



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Votes for Women!

Una experiencia de empatía histórica sobre
sufragismo, roles de género y hegemonía cultural.

Votes for Women!

An experience of historical empathy about
suffragism, gender roles and cultural dominance.

Autor/es

Cinta Vergés Diez

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019

Agradecimientos

A mi tutor, Javier Paricio, por su continuo apoyo y paciencia a lo largo de todo el proyecto.

A mi tutor de prácticas, Marcos Guillén, por sus consejos, su confianza, y por mostrarme
cómo es posible enseñar lo valioso.

Pero sobre todo a los chicos y chicas de 4ºA del Colegio Enrique de Ossó, por ser jóvenes
con mucho que contar.

Índice

Resumen	1
1. Introducción	2
2. Marco teórico	3
a. La Gran Tradición en la enseñanza de la Historia.	3
b. Pensamiento histórico	4
c. Empatía histórica	5
3. Diseño y metodología de la experiencia	8
4. Puesta en práctica	15
5. Análisis de resultados	29
6. Discusión de resultados	44
7. Conclusiones	56
8. Bibliografía	58

Resumen

Para comprender la Historia es necesario conocerla, cuestionarse sobre ella y reflexionar. El presente trabajo está encaminado a ayudar a los alumnos a ello. Se presenta una experiencia de perspectiva histórica pensada para 4º de la ESO en el que se trabaja el movimiento sufragista y con él, el contexto histórico en el que este movimiento vivió su momento álgido. Se ha centrado la experiencia en la comprensión por parte del alumnado, de los roles de género y el sistema cultural previo y posterior a la Primera Guerra Mundial, tomando para ello el caso británico.

Se presenta así, un trabajo que pretende que los alumnos alcancen una mayor comprensión del hecho social de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, pero también una experiencia que les permita reflexionar sobre su propio momento social y cultural. Asimismo, el presente trabajo pretende arrojar luz sobre cómo el alumnado comprende, reflexiona y procesa los hechos políticos y sociales en el estudio de la Historia.

Palabras clave: empatía histórica, pensamiento histórico, sufragismo, hegemonía cultural, sufragio femenino, Primera Guerra Mundial.

Abstract

Being able to understand History means knowing it, question yourself about it, and reflect about it. This paper intends to help students to do that. It presents a historical perspective experience aimed to 4º ESO (15/16 y/o students), focused on the suffragist movement and its historical context. The experience focuses on achieving comprehension about gender roles and the cultural system present before and after the World War I, taking the british case to do so.

Therefore, this paper tries to help students understand, not only the social background at late XIX century and at XX century first days, but also their own historical moment, their own cultural and social system. Likewise, this paper also tries to bring some light about how the students comprehend, understand, reflect and process political and social facts when studying History.

Key words: historical empathy, historical thinking, suffragism, cultural dominance, female suffrage, World War I.

1. Introducción

En su obra, *Emilio o de la Educación*, Rousseau se cuestionaba acerca de la Educación, y reflexionando sobre la enseñanza de la Historia llegaba a la conclusión de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debería limitarse a la memorización de datos puntuales, que se debe aprender Historia haciendo referencia la relación entre los hechos históricos, a las causas y consecuencias de los mismos, y, en definitiva, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia debe darse desde la comprensión, y no meramente desde la memorización (Rousseau, 1983). Rousseau llegó estas conclusiones en 1762. En 1890 Rébsamen llegó a conclusiones parecidas, afirmando que se debía de ayudar a los estudiantes a comprender los conceptos que articulan la historia, lo que hoy llamamos conceptos de primer orden (Rébsamen, 1890). En una línea similar se pronunció Rafael Altamira en 1894 en contra de la enseñanza de la historia puramente memorística (Altamira, 1997). Se podría seguir con numerosos ejemplos tanto anteriores como más contemporáneos, pero lo único que certifican es que la enseñanza de la historia fuera de lo enciclopédico-memorístico no es algo reciente. Sin embargo, hoy en día en las aulas, son escasos los ejemplos de metodologías que intentan superar este modelo.

El presente trabajo es uno de esos ejemplos. Se presenta una propuesta de trabajo de perspectiva histórica en torno a un acontecimiento histórico: el sufragismo y la lucha de las mujeres por el voto, centrado en el caso británico.

Este trabajo resulta innovador respecto a la materia a tratar. Un simple vistazo a la mayoría de los libros de texto resulta suficiente para ver el -reducido- peso que recibe en los libros de Historia escolares el papel de la mujer en la historia, y concretamente, el de las sufragistas y la lucha por el voto (García, Gatell, y Riesco, 2016; Carvajal, 2015). Esto, sumado a que el trabajo de este acontecimiento histórico ha hecho necesario el trabajo de un sistema cultural hegemónico, hace que el contenido tratado sea un perfecto ejemplo de cómo trabajar Historia puede suponer un arma valiosa a la hora de analizar el presente.

El presente trabajo está dividido en 7 partes. En primer lugar se ofrecerá una fundamentación teórica de las bases que han fundamentado el diseño de la experiencia: la empatía histórica y su aplicación en educación. En segundo lugar, una análisis detallado de la

metodología empleada para el diseño de la propuesta. En tercer lugar, el proceso de creación de la experiencia y una explicación detallada de la misma y, seguidamente, el análisis de los resultados de la experiencia y la interpretación de los mismos.

2. Marco teórico

a. La *Gran Tradición* en la enseñanza de la Historia.

La enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades en general, y la Historia en particular, llevan un largo tiempo sufriendo de algunos males endémicos en España. Lo cierto es que la enseñanza de la Historia se ha sustentado en una perspectiva puramente enciclopédica, basada en la acumulación de datos, la repetición y la memorización, concepción del aprendizaje y la enseñanza de la Historia conocida como la *Gran Tradición*. La muestra más sintomática de esto son los libros de texto.

Tal y como señala Sewell, los libros muestran un auténtico “colapso narrativo” (Sewell, 2004, p. 14), en el sentido de que su contenido se basa únicamente en la introducción de más y más datos, y la competitividad del propio mercado editorial hace que se haga necesario aumentar progresivamente la cantidad de contenidos para diferenciarse unos de otros (Loewen, 1996).

Esta acumulación *ad infinitum* de contenidos no deriva *per se* de los libros de texto, el currículo oficial respalda esta práctica. Por un lado, en los cursos de Educación Secundaria se realiza una división del tiempo histórico muy *sui generis*. Si en el primer ciclo de la ESO se combinan en la asignatura Historia y Geografía, pretendiendo, que además se trabaje desde la hominización hasta el final de la Edad Moderna, en segundo ciclo se relega todo a 4º de la ESO, donde se trabaja Historia Contemporánea Contemporánea (RD 1105, 2016). Esto ya presenta un problema en sí mismo, tanto por la falta tanto de tiempo como por el propio desarrollo cognitivo de los estudiantes: supone, al final, la dificultad, cuando no imposibilidad, de comprender bien períodos y conceptos históricos relativos a los períodos de los dos primeros cursos. Es decir, es un currículo que, desde un primer momento, utiliza el “criterio cronológico como única forma de ordenar el contenido, sin atender a ideas ni sobre

las necesidades pedagógicas de los estudiantes, ni a los criterios propios de la disciplina de la historia” (Kitson, Stewart, Husbands; 2015, p. 31).

Domínguez, Kitson, Steward y Husbands, Altamira, Cunningham, por citar sólo unos pocos autores, coinciden en lo mismo, esta metodología, la *Gran Tradición* no supone una enseñanza real de la Historia. Como recoge Schubert, el problema principal es determinar qué es lo valioso (Schubert, 2009, p. 26), y cuando hablamos de determinar qué es lo valioso en la enseñanza de la Historia hay que partir de lo que está en el núcleo de la propia disciplina histórica: “comprender no sólo en qué se basa la investigación histórica, sino sobre todo, cómo se explica el pasado, cómo evoluciona y se transforma” (Domínguez, 1986, p. 1).

b. Pensamiento histórico

Para superar esta *Gran Tradición*, han surgido nuevos enfoques de la didáctica de la Historia basadas en el “pensamiento histórico” o “*historical thinking*”. Dentro de este grupo existen diferentes metodologías o tipos de actividades que pueden basarse en las premisas del pensamiento histórico, pero lo fundamental es lo que se resataba antes: no se trata de un aprendizaje cuantitativo y memorístico, se trata de un aprendizaje que pone en valor lo cualitativo, la comprensión frente a la mera reproducción, y, en definitiva, la explicación frente a la memorización (Kitson, Steward y Husbands, 2015; Altamira, 1997; Lara y Rabanal, 1987).

Esta explicación del hecho histórico, el pensar histórico, no es una habilidad innata. Tal y como expone Sam Wineburg en su libro con el acertado título de “*Historical thinking and other unnatural acts*”, el pensamiento histórico no es una destreza natural, sino algo que se debe de entrenar y fomentar (Wineburg, 2001). Estas destrezas del pensamiento histórico, incluirían las capacidades de comprender el tiempo histórico, la comprensión histórica, el análisis y la interpretación de las fuentes y los hechos, las capacidades de investigación y la toma de decisiones, todas ellas, relacionadas y necesarias para conseguir poder razonar históricamente (Nash y Crabtree, 1996). A su vez, el trabajo de estas destrezas puede y debe hacerse a través de los grandes metaconceptos de la historia: cambio y continuidad, causalidad, empatía o perspectiva y relevancia (Nash y Crabtree, 1996; Kitson, Steward y Husbands, 2015; Wineburg, 2001).

En el presente trabajo nos enfocaremos en la empatía o perspectiva. No obstante, hay que añadir que estos conceptos no excluyen ni la necesidad de memorización ni el posible uso de metodologías activas o más lúdicas e innovadoras, más bien al contrario. Las perspectivas curriculares enfocadas hacia el pensamiento histórico, como el caso estadounidense o neozelandés, lo que pretenden es enfocar como fin último la consecución de un razonamiento histórico por parte de los estudiantes, integrando la memorización o las metodologías activas como medios puntuales para conseguirlo, sin demonizar a unos u otros (Wineburg, 2001; Passanisi, 2016).

c. Empatía histórica

Debido al reciente y creciente interés dentro de los estudios de educación y didáctica en Ciencias Sociales sobre empatía histórica, han surgido numerosas definiciones de la misma. Uno de los problemas más habituales es la identificación de empatía histórica como sinónimo de “empatía emocional” — lo que en inglés supondría diferenciación entre los términos *empathy* y *sympathy*, identificándose erróneamente la empatía con *sympathy*— (Cunningham, 2009). Mientras que algunos autores defienden este enfoque, y algunos docentes llevan a las aulas, es decir, una aproximación basada únicamente en la dimensión afectiva de la misma, estas explicaciones suelen tener generalmente como consecuencia perspectivas presentistas (Wineburg, 2001) o que llevan a lo que se ha denominado la “deriva egoísta” (Endacott, 2010; Hoffman, 1984). Este enfoque “afectivo”, es lo que otros autores ven únicamente como un proceso de identificación con personajes históricos, lo que impide llegar realmente a tomar perspectiva histórica (Foster, 2014).

Pese a la falta de acuerdo acerca de qué es exactamente la empatía, algunos autores han propuesto diferentes caracterizaciones de las *conditio sine qua non* que debe tener un ejercicio de empatía. Endacott y Brooks han propuesto un modelo basado en tres pilares interrelacionados e interdependientes para definir qué es la empatía histórica: contextualización histórica, toma de perspectiva y conexión afectiva (Endacott y Brooks, 2013). En la misma línea, Foster propone 6 cualidades de la empatía histórica: entender y explicar el porqué de los comportamientos; tener en cuenta el contexto histórico y la cronología para sus explicaciones; análisis de la evidencia histórica; apreciación de las

consecuencias de las acciones pasadas; reconocimiento de las diferencias entre pasado y futuro; y sensibilidad hacia la complejidad de las acciones humanas (Foster, 2014).

Una última caracterización de empatía dentro de esta línea sería la que aporta Cunningham. Este autor recoge las características de la misma que gozan de más consenso, a saber, que comporta el entendimiento de *cómo otros* percibían la situación (y no *cómo el propio estudiante* la percibe), la distinción entre empatía como un proceso emocional de empatía desde el punto de vista histórico¹, y asumir que la empatía supone un proceso y un logro, no imaginación (Cunningham, 2014).

Otra caracterización de la empatía sería la propuesta por Domínguez en 1986 y que arroja más luz sobre su naturaleza y justificación. Domínguez caracteriza, en primer lugar, la comprensión del pasado como “la comprensión de los hombres en el pasado, pero hombres con nombres y apellidos, como individuos o, todo lo más, formando pequeños grupos” (Domínguez, 1986, p.2). Es decir, atribuye la comprensión del hecho histórico en la comprensión del hecho individual. Sin embargo, a diferencia de los estudios recogidos anteriormente donde se mostraba cómo esta personificación y proceso de “sentimentalización” de la empatía histórica llevaba a derivas presentistas, Domínguez establece que lo que hace esa diferencia entre usar el hecho individual para comprender el contexto o dejarlo en algo meramente afectivo es la disposición y capacidad para *entender*, que no compartir, *desde* ese pasado (Domínguez, 1986).

Desde ese punto de partida de la conceptualización de la empatía, hay que tener en cuenta la relación que tiene esta con la asimilación de conceptos. Para lograr la comprensión, que no la asimilación, se hace necesario el proceso empático, pero también un determinado aparato conceptual, un modelo mental, ambas cosas sumadas, crean una nueva óptica en el alumno (Domínguez, 1986).

Cuando se habla de aparato conceptual no se hace referencia, no obstante a una serie de definiciones, sino a las unidades mínimas de conocimientos, a representaciones de realidades que ayudan a organizar el mundo (Rodríguez-Moneo y López, 2017), estas unidades permiten crear explicaciones, son la base del aprendizaje. El proceso de comprensión al que hace

¹ Aquí el autor dice distinción “of empathy from sympathy”, diferenciación tratada anteriormente y que se recoge en los estudios de Wineburg, Endacott, Hoffman, Foster y Guillén.

referencia Domínguez pasa por la consecución de un cambio conceptual, y para que este se produzca, se hacen necesarios dos mecanismos cognitivos: la metacognición y el conocimiento metaconceptual, este último es el que se relaciona con las destrezas de pensamiento histórico anteriormente mencionadas, mientras que el primero se relacionaría con los conceptos de primer orden (Rodríguez-Moneo y López, 2017).

La comprensión a la que hemos hecho referencia anteriormente del trabajo de Domínguez es lo mismo que el cambio conceptual propuesto por Rodríguez-Moneo y López, se trata de unir la empatía con unos conceptos, contenidos, hechos históricos determinados. Este cambio conceptual, el modelo mental, es lo que Booth llama la necesidad del historiador de “crear o recrear una “telaraña de relaciones” que explique los acontecimientos pasados” (Carretero y Limón, 1993, p. 157).

Uno de los problemas fundamentales a la hora de poder aplicar esto en las aulas es el desarrollo cognitivo de los alumnos. En base a esta problemática, el aprendizaje mediante el andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo, propuesto en primer lugar por Bruner y reformulado por Vygotsky (Baquero, 1996), permiten llevar a cabo ese proceso de cambio conceptual, teniendo en cuenta que en el caso de los niños o adolescentes, sus conceptos son en gran medida conceptos cotidianos, no científicos. La tarea del docente es ayudarles a que pasen de los conceptos cotidianos a los científicos, y para ello, se hace necesario la utilización de los conceptos cotidianos como punto de partida, pasando de lo más concreto a los más abstractos, siendo los conceptos científicos los que den las estructuras para la comprensión, y los cotidianos los que sirven para dar matices a dicho concepto (Domínguez, 1986).

Estas premisas deben de ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar cualquier tipo de actividad, material o currículo con el que se quiera conseguir una comprensión de la Historia por parte de los estudiantes. Asimismo, otros autores proponen otras características adicionales. Así, por ejemplo, Huijgen y Holthuis remarcan la importancia de que los alumnos sean conscientes de que sus perspectivas pueden ser presentistas (Huijgen y Holthuis, 2018).

Por otro lado, estos autores, en la misma línea que Foster, insisten en la necesidad de partir de premisas que creen “tensión histórica” (Huijgen y Holthuis, 2018, p. 31), entendida esta como una situación de partida que resulte para los estudiantes “muy paradójica, difícil de

entender desde su propio prisma, de forma que sean conscientes de la necesidad de sumergirse en el contexto” (Foster, 2001, p. 178).

Asimismo, a la hora del propio diseño de experiencias para fomentar la toma de perspectiva, hay dos cuestiones fundamentales, en primer lugar, el diseño de las preguntas (Huijgen y Holthuis, 2018), y, en segundo lugar, la elección de los materiales (Endacott y Brooks, 2013).

