala calidad, exceso de ocupantes y ausencia de las comodidades domésticas esenciales- que poner en práctica medidas de carácter colectivo para mejorar la salud pública. Antes que los baños eran necesarias las cloacas. En 1829 Villermé fue uno de los fundadores de los *Annales d'hygiène publique et de médecine légale*. La primera publicación periódica del mundo que se centro en problemas de salud pública.

De entre los investigadores sociales de las décadas de 1830 y 1840 pocos eran socialistas. De hecho, a Edwin Chadwich, el último secretario de Bentham, la gente lo asociaba no sólo con las reformas en la salud pública (la primera ley británica de salud pública fue aprobada en 1848), sino con la introducción de una nueva y polémica ley de pobre en 1834 que también se basaba en los postulados de Bentham. Las discusiones acerca de cómo tratar a los pobres tuvieron lugar paralelamente en otros países, y a menudo fueron violentas. Ya habían sido habituales en el siglo XVIII. Así pues, la ley británica de 1834 fue un hito europeo. Con la abolición de toda beneficencia de puertas afuera y obligando a los pobres a inscribirse en «talleres», que no eran instituciones nuevas, pero que

se introdujeron en todas partes, se ahorraba dinero, y la asistencia a los pobres, que la situación de los residentes en los talleres fuese peor que la de los empleados en las peores formas alternativas de trabajo. No es extrañar que los pobres comparasen los talleres con Bastillas, y su situación con la de los esclavos negros.

La oposición a la ley de pobres de 1834 en Gran Bretaña tuvo un papel clave en el desencadenamiento del gran movimiento de protesta del cartismo, el primer movimiento específicamente obrero y a gran escala que se produjo en Europa, como reconocieron Marx y Engels. Otro elemento de la protesta creciente era la exigencia de reformas en las fábricas, sobre todo la limitación de la jornada laboral de mujeres y niños, que seguían siendo una parte importante de la mano de obra de la fábrica, en particular en la industria textil (la liebre entre las tortugas de la carrera industrial). Una parte importante de la reforma de la fábrica se consiguió en 1847, un año después de la derogación de la leyes de cereales, pese que algunos de los responsables de esa derogación se opusieron a la reforma con el argumento de que la ampliación de la competencias de los inspectores de la fábrica constituía una intromisión del gobierno en la industria. Este cambio de bando político era toda una novedad, como lo era el interés de la aristocracia por las condiciones de vida de los pobres de las ciudades, manifestado en Inglaterra, por ejemplo, por el séptimo conde de Shaftesbury, un reformador protestante que pertenecía al partido conservador. En Prusia había fuertes tendencias paternalista , y en 1839 fue aprobada una ley de fábrica (aunque no se aplicase por entero) que prohibía emplear a los niños menores de nueve años y limitaba la jornada laboral de los niños de entre nueve y dieciséis años.

La política se centraba en la mejora de las ciudades, en la intervención social en las fabricas y en las medidas con que abordar el problema de la pobreza –muy breve en todos los países, ya fueran industriales o no- era «política social», y para mucha gente sin derecho a votar en las elecciones, así como para algunos que sí tenían ese derecho. Esta era la única clase política que contaba. Era una política compleja, sin nada de simple. Los cartistas británicos, que redactaron su documento fundamental, la Carta, en 1838, empezaron con la realidad –la realidad de un derecho de voto restringido y de la terrible «situación de Inglaterra»-, pero también tenían sus sueños: el sueño de convertir el Parlamento británico en un parlamento del pueblo basado en un sistema electoral de sufragio universal masculino, elecciones anuales y sin que se exigiese a los parlamentarios tener un mínimo de propiedades.

Fuente: Briggs, A. Clavin, P. 1997. Historia contemporánea de Europa 1789-1989. Barcelona, Crítica. Pp. 81-83.

Texto 10:
Organizaciones obreras

En una gran compañía, con miles de empleados en su nómina, el abismo que separaba a la gerencia de los trabajadores propendió ampliarse. Los obreros adquirieron conciencia de sí mismos en cuanto a clase con intereses diferentes, demandas distintas y motivos específicos de queja. Y se pudieron unir más efectivamente para llevar a cabo negociaciones colectivas cuando su número aumento y sus condiciones de trabajo los pusieron en contacto íntimo.

Un resultado lógico fue el rápido crecimiento de los sindicatos obreros. En el último cuarto del siglo pasado se habían suavizado las leyes que se oponían a la organización de los trabajadores. Los trabajadores calificados fueron los primeros que formaron sindicatos de oficios para velar por el bienestar de sus miembros. Más tarde, muchos de estos sindicatos se apresuraron a federarse en grandes sindicatos industriales, y hacia 1900 los sindicatos contaban con 2.000.000 de miembros en Inglaterra y cerca de 1.000.000 en Alemania y los Estados Unidos. Los trabajadores no calificados vacilaron más en organizarse, pero una vez que su movimiento comenzó a desarrollarse, en la década de 1880, siguió avanzando rápidamente. Mineros, trabajadores de los muelles y obreros de las fábricas recurrieron al contrato colectivo, y grandes sindicatos industriales aparecieron en Europa, los Estados Unidos y los dominios ingleses autónomos.

Al desarrollarse los sindicatos poderosos, el trabajo dejó de ser una “mercancía” en el mundo de las industrias y se convirtió, en cierto sentido, en socio. Los trabajadores exigieron una parte mayor de las ganancias y apoyaron sus demandas con la amenaza de huelga. Sus peticiones de salarios más elevados tenían justificación, especialmente después de 1895, por que los precios y el costo de la vida, que habían sido relativamente bajos durante veinte años, iniciaron un largo ascenso. El aumento de los salarios reales entre 1880 y 1900 fue solo de un 20 a un 25% en Inglaterra, Alemania y Francia, mientras que la capacidad productiva del trabajador, por término medio, gracias a las máquinas aumentó más rápidamente, y la riqueza que correspondía al patrono capitalista se acrecentó más a prisa todavía. El trabajador industrial, cuyos esfuerzos eran esenciales para la producción, estaba convencido de que no recibía una parte justa de los beneficios y ganancias que el mecanismo de la industria había producido.

Además de negociar directamente con sus patronos, los obreros podían llevar su lucha al campo de la política; cuando lo hicieron, el socialismo se convirtió en una peligrosa cuestión política.

Fuente: Bruun, Geoffrey. 1959. La Europa del siglo XIX (1815-1914). México, Fondo de Cultura Económica. Reimpresión 1993). Pp. 160-162.

Texto 11:
Consecuencias Sociales de la Revolución Industrial: La Miseria

Sus más graves consecuencias fueron sociales: la transición a la nueva economía creó miseria y descontento, materiales primordiales de la revolución social. Y en efecto, la revolución social estalló en la forma de levantamientos espontáneos de los pobres en las zonas urbanas e industriales, y dio origen a las revoluciones de 1848 en el continente y al vasto movimiento cartista en Inglaterra. El descontento no se limitaba a los trabajadores pobres. Los pequeños e inadaptables negociantes, los pequeños burgueses y otras ramas especiales de la economía, resultaron también víctimas de la Revolución industrial y sus ramificaciones. Los trabajadores sencillos e incultos reaccionaron frente al nuevo sistema destrozando las maquinas que consideraban responsables de sus dificultades; pero también una cantidad-sorprendentemente grande- de pequeños patronos y granjeros simpatizaron abiertamente con esas actitudes destructoras, por considerarse también víctimas de una diabólica minoría de innovadores egoístas. La explotación del trabajo que mantenían las rentas del obrero a un nivel de subsistencia, permitiendo a los ricos acumular los beneficios que financiaba la industrialización y aumentar sus comodidades, suscitaba el antagonismo del proletariado. Pero también otro aspecto de esta desviación de la venta nacional del pobre al rico, del consumo a la inversión, contrariaba al pequeño empresario. Los grandes financieros, la estrecha comunidad de los rentistas nacionales y extranjeros, que percibían lo que todos los demás pagaban de impuestos –alrededor un 8 por 100 de toda la renta nacional-, eran quizá más impopulares todavía entre los pequeños negociantes, granjeros y demás que entre los banqueros pues aquellos sabían de sobra lo que eran el dinero y el crédito para no sentir una rabia personal por sus prejuicios. Todo iba muy bien para los ricos que podían encontrar cuanto crédito necesitaran para superar la rígida deflación y la vuelta a la ortodoxia monetaria de la economía después de las guerras napoleónicas; en cambio, el hombre medio era quien sufría y quien en todas partes y en todas las épocas del silo XIX solicitaba, sin obtenerlos, un fácil crédito y una flexibilidad financiera. Los obreros y los pequeños burgueses descontentos se encontraban al borde de un abismo y por ello mostraban el mismo descontento, que les uniría en los movimientos de masas del «radicalismo», la «democracia» o el «republicanismo», entre los cuales el radical inglés, el republicano francés y el demócrata jacksoniano norteamericano serían los más formidables entre 1815 y 1848.

Sin embargo, desde el punto de vista de los capitalistas, esos problemas sociales solo afectaban al progreso de economía si, por algún horrible accidente, derrocaran el orden social establecido. Por otra parte, parecía haber ciertos fallos inherentes al proceso económico que amenazaban a su principal razón de ser: la ganancia. Si los réditos del capital se reducían a cero, una economía en la que los hombres producían solo por la ganancia volverían a aquel «estado estacionario» temido por los economistas.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. Pp. 46-47.

Texto 12:

Precarización de las condiciones de vida del mundo obrero

El alcoholismo en masa -compañero casi invariable de una industrialización y urbanización bruscas e incontroladas - expandía «una pestilencia de fuertes licores» por toda Europa. Quizá los contemporáneos que deploraban el aumento de la embriaguez, como de la prostitución y otras formas de promiscuidad sexual, exageraban. Sin embargo, la súbita aparición, hacia 1840, de sistemáticas campañas de agitación en favor a la templanza, entre las clases media y trabajadora de Inglaterra, Irlanda y Alemania, demuestra que la preocupación por la desmoralización no era académica ni estaba limitada a una sola clase. Su éxito inmediato fue efímero, pero durante el resto del siglo la hostilidad a sus licores fuertes fue algo que los movimientos de patronos y obreros ilustrados tuvieron en común.

