



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL PAPEL DE LA MUJER EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Alumno/a: Rodríguez García, Francisco Javier

Tutor/a: Prof. Anabel Pariente Cazalla
Dpto: Didáctica de las ciencias sociales

Septiembre, 2023

Índice

I.INTRODUCCIÓN	5
II.FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO	6
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PERSPECTIVA HISTÓRICA	7
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL	7
1.2. EL TRABAJO FEMENINO PREVIO AL CONFLICTO	11
1.3. LA CONCEPCIÓN DE LO FEMENINO ENTRE 1914-1918	13
1.4. DIVISIONES INTERNAS DEL FEMINISMO EN TIEMPO DE GUERRA: DE LAS FEMINISTAS A FAVOR DE LA GUERRA Y PACIFISTAS	15
1.5. LOS ESPACIOS FEMENINOS: EL FRENTE Y LA RETAGUARDIA DE LA MUJER EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL	17
1.5.1. LA MUJER EN EL FRENTE	20
1.5.2. LA MUJER EN LA RETAGUARDIA	23
1.5.3. LAS MUJERES BRITÁNICAS	27
1.5.4. LAS MUJERES RUSAS	31
1.5.5. LAS MUJERES ESTADOUNIDENSES	35
1.6. LA IMAGEN DE LA MUJER COMO ARMA DE GUERRA	37
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PERSPECTIVA EDUCATIVA	40
III.PROYECCIÓN DIDÁCTICA	44
1. JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	45
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	46
2. 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL AULA	47
3. ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS	48
3. 1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE REFERENCIA Y ADSCRIPCIÓN A UNA ETAPA, CICLO Y NIVEL EDUCATIVOS	48
3. 2. OBJETIVOS	49
3. 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	51
3. 4. SABERES BÁSICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	56
3. 5. METODOLOGÍA	62
3. 5. 1. METODOLOGÍA DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	63
3. 5. 2. TEMPORALIDAD DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	64
3. 5. 3. ACTIVIDADES	64
3. 5. 4. PRODUCTO FINAL	65
3. 5. 5. FORMACIÓN DE GRUPOS	67
3. 5. 6. RECURSOS MATERIALES	67
4. ELEMENTOS CURRICULARES COMPLEMENTARIOS: TRANSVERSALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y OTROS	68
5. INNOVACIÓN	71

6. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA	71
IV. CONCLUSIÓN	73
V. BIBLIOGRAFÍA	74

Resumen:

El siguiente trabajo de educación presenta la aplicación de las últimas metodologías en el aula con el fin de presentar el trabajo de los saberes básicos. Concretamente, los saberes básicos que se plantean enseñar al alumnado serán los correspondientes al curso de primero de Bachillerato, en concreto, los temas relacionados con la primera guerra mundial. No obstante, estos saberes básicos serán enfocados con una perspectiva de género, por lo que el sujeto principal será la mujer.

La primera parte del trabajo se centrará en describir todos los aspectos de información existente acerca de dos ámbitos. En primer lugar, se observará una parte de la información existente para poder tratar los saberes básicos en el aula. La información permitirá construir a los discentes una base de información sobre la que trabajaran en mayor profundidad en la actividad que se les plantea. No obstante, partirán con información básica sobre cómo fue el conflicto a nivel general y el papel que jugó la mujer en el desarrollo de este mismo. En segundo lugar, se realizará una breve puesta en valor a los trabajos sobre educación con perspectiva de género en el aula y la importancia de estos para el desarrollo del alumnado.

La explicación de todos estos saberes básicos se realizará en la primera parte del trabajo. En esta parte observaremos de forma completamente detallada todos los aspectos legales sobre la que se construyeron las diferentes sesiones que abarcaron la explicación y trabajo de la información. A lo largo de las sesiones que se describen se observará el uso de la metodología positivista, siendo este en menor medida, y el uso de las nuevas metodologías innovadoras, con la aplicación de una Aprendizaje Basado en Proyectos.

Palabras clave: Educación, perspectiva de género, metodología de innovación, Primera Guerra Mundial, Aprendizaje Basado en Proyectos, LOMLOE

Abstract:

The following educational essay presents the application of the latest methodologies in the classroom in order to present the work of basic knowledge. Specifically, the basic knowledge to be taught to students will be those corresponding to the first year of high school, specifically, the topics related to the First World War. However, this basic knowledge will be approached with a gender perspective, so the main subject will be women.

The first part of the paper will focus on describing all aspects of existing information about two areas. First, a part of the existing information will be observed in order to be able to deal with basic knowledge in the classroom. The information will allow the students to build a base of information on which they will work in greater depth in the activity that is proposed to them. However, they will start with basic information about the conflict in general and the role played by women in its

development. Secondly, there will be a brief presentation of the work on education with a gender perspective in the classroom and its importance for the development of the students.

The explanation of all this basic knowledge will be made in the first part of the work. In this part we will observe in full detail all the legal aspects on which the different sessions that covered the explanation and work of the information were built. Throughout the sessions described, we will observe the use of positivist methodology, being this to a lesser extent, and the use of new innovative methodologies, with the application of Project Based Learning.

Keywords: Education, gender perspective, innovation methodology, World War I, Project-Based Learning, LOMLOE

I.INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de fin de máster tiene como objetivo la elaboración de una situación de aprendizaje mediante la utilización de las metodologías innovadoras, la cual se plantea para el alumnado de primero de bachillerato en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

En la unidad que se plantea en el siguiente trabajo, se busca explicar y dar luz a un grupo social específico dentro de los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial. Concretamente, se centra en vislumbrar las acciones llevadas a cabo por las mujeres durante dicho periodo, mostrando un punto de vista poco estudiado dentro de los centros educativos.