En cuanto al diseño de las preguntas, la elección y planteamiento de las mismas será fundamental a la hora de ayudar al alumno a la inmersión en el contexto, puesto que guiará sus propias reflexiones sobre la materia y permitirá elaborar sus propias conclusiones (Domínguez, 1986). Del mismo modo, los materiales son fundamentales puesto que representan la base sobre la que construirán su nuevo conocimiento. El uso de fuentes puede ser variado, si bien, los estudios convergen en la idea de que las fuentes primarias son aquellas que mejor permiten la comprensión del pasado (Endacott y Brooks, 2013). Asimismo, en la elección de materiales, el uso de materiales audiovisuales también se ha demostrado como una buena forma de abrir una ventana al pasado que permita a los alumnos una mayor inmersión en la época (Moss, 2008).

En definitiva, los estudios sobre el trabajo de comprensión de la historia a través de la empatía histórica en particular, y del pensamiento histórico en general, resultan valiosos bien planteados, puesto que no sólo permiten la comprensión de la historia, sino también permiten “conseguir avances en la forma en la que los estudiantes moldean su propia visión del mundo” (Endacott, 2014, p. 30).

3. Diseño y metodología de la experiencia

A partir de los estudios y los datos sobre empatía histórica y en función de las necesidades de programación y de curso, 3^a evaluación de 4º de la ESO, se diseñó la presente propuesta de trabajo para un grupo de 28 alumnos². El docente de este grupo aplica una metodología basada en el cambio conceptual, donde el trabajo de empatía histórica, con fuentes y basado en conceptos de primer y segundo orden está totalmente inmerso en la

² Número que finalmente aumentaría a 30 alumnos una vez comenzada la experiencia por nuevas incorporaciones al centro.

programación. Es decir, una programación no basada en el conocimiento de los hechos, sino “en el cómo y el por qué” (Guillén, 2016, p.3) de forma sistemática.

Se decidió que el tema de trabajo sería el sufragismo, la razón para ello es sencilla: la desatención que este hecho histórico recibe tanto por parte del currículo como por los libros de texto. Un simple vistazo a la mayoría de los libros de texto resulta suficiente para ver el -reducido- peso que recibe en los libros de Historia escolares el papel de la mujer en la historia, y concretamente, el de las sufragistas y la lucha por el voto (García, Gatell, y Riesco, 2016; Carvajal, 2015), generalmente, relegado a un cuadro y con una explicación simplista sobre este movimiento y sus consecuencias.

Con el tema y las pautas recogidas de estudios previos, se decidió que, dado el nivel de los alumnos, y para conseguir un buen nivel de inmersión y comprensión del contexto histórico, se hacía pertinente el trabajo en torno a los roles de género de ese período de principios del siglo XX. Esto es así, puesto que la pregunta que guía la investigación que acoge esa propuesta de trabajo es: *¿Hasta qué punto y de qué modo son capaces los alumnos de comprender el contexto histórico y lo que supuso el movimiento sufragista?*. Para poder responder esta pregunta es necesario no sólo conocer el movimiento sufragista en sí mismo, sino lo que comportaba dentro de su momento histórico y, especialmente social, donde el papel de las mujeres era sumamente tradicional. Teniendo en cuenta los estudios de Foster y Huijgen y Holthuis, sobre la necesidad de crear una tensión histórica, se decidió que el núcleo fundamental para trabajar el movimiento sufragista, debía de estructurarse en torno a la idea del miedo y el rechazo que inspiraba el movimiento sufragista (Álvarez, 2017), puesto que suponía, al fin y al cabo, una subversión del sistema cultural, con unas fuertes raíces sobre los roles de género. Es por esto, que se hacía necesario tratar también la subversión que finalmente se consigue tras la Primera Guerra Mundial, creando un nuevo sistema cultural, con lo que la investigación lleva, de forma subsidiaria, también la pregunta *¿Hasta qué punto y de qué modo son los alumnos capaces de comprender el sistema de valores existente antes y después de la Primera Guerra Mundial y el cambio entre ambos?*. Con este proceso de razonamiento, el diseño tendría una estructura macro de la siguiente forma:

Figura 1. Diseño macro de la experiencia de perspectiva histórica.



Es a partir de esta estructura que se diseñó la experiencia en dos partes: la primera anterior a la Primera Guerra Mundial (1870 - 1914) y la segunda durante y después de la guerra (1914 – 1928). El primer período se subdivide, a su vez, en dos partes: la primera dedicada a los roles de género y la segunda dedicada al movimiento sufragista.

Asimismo, la temporalización de ambas partes se hizo de tal forma que se adaptó el currículum a la experiencia. Así, se creó una Unidad Didáctica llamada El Mundo anterior a la Primera Guerra Mundial (1870-1914), cuyo broche final era la primera parte de la experiencia, y posteriormente, la Unidad Didáctica de la Primera Guerra Mundial, después de la cual se llevaba a cabo la segunda parte.

Esto permitió hacer un primer análisis preliminar de los resultados de la primera parte para poder mejorar la segunda parte de la experiencia y, de esta forma, adaptar las preguntas y los materiales al grado de inmersión histórica general conseguido en la primera parte. Esta secuenciación estuvo inspirada en la metodología mixta o mixed-methods de tipo II, según la clasificación de López y Verd (López y Verd, 2008), o, tal y como exponen estos autores, de combinación según la clasificación de Bericat, articulación encadenada para Callejo y Viedma o diseño secuencial en el caso de Cresswell. Este tipo de diseño se basa en diseñar la investigación en dos partes. Tras la primera parte se realiza una recolección y análisis de los datos para modificar la segunda parte de la investigación.

De esta forma, en esta propuesta de diseño se dejaron fijadas las dimensiones a trabajar en ambas partes así como sus componentes. Aunque no haya muchas dimensiones, lo cierto es que la complejidad y el grado de abstracción de las mismas hizo necesario trabajar cada

una en profundidad y atendiendo a sus diferentes componentes de forma específica. La concreción del diseño de la segunda parte quedó “en pausa” hasta tener unos resultados preliminares de la primera parte, de tal forma que se pudiera hacer más énfasis en aquellas dimensiones o componentes que el alumnado no había conseguido comprender, bien adaptando las preguntas, bien añadiendo nuevos materiales, como efectivamente se hizo³.

A partir de esta visión macro del diseño, a la hora de diseñar la experiencia se categorizaron las dimensiones a trabajar, para, a continuación, seleccionar los materiales y elaborar las preguntas. De esta forma las dimensiones a trabajar fueron:

- Expectativas y autoconcepto de las mujeres de finales del siglo XIX y principios del XX. En esta dimensión se trabaja el papel de la mujer y su autopercepción durante el período a tratar, fundamentalmente, las expectativas de maternidad y matrimonio, la separación de roles y de la esfera pública/privada, la sumisión y dependencia del hombre frente a la mujer y su papel social.

- Sufragismo como subversión del sistema de valores y reacción al mismo. En esta dimensión se trabajan no sólo las reivindicaciones sufragistas⁴, sino la reacción al mismo por parte de la sociedad (rechazo al sufragismo y ostracismo). El nexo de unión entre ambas resulta la pieza clave de esta dimensión: que el sufragismo, en última instancia, suponía una completa subversión del sistema de valores, un cambio total del papel de la mujer dentro de la sociedad, y como consecuencia, también del hombre.

- Expectativas y autoconcepto de las mujeres durante y después de la Primera Guerra Mundial: factores de cambio. Esta dimensión se trabaja después de haber trabajado la Primera Guerra Mundial y, especialmente, el concepto de guerra total en el aula. Se trabaja aquí las consecuencias de la guerra total en cuanto a la incorporación de la mujer al mercado laboral de forma masiva, la naturaleza de dichos trabajos y nuevas ocupaciones, y como

³ Esta pregunta fue planteada a modo de “repaso” y consistía simplemente en un texto de la Anti-Suffrage Review, del año 1910, junto a una pregunta ¿Por qué no querían que las mujeres votasen antes de la Primera Guerra Mundial? Esta pregunta no fue incluida en el análisis de resultados.

⁴ El voto como un medio para frenar la desigualdad. La desigualdad y sus tipos se trabajan a parte pero no es una dimensión de estudio por se.

consecuencia, el cambio de expectativas y percepción de las mujeres, como más independiente, menos secundaria, y un agente social y político más activo.

Respecto a la metodología empleada merece especial atención la selección de las fuentes y la elección de las preguntas. A la hora de seleccionar las fuentes, se tuvo en cuenta las recomendaciones y guías de lo que supone esencial en el diseño de ejercicios de empatía histórica, puesto que estas suponen la base para poder explorar el contexto histórico: textos, documentales, uso de fuentes primarias para poder captar los sentimientos y pensamientos de las personas del pasado... como forma de introducir a los estudiantes en dicho contexto (Endacott y Brooks, 2013). Afortunadamente, el contexto espacio-temporal a tratar (Inglaterra desde finales del siglo XIX hasta finales de la década de 1920) ha permitido disponer de una ingente cantidad de información y de fuentes tanto primarias como secundarias, de gran variedad de formato⁵. Otra facilidad durante el diseño ha sido que, en el mundo anglosajón, tanto el trabajo a partir de conceptos y fuentes, así como la empatía histórica, y el tema tratado, el movimiento sufragista, están muy presentes en la vida escolar, por lo que se han podido consultar diversos modelos ya hechos de trabajo enfocados a esta materia (Clare, 2002/2014) que han servido de inspiración o banco de fuentes para el diseño del ejercicio.

Por otro lado, para poder conseguir los objetivos propuestos era necesario la correcta elección y formulación de las preguntas. En este sentido, las preguntas que llevan asociadas una fuente siempre están orientadas a reflexionar sobre dicha fuente pero además, a ir un paso más allá, y pedir al alumnado cierto grado de reflexión sobre el tema para construir bien una explicación, en la mayoría de los casos, bien la construcción de una narrativa. Asimismo, las preguntas finales de cada dimensión o la pregunta final recopilatoria deben de enfocarse realmente hacia la consecución de una reflexión sobre todo lo visto anteriormente, razón por la cual en muchas ocasiones están formuladas como una doble pregunta⁶.

⁵ Fundamentalmente extraídas de la página de BBC History y el canal de YouTube “British Pathé”, entre otros. Para más información consultar el apartado Bibliografía.

⁶ Esta metodología se asienta sobre las bases del sistema de andamiaje (“scaffolding”) propuestas por Bruner y Vygotsky, en tanto que se van quitando de forma gradual los apoyos de los alumnos, haciendo que su necesidad de reflexión sea cada vez mayor (Baquero, 1996).

Con todo esto en mente, se diseñó una experiencia que duraría un total de 6 sesiones, repartidas en dos bloques, y con un total de 13 preguntas, de las cuales 11 serán objeto de análisis. El ejercicio quedaba por tanto, de la siguiente forma⁷:

Tabla 1. Resumen del diseño de la experiencia. Relación de dimensiones con preguntas y materiales

Dimensión	Preguntas	Material
Arquetipos y roles de género anteriores a la Primera Guerra Mundial	¿Crees que este tipo de ropa era cómoda? ¿Qué actividades se podían hacer con esta ropa?	Texto “ <i>Ideals of Womanhood in Victorian Britain</i> ”. Extraído de BBC History (2014). Imagen extraída del texto con ropa de la época
	¿Qué crees que se esperaba que hiciese con su vida una chica de vuestra edad a principios del siglo XX?	Fragmento de texto e imágenes del libro. “ <i>El libro sobre el manejo del hogar. Con una historia sobre el origen, características y usos de todas las cosas conectadas con la vida en el hogar y el confort</i> ”. Isabella Mary Beeton (Londres, 1861)
	¿Qué crees que quiere decir la frase “su sexo debería enseñarles a ser subordinadas”?	Fragmento del libro “ <i>Woman in their Social and Domestic Character</i> ” Mrs. John Sandford (1837)
	¿Por qué incluso la reina Victoria Victoria, siendo la mujer más poderosa del mundo, prometería obedecer a su marido?	Fragmento de la serie “Victoria”.

⁷ Se pueden consultar los materiales y las preguntas en el formato entregado a los alumnos en el Anexo

Significado social del sufragismo	<p>El texto se llama la importancia del voto pero, ¿crees que el hecho de poder votar era lo más importante para las sufragistas? o ¿había otras cosas más importantes?</p>	<p>Fragmento de discurso de Emmeline Pankhurst de Marzo de 1908. Extraído de Clare (2002/2014)</p>
	<p>¿Qué crees que sentía el marido: miedo, enfado...?</p>	<p>Fragmentos de la película Suffragette</p>
	<p>Analiza la siguiente imagen: descríbela y después di, ¿Por qué crees que las retrataban así?</p>	<p>Propaganda previa antisufragista⁸. Para esta pregunta viñeta “A suffragette’s home”. Extraídas de Clare (2002/2014)</p>
<p>¿Crees que en la época realmente las sufragistas, con sus reivindicaciones, podían “destrozar su hogar”? ¿Crees que la reina Victoria, con todo su poder, si no hubiera prometido obedecer habría destrozado su hogar?</p>		
Factores de cambio en los roles de género tras la Primera Guerra Mundial	<p>Analiza estas imágenes, ¿qué tipo de mujer describen? ¿Es diferente al anterior? ¿En qué sentido?</p>	<p>Propaganda bélica: “Get behind the girl he left behind him” y “Every girl pulling for victory”. Extraído de BBC History (2014)</p>
	<p>Como hemos visto, antes de la Guerra, el papel de la mujer consistía en dedicarse a su familia y depender de su marido, ¿crees que esta mentalidad cambió por la incorporación masiva al trabajo durante la Guerra? ¿Por qué?</p>	<p>Recopilación de fotografías de mujeres durante la Primera Guerra Mundial, extraído de BBC History (2014)</p> <p>Fragmento de discurso del Primer Ministro Asquith de agosto de 1916. Extraído de Clare (2002/2014)</p>

⁸ Para más información consultar el apartado Puesta en Práctica.

	<p>Trabajo por pares sobre análisis de la ropa antes y después de la Guerra.</p> <p>¿Crees que se veían a sí mismas de forma distinta? ¿Crees que el cambio de ropa refleja que la guerra ha cambiado el papel de la mujer en la sociedad?</p>	<p>Imagen de la pregunta 1 y fotografías variadas sobre la moda después de la Guerra. Extraídas de BBC History (2014)</p>
<p>¿Por qué crees que después de la Primera Guerra Mundial ya se vio como algo normal que las mujeres tuvieran derecho a voto y no como una “locura” de las sufragistas?</p>		

4. Puesta en práctica

Como se ha señalado anteriormente, la experiencia se realizó, originalmente para 28 alumnos, de 4º de ESO A, del Colegio Enrique de Ossó, un centro de modalidad concertada. Hay que tener en cuenta varios factores respecto al grupo en el que se llevó a cabo la experiencia. En primer lugar, el centro se encuentra ubicado en el popular barrio de las Delicias, una zona de nivel socioeconómico medio-bajo, con mucha presencia de inmigración y población envejecida. No obstante, la situación de este colegio hace que converja, además, con otra zona de población, la de Vía Hispanidad, donde el nivel económico es más alto, la población más joven, y el porcentaje de población inmigrante, menor. Todo esto tiene como resultado un centro con un alumnado muy diverso y heterogéneo.

Por otro lado, en esta clase en concreto, los alumnos han escogido realizar Matemáticas enfocadas a las Enseñanzas Académicas, por lo que están dirigidos hacia la realización de estudios de Bachillerato, bien opciones de Ciencias, bien de Humanidades y Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, y como ya se ha comentado, es un grupo muy acostumbrado a trabajar disciplinas de pensamiento histórico, así como a tener que redactar ampliamente.

A partir de esta situación inicial, el desarrollo de la experiencia fue con absoluta normalidad salvo por dos cosas. En primer lugar, la ausencia de alumnos, bien por

enfermedad, bien por cualquier otro motivo, en alguna de las sesiones; y en segundo lugar, la llegada de dos alumnos nuevos, una el primer día de la experiencia y otro un poco antes de comenzar la segunda parte, volveremos a este hecho en concreto más adelante.

Durante todas las sesiones el procedimiento era el mismo: se proyectaba una presentación con los materiales y las preguntas a contestar y se repartían los papeles a todos los alumnos con los materiales y las preguntas. Del mismo modo, se les pedía que, hasta que no tuvieran todos el papel y se les indicaba, no les diesen la vuelta. A continuación, se pedía a un alumno o alumna (voluntario) que leyese el material, en caso de que fuera escrito o que lo describiese, en caso de ser una fuente visual o audiovisual. Posteriormente se contestaban las dudas que pudieran surgir y se les interpelaba para conseguir mayor profundización en cada material. Finalmente se leía la pregunta en alto (por parte de la docente), se les volvía a preguntar por si hubiera alguna duda y los alumnos contestaban en un tiempo estipulado (normalmente unos 10 minutos por respuesta), para, posteriormente, recoger sus respuestas. Este proceso se repetía con todos los materiales y preguntas a trabajar, a excepción del penúltimo tal y como se especificará más adelante.

Por otro lado hay que especificar que durante todas las sesiones los alumnos se encontraban sentados por parejas, por ser esta la distribución normal de la clase, si bien entre la primera y la segunda parte de la experiencia, los alumnos cambiaron de sitio.