Pero, desde luego, los contemporáneos que deploraban la desmoralización de los nuevos pobres urbanos e industrializados no exageraban. Todo coincidía para agrandarla. Las ciudades y las zonas industriales crecían rápidamente, sin plan ni supervisión, y los más elementales servicios de la vida de la ciudad no conseguían ponerse a su paso. Faltaban casi por completo, los de limpieza en la vía pública, abastecimiento de agua, sanidad y viviendas para la clase trabajadora. La consecuencia más patente de este abandono urbano fue la reaparición de las grandes epidemias de enfermedades contagiosas (motivadas por el agua), como el cólera, que reconquistó a Europa desde 1831 y barrió el continente de Marsella a San Petersburgo en 1832 y otra vez más tarde. Para poner un ejemplo diremos que al tifus en Glasgow «no se le dio consideración de epidemia grave hasta 1818». Luego aumentó. En la ciudad hubo dos grandes epidemias (tifus y cólera) en la década de 1830-1840, tres (tifus, cólera, paludismo) en la siguiente, dos en la década de 1850, hasta que las mejoras urbanas acabaron con una generación de descuido. Los terribles efectos del descuido fueron tremendos, pero las clases media y alta no los sintieron. El desarrollo urbano en nuestro periodo fue un gigantesco proceso de segregación de clases, que empujaba a los nuevos trabajadores pobres a grandes concentraciones de miseria alejadas de los centros de gobierno y los negocios, y de las nuevas zonas residenciales de la burguesía. La casi universal división de las grandes ciudades europeas en un hermoso oeste y un mísero este, se desarrolló en ese periodo. Y ¿Qué instituciones sociales salvo la taberna y si acaso la capilla se crearon en aquellas nuevas aglomeraciones obreras, salvo las de iniciativa de los mismos trabajadores? Solo a partir de 1848, cuando las nuevas epidemias desbordando los suburbios empezaron a matar también a los ricos, y las desesperadas masas que vivían en ellos asustaron a los poderosos, se emprendió una sistemática mejora urbana.

La bebida no era la única muestra de desmoralización. El infanticidio, la prostitución, el suicidio y el desequilibrio mental han sido relacionados con aquel cataclismo económico y social, gracias sobre todo a los trabajadores de algunos médicos contemporáneos a los que hoy podemos llamar precursores de la medicina social. Tanto el aumento de criminalidad como el de violencias, a menudo sin finalidad determinada, eran una especie de ciega afirmación personal contra las fuerzas que amenazaban con destruir la humanidad. La floración de sectas y cultos apocalípticos, místicos y supersticiosos en ese periodo indica una incapacidad parecida para contener los terremotos sociales que estaban destrozando las vidas de los hombres. Las epidemias de cólera, por ejemplo, provocaron resurgimientos religiosos lo mismo en la católica Marsella en el protestante país de Gales.

Todas estas formas de desviación de la conducta social tenían algo de común entre ellas, e incidentalmente con la ayuda a «uno mismo». Eran tentativas parra escapar del destino de ser un pobre hombre trabajador, o al menos para aceptar u olvidar la pobreza y la humillación. El creyente en la segunda venida, el borracho, el ladronzuelo, el lunático, el vagabundo o el pequeño negociante ambicioso, desviaban sus ojos de la condición colectiva (con la excepción del ultimo) eran apáticos con respecto a la posibilidad de una acción colectiva. Esta apatía de la masa represento un papel mucho

más importante de lo que suele suponerse en la historia de nuestro período. No es casualidad que los menos hábiles, los menos instruidos, los menos organizados y, por tanto, los menos esperanzados de los pobres, fueran entonces y más tarde los más apáticos: en las elecciones de 1848, en la ciudad prusiana da Halle, el 81 por 100 de los artesanos independientes y el 71 por 100 de los albañiles, carpinteros y otros obreros de la construcción votaron; en cambio, sólo lo hizo un 46 por 100 de los trabajadores de las factorías y los ferrocarriles, los labradores, los trabajadores domésticos, etc.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. Pp. 207-209.

Texto 13:
Un amplio movimiento obrero

...El movimiento obrero de aquel periodo no fue ni por su composición ni por su ideología y su programa un movimiento estrictamente «proletariado», es decir, de trabajadores industriales o jornaleros. Fue, más bien, un frente común de todas las fuerzas y tendencias que representaban a los trabajadores pobres, principalmente a los urbanos. Semejante frente común existía hacía tiempo, pero desde la Revolución francesa la clase media liberal y radical le proporcionaba inspiración y jefes. Ya hemos visto como el jacobinismo y no el sans-culottismo (y mucho menos las aspiraciones de los proletarios) fue lo que dio unidad a la tradición popular parisina. La novedad de la situación después de 1815 estribaba en que el frente común se dirigía cada vez más contra la clase media liberal y contra los reyes y los aristócratas, y en lo que le daba unidad era el programa y la ideología del proletariado, aunque todavía la clase trabajadora industrial apenas existía y estaba mucho menos madura políticamente que otros grupos de trabajadores pobres. Tanto el rico como el pobre trataban de asimilarse a la gran «masa urbana existente bajo el orden medio de la sociedad», o sea, el «proletariado» o «clase trabajadora». Todo el que se sentía confuso por «el creciente sentimiento general de que en el actual estado de cosas hay una falta de armonía interna que no puede continuar» se inclinaba al socialismo como la única crítica intelectualmente válida y alternativa.

La jefatura del nuevo movimiento reflejaba un estado de cosas parecido. Los trabajadores pobres más activos, militantes y políticamente consientes, no eran los nuevos proletariados de las factorías, sino los maestros artífices, los artesanos independientes, los trabajadores a domicilio en pequeña escala y algunos otros que trabajaban y vivían como antes de la revolución industrial, pero bajo una presión mucho mayor. Los primeros sindicatos (trade unions) los formaron casi invariablemente impresores, sombrereros, sastres, etc. El núcleo de los líderes del cartismo, en una ciudad como Leed, lo formaron un ebanista convertido en tejedor a mano, par de oficiales de imprenta, un librero y un cardador. Los hombres que adoptaron las doctrinas cooperativistas de Owen eran, en su mayor parte, artesanos, mecánicos y trabajadores manuales. Los primeros trabajadores comunistas alemanes fueron buhoneros, sastres, ebanistas, impresores. Los hombres que en el París de 1848 se alzaron contra la burguesía, fueron los habitantes del viejos barrios artesano de Saint-Antoine, y todavía no (como en la comuna de 1871) los del proletario barrio de Belleville. Por otra parte, a medida que los avances de la industria destruían aquella fortaleza del sentido de “clase trabajadora”, se minaba fatalmente la fuerza de los primitivos movimiento obreros. Entre 1820 y 1850, por ejemplo, el movimiento británico creó una densa red de instituciones para la educación social y política de la clase trabajadora, como los institutos mecanicen, los Halls off science owenistas y otros muchos. En 1850-y sin contar los puramente políticos- había 700 en Inglaterra- de ellos 151 en el condado de York- con 400 aulas. Pero ya había empezado a declinar, y pocos años después la mayor parte habrían muerto o caído en un letargo.

Únicamente hubo una excepción. Sólo en Inglaterra los nuevos proletarios habían empezado a organizarse e incluso a crear sus propios jefes: John Doherty, el obrero algodónero owenista irlandés, y los mineros Tommy Hepburn y Martin Jude. No solo los artesanos y los deprimidos trabajadores a domicilio formaban los batallones del cartismo; también los obreros de las factorías luchaban en ellos, y a veces los lideraban. Pero, fuera de Inglaterra, los trabajadores de las fábricas y las minas eran todavía en gran parte más bien víctima que agentes. Y hasta finales del siglo no intervendrían decididamente en la formación de su destino.

El movimiento obrero era una organización de autodefensa, de protesta, de revolución. Pero para el trabajador pobre era más que un instrumento de combate: era también una norma de vida. La burguesía liberal no le ofrecía nada; la historia le había sacado de la vida tradicional que los

conservadores prometían inútilmente mantener o restaurar. Nada tenían que esperar del género de vida al que se veían arrastrados. Pero el movimiento les exigía una forma de vivir diferente, colectiva, comunal, combativa, idealista y aislada, ya que, esencialmente, era lucha. El cambio, les proporcionaba coherencia y objetivos. El mito liberal suponía que los sindicatos estaban formados por tascos trabajadores instigados por agitadores sin conciencia; pero en realidad los trabajadores toscos eran los menos partidarios de la unión, mientras los más inteligentes y competentes la defendían con ardor.

Los más altos ejemplos de «los mundos del trabajo» en aquel periodo los proporcionan seguramente las viejas industrias domesticas. Comunidades como la de los sederos de Lyon, los archirrebeldes canuts, que se levanto en 1831 y otra vez en 1834, y que, según la frase de Michelet, «como este mundo no lo haría, ellos mismos hicieron otro en la húmeda oscuridad de sus callejuelas, un paraíso mortal de dulces sueños y visiones». Y comunidades como la de los tejedores de lino escoceses con su puritanismo republicano y jacobino, sus herejías swedenborgianas, su biblioteca de artesanos, su caja de ahorros, su instituto mecánico, su club y biblioteca científicos, su academia de dibujo, sus mítines misionales, sus ligas antialcohólicas sus escuelas infantiles, su sociedad de floricultores, su revista literaria: el Gasometer de Dunfermline y, naturalmente, su cartismo. El sentimiento de clase, la combatividad, el odio y el desprecio al opresor pertenecían a su vida tanto como los husos en que los hombres tejían. Nada debían a los ricos, excepto sus jornales. Todo lo demás que poseían era su propia creación colectiva.

Pero este silencioso proceso de autoorganización no se limito a los trabajadores de aquel antiguo tipo. También se reflejo a la «unión», basada a menudo en la primitiva comunidad metodista local, en las minas de Northumberland y Durham, se reflejó en la densa concentración de sociedades de socorro mutuo de los obreros en las nuevas zonas industriales, de manera especial en Lancashire.³⁶ Y, sobre todo, se reflejó en los compactos millares de hombres, mujeres y niños que llevando antorchas se esparcían sobre las marismas que rodeaban a las pequeñas ciudades industriales de Lancashire en las manifestaciones cartistas, y en la rapidez con la que los nuevos almacenes cooperativos de Rochdale de extendieron en los últimos años de la década 1840-1850.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. Pp. 218-220.