Contemplar esta nueva visión de la historia, busca que los discentes observen una realidad histórica más allá de la historia tradicional hegemónica, donde los hombres son el sujeto dominante dentro de los acontecimientos históricos. Por esta misma razón, el alumnado podrá trabajar su capacidad reflexiva sobre la propia historia.

Durante estos últimos años han sido muchas las investigaciones realizadas dentro del ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales que plantean mediante la coeducación, introducir con una completa normatividad la perspectiva de género dentro de la historia. Es ese uno de los objetivos planteados a la hora de la realización de la unidad, siendo la búsqueda del papel de la mujer en la contienda el centro de esta y no un apartado secundario a la explicación del enfrentamiento.

La situación de aprendizaje que se plantea está enmarcada en el uso principal de las nuevas metodologías educativas, pero no deja de lado la educación con un carácter más positivista. La metodología positivista será utilizada para que el alumnado construya la base de conocimiento sobre el marco histórico sobre el que nos moveremos. A su vez, el uso de las nuevas metodologías que permitirán que el alumnado tenga la posibilidad de indagar en un aspecto concreto de la historia, realizando un análisis desde lo general a lo más específico. Al estar enfocada la actividad en una investigación con perspectiva de género, otorga al alumnado instrumentos para desarrollar un pensamiento y perspectiva de género en los acontecimientos históricos. Todo ello enmarcado en el objetivo de que el alumnado pueda gestar una visión deconstruida del relato histórico tradicional, comprendiendo la historia con todos los sujetos históricos que la constituyen. En última instancia, buscar el desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado. Esta empatía histórica de la que se habla debe ser concebida como la capacidad que presenta el alumnado para asimilar el marco histórico de pensamiento y la situación vivida por las mujeres.

La actividad presentada en la situación de aprendizaje plantea a los discentes el pensamiento crítico sobre acontecimientos que pueden ser extrapolados a otros

momentos históricos e incluso a la actualidad. Por esta razón, se fomenta el pensamiento y visión crítica sobre desigualdades con raíces históricas. Al mismo tiempo, fomenta dentro del alumnado el autoconocimiento, pues son ellos los que, siguiendo una serie de pautas, deben de construir y afianzar la base de conocimientos que ha sido presentada con anterioridad por el docente.

Todo ello sería llevado a cabo en base a la normativa vigente. Por una lado, la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación será la base para la incorporación de la perspectiva de género dentro del currículum del alumnado, siendo una de las medidas de la ley que prima para la construcción de una coeducación en el aula.

Por otro lado, al tratarse de una asignatura de bachillerato usaremos el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, para la construcción de un currículum apropiado para el alumnado. Por esta razón, la unidad se plantea en base a la respuestas de los objetivos de etapas planteados por el Real Decreto. Al mismo tiempo, se buscará desarrollar las diferentes competencias específicas, los criterios de evaluación por los que se rigen, y los saberes básicos de la etapa. Todo ello para llevar a cabo una correcta situación de aprendizaje para el alumnado.

II.FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO

En esta primera parte del Trabajo de Fin de Máster se presentarán los dos bloques temáticos que permitirán la construcción del marco teórico en el que se asientan las ideas principales para la elaboración de la situación de aprendizaje.

En primer lugar, trataremos todos aquellos elementos relacionados con el ámbito historiográfico. En este caso veremos por un lado dos niveles de investigación. Es precisamente por esto, que partiremos de un punto de vista más genérico, donde hablaremos sobre todo lo que se conoce en la actualidad sobre el desarrollo de la Primera Guerra Mundial. Esto nos servirá para construir una base de cuál era la situación general que se vivía en el mundo entre los años 1914-1918. Tras comprender este elemento, nos adentraremos en lo específico, es decir, los elementos relacionados con una historiografía de género dentro de estos años. Concretamente, centrándonos en la construcción de la imagen de la mujer y el desarrollo de esta misma imagen durante el conflicto. De manera paralela, veremos cuál fue el papel de las mujeres, sobre todo en el ámbito laboral, durante los años de la Primera Guerra Mundial, por lo que abordaremos diferentes estudios y perspectiva de autores que nos permita entender qué conocemos sobre este ámbito de la historia. Al mismo tiempo, podremos ver la evolución de la cuestión de género dentro de las investigaciones que se han ido realizando a lo largo de los años.

En segundo lugar, nos centraremos en conocer cuál es la situación actual de los estudios de género dentro de las aulas. Hemos de pensar que todos los elementos recopilados en el primer apartado serán la base para la construcción de la situación de aprendizaje que presentamos en el segundo apartado. Por esto, debemos conocer cómo se encuentra la perspectiva de género dentro de las aulas para poder realizar un correcto desarrollo y construcción de los elementos que posteriormente desarrollaremos de una manera más práctica. Por eso, se observará la perspectiva del aula dentro de la legalidad vigente de nuestro país, pero mediante la comparativa de otros centros, para poder ver una visión más global de este elemento curricular.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para comenzar con el desarrollo del siguiente ensayo se debe partir de una comprensión del relato histórico desde lo general a lo más concreto. Para ello, se analizarán los conocimientos presentes en las diferentes investigaciones que se han realizado sobre este tema. Una vez entendamos el estado actual de los diferentes estudios podremos enfocarnos en la aplicación de estos para la construcción de la situación de aprendizaje. Por esto, debemos de comprender cuál es el estado reciente de la investigación en relación con un ámbito histórico, centrado principalmente en ver la visión contemporánea del conflicto de la Gran Guerra, pero en concreto todo lo relacionado con el papel que jugó la mujer en la misma y una perspectiva de género en el aula, que nos permita analizar el actual estado de los estudios de género en el ámbito de la historia enfocado hacia la educación y la importancia de esta en las aulas.