Día 1. 3 de abril de 2019⁹

Tras las explicaciones previas sobre el Mundo Anterior a la Primera Guerra Mundial y la visión de conjunto de los eventos entre 1870 y 1914, se inicia la experiencia de empatía histórica. Tanto el primer día del período de prácticas como el día anterior se había avisado a los alumnos de que se realizaría este ejercicio y se les había dicho el tema a tratar: el sufragismo.

El primer día se inicia con una introducción en el que se da, por un lado, la definición de sufragismo, y por otro se ofrece a los alumnos una cronología de cuándo se consiguió el voto femenino en diferentes países europeos y asiáticos. Tras esto se les plantea a los

⁹ Se pueden encontrar las fichas repartidas a los alumnos de cada día en el Anexo

alumnos la pregunta general “¿en qué mundo es posible que se tardase tanto en conceder el voto a las mujeres?” y se les explica que estos días se va a tratar de responder a esa pregunta.

En esta primera sesión, se trabajaron las preguntas y materiales correspondientes a las actividades cotidianas y la ropa femenina, el análisis de un texto sobre un libro de cocina, y la relacionada con el papel secundario de la mujer, respectivamente. Después de la exposición inicial recogida más arriba, se les repartió la “ficha” relacionada con la ropa femenina. Tras su lectura, surgieron las primeras preguntas. Algunos empezaron ya a profundizar en la materia (por ejemplo, el alumno 022, preguntó que si que si la separación de la mujer del mundo del trabajo significaba que si las funciones sociales del hombre y la mujer estaban separadas), mientras que otras fueron más concretas, fundamentalmente acerca de la vestimenta (la alumna 009 preguntó que si en casa y por la noche también iban vestidas así, mientras que el alumno 019 comentó que con esa ropa “debían oler mucho”).

Mientras que el material sí que levantó varias dudas, fundamentalmente sobre la terminología (“¿qué es un miriñaque?”) la pregunta no suscitó dudas y les pareció sencilla.

Tras recoger esta primera hoja, se repartió la segunda hoja. En esta les sorprendió que el texto a trabajar procediera de un texto de cocina, por su contenido, fundamentalmente. No hubo dudas ni respecto al texto ni a la pregunta, y en general trabajaron con más silencio.

La tercera parte que se trabajó ese día fue la relacionada con el carácter “sumiso” de la mujer. La primera duda fue respecto a la palabra subordinadas en la pregunta y en el texto, el alumno 019 preguntó si “subordinadas” quería decir “sumisas” a lo que le contesté que sí que puede ser un sinónimo pero no únicamente eso, sino que presupone una posición de inferioridad respecto a algo¹⁰. La alumna 029 preguntó por el significado de la primera frase del texto “una mujer debería hacer el hogar del hombre encantador”, a lo que le contesté que se presuponía que su labor era mantener y cuidar del hogar de la mejor forma posible.

No obstante, cuando iban a empezar a contestar la pregunta noté que el clima general de la clase era de dudas, pese a que no lo estaban verbalizando, y les aconsejé que no se fijaran únicamente en la frase entrecerrillada incluida en la pregunta “su sexo debería

¹⁰ Esto resulta interesante, puesto que en sus respuestas a esa pregunta, la mayoría de los alumnos utilizaron la palabra “sumisas”.

enseñarle a ser subordinadas”, sino en el texto en general y que pensaran también en los materiales previos.

Dada la mayor complejidad de la pregunta, y siendo que era la última del día, se les permitió tener más tiempo para contestarla, aunque la mayoría de los alumnos contestaron en unos 5 o 6 minutos, igual que en las preguntas anteriores, mientras que otros (fundamentalmente los alumnos 019, 029 y 023), tardaron más que el resto, como había sido ya habitual en las dos preguntas anteriores.

Al finalizar la clase se les avisa de que al día siguiente se visualizará material audiovisual, por lo que deberán de sentarse todos lo más cerca de la pantalla posible, dado que incluye subtítulos y el proyector no tiene mucha nitidez. También se les pregunta de forma informal qué les ha parecido esta primera parte y si les ha parecido muy difícil, a lo que la mayoría contesta que bien, que ha sido fácil, a excepción de la última pregunta porque había que “pensar más” (alumno 028)

Día 2. 4 de abril de 2019

Al empezar la jornada, se avisa a los alumnos de que deben colocarse en primera fila, o lo más cerca posible de la pantalla, para poder visualizar el material audiovisual.

Una vez colocados, se les pregunta, a modo de repaso, sobre lo visto el día anterior. En general hay bastante participación (la mitad de la clase aproximadamente levanta la mano para responder y algunos empiezan a contestar antes de que se les dé el turno de palabra, pero de forma ordenada) y sus primeras respuestas van encaminadas hacia la ropa (“llevaban ropa muy incómoda”, “vestidos para realzar la figura”), y se les insta a profundizar más. Empiezan a contestar sobre el papel de la mujer (“las mujeres no trabajaban”, “tenían que quedarse en casa cuidando de los hijos”) y, de nuevo, se les insta a profundizar más (“y esto ¿qué significaba? ¿Cómo debía de ser una mujer? ¿Os acordáis que vimos una palabra que no sabíais muy bien qué significaba?”), a lo que contesta el alumno 019 diciendo que las mujeres debían de ser “sumisas” y estar “por debajo del hombre”. La alumna 023 también contesta en este sentido: “que una mujer en la vida tenía que dedicarse al hogar, a ser esposa y madre y a cumplir con su papel”.

Una vez realizado el repaso, y observado que, en general, las ideas claves del día anterior se han asentado, si bien en unos casos más que en otros, se les pone en contexto. Se les explica quién fue la reina Victoria y quién fue su marido. Se pone en contexto el fragmento de la serie Victoria que se va a visualizar, contando que Victoria quería casarse y estaba enamorada de Alberto, que al mismo tiempo era su primo y que era alemán. Aquí se hace un énfasis para preguntarles sobre si recuerdan, en base a lo visto antes de la experiencia de empatía, como eran las relaciones entre alemanes y británicos en esa época. También se les comenta que los consejeros de Victoria querían que no prometiese obedecer y que, al mismo tiempo, ella acababa de ser consciente de cómo la infidelidad marital por parte de los hombres era algo normal, así como el conflicto existente entre Victoria y Alberto por el papel que éste tendría tras la boda y su asignación económica. Tras esto, se visualiza el vídeo.

Las primeras reacciones fueron mayoritariamente sobre la escena del beso. Se les pregunta qué les ha parecido y en general sus reacciones son positivas. De nuevo se les insta a preguntar si tienen dudas y si han entendido bien el fragmento, a lo que contestan que no hay dudas. Tras decirles que vuelvan a sus sitios se les reparte la hoja (número 4) con la pregunta y se les deja 10 minutos de tiempo para contestarla. La mitad de la clase acaba a los 5 minutos, y la otra mitad acaban entre los 5 minutos y los 10, habiendo 3 alumnos para los que el tiempo no es suficiente.

Seguidamente, se pasa ya a trabajar la segunda dimensión: el sufragismo y su significado social. Para ello, en primer lugar se presenta a los alumnos con algunas de las leyes y las situaciones jurídicas en las que las mujeres carecían de derechos: el voto, la propiedad, la posibilidad de divorciarse... Esta explicación pasa sin incidencias y preguntas y los alumnos en general parecen estar siguiendo el ritmo de la clase.

A continuación se trabaja sobre la tabla que recoge los trabajadores de una fábrica textil de Essex en el siglo XIX. Se reparten las hojas con la tabla a los alumnos, ya que la falta de definición del proyector habría hecho imposible para ellos ver los datos, y se pide que sean ellos los que, de viva voz, analicen la tabla. Sus primeros comentarios (en este orden exacto) son los siguientes:

- Alumno 027: “que las mujeres eran una mano de obra muy barata”.

- Alumno 019: “que había más mujeres”
- Alumno 010: “había 8 veces más mujeres y cobraban bastante menos de los hombres”
- Alumna 012: “todos los jefes eran hombres”
- Alumno 016: “el sueldo más alto de una mujer es como el más bajo de un hombre”

Llama aquí la atención que mientras que el alumno 019 y el alumno 010 hacen un análisis sencillo de la tabla, el alumno 027, aún siendo el primer comentario, ya da una respuesta más madura y profunda.

Después de este análisis, el alumno 019 pregunta si los jefes se quedaban con lo que no pagaban del sueldo de la mujer. Esta duda se responde explicando de forma muy breve el concepto de plusvalía y beneficio empresarial de una forma lo más sencilla posible¹¹.

Posteriormente, se pasa a la siguiente hoja, con el texto y la pregunta sobre “La importancia del voto”. Se explica, ahora sí, el sufragismo como movimiento, con la división del mismo (*suffragettes* y *suffragists*), quién era quién y qué defendía cada grupo. Al mismo tiempo, se pone un vídeo de recopilación de diversas manifestaciones sufragistas sustraídas del canal de YouTube “British Pathé”. A continuación se lee el texto y la pregunta de la hoja número 5 y los alumnos la contestan. Tardan una media de unos 4 minutos, siendo 6 minutos el tiempo máximo empleado.

A continuación se les pide a los alumnos un pequeño feedback y una valoración de cómo están percibiendo la experiencia de empatía hasta ese momento, ya que no daba tiempo a seguir avanzando ese día. El alumno 027 dice que le parece fácil, la alumna 013 aprueba el tema, lo que es secundado por el 019, que añade que no se suele hablar sobre el voto de las mujeres en la asignatura. Se aprovecha este comentario para hablar sobre la falta de contenidos sobre el sufragio femenino o la escasa relevancia que se les da a las mujeres en los libros de textos de historia. Al comentar el fragmento de la película que se va a ver

¹¹ Esto es interesante, puesto que permite que los alumnos vean cómo en el estudio de la Historia en particular, y las Ciencias Sociales y Humanas en general, todo está relacionado y que las relaciones entre hechos son lo relevante, no tanto los hechos en sí mismos.

(“Sufragistas”) comentan que ya la han visto, pero se les explica que se cogerán fragmentos sueltos y que, además, es un tanto inexacta históricamente.

El alumno 019 aprovecha para comentar que sale una escena que sí que era real “la de la mujer que se suicidó tirándose delante de un caballo”. Se aprovecha entonces para contarles sobre esta mujer, Emily Davison, (algo que estaba previsto en la experiencia de empatía y se recortó por falta de tiempo) y se pone el vídeo real sobre su suicidio así como el contexto del mismo, dando, por tanto, información adicional para ellos respecto al sufragismo.

Día 3. 9 de abril de 2019.

Se comienza este día, igual que el anterior, haciendo un repaso de lo visto anteriormente. Primero respecto al papel de la mujer, donde los comentarios son similares a los anteriores (“ropa incómoda”, “tareas del hogar”, “subordinada al hombre”...), y después respecto al sufragismo, donde recuerdan mayoritariamente el caso de Emily Davison (alumno 019), que las sufragistas pedían el voto para las mujeres (alumna 011), que había mucha desigualdad de derechos entre hombres y mujeres y los tipos de desigualdad (alumna 021, alumno 022, alumna 013).

Una vez repasado el tema, se visualizan los fragmentos seleccionados de la película “Sufragistas” y se les va dando contexto. Las ideas que se remarcan por parte de la docente al respecto son fundamentalmente:

- a. El hecho de que la protagonista era una mujer obrera, trabajadora en una fábrica textil y se les recuerda sobre lo visto anteriormente sobre las condiciones de trabajo de las mujeres.
- b. Que la película representa a una “*suffragette*”, que optaban por la vía violenta y se recuerda la distinción entre estas y las “*suffragists*”.
- c. Acontecimientos concretos de la película, como el viernes negro o la falsa promesa del gobierno de Asquith sobre la concesión del voto.

Tras el visionado, se procede a contestar la pregunta de la hoja 6 sobre cómo se sentía el marido, ya que esta actividad era para, fundamentalmente, permitir que pudieran empatizar

y comprender tanto la posición de los antis como, muy especialmente, la de la mayoría de la población ante lo que suponía el sufragismo, canalizado esto en la figura del marido.

A continuación se pasa ya a trabajar con el movimiento anti sufragista. En primer lugar, se presenta un texto extraído de un debate parlamentario en el que se debatía aprobar una ley que ampliase el sufragio a algunas mujeres¹². A continuación, se pasa a trabajar con la propaganda antisufragista analizado la siguiente imagen:



Imagen 1. Extraída de Palczewski (2005)

En cualquiera de las imágenes lo primero que se hacía era darles a los alumnos la traducción de todo el contenido escrito dentro de la propaganda. A continuación se pedía que describiesen qué era lo que veían. Ante esta imagen varios levantaron la mano y comentaron.

- Alumna 002: "a un hombre en casa haciendo las tareas porque su mujer es sufragista y no las está haciendo"
- Alumna 023: "el bebé está solo y el marido está triste".
- Alumno 019: "querían representar que si tu mujer era sufragista tú tendrías que quedarte en casa y hacer las tareas, querían convencerles de que ser sufragista era algo malo".

¹² Extraído de Clare (2002/2014). Disponible en Anexo

A continuación se pasó al análisis de la segunda imagen:

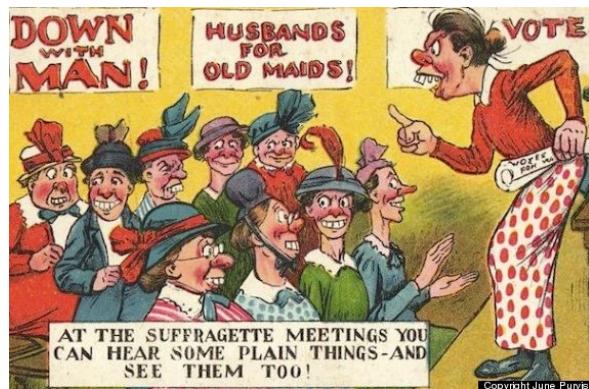


Imagen 2. Extraído de Purvis (2013)

Dada la mayor complejidad de esta imagen, se trabajó poniendo en la pizarra pares de adjetivos para ayudar a los alumnos en la descripción y análisis de la imagen¹³:

- Guapas / feas
- Jóvenes / viejas
- Enfadadas / contentas
- Agradable / desagradable
- Solteronas / casadas

Se pidió que eligieran de viva voz qué describía la imagen entre estos pares, donde las respuestas fueron según lo esperado, y, a continuación, se les animó a que la describieran, en su mayoría recapitularon lo ya visto en el trabajo por pares, y añadieron que las retrataban así para advertir a las mujeres de cómo las verían si se hacían sufragistas (alumna 023), para “dejarlas mal delante de la sociedad” (009), para “ridiculizarlas” (019)...

Día 4. 10 de abril de 2019

¹³ Esta metodología de trabajo, fue inspirada por los métodos de diferencial semántico propuesta por Osgood, Suci y Tannenbaum. Esta técnica en concreto correspondería al “procedimiento de comparación por parejas (*paired comparision*)” (Urbán, 1980, p. 48).

Se comenzó el día repasando lo visto anteriormente, tanto la primera dimensión como, y muy especialmente, todo lo referente al sufragismo. Se proyectaron de nuevo las imágenes de propaganda anti sufragista y se les pidió que volvieran a analizarlo. Lo hicieron el alumno 019 y la alumna 023 con respuestas casi idénticas a las del día anterior.

A continuación se les repartió la hoja a trabajar ese día, la hoja 7, y se les pidió que observaran la imagen en el proyector. De nuevo se trabajó por comparación de pares:

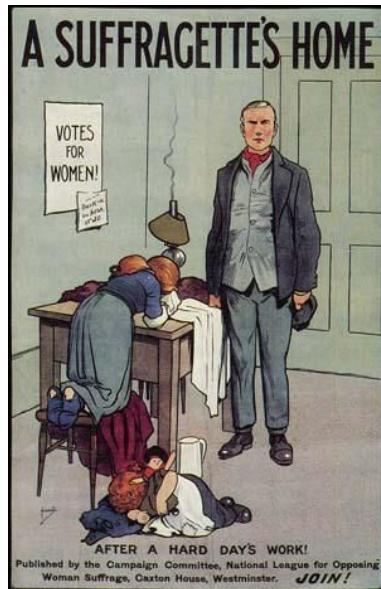


Imagen 3. Extraído de Clare (2002/2014)

- Bonito / feo
- Cálido / frío
- Triste / alegre
- Hogar estructurado / hogar desestructurado

Se pidió que describieran la imagen. El alumno 022 la describió como: “un hombre que llega a su casa y ve a su mujer tumbada en la mesa, el niño desatendido con un montón de ropa encima sin recoger, es una imagen muy triste”. Hubo un poco de discusión sobre si el niño podía incluso estar muerto, sobre si lo que tenía encima era un muñeco o no, sobre si el humo de la lámpara era de cigarrillo... A partir de aquí se les pidió que contestaran a la pregunta.