Texto 14:
Ciudad industrial, obreros y clase baja

La típica sociedad industrial de este período era aún una ciudad de tamaño medio, incluso con arreglo a los patrones contemporáneos, aunque se dio el caso, en la Europa central y oriental, de que algunas capitales (que tendían a ser muy grandes) se convirtiesen también en los principales centros manufactureros, por ejemplo, Berlín, Viena y San Petersburgo. En 1871 Oldham tenía 83.000 habitantes, Barmen 75.000, Roubaix, 65.000. Realmente, las antiguas ciudades preindustriales más famosas no solían atraer a los nuevos modos de producción, por lo que las nuevas regiones industriales típicas asumieron, generalmente, la forma de una especie de crecimiento convergente de los pueblos aislados que se convertían en ciudades pequeñas, y luego se transformaban en otras mayores. No eran aun las vastas zonas ininterrumpidamente edificadas del siglo XX, aunque las chimeneas de las fábricas, que con frecuencia se extendían a lo largo de las cuencas de los ríos, los apartaderos de ferrocarril, la monotonía de los ladrillos descoloridos y el sudario de humo que se cernía sobre todo ello, les confería una cierta coherencia. Todavía no eran muchos los habitantes de las ciudades que se hallaban a una distancia del campo mayor de la que podían cubrir caminando. Hasta la década de 1870 las mayores ciudades industriales de Alemania occidental, como Colonia y Düsseldorf, se llenaron de campesinos provenientes de la región circundante, que llevaban sus artículos al mercado semanal. En cierto sentido, el choque producido por la industrialización residía, precisamente en el contraste entre los poblados, negros monótonos, atestados y torturados, y las coloristas granjas y colinas que lo rodeaban; así Sheffield era descrita como «ruidosa, humeante, aborrecible [pero] ...rodeaba por todas partes por uno de los paisajes más encantadores que puedan encontrarse en el planeta»

Esto es lo que permitió, aunque cada vez en menor medida, que los trabajadores de la zona recientemente industrializadas siguieron siendo medio agricultores. Hasta después de 1900 los mineros belgas, en la estación adecuada, dedicaban algún tiempo a cuidar de sus campos de patatas (y si era necesario llegaban hacer una «huelga de patatas» anual). Incluso en el norte de Inglaterra los parados de la ciudad podían volver fácilmente a trabajar en las granjas cercanas durante el verano: en 1859, los tejedores en huelga de Padiham (Lancashire) se ayudaron preparando henos.

La gran ciudad en este periodo se consideraba como tal toda población de más de 200.000 habitantes, incluyendo las ciudades metropolitanas que superaban en medio millón -*no era tanto un centro industrial (aunque podía contar con un buen número de fábricas), como un centro de comercio de transporte, de administración y de la multiplicidad de servicios que trae consigo una gran concentración de habitantes y que a su vez sirve para engrosar su número. Realmente, la mayoría de sus habitantes eran obreros de un tipo u otro, incluyendo gran número de criados: oficio al que permanecían uno de cada cinco londinenses (1851), aunque, sorprendentemente, esto ocurría en proporción considerablemente menor en París. Aun así, su tamaño garantizaba que en ella también vivía un gran número de personas pertenecientes a la clase media baja, en proporción sustancial: es decir, constituían entre el 20 y el 23 por 100 de la población Londres y París.

Estas ciudades crecían con extraordinaria rapidez, Viena pasó de unos 4.000 habitantes en 1846 a 700.000 en 1880; Berlín pasó de 378 (1849) a casi un millón en 1875; París, de 1.900.000; Londres, de 2.500.000 a 3.900.000, entre 1851 y 1881, aunque estas cifras palidecían frente a algunas de ultramar: concretamente las de Chicago y Melbourne. Pero el aspecto, la imagen y la estructura mismas de la ciudad cambiaron, debido tanto a la presión de tantos edificios y planificaciones decididos por razones políticas (especialmente en París y Viena), como las empresas hambrientas de beneficios. A nadie le gustaba la presencia de los pobres en la ciudad, que eran la mayoría de la población, aunque reconocían su lamentable indigencia.

Para los proyectistas urbanos los pobres eran un peligro público, por lo que dividieron sus concentraciones potencialmente sediciosas mediante avenidas y bulevares que pudiesen conducir a los habitantes de los multitudinarios barrios populares, que estaban renovando, a emplazamientos algo indeterminados, pero probablemente más salubres y, sin duda menos peligrosos. Este fue también el punto de vista propagado por las compañías de ferrocarriles, que llevaban extensas redes de líneas y apartaderos hasta el centro de las ciudades, preferiblemente a través de los suburbios, donde los costes de los bienes raíces eran más bajos y las protestas casi insignificantes. Para los constructores y urbanizadores los pobres constituían un mercado improductivo, en comparación con las abundantes ganancias provenientes de los nuevos distritos de negocios o barrios comerciales y de las sólidas casas de apartamentos de la clase media o de los barrios periféricos en crecimiento. Cuando los pobres no se apiñaban en los antiguos distritos del centro abandonados por las clases superiores sus domicilios eran edificados por pequeños constructores especuladores, con frecuencia en una capacitación algo mayor que de los

Quien habla de las ciudades de mediados del siglo XIX, habla de “amontonamiento” y de “barrio bajo”, y cuanto más rápidamente crecía la ciudad, su hacinamiento aumentaba paralelamente. A pesar de la reforma sanitaria y de una cierta planificación, el hacinamiento urbano se incrementó. Probablemente, durante este período y allí donde no se había deteriorado realmente, no mejoraron ni la salud ni las tasas de mortalidad. La principal, sorprendente y en lo sucesivo continua mejora de dichas condiciones no comenzó hasta finales del período que estudiamos (1875). Las ciudades seguían devorando a su población, aunque las británicas, que eran las más antiguas de la era industrial, estaban próximas a poder reproducirse, es decir, a crecer sin la constante y masiva transfusión de sangre de la inmigración.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. La era del capital, 1848-1875. Buenos Aires, Crítica. 6° edición 2007. Pp. 219-221.

Texto 15:
Heterogeneidad y clase obrera

¿Podemos acaso hablar de «los obreros» como si fuesen una sola categoría o clase? ¿Qué podía haber en común entre grupos con tan distintos ambientes, orígenes sociales, formación, situación económica y, en ocasiones, incluso con tan diferentes y costumbres? Dicha unidad no provenía de la pobreza, ya que, según los patrones de la clase media, todos tenían unos ingresos modestos -excepto en paraísos del trabajador como Australia, donde en la década de 1850 un cajista de imprenta podía ganar 18 libras La semana-, pero, según los patrones de los pobres, había gran diferencia entre los «artesanos» especializados, bien pagados y con un empleo más o menos fijo, e incluso lo hacían para ir y venir del trabajo, y los muertos de hambre andrajosos, que a duras penas sabían de donde sacar su próxima comida, menos aun la de su familia. Realmente, estaban unidos por un sentimiento común hacia el trabajo manual y la explotación, y cada vez mas también por el destino común que les obliga a ganar un jornal. Estaban unidos por la creciente segregación a que se veían sometidos por parte de la burguesía cuya opulencia se incrementa espectacularmente, mientras que, por el contrario, su situación seguía siendo precaria, una burguesía que se iba haciendo cada vez más cerrada e impermeable a los advenedizos.* En esto residía toda la diferencia entre los modestos grados de bienestar que, razonablemente, podía esperar conseguir un obrero o ex obrero afortunado, y las acumulaciones de riqueza realmente impresionantes. Los obreros fueron empujados hacia una conciencia común, no solo por esta polarización social, sino por un estilo de vida común, al menos en las ciudades -en el que la taberna («la iglesia del obrero», como la denominó un liberal burgués) desempeñaba un papel central-, y por su modo de pensar común. Los menos conscientes tendían a «ecualizarse» tácitamente, los más conscientes a radicalizarse, convirtiéndose en los defensores de la internacionalidad de las décadas de 1860 y 1870, y en los futuros seguidores del socialismo. Ambos fenómenos estuvieron unidos, pues la religión tradicional siempre había sido un lazo de unión social a través de la afirmación ritual de la comunidad. Pero en Lille, durante el segundo imperio, las procesiones y ceremonias comunes decayeron. Los pequeños artesanos de Viena, cuya piedad simple e ingenua felicidad frente a la pompa y ostentación católica constato ya Le Play en la década de 1850, se habían vuelto indiferentes. En menos de dos generaciones habían traspasado su fe al socialismo.

Indiscutiblemente, el heterogéneo grupo de los «trabajadores pobres» tendió a formar parte del «proletariado» en las ciudades y regiones industriales. En la década de 1860, la creciente importancia de los sindicatos dio fe a ello, y la misma existencia -por no hablar del poder- de la internacional habría sido imposible sin aquellos. Aun así, los «trabajadores pobres» no habían sido únicamente una reunión de diferentes grupos. En especial, en los difíciles y desesperanzados tiempos de la primera mitad de siglo, se habían fundido en la masa homogénea de los descontentos y los oprimidos. En estos momentos dicha homogeneidad se estaba perdiendo. La era del capitalismo liberal floreciente y estable ofrecía a la «clase obrera» la posibilidad de mejorar su suerte mediante organización colectiva. Pero aquellos que simplemente siguieron siendo los «pobres», poco uso pudieron hacer de los sindicatos, y menos aun de las mutualidades. De una manera general, los sindicatos fueron organizaciones de minorías favorecidas, aunque las huelgas masivas pudiesen, en ocasiones, movilizar a las masas. Por otra parte el capitalismo liberal ofrecía al obrero individual claras perspectivas de prosperar, en términos burgueses, lo cual no estaba al alcance de grandes grupos de población trabajadora o simplemente era rechazado por ellos.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1998. La era del capital, 1848-1875. Buenos Aires, Crítica. 6° edición 2007. Pp. 232-233.

Texto 16:
Desigualdad, riqueza y propiedad

El crecimiento de los sindicatos de artesanos, y después, de los sindicatos industriales, ya ha sido mencionado: permitió a los trabajadores mejorar su poder de negociación y obtener de sus patronos mejores salarios y una jornada de trabajo más reducida. Pero la difusión de la educación popular y la formación de sociedades cooperativas fueron igualmente importantes como signos de despertar del proletariado. Tomando el año de 1900 como línea divisoria aproximada puede decirse que, antes de esa fecha, la mayoría de los trabajadores europeos todavía trataba de mejorar su condición dentro del marco de la democracia europea existente. Después de esa fecha, una creciente proporción de las clases desheredadas se pasó al campo socialista. Habían llegado a la conclusión de que el orden social y el político que prevalecía era fundamentalmente inicuo, y que debía derrocarse o transformarse radicalmente. Este cambio de actitud representó el desplazamiento desde una filosofía evolucionista hasta un pensamiento revolucionario, aunque muchos radicales cautos todavía preferían cerrar los ojos y no ver este hecho, y solían pensar, además, que una revolución socialista podía producirse gradualmente y por medios constitucionales.

Un dogma capital de la doctrina capitalista era el de la santidad de la propiedad. Mientras la riqueza siguiera engendrando riqueza y las grandes fortunas constituyesen la propiedad de una pequeña minoría, la acumulación de beneficios no ganados no podrían conducir a otra cosa sino a perpetuar la desigualdad económica. El reconocimiento de este hecho contribuyó a inspirar los movimientos cooperativos que se desarrollaron vigorosamente a fines del siglo XIX. Sus fundadores esperaron poder subordinar el espíritu de competencia y de lucro al beneficio general de los miembros.