1.1. Contextualización de la Primera Guerra Mundial

A la hora de hacer frente al contexto histórico que se trabaja para la construcción de la siguiente situación de aprendizaje debemos de enfocarlas desde dos ámbitos, comenzando con un carácter más genérico del acontecimiento, es decir, conocer qué es lo que se ha escrito sobre la Primera Guerra Mundial o también llamada como la Gran Guerra. Con dicha información, se buscará asentar los conocimientos necesarios en el alumnado para poder comprender el contexto histórico en el que se desarrolla la actividad.

Cuando se haya comprendido propiamente del contexto sobre el que nos encontramos se podrá comenzar a indagar concretamente sobre el objeto de estudio para la construcción de la situación de aprendizaje. Por esto, se centrará en conocer qué se ha trabajado acerca de la figura de las mujeres durante el periodo de la Gran Guerra.

Las acciones que llevaron al comienzo de la Primera Guerra Mundial ha sido un tema sumamente discutido dentro de la historiografía actual. No obstante, como refleja Martínez Carreras (1996), pese a las diferencias historiográficas, todos los autores coinciden en ubicar el comienzo del conflicto con el enfrentamiento entre Serbia y Austria. El mismo autor relata en su obra, que desde que se sucedió el enfrentamiento entre los diferentes Estados, estos mismos intentaron justificar las causas de su participación y un culpable de esta. Durante el enfrentamiento se presentan diferentes alianzas entre países. Estas alianzas formarán los diferentes bandos en el conflicto. Por un lado, encontramos la Dúplice Alianza, formada por Alemania, Austria y Turquía. Por el otro lado, la Triple Entente, formada por Gran Bretaña, Francia, Rusia, Italia, Japón y Estados Unidos (p. 503-505).

Sin embargo, Martínez Carrera (1996) muestra que las consecuencias de la crisis que comenzarían a desarrollar los diferentes estados habrían comenzado a gestarse tras el asesinato del archiduque Francisco Fernando, heredero del trono austrohúngaro, en la ciudad de Sarajevo. El asesino del archiduque había sido un joven de la organización revolucionaria serbia, motivo por el que se culpabiliza a Serbia de todo lo sucedido. Estos sucesos trajeron consigo el estallido de la guerra austro-serbia, que al mismo tiempo provocó la guerra austro-rusa, pues el gobierno ruso había comenzado una movilización para evitar que Serbia fuese arrasada. El desarrollo del conflicto provocaría que la red de alianzas de cada uno de los países comenzase a intervenir en el enfrentamiento, lo que provocó que la guerra alcanzara un combate por toda Europa (pp. 507-509).

Por esta razón, Martínez Carreras (1996) expone que el desarrollo del conflicto pasaría por diferentes fases. La primera fase se sucede en 1914, conocida como la guerra de movimientos y fronteras. Se busca el planteamiento donde la guerra se suceda de manera rápida, es decir, que el enfrentamiento se sucediese en unos cinco o seis meses, no obstante, dicha idea nunca pudo cumplirse. Se concibió el conflicto como un largo enfrentamiento, sin una visión cercana de paz, lo que provocó que todos los beligerantes tuviesen que movilizar a todos sus hombres y recursos para hacer frente al conflicto. La segunda fase se sucede entre 1915 y 1916, denominada como la guerra de posición y desgaste. En esta fase los diferentes conflictos se estabilizan, por lo que los países comienzan la defensa de cada uno de los frentes mediante trincheras. El enfrentamiento de trincheras suponía un uso mayor de recursos bélicos. La tercera fase se sucede en 1917, el conocido año crítico y conflictivo. Se produjo una alteración en los sucesos del conflicto, siendo el estallido de la revolución rusa uno de los factores claves para esta inestabilidad en el conflicto. Al mismo tiempo, encontramos la intervención de Estados Unidos en el desarrollo de la guerra. Finalmente, la cuarta y última etapa sucede en 1918, el año decisivo y el fin de la guerra. Tras las alteraciones sucedidas en 1917, encontramos que en 1918 la situación e intervención de los Estados

Unidos comienza a marcar un desarrollo completamente distinto de la guerra, en comparación con años anteriores. El 11 de octubre de 1918 se firmó el armisticio de Rethondes que supondría el fin de la guerra (pp. 511-519).

Las consecuencias que presenta Martínez Carreras (1996) no distinguen entre vencedores y vencidos al final del conflicto, todos los países involucrados en el conflicto sufrieron el impacto de los hechos que se habían sucedido en los años anteriores. En primer lugar, el autor expresa como consecuencia directa al enfrentamiento la desaparición de los grandes imperios europeos. Este hecho, es reflejado mediante los tres grandes imperios de este periodo, el imperio austrohúngaro, el imperio alemán y el imperio ruso (pp.519-520).