Una vez contestada la pregunta por parte de los alumnos, se les repartió la última hoja de la primera parte de la experiencia con la pregunta final. Dada que esta pregunta servía para medir realmente su grado de inmersión en la época, no se les proveyó de más información ni materiales, dejando que fueran ellos con el conocimiento que ya tenían los que contestaran por sí solos. Se les leyó la pregunta en alto, se preguntó si había dudas y se les dejó trabajar sobre la misma, sin límite de tiempo, aunque en general nadie superó los 12 minutos.

Día 5. 7 de mayo de 2019

En esta sesión se comenzaba la segunda parte de la experiencia de empatía donde se trabajaba la 3^a dimensión: el cambio de hegemonía cultural después de la Primera Guerra Mundial. Debido a esto, y a que había pasado casi un mes desde la anterior parte de la experiencia, se repasó de una manera más extensa, tanto de forma oral como escrita, y tanto de lo referente a las dos primeras dimensiones de la experiencia como de la Primera Guerra Mundial, especialmente de este conflicto como la primera Guerra Total y lo que ello suponía para la población civil.

Respecto a la primera parte de la experiencia y su repaso de forma oral, los comentarios de los alumnos fueron los siguientes:

- Alumna 023: [que las mujeres] no tenían casi ningún derecho
- Alumna 009: [que las mujeres no tenían] ni voz ni voto
- Alumna 002: eran complementos de los hombres
- Alumno 010: vestían incómodamente
- Alumno 019: tenían que ser sumisas a los hombres
- Alumna 009: cobraban menos

Se realiza una recapitulación de sus comentarios y se ordenan, haciendo más hincapié en las expectativas de maternidad y matrimonio, por ser esta la parte a la que ellos no han hecho referencia. Por último, a modo de “calentamiento”, se lee el fragmento seleccionado de la “Anti-Suffrage Review” y se les pide que contesten a la pregunta de repaso.

A continuación se lee el texto propuesto en la hoja a trabajar (número 9) y se pasa a repasar la Primera Guerra Mundial, algunos de sus comentarios en relación a la Guerra y al texto son los siguientes:

- Los hombres se van a la guerra y las mujeres hacen su trabajo (varios alumnos al mismo tiempo)

- Alumna 021: la guerra fue una Guerra Total, que afectaba a toda la población.

A continuación pasan a responder la pregunta de refresco propuesta en la hoja número 9 que tardan una media de 5 minutos en contestar un máximo de 7.

Se pasa ya a analizar la propaganda bélica y su papel en durante la Guerra. Se contextualiza dicha propaganda en el marco de la necesidad de incorporar mujeres al mercado laboral y el papel de estas durante el conflicto, contando, además, de forma anecdótica el papel de “las mujeres de las plumas blancas” (la alumna 007 se muestra muy crítica con estas mujeres y lo que hacían).

Se empieza a analizar la propaganda empezando por la siguiente imagen:



Imagen 4. Extraída de BBC (2014)

Se les dice el significado de la imagen y se les pregunta qué se quería representar con esta imagen. El alumno 019 contesta: “que las mujeres también apoyaran en la guerra”. Se pasa a analizar la siguiente imagen:



Imagen 5. Extraída de BBC (2014)

La alumna 021 dice que esta imagen representa “hay una mujer trabajando en el campo mientras el hombre está en la Guerra”. Se les da la traducción de la imagen, y se les pregunta si creen que esto hubiera sido normal antes de la guerra, contestan que no, y se les pregunta, de nuevo, qué buscaban estas imágenes y en qué contrastaban con lo de antes de la Guerra a lo que la alumna 002 contesta “que las mujeres trabajen porque las necesitan”. Se pregunta si eso significa, entonces, que ha cambiado la forma de ver a la mujer durante la Guerra. La alumna 013 comenta que no porque “lo único que muestran es a una mujer haciendo algo porque las necesitan, pero en realidad sigue siendo el hombre el que va a luchar, sigue siendo subordinada”. Se le contesta haciendo alusión a cómo su cadena de razonamiento tiene sentido, pero se le corrige diciendo que, al fin y al cabo, sí que la mujer está haciendo el rol del hombre. El alumno 019 dice que no ha cambiado que lo único que quieren es convencer a “las mujeres feministas” (término que se le corrige de inmediato para que use en su lugar

sufragistas y evitar así el presentismo) “de que se unan en la Guerra para que no sigan manifestándose, dándoles la idea de que sí que pueden colaborar y hacer algo”¹⁴.

Se ordenan todas estas ideas y se les explica que, si están pidiendo que hagan cosas fuera de las que habíamos visto que se hacían antes: casarse, tener hijos, dedicarse al hogar... eso significa que, por lo tanto, sí que las ven de forma diferente. A lo que en general responden afirmativamente. A continuación pasan a hacer la pregunta (hoja 10), para lo que tardan unos 7 minutos aproximadamente.

Una vez hecho esto, se pasa a la siguiente parte (hoja 11), donde se les enseñan fotografías y vídeos sobre la incorporación de la mujer al mundo laboral¹⁵ y sobre las nuevas ocupaciones de estas, para, a continuación, pasar a hacer la pregunta. En general esta parte transcurre sin mayor incidencia ni preguntas.

Día 6. 8 de mayo de 2019 (última sesión)

La sesión comienza recapitulando todo lo anterior (dimensiones 1 y 2 e incorporación a la mujer al mercado laboral de forma masiva en la guerra así como el cambio de percepción). Se distribuyen, de forma conjunta, las hojas 11 y 12 y se analizan de viva voz las imágenes sobre los cambios en la vestimenta. En general los alumnos contestan según lo esperado de forma unánime haciendo referencia especialmente a los pantalones y a la ropa más ancha, cómoda y fresca. Realizan la hoja del trabajo por pares en la descripción y seguidamente la pregunta relacionada con esta.

En último lugar trabajan la pregunta final. Antes de comenzar, y aprovechando la situación del proyector, dividiendo en dos la pizarra, se escriben en un lado palabras relacionadas con la percepción de la mujer (madre, esposa, sumisa) y en el otro lado las palabras con las que se describía a las sufragistas (loca, solterona, amargada...). Tras esto se pide que en esta pregunta en especial comparan estas descripciones con las que han visto a través de la propaganda y de la ropa en esta última parte y se repiten a viva voz (trabajadora, independiente, cómoda...). Por último, se les hace especial hincapié en la necesidad de pensar y reflejar todo lo trabajado desde el primer día y se les insta a que escriban todo

¹⁴ Esto lo expresa de varias maneras y en varios intento, no encontrando las palabras exactas para expresarse.

¹⁵ Proyectadas desde la propia página web de la BBC (2014). Para más información consultar Bibliografía

cuanto quieran sin límite de tiempo. El tiempo de respuesta varía enormemente en esta pregunta, puesto que hay alumnos que acaban en 4 minutos y otros que tardan unos 15, especialmente los alumnos 013, 015, 019 y 021.

A continuación, y como cierre de la experiencia se les explica lo que se ha trabajado además del sufragismo: la hegemonía cultural. Se les explica que se han visto dos sistemas: el anterior y el posterior a la Primera Guerra Mundial, y cómo el sistema en el que vivimos, cultural y social, determina nuestra vida. Especialmente se les insiste en la necesidad de reconocer dicho sistema y reconocer si nuestros valores, creencias, costumbres, nacen de nosotros o por inercia de dicho sistema, haciendo hincapié además, en que la importancia de la asignatura de Historia radica precisamente en que es la asignatura (junto con otras de la rama de Ciencias Sociales y Humanidades) que nos permite aprender a ver, caracterizar, reconocer y, si fuera necesario, superar dichos sistemas.

5. Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó de forma pormenorizada una vez concluida la experiencia. No obstante, como se ha puntualizado más arriba, se realizó un primer análisis preliminar al acabar la primera parte de la experiencia para comprobar si los alumnos, en líneas generales, habían alcanzado un grado mínimo de comprensión. Este análisis preliminar, no es pertinente en este apartado, pues se utilizó únicamente para optimizar el diseño de la segunda parte.

Ahora sí, el análisis de forma global de resultados se realizó por dimensiones, así, se analizaron en un primer momento las respuestas de cada alumno individualmente en cada una de las dimensiones. En todas ellas, se comprobó un patrón de respuestas de los alumnos, es decir, respuestas e ideas comunes en varios grupos. Debido a la complejidad del ejercicio, por tratarse temas sociales con un alto grado de abstracción, estos patrones de respuestas se han unido para formar categorías, que expondremos a continuación, para cada dimensión partiendo de las categorías más simples y presentistas, a las más complejas.

Hay que hacer énfasis en una cuestión: como ya se ha explicado en el diario de observación, de la totalidad de los alumnos que había al finalizar la experiencia, 30, no todos pudieron estar presentes en el total de sesiones, es por ello que sólo se incluirán aquí aquellos

alumnos que hayan contestado a todas las preguntas, lo que hace una muestra total de 26 alumnos¹⁶.

Respecto a la primera dimensión, la totalidad de los alumnos fueron capaces de ver el reparto de tareas, así como como la subordinación de la mujer al hombre, con mayor o menor grado de complejidad. Otras ideas fueron la sexualización y cosificación de la mujer, presente en las respuestas de 9 alumnos¹⁷, o la necesidad de encontrar un marido, que fue mencionada por 8 alumnos¹⁸.

Sin embargo, las diferencias en los patrones de respuesta, y las categorías que efectivamente han permitido medir el grado de inmersión en el contexto, han hecho referencia al *locus* que atribuían los alumnos para el papel de la mujer. Es decir, dentro de la dimensión sobre el arquetipo de mujer, esto es, las expectativas y el autoconcepto de la mujer victoriana, las divergencias entre los alumnos han radicado en dónde situaban la raíz de dichas características. Así, se han observado tres categorías de respuestas. Las dos primeras se relacionarían con un *locus* externo, y la última con un *locus* interno.

Tabla 2. Dimensión 1. Categoría 1.

Categoría 1. Obligación/coacción
<p>Esta es la categoría más presentista. Las respuestas que se integran en esta categoría entienden los roles de género como algo impuesto, basado desde la obligación o prohibición, hasta la coacción en el sentido más rotundo de la palabra donde, además, hay alguna mención hacia los malos tratos.</p>
<p>Alumnos: 004, 010, 025, 026 (4)</p>
<p>004.</p> <p>“<i>ellas no tenían permitido trabajar</i>” (pregunta 1)</p> <p>“<i>tenían que obedecer a la familia del marido</i>” (pregunta 2)</p> <p>“<i>debían obedecer a su marido</i>” (pregunta 3)</p>

¹⁶ De un total de 30 alumnos en la clase

¹⁷ 002, 015, 016, 019, 021, 024, 025, 026, 028

¹⁸ 002, 004, 007, 019, 020, 021, 023, 024

025. En el caso de esta alumna se ve claramente la visión de los roles de género muy marcada por la violencia de género.

“eran muy mal tratadas y debían no desobedecer al hombre [...] tienen la labor de hacer lo que el hombre les diga sin desobedecerlo, ser un poco sus “criadas” y “sumisas””. (pregunta 3)

010.

“cuando se hiciera más mayor, se tendría que casar por obligación con un hombre que no desea” (pregunta 2)

“el matrimonio era una autodestrucción ya que eran obligadas a obedecer a sus maridos en todo lo que les dijeran” (pregunta 4)

Tabla 3. Dimensión 1. Categoría 2.

Categoría 2. Tradición/naturalización

Esta categoría habla sobre la normalización y naturalización del papel de la mujer. Fundamentalmente expresado por los alumnos a través de la tradición, de algo cultural que se transmite de generación en generación.

Alumnos: 003, 005, 006, 007, 008, 009, 011, 013, 014, 015, 016, 020, 022, 023, 024, 027, 028, 029 **(18)**

009. Esta alumna se encuentra en un punto medio entre ambas categorías, pero sí que llega a ver la tradición en las últimas respuestas.

“Los hombres le “deben” demostrar a las mujeres quién manda, es decir que ellas como siempre en aquella época pasan a un segundo lugar, ser sumisa, escuchar y callar [...]” (pregunta 3)

“En aquel entonces a las mujeres se las trataba así, era lo que Victoria conocía” (pregunta 4)

005. Alumno que se queda únicamente en lo referido a la tradición.

“yo creo que Victoria lo haría [prometer obedecer], ya que en la sociedad era lo

más normal del mundo y creo e imagino que le cuidaron en una casa que pasaba lo mismo, así que, yo creo que le saldría solo” (pregunta 4)

015. Esta alumna se acerca más a la naturalización, que a la mera tradición.

“toda mujer debería enseñar a su hija lo que debe hacer durante toda su vida. Pretende decir que las mujeres enseñen y demuestren a otras mujeres el papel secundario que tienen en la sociedad” (pregunta 3)

Tabla 4. Dimensión 1. Categoría 3.

Categoría 3. Afecto

Esta explicación es la más profunda y hace referencia a cómo la sumisión y la adopción de un papel secundario no venían únicamente por la naturalización social del mismo, sino por la asunción de que la sumisión era la vía para ganar el afecto del hombre. Es decir, una forma de mostrar y ganar afecto, la asunción de que el cumplimiento de las expectativas de género suponía una característica atractiva.

Alumnos: 002, 012, 019, 021 (4)

002.

“las mujeres desde pequeñas sabían que era para el hogar solo por ser mujer [...] así cuanto más lo cuidaban, más las querían” (pregunta 3)

019.

“acababan queriendo ser lo que el hombre les pedía que fueran” (pregunta 3)

021.

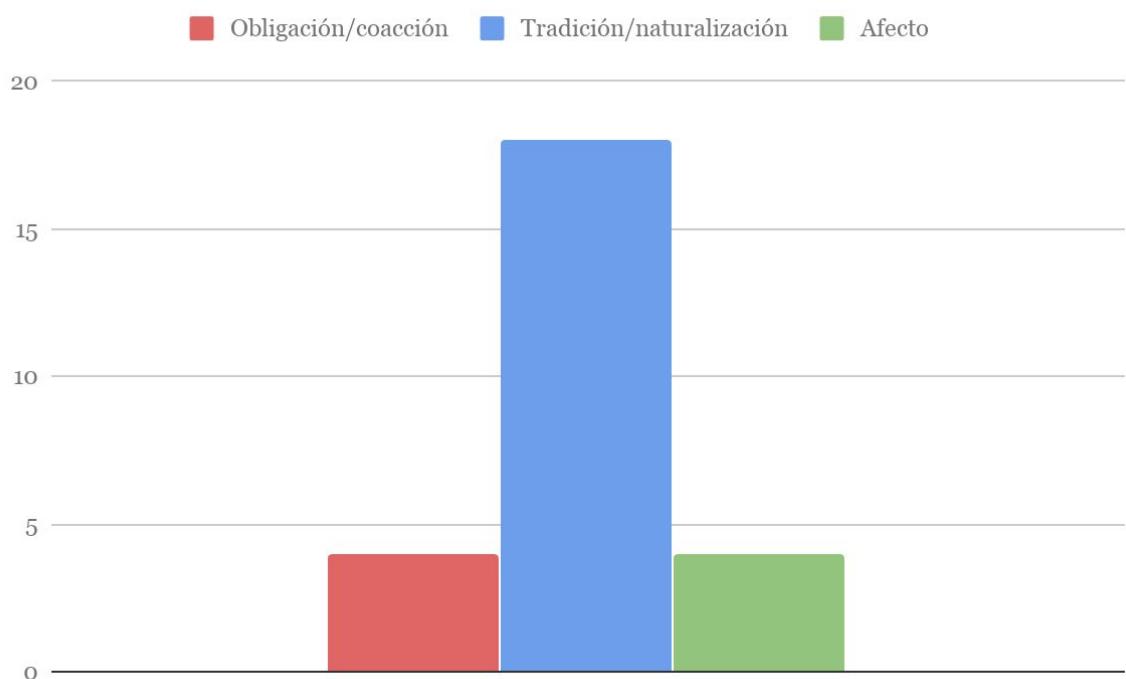
“su objetivo el de complacer al hombre” (pregunta 3)

“esa presión de ser la mujer más poderosa la llevará a querer una vida normal como la de cualquier mujer” (pregunta 4)

Como se puede observar, la última dimensión es la que más inmersión conlleva en el contexto, puesto que supone una comprensión de cómo el sistema de valores social, un sistema hegemónico, afecta a las relaciones individuales y al autoconcepto de los individuos. Por otro lado, la primera categoría es la más presentista, de hecho, en muchos casos supone una visión muy sesgada en cuanto a los roles de género, entendido en estos casos, sobre todo, como relaciones de violencia de género.

Los resultados en esta primera dimensión en relación a estas categorías son las siguientes¹⁹:

Gráfico 1. Distribución del alumnado según sus percepciones del locus de los roles de género para el período anterior a la Primera Guerra Mundial.



Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los alumnos han encuadrado sus respuestas en torno a la idea de la tradición y la naturalización, es decir, a la asunción del rol de género basado en que es lo que se espera puesto que siempre ha sido así. Por otro lado, esta distribución de respuestas es interesante por su simetría. Si, como hemos señalado, la

¹⁹ Hay que tener en cuenta, no obstante, que algunos alumnos han podido dar respuestas que se inserten en las tres categorías, lo importante en el análisis ha sido ver la categoría “máxima” de sus respuestas, y por ello, los resultados presentados son resultados “a máximos”.

mayoría de los alumnos, 17, se encuentran en ese punto de inmersión en el contexto pero sin profundizar, el resto de los alumnos se distribuyen de forma exacta en la obligación/coacción, es decir, la categoría más presentista, de falta de inmersión en el contexto, y la otra mitad en una inmersión más profunda, en la que además son capaces de empezar a ver la complejidad de lo social en relación con lo individual.

En cuanto a la segunda dimensión, el proceso ha sido similar. Sin embargo, en este caso ha habido mayor número de categorías, puesto que dentro de estos patrones, se encontraban matices en cada respuesta. No obstante, antes de empezar con el análisis de resultados habría que destacar una cosa, como se ha mencionado en la puesta en práctica, en esta dimensión se hizo un análisis de uno de los materiales (la Tabla de Trabajadores en una fábrica textil), de forma oral, donde los alumnos vieron en seguida la desigualdad laboral.

Asimismo, y aunque se analizará con más detalle en la discusión de resultados, hay que matizar una cosa. Puede llamar la atención que entre las categorías de respuesta no se encuentre ninguna referida al voto como herramienta política *stricto sensu*: el de una forma de ganar representación en las instituciones y poder así influir en la agenda política. Esto es así puesto que ningún alumno²⁰ ha articulado sus respuesta en torno a esta idea.

Las categorías que encontramos en torno a la segunda dimensión, el significado social del sufragismo, son las siguientes²¹.

Tabla 5. Dimensión 2. Categoría 1.

Categoría 1. Voto como fin.
Esta categoría hace referencia a la idea únicamente de que el voto era, en sí mismo, el objetivo último del movimiento sufragista.
Alumnos: 005, 007 (2)

²⁰ A excepción quizás, de las alumnas 012 y 013, que parecen intuir esta idea.

²¹ Habría, además, una categoría 0: el caso de una única alumna (029) que en sus respuestas no hace referencia en ningún momento al sufragismo, a su papel u objetivos. Sus respuestas generalmente no contestaban bien a las preguntas que se hacían y por lo tanto, no ha sido posible insertar sus respuestas dentro de ninguna de las categorías propuestas.

007.

“la sociedad necesitaba un cambio en cuanto a la mujer y el hecho de poder votar es un factor que puede ayudar” (pregunta 5)

Tabla 6. Dimensión 2. Categoría 2.

Categoría 2. Sufragismo como herramienta de igualdad

Esta categoría de respuestas hace referencia a la conceptualización del voto únicamente como forma de conseguir representación política e igualdad en ese mismo sentido. Es la visión más presentista, puesto que deja de lado todos los factores sociales, tanto a nivel global como a nivel familiar, del sufragismo así como sus consecuencias, no ve más allá, puesto que al explicar las consecuencias únicamente se centra en la parte laboral o en las tareas domésticas.

Alumnos: 003, 004, 014, 023 (4)

003.

“intentar conseguir una igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos: en el trabajo, en casa, etc.” (pregunta 5)

014.

Este alumno da una visión muy presentista del movimiento sufragista

“también pienso que había otras cosas que también eran muy importantes y, a pesar de que ya estamos en el 2019, no se ha cumplido todavía. De lo que estoy hablando es de los derechos de la mujer, los cuales se han visto subestimados por la sociedad” (pregunta 5)

023.

“ellas querían que hubiese más igualdad en la sociedad” (pregunta 5)

Tabla 7. Dimensión 2. Categoría 3.

Categoría 3. Sufragismo como rebelión ante la dominación y búsqueda de la igualdad.
Esta categoría, aunque sigue conceptualizando el voto únicamente como algo para alcanzar la igualdad de derechos. Pero, a diferencia de la categoría anterior, parte de una concepción de ver la lucha sufragista como un movimiento del yo vs. los otros, como una forma de alteridad, de rebelión en la cual el sufragismo es una lucha de opresores contra oprimidos.
Alumnos: 006, 009, 010, 011, 016, 024, 025, 027 (8)
009. <i>“Todo era lo contrario a lo que ellos hacían, los hombres nunca estaban de acuerdo con el apoyo hacia las mujeres, en vez de apoyar se hacían las víctimas y por eso opino que sí podían destrozar su hogar”</i> (pregunta 8)
010. <i>“se manifestaban porque ya no aguantaban más obedeciendo a sus maridos y viendo como otras mujeres pasaban el mismo calvario día a día”</i> (pregunta 5)
024 <i>“para ellas esto sería el principio para poder conseguir la libertad de la mujer, es decir, para no tener que obedecer al hombre ni servirle”</i> (pregunta 5)

Tabla 8. Dimensión 2. Categoría 4

Categoría 4. Sufragismo como forma de reconocimiento.
Esta categoría es un punto intermedio entre la rebelión y la siguiente categoría. Pero mientras que la otra sobre todo hace referencia a un punto de partida de enfado y más “destructivo”, los alumnos dentro de esta categoría interpretan el sufragismo como una forma de protesta para hacerse escuchar y valer en la sociedad.

Alumnos: 008, 020, 026, 028 (4)
028 <p><i>“que no las tratasen como un simple adorno en su propia casa. Y ellas mismas ponerse sus propias reglas”</i> (pregunta 5)</p>
026. <p><i>“salían por ahí a la aventura con el objetivo de que las reconociesen a la mujer a través de manifestaciones y movidas que en ese momento no estaban nada bien vistas”</i> (pregunta 8)</p>
008. Esta alumna hace en primer lugar un pormenorizado análisis de las diferentes esferas de desigualdad de la época. <p><i>“eran otro tipo de cosas las cuales siempre tenían en mente como tratarlas de inferiores a los hombres, no dejarlas hacer según qué tipo de cosas, no cobrar igual que ellos simplemente por ser mujeres.”</i> (pregunta 5)</p>

Tabla 9. Dimensión 2. Categoría 5.

Categoría 5. Sufragismo como forma de conseguir independencia
Esta categoría estaría cercana a la del sufragismo como subversión del sistema de valores. Hace referencia a ver el sufragismo como una forma de conseguir más autonomía y poder alcanzar nuevos roles para las mujeres, pero únicamente desde un punto de vista “positivo” y de ganancia, es decir, no ve la parte de pérdida que comporta cambiar el sistema cultural.
Alumnos: 002, 012, 015, 022 (4)
012. <p><i>“podrían conseguir muchísimas más cosas como por ejemplo, divorciarse, no obedecer al hombre, decidir sobre ellas, etc.”</i> (pregunta 5)</p> <p><i>“tener su propio dinero y con él, comprarse la casa que quisieran y organizarse su</i></p>

<i>vida de modo individual” (pregunta 8)</i>
015 <i>“poder ser una mujer independiente y no tener que depender de tu marido para poder (o no) hacer alguna cosa” (pregunta 8)</i>
022 <i>“los hombres no aceptan el nuevo papel que querían adquirir las mujeres en la sociedad” (pregunta 8)</i>

Tabla 10. Dimensión 2. Categoría 6.

Categoría 6. Sufragismo como subversión del sistema y ruptura de los roles de género.
Esta categoría ve el sufragismo en su conjunto, como una forma de romper con los roles sociales, y por lo tanto, una pérdida de identidad tanto por parte del hombre como de la mujer, con todo el sufrimiento y la inestabilidad familiar que ello conlleva, y del mismo modo, de agitación social. Dentro de esta respuesta, se insertan ideas como el cambio de autoconcepto de los individuos, la asunción de un nuevo papel social, las pérdidas que todo lo anterior conlleva y además, hace referencia a la relevancia del mismo.
Alumnos: 013, 019, 021 (3)
013. Esta alumna intuye el voto como herramienta política para luego avanzar hacia la idea de subversión del sistema de valores <i>“pudieran constituir una parte o tener importancia en la legislación. Esto, además, les alejaría de los únicos temas en los que en la época intervenían, que eran los relacionados con el hogar, y que los periódicos redactaban” (pregunta 5)</i> <i>“Estas actuaciones estaban muy mal vistas y rompían con el esquema de la sociedad o con el papel tradicional de la mujer” (pregunta 6)</i>
019. Este alumno hace alusión a la subversión, centrado en el punto de vista del hombre.

“El marido siente vergüenza, aunque en mi opinión lo que desea es poder apoyarla. El caso es que no puede, la presión social, el “¿qué dirán?” y por su papel de hombre.” (pregunta 6)

“verse bajo el mando de una mujer frente a la opinión pública” (pregunta 8)

021. Esta alumna es la que ha visto de forma más completa la subversión cultural y, además, las consecuencias de esta a nivel individual.

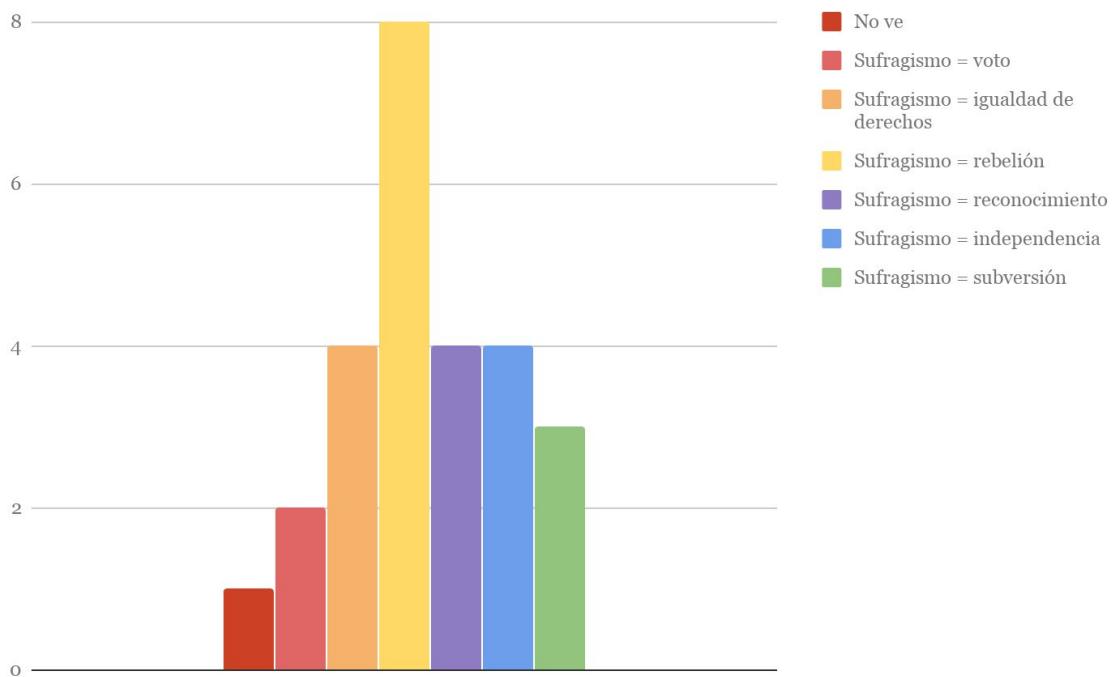
“le hacen sentir menos hombres por tener una mujer que no le respeta y que no está bajo su control” (pregunta 6)

“hogar de una mujer sufragista, quien no hace las tareas propias de su sexo” (pregunta 7)

“dejar de lado sus supuestas obligaciones como mujer y no cumplir con lo establecido provocando una situación de inestabilidad e incertidumbre en el hogar [...] Tal vez este comportamiento tan diferente que supuso tantos cambios a nivel intrafamiliar fue junto a otros factores un condicionante importante para que el movimiento sufragista se hiciera tan trascendente y tuviese un impacto como el que tuvo” (pregunta 8)

La distribución de las respuestas de los alumnos dentro de estas categorías es la siguiente:

Gráfico 2. Distribución del alumnado según sus percepciones del significado social del sufragismo.



La simetría de la anterior dimensión se rompe en este caso. Aquí, se puede apreciar una distribución mucho más asimétrica. No obstante hay que aclarar algo. Si en el caso anterior encontrábamos que ya la segunda categoría, aunque dentro del *locus* externo, suponía una cierta inmersión en el contexto, en este caso no es tan claro. Aquí, lógicamente, la primera categoría (sufragismo como consecución del voto) supone una falta no sólo de inmersión en el contexto histórico sino de procesamiento en general, en este caso sólo hay dos alumnos que entran en esta categoría. Por otro lado, es muy llamativo, que la categoría de sufragismo como rebelión ante la dominación masculina sea la que más destaque, con 8 alumnos. Aunque en la discusión de resultados se desgranará esto más concienzudamente, es una categoría que realmente no comporta una inmersión en el contexto real, puesto que parte de una premisa muy presentista y muy propia de las formas de pensar y sentir adolescentes: la percepción de un yo contra el grupo, de enfrentamiento.

Las otras tres categorías, dentro de sus particularidades, sí que comportan un mayor nivel de inmersión, siendo la última, la que supone una completa inmersión en el contexto y la comprensión de la complejidad social del movimiento sufragista.

Respecto a la tercera dimensión, las respuestas de los alumnos siguen pautas similares a las comentadas anteriormente. Las percepciones e ideas de los alumnos sobre cuáles fueron los factores de cambio durante la Primera Guerra Mundial respecto a los roles de género, concretamente, respecto a la consecución del voto femenino, se agruparon en las siguientes categorías:

Tabla 11. Dimensión 3. Categoría 1.

Categoría 1. Factual
<p>Se concibe el voto como consecuencia directa de incorporación al mercado laboral. Únicamente se limita a hacer una relación causa-efecto simplista en la cual el voto es resultado únicamente de la incorporación al mundo laboral. Estas respuestas suponen una total ausencia de procesamiento, puesto que se limitan únicamente a recoger los materiales dados.</p>
<p>Alumnos: 005, 007 (2)</p>
<p>007 <i>“por que se vio normal porque durante la guerra, la mujer hizo labores de hombre”</i> (pregunta 12)</p> <p>005 <i>“a lo mejor si no hubiese sido por la guerra no hubieran cambiado nunca y nunca les hubieran dado la oportunidad de trabajar”</i> (pregunta 10)</p>

Tabla 12. Dimensión 3. Categoría 2.

Categoría 2. Voto como premio.
<p>Las respuestas dentro de esta categoría establecen una relación causal algo más compleja que la anterior, añadiendo el elemento de <i>locus</i> exterior, quedando esta relación de forma que empieza a intuirse una inferencia externa, pero referido, únicamente al aspecto laboral. Las ideas de estos alumnos giran mucho en torno a la idea de que la mujer</p>

había demostrado ser “capaz”, y esta capacidad es, por lo tanto, la que les ha otorgado la consecución del derecho a voto.

Alumnos: 003, 004, 009, 010, 011, 014, 016, 023, 025, 026, 027, 028, 029 (13)

010.

“Verdaderamente, las mujeres demostraron todo su poderío y dejaron a los hombres boquiabiertos” (pregunta 12)

023.

“Se dieron cuenta de que las mujeres eran perfectamente capaces de realizar los trabajos de los hombres sin ninguna dificultad [...] después de la guerra muchas más mujeres se unieron a la lucha para conseguir el voto, por lo que al ser más, no lo veían como una locura” (pregunta 12)

Tabla 12. Dimensión 3. Categoría 3.

Categoría 3. Voto como reconocimiento.

Esta categoría es más elevada, y ve la concesión del voto no ya únicamente como algo derivado directamente del trabajo, sino que el trabajo junto con la guerra causa que las mujeres sean reconocidas como iguales y capaces, siendo esta, y no el trabajo *per se*, la causa de la concesión del voto.

Alumnos: 002, 006, 008, 012, 013, 015, 019²², 020, 021, 022, 024 (11)

020. Las respuestas de esta alumna son un ejemplo perfecto de respuesta “tipo” de los alumnos integrados en esta categoría.

“La Guerra ayudó a cambiar la forma de pensar de una parte de la sociedad, lo que hizo que las mujeres pudieran vestirse más cómodamente sin tener que sufrir ni pensar en complacer a los hombres. Esto reflejaba que las mujeres poco a poco iban evolucionando”

²² En el caso del alumno 019 y la alumna 021, sus respuestas sobrepasan esta categoría, como se mostrará en los ejemplos y se revisará, con más detalle, en la discusión de resultados.

en la sociedad” (pregunta 11)

“Después de la Primera Guerra Mundial, ya eran un poco más reconocidas en la sociedad, muchos de los aspectos sociales cambiaron a favor de ellas” (pregunta 12)

013. Las respuestas de esta alumna, como en el caso de 019 y 021, se encuentran en un nivel mucho más amplio y abstracto que el resto del alumnado en esta categoría:

“El simple hecho de cambio de estilo, en cuanto a la vestimenta, se reflejan muchos otros aspectos. Esta nueva vestimenta se parecía a la que usaban los hombres por lo que se produjo por primera vez una igualdad en algo. También pudieron expresar sus gustos [...] Además este hecho las convertía en más independientes y no eran objetos” (pregunta 11)

“pudieron comprobar que ambos sexos no eran tan distintos” (pregunta 12)

019. Este alumno es capaz de ver el cambio tanto a nivel social como individual y además intuye el nuevo autoconcepto de las mujeres como ciudadanas.