Fuente: Bruun, Geoffrey. 1959. La Europa del siglo XIX (1815-1914). México, Fondo de Cultura Económica. Reimpresión 1993). P. 165.

Texto 17:
Rebeliones obreras y sus argumentos

La alternativa de la evasión o la derrota era la rebelión. La situación de los trabajadores pobres, y especialmente del proletariado industrial que formaba su núcleo, era tal que la rebelión no sólo fue posible, sino casi obligada. Nada más inevitable en la primera mitad del siglo XIX que la aparición de los movimientos obrero y socialista, así como el desasosiego revolucionario de las masas, la revolución de 1848 su consecuencia directa.

Ningún observador razonable negaba que la condición de los trabajadores pobre, entre 1815 y 1848, era espantosa. Y en 1840, esos observadores eran muchos y advertían que tal situación empeoraba cada vez más. En Inglaterra, las teorías malthusianas que sostenía que el crecimiento de la población superaría inevitablemente al de los medios de subsistencia, se basaban en ese juicio y se veían reforzadas por los argumentos de los economistas ricardianos. Los que tenían una visión más optimista de las perspectivas de la clase trabajadora eran menos numerosos y menos capaces que los pesimistas. En Alemania, durante la década de 1830-1840, la creciente depauperación del pueblo fue el tema específico de catorce publicaciones diferentes, y la cuestión de si «las quejas contra esa creciente depauperación y merma de alimentos» eran justificadas, sirvió de base para un concurso de ensayos académicos. (Diez de los dieciséis competidores dijeron que sí y sólo dos que no.) El predominio de tales opiniones evidencia la miseria universal y en apariencia desesperadas de los pobres.

Sin duda, la verdadera pobreza era peor en el campo, y especialmente entre los jornaleros, los trabajadores domésticos rurales y los campesinos que vivían en tierras pobres y estériles. Un amala cosecha – como las de 1789, 1795, 1817, y 1847- provocaba verdaderas hambres, aun sin la intervención de catástrofes adicionales, como la competencia de las manufacturas algodonerías inglesas, que destruyó hasta sus cimientos la industria de lino en Silesia. Después de la ruinosa cosecha de 1813 en Lombardía, muchas gentes se sustentaban tan sólo con hierbas y forrajes, con pan hecho de hojas de habas y bayas silvestres. Un mal año, como el de 1817, pudo producir, incluso, en la próspera y tranquila Suiza, un exceso de defunciones sobre los nacimientos. El hambre europea de 1846-1848 palidece junto al cataclismo del hambre irlandesa (véase pp. 169.170), pero no por eso fue menos real. En Prusia oriental y occidental (1847) un tercio de la población...

...Materialmente, es probable que el nuevo proletariado fabril estuviera algo mejor. Claro que no era libre; estaba bajo el estricto control y la disciplina más estricta todavía impuesta por el patrono o sus representantes, contra los que no tenían recurso legal alguno y solo unos rudimentos de protección pública. Tenían que trabajar las horas y en las condiciones que les impusieran; aceptar los castigos y multas con que los sancionaban, a la vez que los patronos aumentaban sus beneficios. En industrias o zonas aisladas tenían que comprar en las tiendas del dueño; en otras recibían los jornales en especie (lo que permitía al patrono poco escrupuloso aumentar más sus ganancias) o vivían en las casas que el patrono les proporcionaba. Sin duda, el chico de pueblo podía encontrar semejante vida no más dependiente ni menos miserable que la que vivía con sus padres; y en las industrias continentales con una fuerza tradición paternalista, el despotismo del amo estaba contrapesado al menos por los servicios de seguridad, educación y bienestar que a veces proporcionaba a sus obreros. Pero, para el hombre libre, entrar en la factoría como simple «mano» era entrar en algo poco mejor que la esclavitud, y todos-menos- los más hambrientos – trataban de evitarlo y, si no tenían más remedios, de resistir a la férrea disciplina con muchas más energía que las mujeres y los niños, a quienes los patronos preferían por eso. En la década 1830-1840 y en parte de la siguiente, puede afirmarse que incluso la situación material del proletariado industrial tendió a empeorar.

Cualquiera que fuese la situación del trabajo pobre, es indudable que todo el que pensara un poco en su situación- es decir, que no aceptara las tribulaciones del pobre como parte de un destino inexorable y del eterno designio de las cosas- tenía que advertir que el trabajador era explotado y empobrecido por el rico, que se hacía más rico mientras el pobre sufría porque el rico se beneficiaba. El mecanismo social de la sociedad burguesa era profundamente cruel, injusto e inhumano. «No puede haber riqueza sin trabajo- escribía el Lancashire Co-operator-. El trabajador es la fuente de toda riqueza. ¿Quién ha producido todo el alimento? El mal alimentado y depauperado labrador. ¿Quién construyo todas las casas, almacenes y palacios poseídos por los ricos, que nunca trabajaron o produjeron algo? Los obreros. ¿Quién teje todas las hilazas y hace todas las telas? Los tejedores.» Sin embargo, «el trabajador vive en la indigencia mientras los que no trabajan son ricos y poseen de todo hasta hartarse». Y el desesperado trabajador rural (cuyos ecos han llegado hasta los cantos espirituales de los negros de hoy) expresaba esto con menos claridad pero quizá más profundamente:

Si la vida fuese algo que se comprase con dinero,
el rico viviría y el pobre moriría.

El movimiento obrero proporciono una respuesta al grito del hombre pobre, no debe confundirse con la mera revolución colectiva contra la intolerable injusticia que se produjo en otros momentos de la historia, ni siquiera con la práctica de la huelga y otras formas de beligerancia características del trabajo desde entonces. Todo ellos tiene también una historia que se remonta más allá de la Revolución industrial. Lo verdaderamente nuevo en el movimiento obrero de principios de siglo XIX era la conciencia de clase y la ambición de clase. No era el «pobre» el que se enfrentaba al «rico». Una clase específica, la clase trabajadora, obreros o proletariado, se enfrentaba a otra, patronos o capitalistas. La Revolución francesa dio confianza a esta nueva clase; la Revolución industrial imprimió en ella la necesidad de una movilización permanente. Una vida decorosa no podía conseguirse solamente con la protesta ocasional que serviría para restaurar la estable balanza de la sociedad perturbada temporalmente. Se requería la vigilancia continua, la organización y actividad del movimiento: sindicatos, sociedades mutuas y cooperativas, instituciones laborales, periódicos, agitación. La novedad y rapidez del cambio social que los absorbía, incitó a los trabajadores a pensar en los términos de una sociedad completamente distinta, basada en sus experiencias e idas opuestas a las de sus opresores. Sería cooperativa y no competidora, colectivista y no individualista. Sería “socialista”.

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1997. La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona, Crítica. Reimpresión 2003. P. 210-215.

Fuente 7:

Consumo del tejido de algodón británico en millones de yardas

	1820	1840	1860
Europa	128	200	201
Estados Unidos	24	32	227
América Latina	56	279	527
Indias Orientales	11	145	825
China	3	30	324

Fuente: Hobsbawm, Eric. 1971. En torno a los orígenes de la revolución industrial. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. P.109

Fuentes primarias

Análisis de Fuentes

Condiciones de vida de clase obrera en siglo XIX

Fuente 1:

La experiencia ha mostrado ya todo lo que puede producir el trabajo de los niños y la ventaja que se puede hallar en emplearlos tempranamente en las labores de que son capaces. El desarrollo de las escuelas de Industria debe dar también resultados materiales importantes. Si alguien se tomase la molestia de calcular el valor total de lo que ganan desde ahora los niños educados según este método, se sorprendería al considerar la carga de que exonera al país su trabajo, que basta para subvenir a su mantenimiento, y los ingresos que sus esfuerzos laboriosos y los hábitos en los que son formados viene añadir a la riqueza nacional.

Fuente: *Discurso de William Pitt en la discusión de Hill Whitbread sobre la asistencia pública*. 12 de febrero de 1796. En <http://www.claseshistoria.com/revolucionindustrial/%2Bwilliampittinfantil.htm>

Fuente 2:

En 1823, un tejedor de 15 años que atendiera dos telares mecánicos, podría tejer siete piezas semejantes en una semana.

En 1826, un tejedor de 15 años, al frente de dos telares mecánicos, podría hilar por semana doce piezas semejantes; ya algunos podrían hacer hasta quince.

En 1833, un tejedor de 15 a 20 años, ayudado por una niña de unos 12, al frente de cuatro telares mecánicos, podría hilar en una semana dieciocho piezas de este tipo; y algunos pueden llegar hasta veinte.

Fuente: E. Baines: *History of the cotton manufacture in Great Britain* (1835). En http://www.educarchile.cl/medios/articles-80141_DocumentoAdjunto_3.doc

Fuente 3:

Trabajo en el pozo de Gawber. No es muy cansador, 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 la 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.

Fuente: *Declaraciones de la niña Sarah Gooder, de ocho años de edad*. Testimonio recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación en las minas, 1842.

Fuente 4:

(...) Permanecen [los obreros] de pie unas 16 o 17 horas al día, 13 al menos de las cuales en un cuarto cerrado, sin cambiar apenas de sitio o de posición. Esto ya no es un trabajo; es una tortura: y se inflige a niños de seis a ocho años, mal alimentados, mal vestidos....

Fuente: Disraeli: *Devil or the two nations, 1845. Inglaterra, 1872*. En Vicente Aguilera: *La vida en la era de las revoluciones*. Valencia: Editorial Mas Ivars, 1972.

Fuente 5:

"Tuve frecuentes oportunidades de ver gente saliendo de las fábricas y ocasionalmente atenderles como pacientes. El pasado verano visité tres fábricas algodoneras con el Dr. Clough de Preston y con el Sr. Baker de Manchester y no fuimos capaces de permanecer diez minutos en la fábrica, sin empezar a jadear por falta de aire. ¿Cómo es posible que quienes están condenados a permanecer ahí doce o catorce horas lo soporten? Si tenemos en cuenta la temperatura del aire y su contaminación no puedo llegar a concebir cómo los trabajadores pueden soportar el confinamiento durante tan largo período de tiempo".