En el caso del imperio austrohúngaro, como expone el profesor Martínez Carrera (1996), tuvo su completa desaparición en noviembre de 1918. En el lugar donde anteriormente se encontraba el imperio, ahora se observaban la formación de diferentes estados dentro de las diferentes nacionalidades que componían el territorio. Todo ello, sumado a la caída de la monarquía austriaca. El 12 de noviembre de 1918, la Asamblea Nacional de Austria proclamó la república en el territorio (pp. 519-520). Sin embargo, la división del territorio austrohúngaro fue vista por el historiador François Fejtö (1988) como un medio de evitar futuras alianzas entre este territorio y Alemania. Dicho hecho lo expresa Fejtö (1988) con las siguientes palabras:

Muchos ingleses consideran a Austria-Hungría como débil, pero sobre todo peligrosa, porque la ven como un simple satélite de Alemania. Algunos hasta llegan a considerar el desmembramiento de Austria, pensando que sería ventajoso para la política británica la formación de pequeños Estados en Europa, que podrían utilizarse contra Alemania, enfrentándolos a unos contra los otros. Por ello es por lo que se encuentran personas favorables, a veces incluso entusiastas con Serbia, Grecia, Bulgaria, incluso con Montenegro, a las que apoyarían, igual que a una Hungría independiente, si, por ese medio, el peligro de la formación de un mayor Reich alemán podía ser descartado. (p. 57)

En el caso del imperio alemán, como relata Martínez Carreras (1996), el territorio también sufrió un cambio institucional, pasando del imperio a la república. Esta transformación se debió a la revolución producida el 9 de noviembre de 1918. El nuevo gobierno alemán, de carácter socialdemócrata, no pierde la integridad del territorio que componía el antiguo imperio, con las excepciones de los territorios cedidos tras la derrota en el conflicto (p. 520).

En el caso del imperio ruso, como afirma Martínez Carrera (1996), fue más la desintegración del sistema político imperial, que la descomposición territorial. Esta desintegración se gestaba desde antes de la finalización de la Primera Guerra Mundial con las revoluciones bolcheviques (p. 520). Sin embargo, es un hecho sobre el que se hablará con mayor detalle más adelante.

No obstante, lejos de observar elementos particulares de cada país, se presentan unos acontecimientos comunes para la población europea y a nivel mundial.

Debe comprenderse que el hecho de que el conflicto tuviese como lugar de desenlace Europa, sería un elemento clave para los hechos que se sucederían.

Desde una perspectiva global, Martínez Carrera (1996) muestra cómo el papel internacional se ve completamente transformado. Hasta el momento la hegemonía económica europea se encontraba en mano de países como Gran Bretaña o Francia, sin embargo, tras el conflicto su devastación hizo que otros actores como Estados Unidos o Japón tomaran el papel protagonista desde el ámbito económico (p. 521).

Uno de los hechos más significativos del fin de la Primera Guerra Mundial sería la firma del Tratado de Versalles, tratado que desencadenaría años más tarde el estallido de la Segunda Guerra Mundial. El profesor Casanovas y La Rosa (2019) sitúa la elaboración del tratado en las conferencias de paz que se realizaron tras el fin de la guerra. Concretamente, en la Conferencia de Paz que tuvo lugar en París el 18 de enero de 1919 (p.17). No obstante, la firma del tratado se realizó en Versalles, lugar al que le debe el nombre, el 28 de junio de 1919, siendo esta fecha el momento donde Alemania aceptó las condiciones impuestas por los países vencedores (pp. 17-18).

El Tratado de Versalles se compone de cuatrocientos cuarenta artículos, los cuales están agrupados en base a las políticas tratadas dentro de los mismos. Por esta razón, se observan temas tan distintos como: la formación de la sociedad de Naciones Unidas, las fronteras europeas tras el conflicto, todas las medidas tomadas a nivel militar (terrestres, navales y aéreas) sobre los países vencidos, las acciones llevadas a cabo con los prisioneros de guerra y las reparaciones de guerra entre otros asuntos (p. 18).

Otro de los aspectos que cabe destacar del fin de la Primera Guerra Mundial es la formación de la Sociedad de Naciones. La Sociedad de Naciones, como indica Sánchez Ramón (2021), tuvo su origen tras la firma del Tratado de Versalles, concretamente su actividad se inició en 1920 y duraría hasta el cierre de esta, el cual se produjo en 1946 una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (p. 327).

La profesora Gerick (s.f.) expresa que el origen mismo de la Sociedad de Naciones estuvo ligado a evitar futuros enfrentamientos como los que se habían sucedido en la Primera Guerra Mundial. La Sociedad de Naciones debería de anteponer el diálogo ante cualquier tipo de conflicto entre los países miembros, evitando así que sea el conflicto armado el único medio de resolución de problemas.

Dentro de todos los aspectos que debía de hacer frente la Sociedad de Naciones pueden observarse elementos donde claramente tuvo gran éxito y otros factores donde estuvo lejos de llegar a cumplir con su propósito. Garick (s. f.) expone que el éxito de la Sociedad de Naciones fue claramente visible en todos los elementos relacionados con los sectores sociales. Concretamente, la Sociedad de Naciones proporcionó una mejora en las condiciones laborales que había llevado la población hasta el momento, mostró el apoyo económico a aquellos países que tras la guerra se

encontraran en una situación más desfavorecedora y fomento la creación de la Corte Internacional de Justicia en la Haya.

A pesar de todos estos logros y como bien indica la profesora Gerick (s.f.), la Sociedad de Naciones fracasó en la cuestión principal por la cual ésta había sido creada. Su principal cometido era evitar futuros conflictos bélicos y fueron precisamente las conferencias con Alemania como motivo principal del rearme y el incumplimiento del Tratado de Versalles, lo que alimentó el revanchismo alemán que daría pie a la Segunda Guerra Mundial.