“Ya no tenían que cumplir el papel que la sociedad les impusiera, tenían que cumplir el papel que ellas mismas quisieran elegir y protagonizar [...] La guerra cambia por completo el papel de la mujer. Pero en mi opinión no es un cambio social consciente. Más bien al contrario” (pregunta 11)

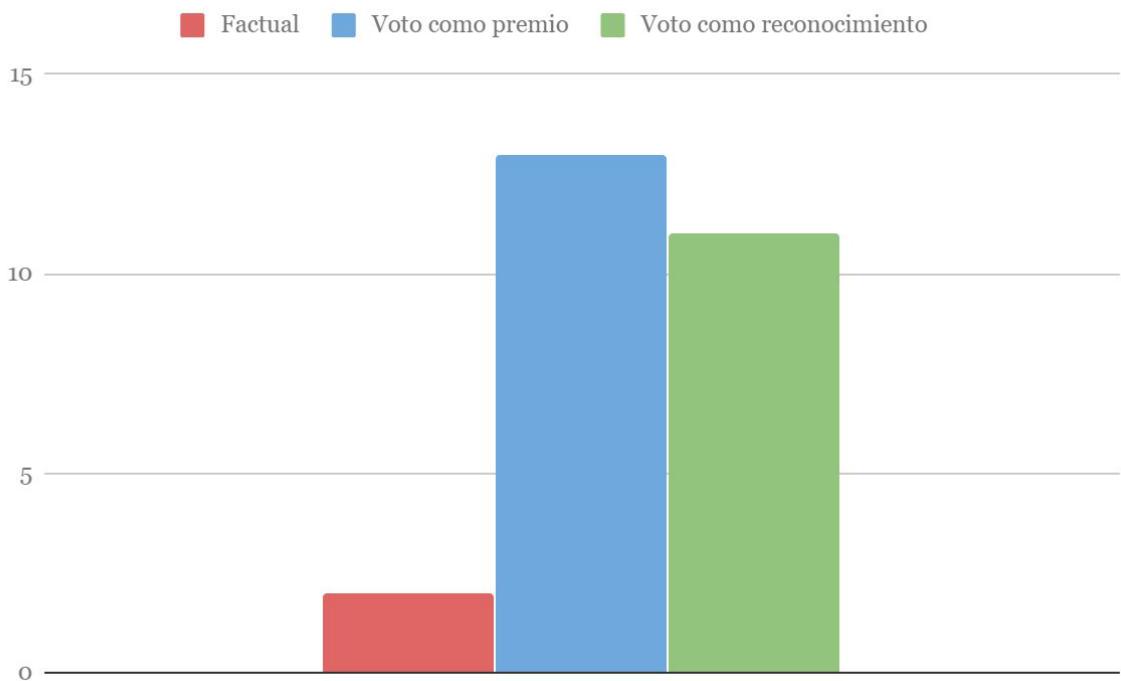
021. Situación similar al del alumno 019.

“La guerra supone el antes y el después para la mujer [...] se empiezan a dar cuenta de lo que podrían ser. Lo que empiezan a poner en práctica tras la guerra como bien representa ese cambio radical en la ropa de mujer” (pregunta 11)

“[Tras hacer una recapitulación de los componentes del sistema cultural anterior en relación a los roles de género] a partir de la Primera Guerra Mundial, todo esto cambió ya que se hizo necesaria la participación de las mujeres en la sociedad [...] esto hizo cambiar la visión de la población femenina, se comprendió y se empezó a aceptar que eran capaces de mucho más y ellas mismas se dieron cuenta de su potencial [...] era indiscutible que merecían un papel de mayor trascendencia en la sociedad que suponía involucrarse, a su vez en decisiones importantes y que tendría como consecuencia final que se les otorgase el voto a las mujeres” (pregunta 12)

La distribución de las respuestas dentro de estas categorías es la siguiente:

Gráfico 3. Distribución del alumnado en función de sus percepciones sobre los factores de cambio en los roles de género y el sufragio femenino después de la Primera Guerra Mundial.



Como se puede observar en el gráfico, el grueso de los alumnos se encuentran en la categoría voto como premio. Es llamativo, no obstante, la poca cantidad de alumnos que se ha quedado en un nivel meramente factual, si lo comparamos con anteriores categorías. Asimismo, la categoría más elevada, más compleja y abstracta, el voto como reconocimiento, reúne a una gran cantidad de alumnos, 11, casi la mitad, lo que indica, respecto a anteriores categorías, una evolución clara en el alumnado, siendo capaces de manejar ideas cada vez más complejas.

6. Discusión de resultados

Tras el análisis de resultados, y para poder llegar a conclusiones definitivas, se volvió a realizar una nueva categorización, pero esta vez, desde una perspectiva “macro”, es decir, en

vez de analizar cada categoría por separado, se cogieron el total de respuestas de cada alumno para extraer lo que hemos denominado “concepciones globales” de cada alumno y cruzarlo con los resultados, es decir, un análisis de cómo las diferentes categorías se correlacionan. De nuevo se constató la existencia de ciertos patrones por parte de los alumnos a la hora de dar sus respuestas. Concretamente, se extrajeron 7 patrones de “concepciones globales”:

1. Factual. Estos alumnos ven el sistema hegemónico cultural como un mero reparto de tareas, el sufragismo únicamente como una petición del voto y la consecución del mismo como una consecuencia directa de la incorporación al mercado de trabajo. En este caso, los alumnos no han alcanzado ningún tipo de procesamiento y se limitan a plasmar lo provisto por los materiales.

2. Individual. Este es el nivel tópico. Los alumnos con este patrón de respuestas perciben el sistema cultural previo a la Primera Guerra Mundial únicamente como una situación de opresores contra oprimidos, el voto como una forma de conseguir igualdad de derechos, expresada esta idea de forma muy genérica, y la consecución del voto como una suerte de premio otorgado por los anteriormente opresores (los hombres) hacia las anteriormente oprimidas (mujeres)

3. Individual / grupal. Esta categoría parte también de la idea de la opresores contra oprimidos, sin embargo, ya no percibe el voto como una mera forma de conseguir una “igualdad genérica”, sino como una forma de rebelión hacia los opresores²³. Asimismo, perciben el sistema de valores posterior a la guerra como uno en el que la consecución del voto conlleva la liberación de la mujer. Esta “cadena de razonamiento” se basa mucho en la idea de alteridad.

4. Grupal / social. Esta categoría es similar a la anterior, pero en la tercera dimensión cambia la cadena de causalidad y se percibe el voto como una consecuencia de la liberación. La distinción entre ambas categorías reside precisamente en eso, en que la cadena de razonamiento, además de más precisa y correcta, supone un mayor grado de inmersión en el contexto. Igual que en el caso anterior, la “cadena de razonamiento” coge como idea base una interpretación de la realidad desde la alteridad.

²³ Apartado Análisis de resultados, dimensión 2, categoría Sufragismo = rebelión.

5. Social 1. Los alumnos con este patrón de respuestas perciben en primer lugar, el sistema de valores victoriano como un sistema naturalizado por la sociedad, el sufragismo como una forma de pedir reconocimiento e independencia por parte de la mujer, y por último, el voto como una forma de reconocimiento, como una consecución de esta independencia anteriormente buscada. Este nivel se caracteriza por conseguir un buen grado de inmersión en el contexto, pero desde una perspectiva muy social continuamente, no llegan a ver lo que supone a nivel individual la existencia de un determinado sistema hegémónico.

6. Social 2. Los alumnos que están dentro de este patrón han sido alumnos que, además de lo expuesto en la “cadena de razonamiento” “Social 1”, son capaces de intuir el efecto que tiene a nivel individual un cierto sistema de valores. Su “cadena de razonamiento” sigue el siguiente patrón: la existencia de unos papeles sociales que se concretan a nivel individual, el sufragismo como una forma de pedir un cambio de roles, y finalmente, la consecución de este a través del reconocimiento social tras la Guerra.

7. Social/individual. Esta “cadena de razonamiento” sería la más elevada, la de no sólo una completa inmersión en el contexto histórico, sino de captación y comprensión (aunque no sea de forma explícita) de lo que es la hegemonía cultural. Estos alumnos han sabido ver el sistema cultural victoriano y eduardiano en su conjunto, su traducción en unos roles sociales a nivel individual y cómo el sufragismo es una petición de subvertir ese sistema por completo, conllevando un gran sufrimiento para todas las partes por la pérdida de identidad que ello supone. Además, estos alumnos no sólo son capaces de ver que la Guerra supone esa subversión completa del sistema, sino que, y pese a no haber provisto de materiales para ello, ven que esto supone un cambio de autoconcepto de las mujeres como ciudadanos políticos y sociales de pleno derecho.

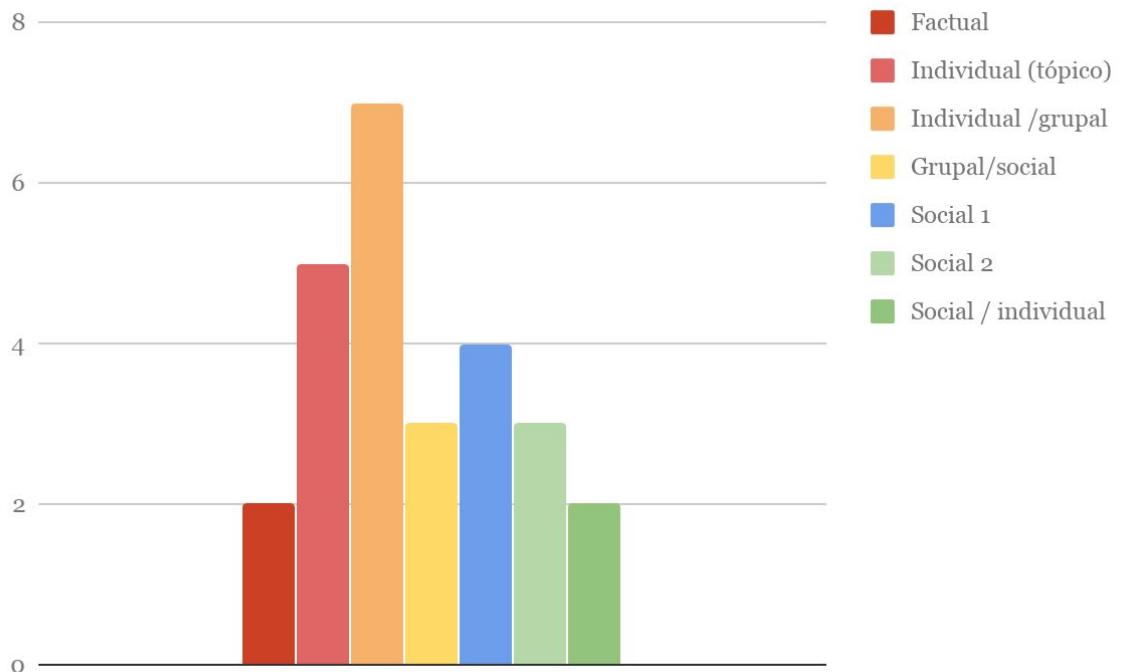
Tabla 13. Distribución alumnado según concepciones globales.

Concepciones globales	Total	Alumnos	Ideas presentes
Factual	2	005, 007	Reparto tareas / Voto / factual
Individual (Tópico)	5	003, 004, 014,	Opresión / Igualdad / Premio

		028, 029	
Individual / grupal	7	009, 010, 011, 016, 025, 026, 027	Opresión / Rebelión / Premio y liberación
Grupal / social	3	006, 020, 024	Opresión / Rebelión / Reconocimiento y liberación
Social 1	4	008, 012, 015, 023	Naturalización / Independencia y reconocimiento / Reconocimiento e independencia
Social 2	3	002, 013, 022	Papel social - Papel individual / cambio roles / Reconocimiento y cambio autoconcepto
Social / individual	2	019, 021	Roles, sistema cultural/ subversión / reconocimiento y autoconcepto

La distribución de los alumnos en estas categorías es la siguiente:

Gráfico 4. Distribución del alumnado según “concepciones globales”



Como se puede observar, la distribución de los alumnos es bastante asimétrica, habiendo una gran parte de ellos en niveles de bajo o nulo procesamiento. Asimismo, tanto la categoría más baja, la meramente factual, como la social/individual, cuenta únicamente con dos alumnos en cada una de ellas.

Para la consecución de un análisis lo más pormenorizado posible respecto a nuestra pregunta de investigación *¿Hasta qué punto y de qué modo son capaces los alumnos de comprender el contexto histórico y lo que supuso el movimiento sufragista?*, se pueden agrupar en niveles que nos permitan dar una respuesta de la siguiente forma.

1. Nivel 0. Incluiría a los alumnos que se insertan bien en la categoría factual o tópica. Sería un nivel en el que no hay una inmersión real en el contexto y que se limita a únicamente, recapitular los materiales o procesarlos de una manera muy presentista. No habiendo comprendido el contexto o las implicaciones del movimiento sufragista.

2. Nivel 1. Este nivel incluiría a los alumnos cuya inmersión en el contexto es mínima, y sobre todo en la última dimensión, hay, por tanto, una cadena de razonamiento en la cual hay un cierto procesamiento. Este proceso, no obstante, está fuertemente ligado a las

propias concepciones de los alumnos. Serían los alumnos de las anteriores categorías individual/grupal y grupal/social y sus explicaciones parten de una perspectiva muy propia de la forma de sentir y razonar de la adolescencia: la de la existencia de una lucha basada en un grupo opresor frente un grupo oprimido. En este caso, los alumnos entienden el movimiento sufragista y su contexto como una lucha de opresores contra oprimidos, con la victoria de los oprimidos gracias a la demostración de su valía.

3. Nivel 2. Este nivel incluiría a los alumnos de la categoría social. Hay inmersión en el contexto, son capaces de ver las diferentes dimensiones contextuales pero únicamente desde una perspectiva muy social, sus razonamientos son más valiosos como un entendimiento de la causa y la consecuencia que como una auténtica inmersión en el contexto, aunque, desde luego, han sido capaces de tomar perspectiva histórica y entender el contexto y las implicaciones del movimiento sufragista.

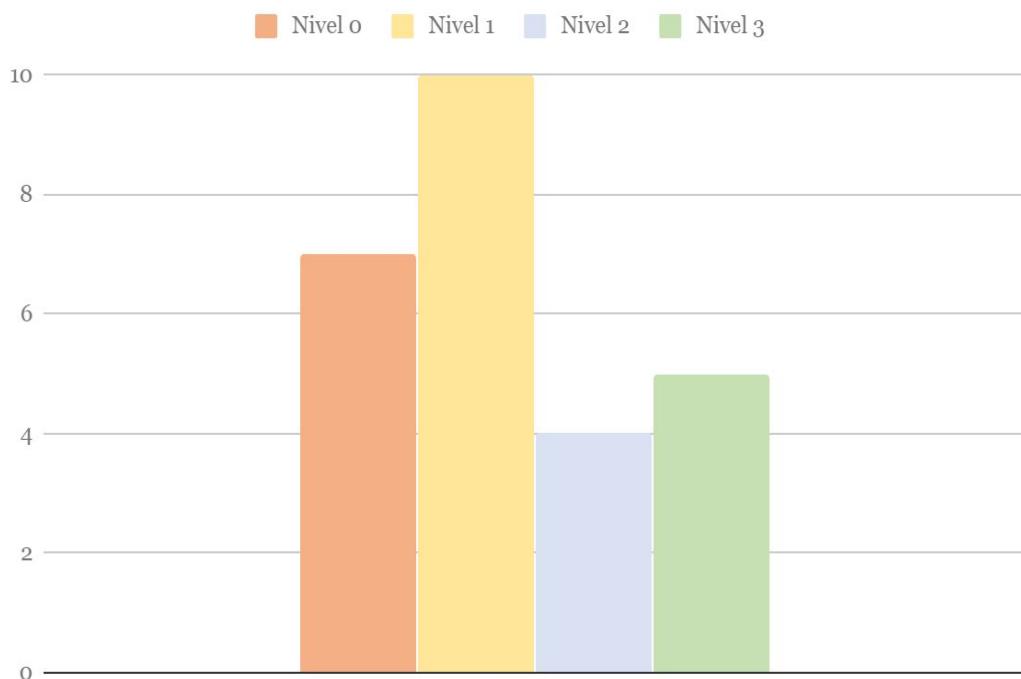
4. Nivel 3. Estos alumnos han tomado perspectiva de forma completa. Las diferencias radican más en la capacidad de ver aspectos más allá de los materiales dados y en la complejidad de los razonamientos. Resulta especialmente interesante que han sido capaces de abandonar las ideas preconcebidas sobre la visión del pasado únicamente desde la etiqueta de “machista” para dar explicación a los fenómenos, logrando entender que el movimiento sufragista suponía una ruptura total con un sistema cultural hegémónico, y las causas e implicaciones de la consecución de dicha ruptura.