Fuente: Declaraciones efectuados por el Dr. Ward de Manchester en una investigación sobre la salud en las fábricas textiles en marzo de 1819. En http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/bachillerato/historia/rev_industrial/textos.htm

Fuente 6:

"Una multitud de mujeres y niños deambula en la atmósfera contaminada. Sus ropas están sucias, muchos niños van descalzos, con la cara demacrada y triste (...). Les seguimos: ¡qué deprimentes son estas calles! Por las ventanas entreabiertas podíamos ver habitaciones miserables en la planta baja o a menudo bajo la superficie de la tierra húmeda. Masas de niños sucios e hinchados se aglomeran en las entradas de las casas y respiran el aire fétido de la calle, aunque menos fétido que el del interior".

Fuente: H. Taire: Descripción de Manchester (primera mitad siglo XIX). En: Actual historia del mundo moderno. Buenos Aires: Vicens Vives, 2000.

Fuente 1:

“Desnuda hasta la cintura una muchacha inglesa, durante 12 y, a veces, 16 horas diarias, tira ayudándose de manos y pies de una cadena de hierro que sujeta a un cinturón de cuero, se arrastra entre sus piernas enfundadas en pantalones de lona, para transportar cubetas de carbón que salen de los caminos subterráneos, oscuros, tortuosos y enfangados: circunstancias que parecen haber pasado inadvertidas a la Sociedad para la Abolición de la Esclavitud Negra. Estos dignos caballeros parecen haber permanecido también curiosamente inconscientes de los sufrimientos de los pequeños trappers (niños encargados de abrir y cerrar los portillos de las minas), cosa notable, pues muchos de ellos son sus propios empleados”.

Fuente: Benjamín Disraeli. *Sybil or the two nations*, 1845.

Fuente 2:

En esta fábrica trabajan 1.500 personas, y más de la mitad tiene menos de 15 años. Se dice que no se admite a nadie menor de nueve, pero algunos niños, dado su aspecto, podríamos suponer que tenían uno o dos años menos. (...) La mayoría de los niños están descalzos. El trabajo comienza a las cinco y media de la mañana y termina a las siete de la tarde, con altos de media hora para el desayuno y una hora para la comida (...). Sabemos, por otra parte, que en muchas fábricas no se concede tiempo para el desayuno, aunque el trabajo comienza también a las cinco y media. Y, en ellas, además, parece que el polvo es mucho mayor; y se presta menor atención a la salud y comodidad de los obreros.

Fuente: Charles Turner Thackrah: *The effects of arts, trades and professions, and of civic states and habits of living, on health and longevity* (1832). En: Miguel Artola: *Textos fundamentales para la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

Fuente 3:

“El barrio de Lille donde, en proporción, hay mayor número de obreros pobres (...) tiene unos 24.000 metros cuadrados de superficie. (...) He aquí cómo habitan allí los obreros. Los más pobres viven en bodegas y desvanes. Tales bodegas no tienen comunicación a los patios, y se baja a ellas por una escalera que a menudo es a la vez puerta y ventana. Estas bodegas son de piedra o ladrillo (...). En tan sombríos y tristes alojamientos comen, duermen e incluso trabajan un gran número de obreros. El día llega para ellos una hora más tarde que para los demás, y la noche una hora antes. Su mobiliario ordinario se compone (...) de una especie de armario, o de una tabla para depositar los alimentos, de una estufa, de un hornillo de barro, de algunos pucheros de alfarería, de una mesita, dos o tres malos asientos, y una sucia yacija (cama pobre) cuyas únicas piezas son un jergón y unos harapos como mantas (...).”

Fuente: Villermé: “Informe sobre el estado psíquico y moral de los obreros, empleados en las industrias de algodón, lana y seda”, 1840. En: Miguel Artola: Textos fundamentales para la historia. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

Fuente 4:

Me situé en la calle Oxford de Manchester y observé a los obreros en el momento en que abandonaban las fábricas, a las 12 en punto. Los niños, tenían casi todos, mal aspecto, eran pequeños, enfermizos; iban descalzos y mal vestidos. Muchos no aparentaban tener más de 7 años. Los hombres de 16 a 24 en general, ninguno de ellos de edad avanzada, estaban casi tan pálidos y delgados como los niños. Las mujeres eran las que tenían apariencia más respetable, pero entre ellas no vi ninguna que tuviera un aspecto lozano o bello. . Vi, o creí ver una estirpe degenerada, seres humanos mal desarrollados y debilitados, hombres y mujeres que no llegarían a viejos, niños que jamás serían adultos saludables. Era un triste espectáculo.

Fuente: Turner Thakrah: Informe del médico, 1831 En: Jiménez, Historia Universal, Edit. Santillana, Santiago 1996, p.270.

Fuente 5:

"En 1832, Elizabeth Bentley, que por entonces tenía 23 años, testificó ante un comité parlamentario inglés sobre su niñez en una fábrica de lino. Había comenzado a la edad de 6 años, trabajando desde las seis de la mañana hasta las siete de la tarde en temporada baja y de cinco de la mañana a nueve de la noche durante los seis meses de mayor actividad en la fábrica. Tenía un descanso de 40 minutos a mediodía, y ese era el único de la jornada. Trabajaba retirando de la máquina las bobinas llenas y reemplazándolas por otras vacías. Si se quedaba atrás, "era golpeada con una correa" y aseguró que siempre le pegaban a la que terminaba en último lugar. A los diez años la trasladaron al taller de cardado, donde el encargado usaba correas y cadenas para pegar a las niñas con el fin de que estuvieran atentas a su trabajo. Le preguntaron ¿se llegaba a pegar a las niñas tanto para dejarles marcas en la piel?, Y ella contestó "Sí, muchas veces se les hacían marcas negras, pero sus padres no se atrevían a ir a al encargado, por miedo a perder su trabajo". El trabajo en el taller de cardado le descoyuntó los huesos de los brazos y se quedó "considerablemente deformada... a consecuencias de este trabajo". "

Fuente: Bonnni Anderson, Historia de las mujeres: una historia propia, volumen 2, Editorial Crítica, Barcelona, 1991, Pág. 287- 288.

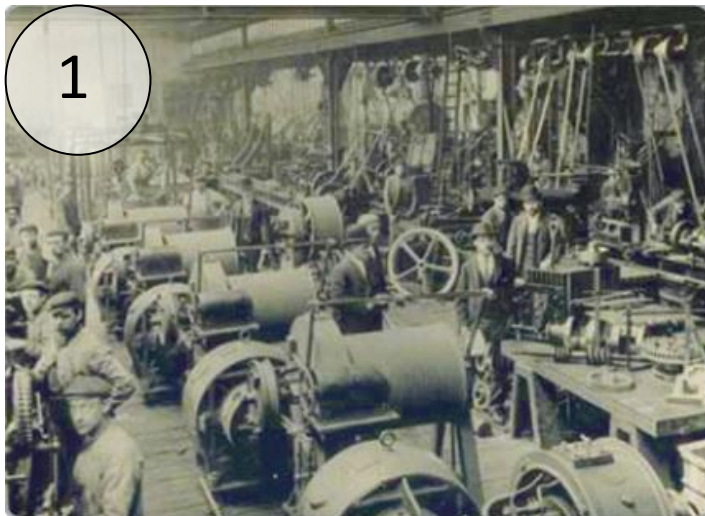
Fuente 6:

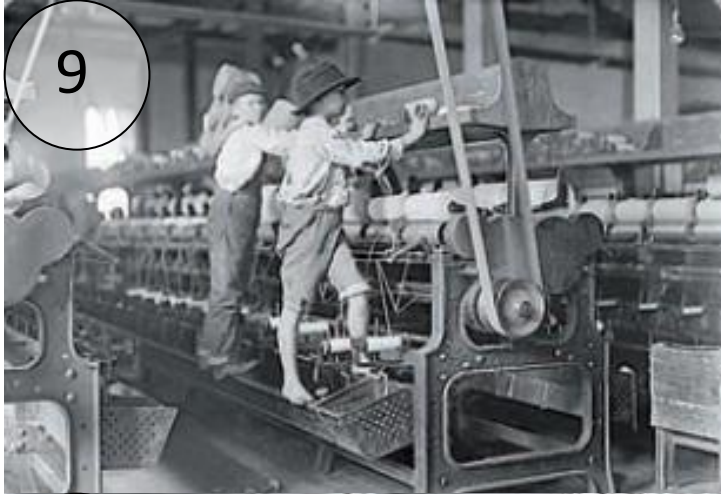
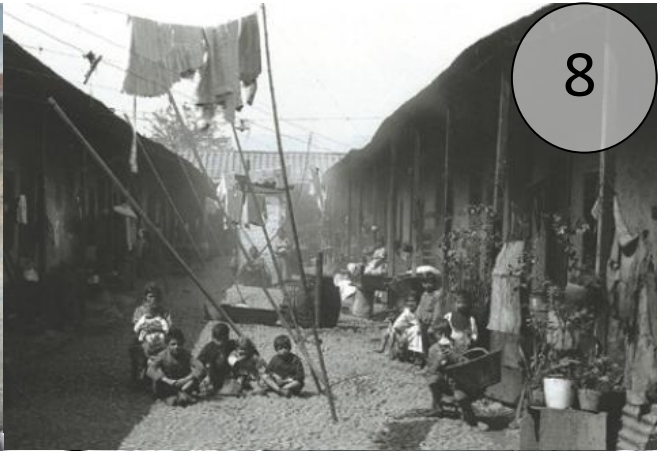
- El hilandero que deje abiertas las ventanas pagará 1 chelín.
- El hilandero que esté sucio durante su trabajo pagará 1 chelín.
- El hilandero que deje su gas encendido pagará 2 chelines.
- El hilandero que silbe pagará 1 chelín.
- El hilandero que llegue cinco minutos después de sonar la última campanada pagará 1 chelín.
- El hilandero que esté enfermo y no pueda encontrar otro que lo sustituya deberá pagar diariamente 6 chelines.

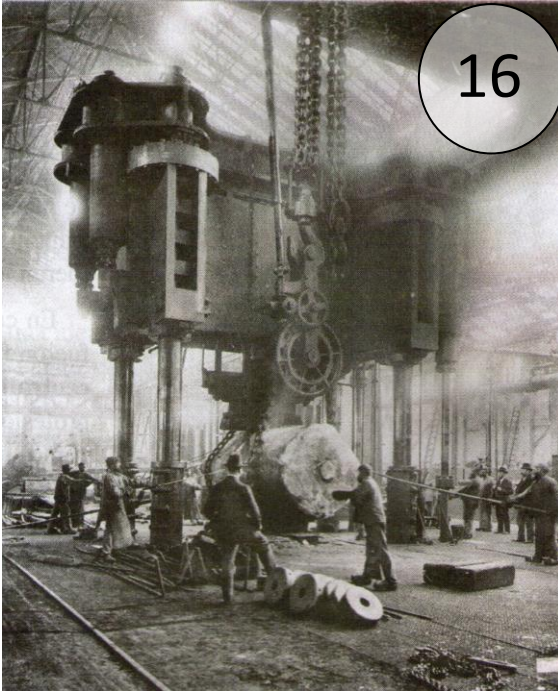
Fuente: H. Elmer Barnes. "obligaciones y castigos impuestos a obreros en fábrica de algodón en Manchester: disciplina laboral". Historia económica del Mundo Occidental: Capítulo: "El nuevo imperio de las máquinas y el comienzo del sistema fabril". Nueva York: Harcourt, 1937. En: G. García Cantu, Textos de Historia Universal. México: UNAM, 1985.