Desde un punto de vista historiográfico, las investigaciones o estudios sobre la Sociedad de Naciones han pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia del siglo XX. El profesor Sánchez Ramón (2021) relata cómo la historiografía en relación con la Sociedad de Naciones tuvo en su origen un enfoque en el cual el análisis y foco de estudio sobre la misma estaba en relación con dos asuntos fundamentales. El primero de los focos de estudios que podemos encontrar es la concepción de la Sociedad de Naciones como antecedente a un modelo previo a la formación de la ONU (p. 347). En este análisis la Sociedad de Naciones no había jugado ningún papel durante el tiempo que estuvo en funcionamiento, habría sido el modelo de práctica para la formación de la actual Organización de Naciones Unidas. Al mismo tiempo, el profesor Sánchez Ramón (2021) expone como segundo foco, dentro esta primera concepción académica, a una Sociedad de Naciones asociada al colapso que llevó a Europa al desencadenante de la Segunda Guerra Mundial (p. 347).

No obstante, es una visión que ha ido modificándose en los estudios realizados desde 1970. Sánchez Ramón (2021) presenta la visión de los últimos estudios sobre la sociedad de naciones como un elemento de conexión con los imperios del momento. Se debe comprender que los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial habían sido protagonizados por imperios, más que por Estados-Nación. En otras palabras, se trató de un enfrentamiento entre imperios. La propia Sociedad de Naciones tuvo un origen marcado por la crisis de los grandes imperios europeos tras el fin del conflicto, por lo que se será vista como una herramienta intergubernamental para reforzar a los imperios existentes durante este período, principalmente el imperio británico (pp. 347-348).

1.2. EL TRABAJO FEMENINO PREVIO AL CONFLICTO

Al igual que se ha realizado una contextualización de la situación general del contexto histórico sobre el que se va a trabajar, se debe realizar la misma aproximación a la situación laboral de la mujer. Se busca un acercamiento a la situación laboral de la mujer, pues pese a que se tratan diversos puntos de vista con relación a la figura a lo largo de este periodo, la figura de la mujer dentro del ambiente laboral será el centro

de estudio y análisis, por lo que hemos de recapitular y comprender con qué circunstancias nos encontramos, en especial desde los sucesos de la Segunda Revolución Industrial.

Los sucesos que se produjeron durante la Primera Guerra Mundial supusieron el primer gran impacto global en la dominante sociedad industrial europea, que había surgido en los diversos países europeos durante el siglo XIX con la conocida Segunda Revolución Industrial (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023).

En estos años que precedieron al estallido de la Gran Guerra, la mujer poseía una determinada labor social dentro de esa sociedad industrial. Las mujeres eran las encargadas en su mayoría de realizar todas las tareas que estuviesen relacionadas con el ámbito doméstico, por lo que la figura de la mujer se asociaba a la crianza de los hijos o llevar adelante el hogar. Dentro de este estado, la mujer también jugaba un papel social, siendo la acompañante de sus esposos en aquellos actos y eventos sociales donde el esposo necesitase la compañía femenina (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023). La profesora Brown (2021) determina en su obra, que el trabajo y ocupaciones de la mujer de manera previa a todos los sucesos y elementos conseguidos tras la Primera Guerra Mundial y la lucha del movimiento feminista, eran un elemento que orbitaba a las necesidades masculinas. Dentro de la concepción de la mujer esta era un agente en posición de desigualdad frente a su cónyuge y a la subordinación “natural” designada por su género (pp. 8-9). No obstante, el auge de la demanda de mano de obra que produjo la Segunda Revolución Industrial en 1870 provocó que comenzasen a incorporarse las mujeres más jóvenes a algunos de los sectores industriales que seguían siendo sinónimo de lo femenino, sectores como el textil (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad? 2023).

Sin centrar el foco de estudio en los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial, se puede ver cómo la situación para el conjunto mayoritario de las mujeres era marginal con respecto al mundo laboral. La labor femenina que concibe la sociedad del momento era puramente patriarcal y la mujer no era vista como sujeto independiente, sino que era un sujeto adyacente a la figura masculina, por lo que ésta dependería de la figura masculina para la subsistencia. No obstante, un grupo de mujeres minoritario será el que poco a poco comience a normalizar la situación de la mujer dentro del ámbito laboral, en especial el ámbito industrial.

Desde la incorporación de la mujer al mundo del trabajo industrial, se luchó por el reconocimiento de esta en este sector. Esta búsqueda del reconocimiento acabaría desembocando en la configuración del 8 de marzo de 1909 como Día de la Mujer Trabajadora, evento que se sucedería anualmente y acabaría estableciendo como una conmemoración anual por la lucha de los derechos de las mujeres. El Día de la Mujer

Trabajadora estuvo apoyado por los movimientos feministas del momento que basan su argumentación en la importancia de la figura femenina en la participación y producción de las mujeres en diversos ámbitos laborales de la sociedad industrial (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023).

El objeto de estudio de la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora tendrá un peso fundamental a largo plazo y en especial en la Primera Guerra Mundial. Por esta razón, esta celebración apoyada en su mayoría por mujeres supondría un punto de inflexión para la situación de la mujer dentro del mundo laboral, pues es un acontecimiento conmemorativo que puede observarse aún en la realidad en la que vivimos y sigue luchando en busca de los derechos de las mujeres. Al mismo tiempo, el movimiento nos permite ver cómo han sido sumamente paulatinas las victorias que se han conseguido para alcanzar la igualdad dentro del mundo laboral entre mujeres y hombres.