Tabla 14. Distribución del alumnado en niveles de inmersión.

Nivel	Total	Alumnos
Nivel 0	7	003, 004, 005, 007, 014, 028, 029
Nivel 1	10	006, 009, 010, 011, 016, 020, 024, 025, 026, 027
Nivel 2	4	008, 012, 015, 023
Nivel 3	5	002, 013, 019, 021, 022

La distribución por tanto de los niveles quedaría de la siguiente forma:

Gráfico 5. Distribución del alumnado según niveles de inmersión en el contexto.



Como se puede observar, la mayoría de los alumnos se encuentran en el primer nivel, aquel en el cual las explicaciones se construyen desde una perspectiva presentista y muy personal. También se observa que hay una gran cantidad de alumnos que no consiguen realmente ningún tipo de procesamiento o inmersión real en el contexto. Sorprende, no obstante que en relación a los niveles que sí que consiguen hacer una toma de perspectiva, sean más los alumnos que son capaces de ver la complejidad del hecho social (Nivel 3) que aquellos cuyas explicaciones sobre lo social son más genéricas (Nivel 4).

Estos niveles y patrones de respuesta tan diversos responden a varias razones. La propia naturaleza de este ejercicio era sumamente compleja, no en su realización, pero sí en la materia a tratar. Para conseguir una auténtica toma de perspectiva histórica, una inmersión en el contexto, se hacía necesario comprender, aunque no fuera de forma consciente, un sistema de valores muy determinado. Comprender cómo el hecho social comprende una serie de estructuras, valores, creencias, actitudes, comportamientos... no es sencillo, y mucho menos

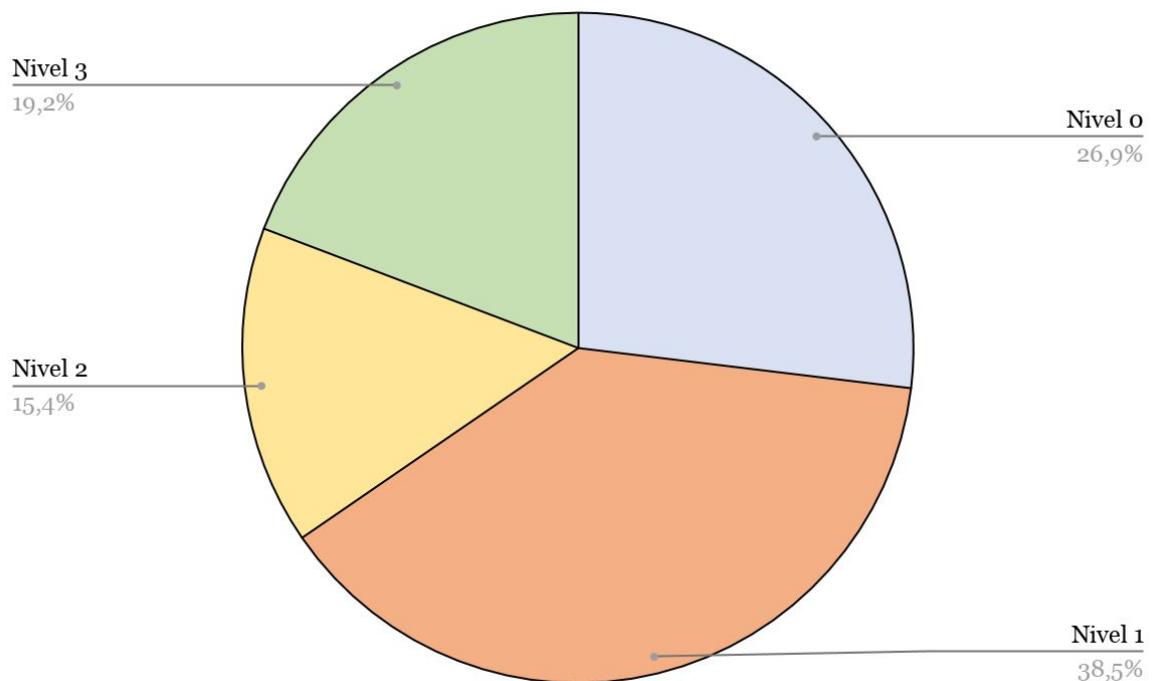
trasponer eso a nivel individual, en otras palabras, se hacía necesario comprender cómo la complejidad de lo social se traduce en lo individual.

Resulta especialmente complicado, además, si tenemos en cuenta la etapa para la que se ha realizado la experiencia, 4º de la ESO, una edad en la que los niveles madurativos del alumnado son muy diferentes, y no sólo a nivel cognitivo. Es importante realizar esa aclaración: los resultados de este ejercicio probablemente no provengan sólo de una diferencia cognitiva, sino también emocional. Los resultados muestran que el gran grueso de los alumnos se encuentran en un nivel en el que su inmersión en el contexto parte de su propia experiencia personal de lo social: hacen la explicación del hecho histórico desde la perspectiva de opresores contra oprimidos, y sobre todo, la rebelión, idea muy presente en la etapa adolescente.

Siguiendo en esta línea, lo cierto es que los 15, 16 años, son edades en los que todavía no han tenido mucho tiempo de experimentar en sí mismos el hecho social, no de forma consciente. Esto podría explicar su dificultad para ser capaces de ver cómo lo social se inserta en lo personal, cómo los sistemas de valores sociales influyen en la vida de los individuos, y lo que los cambios en estos comportan.

Por otro lado, la propia naturaleza del diseño puede arrojar luz sobre estos resultados. Varias cosas han llamado la atención mientras se realizaba el análisis. En primer lugar, el hecho de que los alumnos en nivel 1 o 2, daban las explicaciones a cada una de las dimensiones en las primeras preguntas, y en todos los casos, sus respuestas eran mucho más cortas. En las tablas recogidas en el apartado “Análisis de resultados” se puede observar cómo, las respuestas de los alumnos de las dimensiones más simples, se encuentran en las primeras preguntas de dicho apartado, mientras que las más complejas, se encuentran en las últimas preguntas. Por ejemplo, en el caso del alumno 010, sus respuestas se encontraban en la primera o segunda pregunta de cada apartado, siendo las demás una mera recopilación de lo anterior y repetición de lo mismo; frente a esto, la alumna 021, en sus preguntas finales no sólo recapitulaba todo lo que contestaba anteriormente, donde hacía un razonamiento propio por cada respuesta, sino que además sus respuestas finales eran mucho más completas y mucho más extensas.

Gráfico 5. Porcentaje de alumnado en cada uno de los niveles de inmersión.



¿Qué implicaciones tiene esto para el análisis de resultados? La explicación de este hecho puede hacerse desde una doble perspectiva: o bien los alumnos que no llegan a tomar perspectiva no lo logran porque ya está todo lo que necesitan en un primer momento; o bien, estos alumnos toman sólo la primera idea que se les presenta, tomándola como buena y usándola de manera continua.

Lo cierto es que lo más probable es que sea una mezcla de ambas. Atendiendo a la naturaleza del diseño, es cierto que se les daba en un primer momento la información “esencial”. En el caso de la primera dimensión, el primer material les presentaba muy claramente la separación de esferas presente en el sistema cultural; en el caso del sufragismo, el primer material presentaba muy bien cómo este movimiento era mucho más que el voto, cómo se pretendía subvertir un sistema; y en el caso de los factores de cambio después de la Guerra, las dos primeras ideas eran la del cambio de concepción de la mujer, tanto de sí misma, como la percepción social de estas. Frente a esto, el resto de materiales daban los matices, la riqueza, las contraposiciones, por ejemplo en el caso de las sufragistas, donde el

resto de materiales iban encaminados a darles la otra perspectiva, la de la hegemonía, la de los hombres.

Por lo tanto, la naturaleza del diseño, pensada para facilitarles la inmersión de forma gradual y continua, pasando de lo más fácil a lo más difícil, de lo obvio a lo más equívoco, y, en general, pasando de las cosas más cercanas a aquellas más lejanas de nuestro sistema de valores actual, suponía, en definitiva, una forma de sumergirse poco a poco en el contexto histórico para ir captando cada vez más matices. Al fin y al cabo, eso es lo que diferencia un buen nivel de inmersión histórica o no, la capacidad de captar y comprender lo matices que hacen las diferencias. Respecto al análisis de resultados, ¿es posible que haya sido esto lo que les haya dificultado a algunos alumnos la inmersión en el contexto? Puede ser que se hayan quedado con la primera idea y simplemente hayan dado vueltas en torno a ella sin ampliar las consideraciones necesarias para su razonamiento, pero no hacerlo así, supondría prácticamente la imposibilidad de conseguir inmersión en el contexto, al carecer de una base sobre la que construir sus explicaciones, necesaria para cualquier proceso de aprendizaje²⁴.

Respecto al propio diseño hay otra consideración. Durante la fase de diseño, se intenta tener en cuenta todas las cuestiones referidas a cómo los estudiantes contestarán, procesarán y, en fin, se enfrentarán a la experiencia. Sin embargo, siempre hay situaciones en las que este intento no ha sido suficiente. Por ejemplo, en la pregunta número 10, se pretendía que los alumnos reflexionaran sobre la forma en la que la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral podía influir en la conciencia social y la percepción del papel de la mujer, es decir, un ejercicio de reflexión sobre sobre el cambio. Sin embargo, la formulación de la pregunta era *“Como hemos visto, antes de la Guerra, el papel de la mujer consistía en dedicarse a su familia y depender de su marido, ¿crees que esta mentalidad cambió con la incorporación masiva al trabajo durante la Guerra? ¿Por qué?”*. Las respuestas de los alumnos en esta pregunta van muy enfocadas en que las mujeres se habían incorporado por la situación bélica, y en muchos casos, ha sido en esta fase donde han parado su proceso de razonamiento. Si, quizás, la pregunta se hubiera formulado como *“¿En qué?”*, se hubiera podido conseguir un mayor nivel de reflexión sobre el cambio, y no tanto sobre la causalidad. Este no es sino un ejemplo de la importancia del planteamiento de las preguntas en este tipo

²⁴ En este sentido, las teorías de Bruner y Vygotsky dan las claves para esto (Baquero, 1996).

de ejercicios, y cómo el diseño debe de ajustarse siempre a conseguir, por parte de los alumnos, una determinada cadena de procesamiento.

Antes de saltar a hacer más conclusiones, hay que añadir un par de pinceladas que añadirán riqueza a nuestro análisis.

En primer lugar, la temporalización de la experiencia, supeditada al calendario escolar, hizo que, tal como se ha señalado en el desarrollo de la experiencia, pasase casi un mes desde la finalización de la primera parte hasta el comienzo de la segunda. Pese a la realización de un repaso, tanto oral como a través de una pregunta, lo cierto es que de haberse podido realizar la experiencia de forma más continuada, los resultados, probablemente, serían diferentes. Quizás, los alumnos hubieran podido tener más presentes todos esos matices que aportan riqueza a la hora de construir explicaciones. Un trabajo de estas características, con esta complejidad requiere poder hacerlo en unas condiciones que permitan que el alumnado trabaje con un rendimiento óptimo y, en este caso, la temporalización por causas de fuerza mayor, hizo imposible la realización de la experiencia de la forma que hubiera sido idónea.

Pero no hay que olvidar que esta es, al fin y al cabo, una de las particularidades de la investigación de las Ciencias Sociales: el trabajo, no sólo con unidades de estudio tan impredecibles como son las personas, y en este caso los adolescentes, sino que las circunstancias se tienen que supeditar siempre a la “vida real”, y ello añade un grado de dificultad que hay que intentar sobrevenir de la mejor forma posible a la hora de realizar estudios e investigaciones.

Como se ha señalado anteriormente, esta era una clase de alumnado acostumbrado a trabajar destrezas de pensamiento histórico, de ahí que a la hora de diseñar la experiencia se hiciera de un modo ambicioso, con un nivel de dificultad elevado. Una de las alumnas, la 007, cuyas respuestas han sido las más factuales y escuetas, era una alumna recién llegada al centro el mismo día que se iniciaba el período de prácticas. Por otro lado, el alumno 030, que no se ha incluido en el análisis por no realizar la totalidad de la experiencia, también fue un alumno llegado a mitad del período de prácticas, y sus respuestas, también se incluyen dentro de un patrón muy factual. Llama la atención, el hecho de que dos de los tres alumnos que se quedan en un nivel factual, sean aquellos que nunca habían trabajado de esta manera.

Otra de las curiosidades, es que como se ha comentado anteriormente, únicamente dos alumnas, la 012 y la 013, intuían la idea del voto como herramienta política en el sentido más propio de la palabra, con todas sus implicaciones. Lo curioso es que estas dos alumnas son hermanas mellizas, por lo que esa capacidad para comprender las dimensiones del factor político del voto, venga probablemente dada por la educación dentro del núcleo familiar.

Por otro lado, y, si cruzamos los resultados con las observaciones del diario de campo incluidas en el apartado, podemos observar cómo aquellos alumnos con mayor interacción, concretamente, 002, 019, 021, son también algunos de los que han conseguido un mayor nivel de inmersión, aunque también hay casos de alumnos que interactúan cuya inmersión es menor, como los alumnos 009, 010, 027, no se encuentra, por tanto una correlación entre el grado de participación y las respuestas dadas de forma oral, con el desempeño en la experiencia.

A partir de todo esto, podemos sacar algunas conclusiones sobre los resultados:

a. La principal dificultad de los alumnos para conseguir un buen nivel de inmersión en esta experiencia pasa por su propia percepción de lo social. El momento de desarrollo madurativo, tanto emocional como cognitivo es fundamental para la forma en la que ellos estructuran las nuevas ideas sobre los conflictos sociales, si bien, siempre se van a encontrar respuestas que sean presentistas, característica inevitable (Endacott, 2014). Otra de las dificultades vistas ha sido la imposibilidad de dejar de lado sus percepciones previas erróneas (Domínguez, 1986), especialmente en lo referido de “juzgar” el “machismo” de sociedades pasadas, y la concepción de las relaciones de género como violencia de género, u otros tópicos como los matrimonios de conveniencia.

b. Tanto el nivel alcanzado de respuestas, la madurez de las mismas, y los resultados en un ejercicio tan complejo como este demuestran que a la hora de hacer ejercicios de empatía histórica, la costumbre de tener un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia basado en el pensamiento histórico es fundamental para ir adquiriendo un nivel cada vez mayor de comprensión de la Historia y, en general, cognitivo y de capacidad de razonamiento.

c. El cruce entre el diario de campo, observando la participación de los alumnos, y los resultados finales no presentan resultados concluyentes. Sí que es cierto que, alguno de los alumnos más participativos y con reflexiones más profundas, han sido algunos de los que han logrado mayores niveles de inmersión (019, 022). Pero, al mismo tiempo, hay otros ejemplos de alumnos igualmente participativos con peores resultados (009, 029).

d. En relación a lo anterior, las respuestas de los alumnos en ocasiones recogían citas de los textos utilizados durante la experiencia (generalmente el extracto que acompañaba a la pregunta), característica en línea con lo expuesto por Yeager, Foster, Maley, Anderson y Morris respecto al trabajo con fuentes en secundaria (Bartin, 2010).

7. Conclusiones

El dicho popular, de origen desconocido: “Dale un pez a un hombre y comerá un día, enséñale a pensar y comerá siempre”, podría ser perfectamente aplicable a la defensa de un currículo basado en pensamiento histórico. Enseñar a los alumnos a reflexionar, a comprender y a cuestionarse sobre la Historia, resulta clave no sólo para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para su propia formación como personas.

Lo cierto es que el desarrollo de este trabajo y ver en primera mano el efecto que tiene sobre un aula el trabajo sistemático no sólo en pensamiento histórico, sino también en la materia de Lengua, donde el docente es el mismo, de “pensamiento en general” resulta no sólo esperanzador, sino también esclarecedor. Independientemente de los resultados, ver a adolescentes de 15 o 16 años ser capaces de reflexionar sobre cómo las mujeres del siglo XIX eran “mano de obra barata”, sobre cómo había una separación de roles, sobre cómo la guerra afecta a la concepción que las personas tienen de sí mismas, de forma respetuosa, madura y concienzuda resulta la mejor prueba de que el trabajo en la comprensión de los estudiantes no sólo es beneficiosa, sino altamente necesaria.

Pero para ello, es necesario un esfuerzo común, de instituciones educativas y docentes. Sumar esfuerzos en la investigación educativa y seguir identificando los fallos y los problemas que los alumnos enfrentan a la hora de estudiar la Historia, trabajar para hallar nuevas formas de aúnar las necesidades curriculares con las características propias de cada

disciplina y confiar en las capacidades del alumnado, porque ellos y su formación son al fin y al cabo, el objetivo final de todo este trabajo.