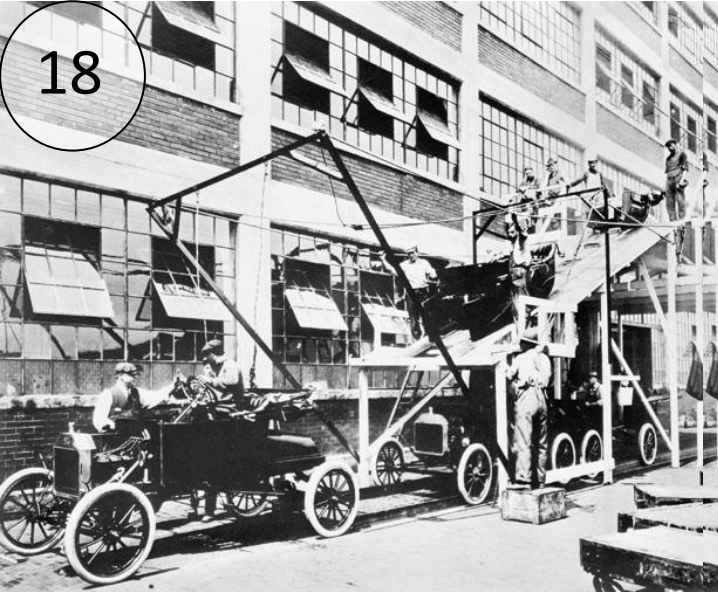
Fuentes Iconográficas.

Nube de imágenes Condiciones de vida de clase obrera









Listado de imágenes

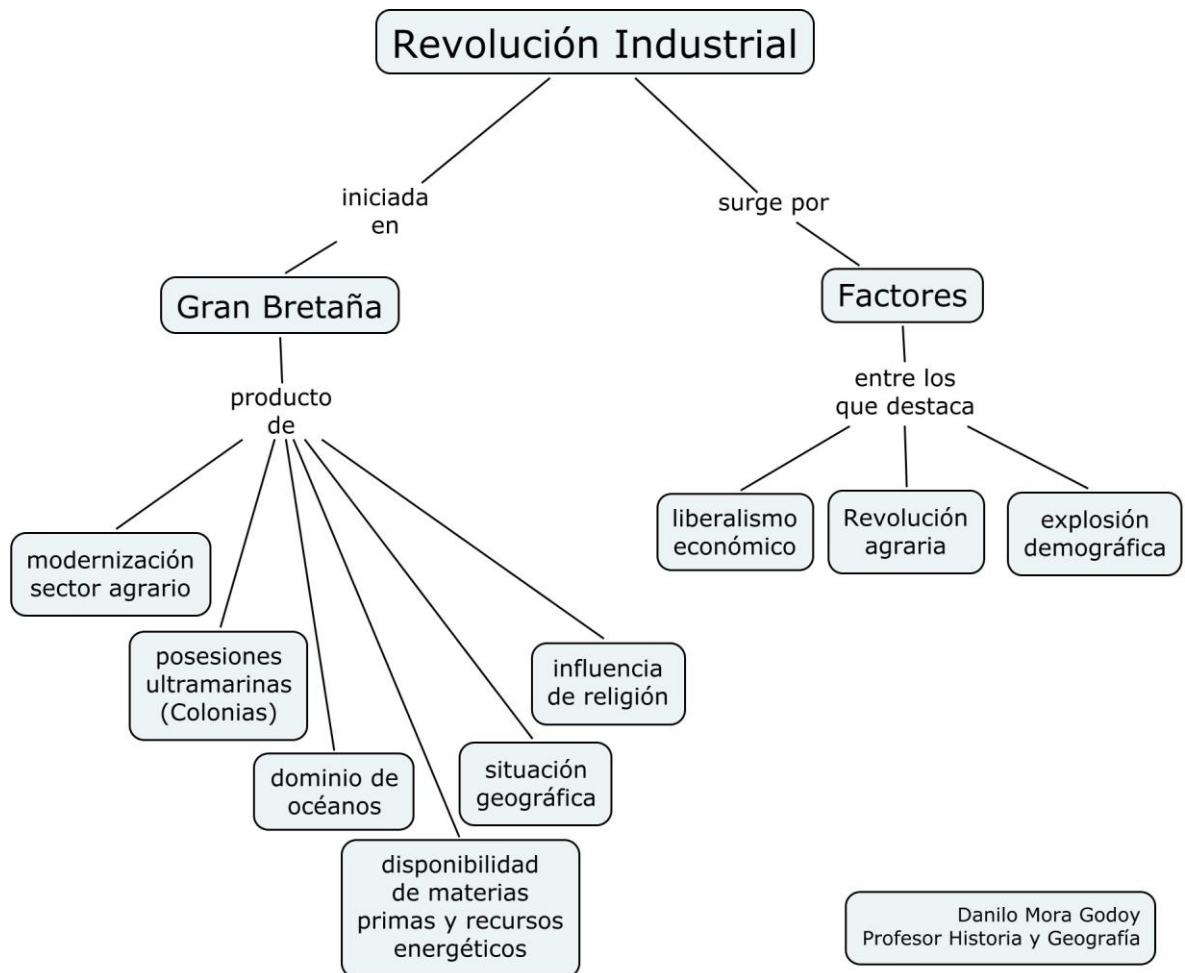
1. Fábrica a fines del siglo XIX.
2. La Tejedora (Joan Planella, 1882).
3. Swansea, Gran Bretaña, siglo XIX.
4. Mujeres y niños en fábricas.
5. Miseria en ciudades industriales.
6. Una calle en Londres, (Gustav Doré, 1872).
7. La Huelga (Robert Kotheles, 1866).
8. Conventillo en Santiago, Chile.
9. Niños obreros 1.
10. Niña obrera 1.
11. Niña obrera 2.
12. Niños obreros 2.
13. Niños trasladando madera.
14. Niños fabricando escobillones.
15. Niños obreros 3.
16. Maestranza.
17. Los comedores de papa (Vincent Van Gogh)
18. Línea de producción, Henry Ford.
19. Trabajadores almorzando en rascacielo.
20. Obreros textiles.

Fuente 9:



Otros materiales de apoyo para las clases.

Mapa Conceptual Factores que permiten el surgimiento de la Revolución Industrial

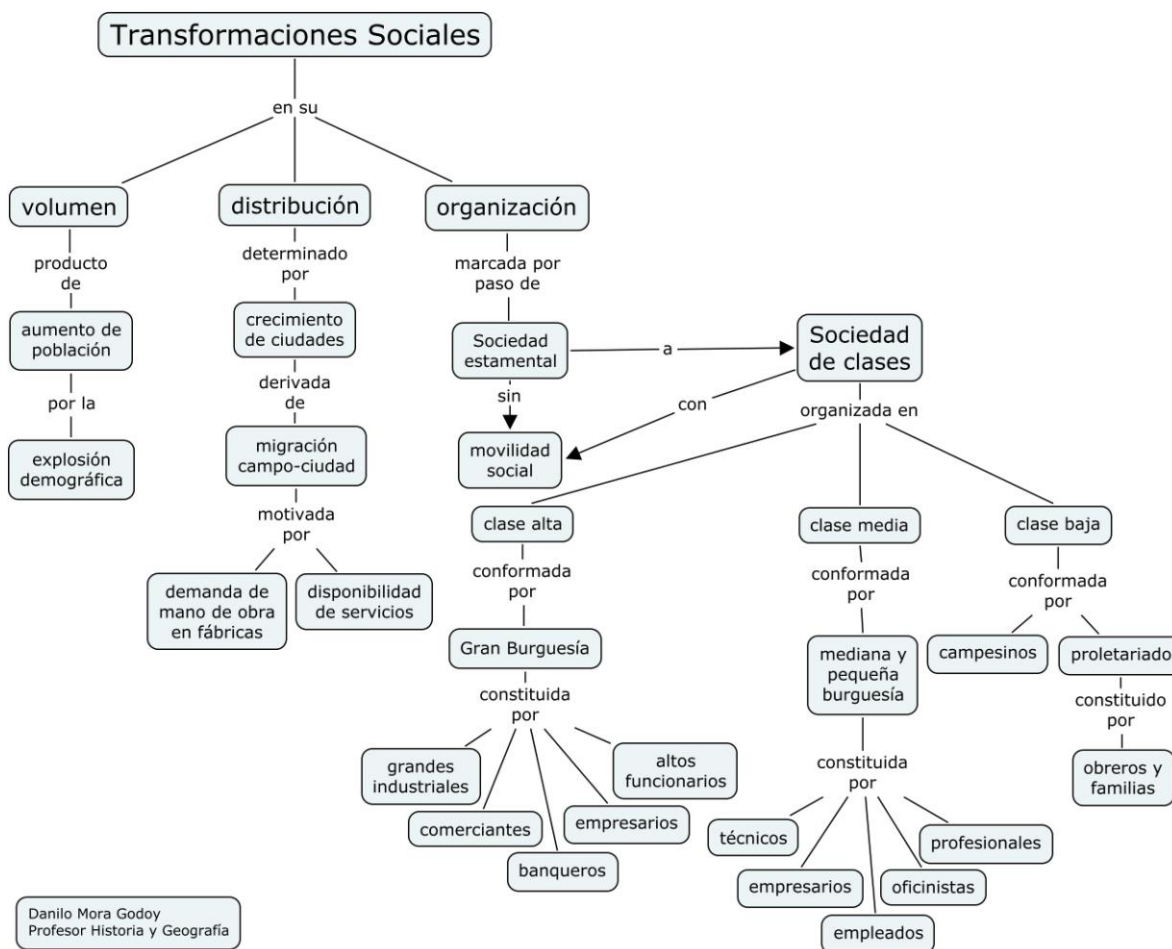


Cuadro Comparativo Nuevos Procesos Productivos

Taylorismo	Fordismo
<ul style="list-style-type: none">• Busca optimizar movimientos del trabajador.• Pretende aprovechar al máximo el tiempo de trabajo.• Divide el proceso de producción de un bien (producto) en diversas tareas.• El trabajador se encarga sólo de una de esas tareas, no de la producción de todo el producto.	<ul style="list-style-type: none">• Toma elementos del taylorismo.• Consiste en la elaboración de un sinnúmero de productos cada uno idéntico al otro.• A lo anterior se le conoce como Producción en serie.• Surge en la industria automotriz.