1.3. LA CONCEPCIÓN DE LO FEMENINO ENTRE 1914-1918

Una vez hemos asentado las bases sobre el conocimiento que existe actualmente sobre la Gran Guerra y la situación laboral de la mujer de manera previa al conflicto, se puede indagar con mayor profundidad en el tema central de investigación, el papel de la mujer durante el conflicto. Para poder realizar una correcta reconstrucción de la figura femenina durante este periodo debemos de abordar el estudio desde diferentes perspectivas. Debe conocerse en primera instancia cómo era concebida la imagen de la mujer en estos años, por lo que debemos analizar todos los estereotipos con los que se realiza la construcción de la identidad femenina.

Como bien señala en su trabajo Tello Díaz (2016) los estereotipos y roles que encontramos asociados tanto a mujeres como a hombres no tienen un origen biológico, sino que estos tienen un origen de carácter cultural, lo que provoca la imposición de una identidad y restringe ciertas ocupaciones por la asociación a un género (pp. 1-2). Del mismo modo Candela Valle (2007) habla de los roles de género como una repetición de conducta asociada a nivel social a un grupo de la población por lo que son interpretados estos patrones en relación con unas personalidades, motivaciones y trasfondos contruidos por unos estereotipos resaltando así que en la sociedad son las mujeres las más afectadas dentro de esta construcción de un rol en base a los estereotipos presentados hacia su figura (pp. 11-12).

Teniendo una similitud con lo que investigan Royo-Vela, Küster-Boluda y Vila-López (2005) nos hablan en sus estudios de cómo la mujer tiene un número limitado de roles dentro de la sociedad. Al mismo tiempo, estos escasos roles están influenciados por unos roles estereotipados asociados al mundo doméstico, la familia,

la dependencia a la figura masculina, la asociación a lo estético o incluso a convertirse en un objeto sexual (p.115).

No obstante, y como bien nos indican E. Bernad, M. Mut y C. Fernández (2013) la construcción de los estereotipos y roles de género es un fenómeno que lleva muchos años realizándose. Es precisamente en los ensayos de carácter histórico donde podemos encontrar la construcción de esta división de roles y los diversos estereotipos de género. La principal razón es que durante mucho tiempo los trabajos eran realizados desde una perspectiva masculina y siendo el hombre el único sujeto histórico (p. 170). El largo camino que se ha recorrido desde el origen de los movimientos feministas hasta la actualidad ha llevado al surgimiento de estereotipos y la polarización de la sociedad mediante roles de género (E. Bernad, M. Mut y C. Fernández, 2013, p. 173). Del mismo modo, E. Bernad, M. Mut y C. Fernández (2013) cuando hablamos de estereotipos nos estamos refiriendo a:

Los estereotipos de género se refieren al conjunto de creencias, pensamientos o representaciones acerca de lo que significa ser hombre o mujer, incidiendo en esferas tales como: apariencia física, intereses, rasgos psicológicos, relaciones sociales, formas de pensar, de percibir y de sentir, ocupaciones etc. (p. 174)

La autora remarca la idea de que la concepción de género que existe en la actualidad no es más que una construcción cultural y social que se ha aceptado históricamente. Dicha división, es el motivo por el cual se ha materializado una diferenciación entre lo femenino y lo masculino en todos los ámbitos de la sociedad. Idea que debería de estar presente a la hora de realizar investigaciones y ser imparcial en el pensamiento que podamos trasladar desde el presente al pasado con respecto a qué puestos eran o no ocupados por mujeres. Tristemente, se debe plantear con la limitación que esta se encontraba.

Si partimos de la base de que los estereotipos y roles de género son transmitidos a un nivel plenamente cultural, es cierto, que si los comparamos con los estereotipos actuales con los que vamos a tratar en relación con los años 1914-1918 existe un cambio y similitud dentro de estos. No obstante, también encontraríamos un legado de esta transmisión cultural que persiste en algunos ámbitos de la sociedad. Por esto, debemos de ser cautelosos en el uso de los recursos y profundizar en las diferencias que hemos podido encontrar en cuanto a estereotipos y roles de género desde esas primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad en la que vivimos.

Hablando propiamente de la visión que se tenía acerca de las mujeres en la primera década del siglo XX, dicho siglo fue claramente el siglo de las mujeres. Como nos indica Bernad Monferrer (2013) esto se debe a que encontramos una paulatina incorporación de la mujer al ámbito público. Será lo sucedido en la Gran Guerra lo que marque un antes y un después con la concepción de la mujer. Partiendo de la base de la sociedad patriarcal en la que vivimos y viven, las mujeres del siglo XX están asociadas

a los ideales del espacio privado. Es decir, la mujer era el motor del ambiente doméstico, asociando así su figura al ideal de ama del hogar y madre (pp. 173-175).

Aun así, Bernad Monferrer (2013) nos plantea cómo era la concepción de la mujer en el mundo laboral en este periodo. Antes de la Primera Guerra Mundial, lo “natural” era asociar al hombre al espacio laboral, mientras que la idea de encontrar a mujeres en este era algo anormal. Este pensamiento cambiaría tras estallar la guerra. La mujer comienza a ocupar puestos de trabajos y durante los años del conflicto esa visión de algo anormal se disipa, viendo esta nueva situación como lo normativo (p. 177). Hemos de pensar que cuando Bernad Monferrer habla de la visión e incorporación de la mujer al mundo laboral lo hace refiriéndose a trabajos asociados al espacio masculino, pues podemos encontrar la figura de mujer trabajadora a lo largo de la historia, en especial desde el estallido de la Revolución Industrial. Por esto, el autor habla de la introducción de la mujer en un espacio que hasta el momento le había sido vetado por su condición de género. Entre estos puestos de trabajo estarían las fábricas industriales, conductoras de vehículos como camiones o tranvías y deshollinadoras, entre otros trabajos.