Observar cómo alumnos son capaces de disfrutar y de aprender de esta forma es el mejor ejercicio a favor de las Humanidades y las Ciencias Sociales, tan denostadas en estos tiempos, donde parece que, no sólo en educación, lo útil sustituye a lo valioso. La educación es el único ascensor social que existe, proveer a los alumnos de la capacidad de razonar y llegar a comprender, lo que vino antes y lo que hay ahora, es una parte fundamental de ese ascensor.

8. Bibliografía

Altamira, R. (1997) *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Bartin, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9, 97-114.

Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *infancia y Aprendizaje*, 16(62-63), 153-167.

Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 1-21.

Endacott J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-49.

Endacott, J.L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34.

Endacott, J.L., Brooks, S. (2013). An Updated and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *The Social Studies*, 90(1), 18-24.

Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-179). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

García Sebastián, M., Gatell Arimont C., Riesco Roche, S. (2016) *GH. Geografía e Historia. 4.1. Historia, España: Vicens Vives*.

Guillén, M. (2016) *Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press: Cambridge.

Huijgen T. Holthuis, P. (2018). "Man, people in the past were indeed stupid". Using a three-stage framework to promote historical contextualisation. *Teaching History* 172, 30-38.

Kitson A., Steward S., Husbands C. (2015) *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Comprender el pasado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Lara, F. , Rabanal, M. A. (1987) *Comentario de textos históricos. Método, selección y ejemplos prácticos*. Lleida: Dilagro.

Loewen, J. W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone. Págs. 1-5.

Moss, M. (2010). *Toward the visualization of history : the past as image*. Lanham: Lexington Books.

Nash G. y Crabtree, C. (dir.) (1996). *National Standards in History Education*. Recuperado de: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/>

Otero Carvajal, J.E. (2015) *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Savia, España: SM.

Passanisi, J. (2016). *History class revisited. Tools and projects to engage middle school students in social studies*. Nueva York: Routledge.

Rébsamen, E. (1890), *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y superiores de la República Mexicana*. Jalapa: Imprenta del Gobierno de Estado.

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

Rodríguez-Moneo, M. y López, C. (2017). Concept Acquisition and Conceptual Change in History. En Carretero M. et al. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 469 – 490). DIGICYT: Madrid.

Rousseau, J.J. (1983). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Editorial Edaf.

Sewell, G. T. (2004). *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council.

Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(1), 21-39.

Urbán Fernández, F. (1980). Un método de investigación de origen psicolinguístico: el diferencial semántico. *Cauce*, 3, 47-69.

Verd y López Roldán (2008) La eficiencia teórica y metodológica de los Diseños multimétodo, *Empiria*, 16, pp 13-42.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Bibliografía y materiales utilizados para el diseño de la experiencia

Abrams, L. (2014). *Ideals of Womanhood in Victorian Britain*. Recuperado de: http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/women_home/ideals_womanhood_01.shtml

Abrams, L. (2014). *The Cookery Book as a Source Material*. Recuperado de: http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/women_home/cookery_book_01.shtml

Álvarez Fomperosa, S. (2017). *La Inglaterra eduardiana: sociedad, política y cultura* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Santander

BBC (2014). *History Trails. Victorian Britain*. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/

BBC (2014). *History Trails. Wars and conflict*. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/history/trail/wars_conflict/

Beeton, I.M. (1861) *The Book of Household Management. With a History of the Origin, Properties and Uses of all things connected with Home Life and Comfort*. Londres: S.O. Beeton

British Pathé (2019). *British Pathé*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/user/britishpathe>

British Pathé (2014) *Various Suffragettes Material (0)*. Recuperado de YouTube <<https://www.youtube.com/watch?v=6Vui9QDiV1k&t=84s>>.

British Pathé (2011) *Emily Davison: Suffragette Killed by King's Horse at Derby (1913)* | British Pathé. Recuperado de YouTube <<https://www.youtube.com/watch?v=wVrlKAR1S0&t=354s>>.

Caddick-Adams, P. (2014). *The Home Front in World War One*. Recuperado de: http://www.bbc.co.uk/history/trail/wars_conflict/home_front/the_home_front_01.shtml

Caddick-Adams, P. (2014). *Women at War: “She-soldier” Through the Ages*. Recuperado de: http://www.bbc.co.uk/history/trail/wars_conflict/home_front/women_at_war_01.shtml

Clare, J. D. (2002/2014). *GCSE Assignment: The Changing Role and Status of Women in Britain since 1900*. Extraído el 10 de febrero de 2019 desde <https://www.johndclare.net/Women0.htm>

Friedl, B. (1987). *On to Victory. Propaganda plays of the woman suffrage movement*. Boston: Northeastern University Press.

González, M.J. (2007) El sufragismo británico: Narraciones, memoria e historiografía o el caleidoscopio de la historia. *Ayer* 68(4): 273-306

Nead, L. (2014). Women and Urban Life in Victorian Britain. Recuperado de: http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/women_out/urban_life_01.shtml

Norquay, G. (1995). *Voices & votes. A literary anthology of the women's suffrage campaign*. Manchester: Manchester University Press.

Palczewski, C. (2005) The Male Madonna and the Feminine Uncle Sam: Visual Argument, Icons, and Ideographs in 1909 Anti-Woman Suffrage Postcards. *Journal of Speech*, 91:4, 365-394

Purvis, J. (2013). *Anti-suffragette postcards*. Recuperado de: <http://www.historynotes.info/anti-suffragette-postcards-2338/>

Reese, L. (2019). *Textile Workers. Industrial Revolution*. Recuperado de: <http://www.womeninworldhistory.com/textile.html>

Las Sufragistas (2015). Película. Tráiler: <<https://www.youtube.com/watch?v=EYQoyv-U1i0>>.

Victoria 1x03 “*An ordinary woman*” (2016). Serie. Trailer en

<<https://www.youtube.com/watch?v=6UsGbSW1J6s>>.

Anexo A. Índice de tablas, gráficos y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen del diseño de la experiencia. Relación de dimensiones con preguntas y materiales	13
Tabla 2. Dimensión 1. Categoría 1.	30
Tabla 3. Dimensión 1. Categoría 2.	31
Tabla 4. Dimensión 1. Categoría 3.	32
Tabla 5. Dimensión 2. Categoría 1.	34
Tabla 6. Dimensión 2. Categoría 2.	35
Tabla 7. Dimensión 2. Categoría 3.	36
Tabla 8. Dimensión 2. Categoría 4.	36
Tabla 9. Dimensión 2. Categoría 5.	37
Tabla 10. Dimensión 2. Categoría 6.	38
Tabla 11. Dimensión 3. Categoría 1.	41
Tabla 12. Dimensión 3. Categoría 2.	41
Tabla 12. Dimensión 3. Categoría 3.	42
Tabla 13. Distribución alumnado según concepciones globales.	46
Tabla 14. Distribución del alumnado en niveles de inmersión.	49

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución del alumnado según sus percepciones del locus de los roles de género para el período anterior a la Primera Guerra Mundial.	33
Gráfico 2. Distribución del alumnado según sus percepciones del significado social del sufragismo.	40
Gráfico 3. Distribución del alumnado en función de sus percepciones sobre los factores de cambio en los roles de género y el sufragio femenino después de la Primera Guerra Mundial.	44
Gráfico 4. Distribución del alumnado según “concepciones globales”	48

Gráfico 5. Distribución del alumnado según niveles de inmersión en el contexto.	50
Gráfico 5. Porcentaje de alumnado en cada uno de los niveles de inmersión.	52

Índice de figuras

Figura 1. Diseño macro de la experiencia de perspectiva histórica	10
---	----

Anexo B. Material de trabajo entregado alumnado

Día 1. 3 de abril de 2019

Votes for Women

"The moral health of the nation... depended on the moral purity of its women"

"La salud moral de la nación, dependía de la pureza moral de sus mujeres"

Un ejemplo de la vida de la mujer: la ropa

"Las ropas de las mujeres empezaron a alinearse con la función de las mujeres. En el siglo XIX la moda femenina se volvió más sexual - las caderas, las nalgas y los pechos eran exagerados con minifaldas, enaguas y corsés, que estrechaba la cintura y resaltaba los pechos. El cuerpo de la mujer era vestido para enfatizar la separación de la mujer del mundo del trabajo. Llevando vestidos que se parecían a sus muebles interiores, las mujeres parecían simples andantes de su función social: esposa, madre, encargada del hogar"

IDEALS OF WOMANHOOD IN VICTORIAN BRITAIN. BBC HISTORY (2001)



¿Crees que este tipo de ropa era cómoda? ¿Qué actividades se podían hacer con esta ropa?

Un ejemplo de la vida de la mujer: Un libro de cocina

"Como el comandante de un ejército, o el líder de una empresa, así es la señora de una casa. Su brío será visto a lo largo de la sociedad; y en proporción a cómo ella lleva a cabo sus tareas inteligente y concientemente, sus sirvientes seguirán su camino. De todos estos conocimientos que pertenecen de forma particular al carácter femenino, no hay ninguno que tenga un mayor rango, en mi propia opinión, que aquél de conocer sus obligaciones domésticas, porque de estas dependen permanentemente la felicidad, el confort y el bienestar de una familia"

El libro del manejo del hogar. Con una historia sobre el origen, características y usos de todas las cosas conectadas con la vida en el hogar y el confort. Isabella Mary Beeton (Londres, 1861)

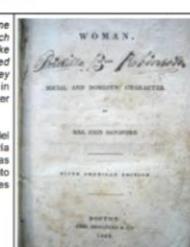


¿Qué crees que se esperaba que hiciera con su vida una chica de vuestra edad a principios del siglo XX?

La mujer en su carácter social y doméstico

"A woman should make a man's home delightful. Their sex should ever teach them to be subordinate. Women are like children: the more they show they need looking after, the more attractive they are." Mrs. John Sandford, Woman in their Social and Domestic Character (1837)

"Una mujer debería hacer el hogar del hombre encantador. Su sexo debería enseñarles a ser subordinadas. Las mujeres son como los niños; cuanto más enseñan su necesidad de que les cuiden, más atractivas se vuelven"



¿Qué crees que quiere decir la frase "su sexo debería enseñarles a ser subordinadas?"

Día 2. 4 de abril de 2019

La Reina Victoria



“Por qué incluso la reina Victoria, siendo la mujer más poderosa del mundo, haría algo así (prometer obedecer)?”

Hector Malot: “Una amante francesa y una mujer inglesa, esa es la manera de vivir”

Diferencias salariales entre hombres y mujeres

Tabla de trabajadores en la fábrica Courtland en Halstead, Essex en 1860.

Nº de trabajadores	Salario ¹	Hombres	Nº de trabajadoras	Salario	Mujeres
1	1000 libras por año	Jefe de producción (también recibe el 3% de los beneficios)	4	10-11 s	Inspectoras de producto
26	15-32 s	Supervisores y encargados	4	9-10 s	Asistentes femeninas de encargados
6	17-25 s	Mecánicos y encargados de mantenimiento	16	7-10 s	Urdidoras
3	14-21 s	Carpinteros y herreros	9	7-10 s	Urdidoras
1	15 s	Vigilante	4	6-9 s	Basureras
16	14-15 s	Encargados de máquinas de bobinado	589	5-8 s	Tejedoras
18	10-15 s	Mantenimiento y limpieza de telares	2	6-7 s	Encargadas de bobinas
5	5-12 s	Limpiadores, mensajeros...	83	4-6 s	Dobladoras y empaquetadoras
-	7-10 s	Vigilante	188	2-4 s	Devanadoras
-	5-10 s	Conductores	-	-	-
114		Total hombres	899		Total Mujeres

¹ Semanal. En chelines



La importancia del voto

“Es importante que las mujeres tengan el voto para que, en el gobierno del país, el punto de vista de las mujeres se pueda llevar a cabo. Se ha hecho muy poco por las mujeres en la legislación durante muchos años. No puedes leer un periódico o ir a una conferencia sin oír detalles acerca de reformas sociales. Oyes cosas sobre los hombres y sus partidos en qué tipo de vida va a vivir la gente. Eso seguro que es un tema para las mujeres. Nuestra mujer quería una a este campañita necesita dejar de lado ni una sola obligación de casa. Es justo lo contrario, porque la mujer aprenderá a darle más significado a sus deberes tradicionales.”

Discurso de Emmeline Pankhurst (Marzo, 1908)

El texto se llama la importancia del voto pero, ¿crees que el hecho de poder votar era para ellas lo más importante? o ¿había otras cosas más importantes?

Día 3. 9 de abril de 2019

Grace Saxon Mill: "Because Woman Suffrage is based on the idea of the equality of the sexes, and tends to establish those competitive relations which will destroy chivalrous consideration"

Grace Saxon Mill: "Las mujeres no queremos votar porque el sufragio femenino se basa en la idea de la igualdad de sexos, y tiende a establecer relaciones competitivas con los hombres, lo que destruiría la caballerescia"

Película: Suffragette (2015)

¿Qué crees que sentía el marido: miedo, enfado...?

La opinión en un debate parlamentario

[Hablando de las sufragistas] "Sería injusto, estoy de acuerdo, juzgar a las mujeres como un todo por la acción de unas pocas [...] la forma en que ciertos tipos de mujeres, fácilmente reconocibles, han actuado en el último año o dos, especialmente en las últimas semanas, aporta mucho color al argumento de que el sufragio femenino ha destruido las relaciones entre los hombres. Ese argumento tiene mucho sentido identifico [...] No resulta totalmente irracional e ilógico, para aquellas mujeres que justifican esta acción, pretender que es la misma agitación que los hombres han usado para ganar sus reivindicaciones en el pasado? Mantengo que es absoluta y enteramente diferente. En el caso de estas mujeres ha sido violencia deliberada a sangre fría, muy diferente de las explosiones espontáneas de sentimientos arraigados que en el pasado sobrepasaron a grandes masas de hombres, y que sin ninguna duda les sobrepasarán en el futuro."

Vizconde Hemsley, Debate en la Cámara de los Lores, 1912



Día 4. 10 de abril de 2019

Analiza la siguiente imagen: describela y después di, ¿Por qué crees que las retrataban así?



¿Crees que en la época realmente las sufragistas, con sus reivindicaciones, podían "destrozar su hogar"? ¿Crees que la Reina Victoria, con todo su poder, si no hubiera prometido obedecer habría destrozado su hogar?

Día 5. 7 de mayo de 2019

Votes for Women. Parte 2.

Sir G Cave: "si es posible - habiendo recurrido a las mujeres durante tanto tiempo a contribuir a la Guerra, y habiendo recibido una espléndida respuesta a esa llamada - negar a las mujeres voz para poder moldear el futuro del país que han ayudado a salvar con su ayuda y devoto sacrificio?"

"La mujer, como madre, amante, inspiradora y amiga, es aceptada y bienvenida por el hombre. Pero una vez que empieza a invadir su espacio, a hacer su trabajo, entonces su celo latente se convertirá en llamas, y por todo el mundo habrá una gran revuelta".

Anti-Suffrage Review
(Enero 1910)

¿Por qué no querían que las mujeres votasen antes de la Primera Guerra Mundial?

La propaganda bélica



Analiza estas imágenes. ¿Qué tipo de mujer describen? ¿Es diferente al anterior? ¿En qué sentido?

La mujer durante la Primera Guerra Mundial

"La mujer no puede luchar en el sentido de salir con rifles y demás, pero pueden llenar nuestras fábricas de municiones, pueden hacer el trabajo que hacen los hombres que están luchando, y han ayudado de la forma más efectiva en la lucha de esta guerra".

Discurso Primer Ministro Asquith
(Agosto 1915)



Como hemos visto, antes de la Guerra, el papel de la mujer consistía en dedicarse a su familia y depender de su marido. ¿Crees que esta mentalidad cambió con la incorporación masiva al trabajo durante la Guerra? ¿Por qué?

Día 6. 8 de mayo de 2019

Coco Chanel: "Una mujer debería ser dos cosas: elegante y fabulosa".

Mujer y moda después de la guerra



Analiza las imágenes: di qué descripción de cada uno de los pares se ajusta más a cada tipo de ropa.

Cómoda	Incómoda
Fácil de poner y quitar	Difícil de poner y quitar
Muy práctica	Poco práctica
Para lucirse y pasear	Para trabajar
Senil	Recargada
Rígida	Ligera
Cara	Barata
Poco elegante	Muy elegante
Descarada	Recatada
Sexy	Asexual
Sumisa	Independiente
Masculina	Femenina



¿Crees que se veían a sí mismas de forma distinta? ¿Crees que el cambio de ropa refleja que la guerra ha cambiado el papel de la mujer en la sociedad?

¿Por qué crees que después de la Primera Guerra Mundial ya se vio como algo normal que las mujeres tuvieran derecho a voto, y no como una "locura" de las sufragistas?