Danilo Mora Godoy
Profesor de Historia y Geografía

Mapa Conceptual Transformaciones Sociales derivadas de la Revolución Industrial



Esquema
Condiciones de vida de clase obrera



Cuadro Comparativo Formas de Organización Obrera

Luddismo	Cartismo	Sociedades de Socorro Mutuo	Sindicalismo
Movimiento espontáneo.	Organización de corte político.	Buscan asociar a obreros procurando la ayuda entre ellos mismos, por fábrica o por gremios.	Son agrupaciones permanentes de trabajadores de una fábrica u oficio.
Reacción contra introducción de máquinas en procesos productivos.	Busca por este medio una reivindicación del sector obrero.	La ayuda se hacía efectiva en todo momento, en especial, en caso de cesantía o enfermedad.	
	Demandan sufragio universal y supresión de condiciones para ser parlamentarios y así acercar a las masas obreras a la acción política.	Crean fondos a través del cobro de cuotas.	Buscan principalmente negociar aumentos salariales y mejora de condiciones laborales con los patrones o el Estado.
Se traduce en destrucción de máquinas y fábricas.	Apelan a que cuando los trabajadores alcanzaran el poder político, podrían elaborar leyes que les protegieran y favorecieran.	Se preocupaban diversos aspectos de la vida del obrero y su familia, especialmente de la salud, la educación y a menudo entregaban ayuda material a la familia del obrero en caso de fallecimiento de éste.	Surge como respuesta a un sentimiento de indefensión
Los obreros consideraban que eran ellas las causantes de bajos salarios y desempleo.		Surgen ante el escaso interés de la clase política por realizar acciones hacia la protección de la clase obrera.	

Danilo Mora Godoy

Profesor de Historia y Geografía

Cuadro Comparativo Nuevas Ideas Políticas

Socialismo Utópico	Socialismo Científico	Anarquismo	Doctrina Social de la Iglesia
Critica al capitalismo y busca la superación de problemas por la vía de reformas al sistema liberal.	Critica al capitalismo y busca construir una sociedad igualitaria, reformándola, creando una sociedad sin clases sociales.	Critica el capitalismo y rechaza toda autoridad y organización impuesta. El Estado es sinónimo de represión, por lo que hay que destruirlo.	Realiza una crítica al capitalismo, también al socialismo y el anarquismo.
	Sus máximos representantes son Karl Marx y Friedrich Engels, y todo su sustento se encuentra en las obras "El Capital" y "El Manifiesto Comunista".	Sus máximos representantes son P. Proudhon; Mijail Bakunin; Enrico Malatesta; Noam Chomsky.	
Tiene como máximos exponentes a Owen, Fourier, Proudhon, Saint Simón.	Posee un sustento "científico" basado en el estudio de las sociedades a través de todos los tiempos de la humanidad, planteando que el movimiento y fuerza de la historia había sido siempre la lucha de clases.	Busca libertad del ser humano, la cual se logra por medio del autogobierno.	Surge de la Encíclica Rerum Novarum del Papa León XIII (1891).
Se le llama utópico porque no propone un método concreto para lograr sus propósitos.	Propone un método político concreto y definido para lograr sus propósitos.	Aboga por la supresión de la propiedad privada y las leyes, además rechaza la organización partidista de los obreros.	Plantea que todo ser humano tiene derecho a una existencia digna y que el único medio que tiene para subsistir es su trabajo, por lo que debe ser recompensado mediante un salario justo.
Proponía llevar a cabo acciones basadas en la solidaridad, la filantropía, el amor fraternal, para así alcanzar una sociedad menos desigual, ideal, en que el ser humano se desarrolle en armonía e igualdad.	Plantea que la sociedad igualitaria se consigue con una lucha de clases, entre el proletariado y la burguesía, para avanzar a una dictadura del proletariado y así controlar los medios de producción de los que se vale la burguesía para ejercer su poder. Una vez que ya no existe clases sociales, se habla de una sociedad comunista.	Plantea que la conquista de sus ideales se consigue por medio de una lucha continua, que nunca se detiene. Para el anarquismo, la educación: es el arma más importante, que permite alcanzar un nivel de libertad.	Sólo cuestiona injusticias del sistema, no al sistema en sí. Plantea soluciones por vía de reformas.

Danilo Mora Godoy

Profesor de Historia y Geografía

Juego de Tarjetas

<p>Explica a tus compañeros la principal diferencia entre el socialismo utópico y socialismo científico.</p>	<p>Entrega dos características de las Sociedades de Socorro Mutuo.</p>
<p>Cuál crees que es el aspecto positivo y negativo de las Sociedades de Socorro Mutuo.</p>	<p>¿Por qué crees que surgen estas formas de organización obrera?</p>
<p>De las cuatro organizaciones obreras analizadas, ¿Cuál llamó más tu atención? ¿Por qué?</p>	<p>¿Por qué crees que la Iglesia Católica entrega su punto de vista ante la situación de los obreros?</p>
<p>Recuerda a tus compañeros qué es la Cuestión Social.</p>	<p>¿En qué se diferencia el Anarquismo del resto de las ideas políticas que irrumpen en esta época?</p>
<p>¿Conoces alguna organización obrera actual? ¿Qué sabes de ella?</p>	<p>Haz una síntesis de las condiciones de vida de los obreros y sus familias de acuerdo a las fuentes analizadas al inicio de la clase.</p>

Literatura y la Revolución Industrial

Neblina Artificial

“Visto Coketown desde lejos, con semejante tiempo, yacía amortajado en una niebla característicamente suya, que parecía impermeable a los rayos del sol. Se advertía que allí dentro había una ciudad, porque era sabido que sin una ciudad no podía existir esa mancha oscura sobre el panorama. Un borrón de hollín y de humo que unas veces se inclinaba confusamente en una dirección y otras en otra; que unas veces ascendía hacía la bóveda del cielo y otras reptaba sombrío horizontalmente al suelo (...) una masa densa e informe, cruzada por capas de luz que ponían únicamente de relieve amontonamiento de negrura”.

Charles Dickens. *Tiempos difíciles*. Madrid: Editorial Gredos, 2005.

Propuesta Esquema
Problemas derivados de la Revolución Industrial



Danilo Mora Godoy
Profesor de Historia y Geografía

La Revolución Industrial y el Trabajo Infantil

Trabajo infantil en Chile

Pablo se aferró instintivamente a las piernas de su padre (...)

Los ojos penetrantes del capataz abarcaron de una ojeada el cuerpecillo endeble del muchacho. Sus delgados miembros y la infantil inconsciencia del moreno rostro en el que brillaban dos ojos muy abiertos como de medrosa bestezuela, lo impresionaron desfavorablemente, y su corazón endurecido por el espectáculo diario de tantas miserias, experimentó una piadosa sacudida a la vista de aquel pequeñuelo arrancado de sus juegos infantiles y condenado, como tantas infelices criaturas, a languidecer miserablemente en las humildes galerías, junto a las puertas de ventilación. Las duras líneas de su rostro se suavizaron y con fingida aspereza le dijo al viejo que muy inquieto por aquel examen fijaba en él una ansiosa mirada:

-¡Hombre! Este muchacho es todavía muy débil para el trabajo. ¿Es hijo tuyo?

-Sí, señor.

-Pues debías tener lástima de sus pocos años y antes de enterrarlo aquí enviarlo a la escuela por algún tiempo.

-Señor -balbuceó la voz ruda del minero en la que vibraba un acento de dolorosa súplica-

Somos seis en casa y uno solo el que trabaja, Pablo cumplió ya los ocho años y debe ganar el pan que come y, como hijo de mineros, su oficio será el de sus mayores, que no tuvieron nunca otra escuela que la mina.

Su voz opaca y temblorosa se extinguió repentinamente en un acceso de tos, pero sus ojos húmedos imploraban con tal insistencia, que el capataz vencido por aquel mudo ruego llevó a sus labios un silbato y arrancó de él un sonido agudo que repercutió a lo lejos en la desierta galería. Oyóse un rumor de pasos precipitados y una oscura silueta se dibujó en el hueco de la puerta

-Juan -exclamó el hombrecillo, dirigiéndose al recién llegado- lleva este chico a la compuerta número doce, reemplazará al hijo de José, el carretillero, aplastado ayer por la corrida.

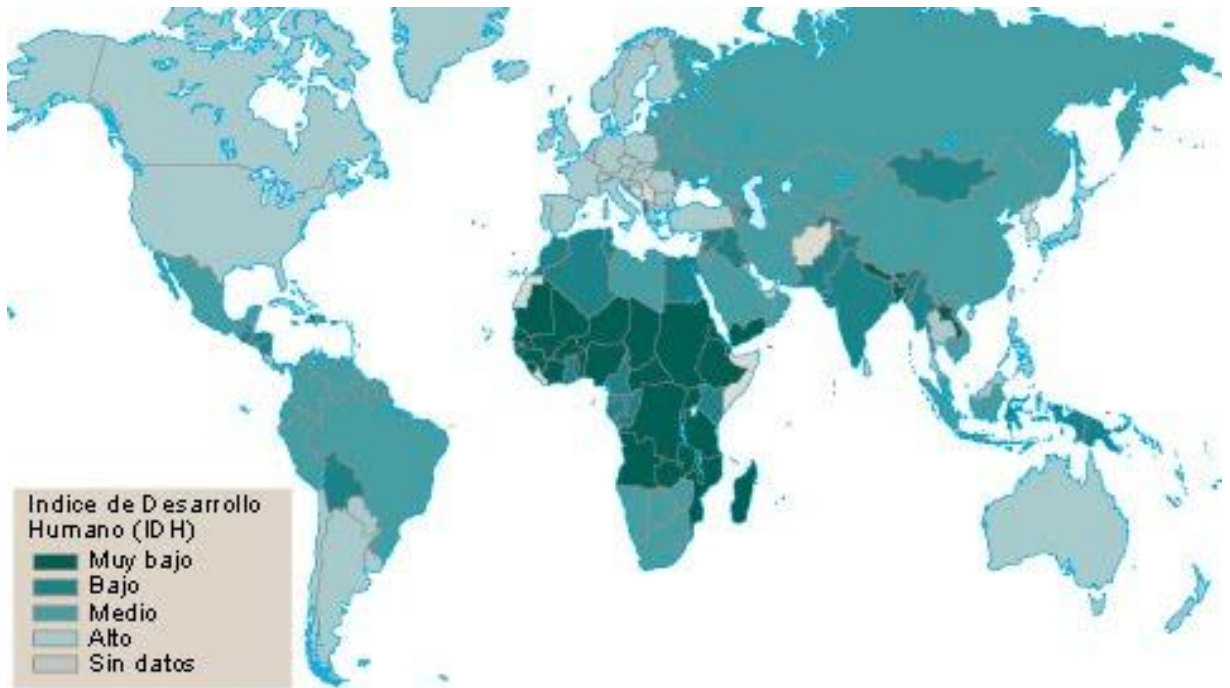
Y volviéndose bruscamente hacia el viejo, que empezaba a murmurar una frase de agradecimiento, díjole con tono duro y severo:

-He visto que en la última semana no has alcanzado a los cinco cajones que es el mínimo diario que se exige a cada barretero. No olvides que si esto sucede otra vez, será preciso darte de baja para que ocupe tu sitio otro más activo...