Es más, si nos vamos a fuentes primarias como la litografía realizada por Ernest Hamlin Baker (1918) que fue publicada por The United States Printing & Lith. Co. Colección Library of Congress [Figura 1] en ese cartel de 1918 podemos observar cómo todas las mujeres son representadas con el uniforme de trabajos masculinos, por lo que vemos una representación pública de la mujer en espacios masculinos. Es un cartel que representa cómo se ha producido una normalización de la mujer en estos espacios. No obstante, volveremos hablar de los carteles producidos durante el periodo de la Gran Guerra en relación con la mujer más adelante en nuestro ensayo.

1.4. DIVISIONES INTERNAS DEL FEMINISMO EN TIEMPO DE GUERRA: DE LA POSGUERRA Y PACIFISTAS

La Primera Guerra Mundial significó un antes y un después dentro de todos los ámbitos de la sociedad humana hasta el momento. Dicha ruptura afectó a los propios movimientos feministas que se desarrollaban durante estos años en la sociedad europea, el punto clave de esta disyuntiva se encontraría en que significaba la guerra para la lucha de derechos de la mujer. La profesora Pamplona Plaza (2018) recoge en su obra cómo el estallido del conflicto supuso que el movimiento feminista del momento se dividiese en dos puntos completamente diferenciados por dos corrientes de pensamiento contrapuestas. Por un lado, estaban aquellas mujeres que contemplaban la guerra como una oportunidad para el movimiento y la lucha de derechos de las mujeres. Por el otro lado, encontramos a aquellas mujeres que eran reacias a los

acontecimientos bélicos, contemplando a estos como un elemento destructivo tanto para hombres como mujeres (p. 18).

El grupo de aquellas mujeres que contemplaban la Gran Guerra traería para el movimiento feminista los avances que hasta el momento habían estado buscando se enfocaban en el pensamiento del patriotismo por parte de las mujeres y las acciones desempeñadas por las mismas durante los años que durase el conflicto, sería el nuevo motor de la lucha para alcanzar su objetivo. Al mismo tiempo, este grupo de mujeres contemplaba el conflicto bélico como un acontecimiento que no tendría una larga duración, pero del cual sí que podrían salir beneficiadas (pp. 18-19).

El grupo de mujeres que se oponía a los acontecimientos que se sucederían entre 1914 y 1918 estaba formado principalmente por mujeres intelectuales de la época. La profesora Pamplona Plaza (2018) representa en su obra cómo frente a la movilización que tuvo el grupo de mujeres que apoyaba el conflicto ocupando los puestos de trabajo que quedaban vacíos. Este grupo de mujeres se movilizó mediante la creación de organizaciones pacifistas en contra del conflicto. Las organizaciones pacifistas manifestaban públicamente el desencanto generalizado que existía sobre el desarrollo del conflicto. Las feministas que conforman estas organizaciones basan su movilización en la organización de estrategias para luchar por los derechos de las mujeres y al mismo tiempo, para plasmar su posición contraria a la decisión de continuar con el desarrollo de la contienda bélica. El ideal propio de este movimiento pacifista fue el argumento utilizado por las feministas para llevar a cabo una reivindicación de los derechos de la mujer. El argumento se basaba en la capacidad de diálogo de las mujeres frente a las decisiones bélicas que habían sido llevadas a cabo por los hombres (pp. 19-20).

En este marco del movimiento pacifista que se dio, la profesora Pamplona Plaza (2018) retrata cómo existieron dos organizaciones pacifistas que sobresalen con respecto a las demás. La primera de ellas de carácter socialista, donde en marzo de 1915, Clara Zetkin convocaría la primera conferencia de Socialista de Mujeres Contra la Guerra en Ginebra. En dicha conferencia se expusieron las medidas que serían tomadas desde una política socialista para hacer frente al desarrollo del conflicto y buscar una rápida finalización del conflicto. Paralelamente a esta conferencia, las feministas de carácter burgués y liberal se reúnen en La Haya convocado el Congreso Internacional de Mujeres por la Paz (p. 28). La profesora Barrancos (2016) expone que el Congreso Internacional de Mujeres por la Paz tuvo una serie de temas muy claros desde la fundación de esta. El tema principal sería el debate existente sobre la condición femenina y de feminidad dentro de la nueva Europa que estaba surgiendo desde el comienzo del conflicto. Al mismo tiempo, el tema que también sería motivo de debate dentro del congreso sería la guerra, las consecuencias que tendría la misma en Europa y la búsqueda de las mujeres para conseguir establecer una paz permanente dentro del

territorio. Una de las medidas que se llevaron a cabo en los diversos congresos que se celebraron fue la formación de la WILPF (Women 's international League for Peace and Freedom) encargada de hacer frente a futuros enfrentamientos bélicos (pp. 25-27).

La profesora Pamplona Plaza (2018) establece que ambas organizaciones transmitían, por caminos y metodologías diversas, la búsqueda de la paz y la fuerte oposición al enfrentamiento entre los diferentes Estados. Esto provocó que la guerra fuese un elemento que sería asociado a la figura de los hombres, mientras que la paz era un elemento autóctono de la mujer. El movimiento pacifista supuso un elemento transgresor pues rompió con lo establecido y buscaba una lucha específica de las mujeres (p. 28).