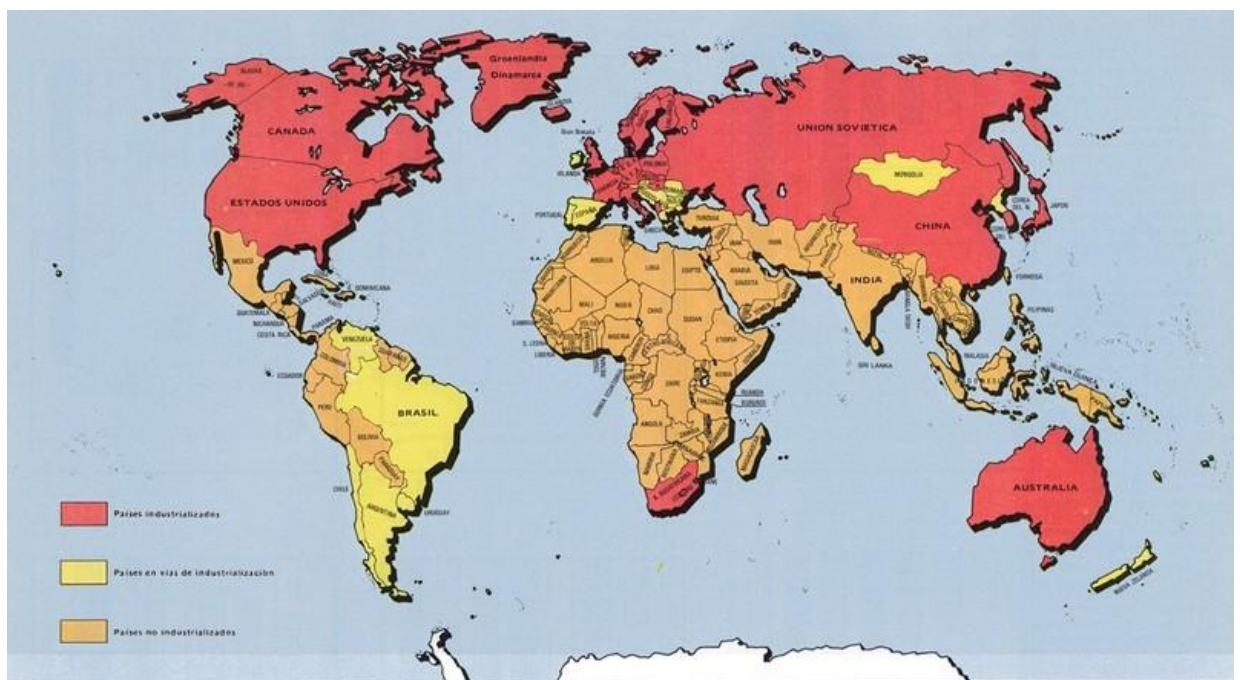
Baldomero Lillo, La Compuerta número 12 (extracto), Subterra,

Mapas IDH, Hambre e Industrialización

Mapa IDH



Mapa Industrialización



NIVELES MUNDIALES DE INDUSTRIALIZACION

11. ANEXOS

11.1. Destrezas y sub-destrezas para el desarrollo del pensamiento crítico.³

Destreza	Definición	Subdestreza	Definición
Interpretación	Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Categorización	Comprender o formular en forma apropiada categorías, distinciones, o marcos de referencia y comprensión; describir o caracterizar información. Describir experiencias, situaciones, creencias, eventos de tal forma que tomen significados comprensibles en términos de categorizaciones, distinciones o marcos de referencia.
		Decodificar significancias	·Detectar, prestar atención y describir el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones, motivos, intenciones, alcance social, valores, puntos de vista, reglas, procedimientos, criterios o relaciones de inferencia expresadas en sistemas de comunicación convencionales tales como el lenguaje, los comportamientos sociales, esquemas, gráficos, números, signos y símbolos.
		Clarificar significados	·Hacer explícitos o parafrasear haciendo uso de estipulaciones, descripciones, analogías o expresiones figuradas, los significados contextuales, convencionales o implícitos de palabras, ideas, conceptos, afirmaciones, comportamientos, figuras, gráficos, números, signos, símbolos, reglas o eventos. Utilizando estipulaciones, descripciones, analogías o expresiones figuradas, eliminar ambigüedad, confusión o vaguedad no intencionada, o ser capaz de diseñar un procedimiento razonable para lograrlo.
Análisis	Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen por fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.	Examinar ideas	Identificar el papel que juegan o intentan jugar varias expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión. ·Definir términos. ·Comparar y contrastar ideas, conceptos o afirmaciones. ·Identificar puntos de controversia y determinar sus partes componentes; identificar las relaciones conceptuales entre dichas partes componentes y el todo del argumento o del razonamiento.
		Identificar argumentos	Dado un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas, determinar si expresa o no, o si intenta o no expresar, razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.
		Analizar argumentos	Dada una razón o razones que pretenden estar a favor o en contra de una afirmación, opinión o punto de vista, identificar y diferenciar: a) la aparente conclusión principal, b) las premisas y razones que se presentan para apoyar la conclusión principal, c) premisas y razones adicionales que se presentan como apoyo de aquellas premisas y razones, d) elementos adicionales del razonamiento que no se presentan explícitamente tales como conclusiones intermedias, suposiciones o presupuestos, e) la estructura general del argumento o hilo de razonamiento, f) elementos que hacen parte de lo que se está examinando pero que no pretenden ser parte del razonamiento o de telón de fondo del mismo.
Evaluación	Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen la percepción, experiencia,	Evaluar afirmaciones	Reconocer los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión. ·Determinar la pertinencia contextual de cuestionamientos, información, principios, reglas o instrucciones de procedimientos. ·Determinar la aceptabilidad, el nivel de confianza que se debe otorgar a la probabilidad o verdad que pueda tener la representación de una experiencia, situación, juicio u opinión.

³ Construido a partir del Informe Delphi (1990), en: GONZALEZ, J. 2006. Discernimiento evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la universidad Icesi. Universidad Icesi, Cali, Colombia. Anexo II. pp. 136-145.

	situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.	Evaluar argumentos	·Juzgar si la aceptabilidad de las premisas de un argumento justifica que uno acepte la conclusión derivada como verdadera (certeza deductiva) o muy posiblemente verdadera (justificada inductivamente). ·Desarrollar cuestionamientos u objeciones y determinar si ellas podrían apuntar a debilidades significativas en el argumento que se está evaluando. ·Determinar si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en presupuestos y determinar qué tanto debilitan el argumento. ·Juzgar si una inferencia es razonable o falaz. ·Juzgar la fortaleza de persuasión de las premisas y suposiciones en términos de aceptación de un argumento. ·Determinar y juzgar la fortaleza de persuasión que tienen las consecuencias de un argumento para lograr su aceptación. ·Identificar en qué medida información adicional pudiera fortalecer un argumento
Inferencia	Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.	Examinar evidencias	·En particular, identificar premisas que requieren soporte y formular una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte. ·En general, estar consciente de que se requiere información pertinente para decidir la aceptabilidad o méritos relativos de una alternativa, cuestionamiento, punto de controversia, teoría, hipótesis o afirmación y diseñar estrategias plausibles para adquirir la información.
		Conjeturar alternativas	·Formular varias alternativas para solucionar un problema, postular un conjunto de suposiciones con respecto a un problema o un punto de controversia, desarrollar hipótesis alternativas con respecto a un evento, desarrollar diferentes planes para alcanzar un objetivo. ·Proyectar las posibles consecuencias de decisiones, posiciones, políticas, teorías o creencias.
		Deducir conclusiones	Aplicar modos de inferencia apropiados para determinar qué posición, opinión o punto de vista se debe tomar ante un punto de controversia o situación. ·Dado un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, deducir con un nivel apropiado de fortaleza lógica las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican. ·Emplear con éxito varias formas de razonamiento: analógico, aritmético, dialéctico, científico, etc. ·Determinar cuáles de varias posibles conclusiones es mejor apoyada o confirmada por la evidencia disponible, o cuáles deben ser rechazadas o consideradas como menos plausibles.
Explicación	Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.	Describir resultados	Producir descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados.
		Justificar procedimientos	Presentar las consideraciones que se han tenido en cuenta en el tratamiento de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias, de tal manera que puedan preservar, evaluar, describir o justificar los procesos de pensamiento con el objeto de corregir posibles deficiencias.
		Presentar argumentos	·Dar razones para aceptar o rechazar una afirmación. ·Anticipar objeciones que se puedan presentar a los métodos, conceptos, evidencias, criterios o interpretaciones de contexto o a los juicios analíticos o evaluativos.
Autoregulación	Monitorear en forma consciente nuestras cavidades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir según nuestros razonamientos o resultados.	Auto-examen	·Reflexionar sobre nuestro razonamiento y verificar tanto los resultados obtenidos como la aplicación y ejecución correcta de las habilidades cognitivas utilizadas. ·Realizar una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas. ·Juzgar hasta qué punto nuestra forma de pensar está influenciada por deficiente conocimiento o por estereotipos, prejuicios o emociones, o por cualquier otro factor o factores que limiten nuestra objetividad o racionalidad. ·Reflexionar sobre nuestros valores, motivaciones, actitudes e intereses para determinar si uno ha sido ecuánime, objetivo, minucioso, sin sesgos, justo, respetuoso de la verdad, razonable y racional al analizar, interpretar, evaluar, realizar inferencias y llegar a conclusiones.
		Auto-corrección	Cuando el auto-examen revela errores o deficiencias, diseñar procedimientos razonables para remediarlos o corregirlos.