No obstante, debe de comprenderse que cuando hablamos de estos grupos de mujeres hablamos en su gran mayoría de mujeres de clase acomodada e intelectuales, las cuales podían dedicar la mayor parte de su tiempo a debatir y luchar por los derechos de las mujeres. Si analizamos el número de población femenina durante estos años, estos grupos tanto aquellas a favor de la guerra, como las que se oponen a la misma, simplemente son una minoría dentro del grupo de población femenina total.

A pesar de tratarse de un grupo minoritario estas no deben de perder ningún tipo de valor dentro de las investigaciones académicas, pues se trataba del motor de la lucha de derechos de la mujer y su influencia trascendió al grupo de intelectuales y afectaba a las mujeres obreras y más humildes. Se debe observar todos los ámbitos desde donde las mujeres ejercieron influencia en la sociedad del momento, es decir, desde un punto de vista intelectual y desde un punto de vista laboral.

1.5. LOS ESPACIOS FEMENINOS: EL FRENTE Y LA RETAGUARDIA DE LAS MUJERES EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Tras construir tanto un contexto genérico donde se expone lo sucedido durante la Gran Guerra como la visión de estereotipos y roles de las mujeres, se puede comenzar a abordar plenamente los estudios que nos presentan la visión femenina durante el periodo a analizar. Si tuviéramos que partir de una pregunta de investigación que nos permita centrar el foco a la hora de la selección de documentos para poder construir este estado de la cuestión sería ¿cuál fue el papel de la mujer durante la Primera Guerra Mundial? y ¿qué importancia tuvo la misma para la resolución del conflicto? Partiendo de estas preguntas podemos comenzar a elaborar nuestro análisis. Un elemento que deberíamos de tratar es el número de investigaciones que podemos encontrar sobre dicho tema. En la investigación hecha por los profesores García Padilla y Rodríguez Torres (2013) la documentación en relación con dicho ámbito de la historia era relativamente escasa. Resaltan la escasez de dichas fuentes con ejemplos concretos. En su caso hablan de Dialnet, banco de datos perteneciente a la Universidad

de La Rioja. En dicho banco de documentos solo encontrábamos 15 entradas relacionadas con mujeres en la Primera Guerra Mundial al buscar las palabras “mujer primera guerra mundial” y “mujer primera y guerra mundial” (p. 193). Al realizar hoy la búsqueda con estas mismas palabras en el banco de documentos de Dialnet, observamos cómo el número de entradas ha pasado de 15 a 153. Observando el aumento de investigaciones con perspectiva de género en esta área de la historia.

La historiadora S. Tavera García (2016) nos habla de cómo en las guerras es la figura del hombre la que está más presente dentro de las investigaciones históricas, siendo la visión de la historiografía bélica una visión incompleta, pues la figura de la mujer se pierde o queda completamente relegada a un ámbito doméstico (p. 22). No solo está en palabras de la historiadora Tavera García, sino que la historiadora francesa Françoise Thébaud (1993) nos muestra su opinión al respecto desde la visión de la historiografía feminista con las siguientes palabras: “las experiencias de la guerra no han sido homogéneas, ni unísonas [para las mujeres] y ha significado de distinto modo independencia, sufrimiento y agotamiento, según las naciones, los grupos de edad y las clases sociales” (p. 81). La visión presentada por Padilla García y Rodríguez Torres (2013) es que vemos una versión de la historia insuficiente cuando hablamos de acontecimientos como la Primera Guerra Mundial. Cuando los investigadores realizan estudios sobre acontecimientos históricos, pero de manera directa o indirecta se suprime la presencia de algún sujeto histórico, como puede ser el caso de la figura femenina; la narrativa histórica pierde valor dado que está incompleta. (p. 192).

Al mismo tiempo, Padilla García y Rodríguez Torres (2013) expresan que la problemática está vinculada a los estereotipos de género. Estos estereotipos separan la idea de la presencia de la mujer en el ámbito de la guerra mientras que se refuerza el ideario doméstico de la maternidad y la familia (p. 95). Al mismo tiempo la historiadora Tavera García (2016) respalda la idea que la solución para el problema de la invisibilización de las mujeres sería dejar atrás la idea de que las mujeres no jugaron ningún papel dentro de los conflictos. Eliminando la división de roles que se hacen en los estudios historiográficos sobre los temas bélicos encontramos un verdadero discurso histórico donde todas las partes estuvieron presentes (pp. 22-23).

La catedrática Tavera García (2016) considera que el conflicto de la Primera Guerra Mundial supuso un cambio para la situación de la mujer. Este enfrentamiento dio la oportunidad a las mujeres de conquistar “poderes nuevos” (p. 22). Del mismo modo, algunas autoras como Anna Hope (2014) y García Padilla y Rodríguez Torres (2013) consideran que la situación del derecho a voto femenino que se reclamaba tiene relación con el desarrollo del conflicto. Según García Padilla y Rodríguez Torres (2013) los acontecimientos que se suceden en el desarrollo bélico supusieron un duro golpe para la lucha sufragista. La contienda bélica desplazaría el foco de interés a

asuntos de mayor importancia debido a la circunstancias en la que nos encontramos (p. 197).

No obstante, si queremos reflejar el verdadero papel de la mujer durante la Primera Guerra Mundial debemos de diferenciar entre dos espacios, la retaguardia y el frente. Usando esta terminología de guerra hacemos referencia a que encontramos a las mujeres en un frente metafórico donde encontramos a las mujeres que ocuparon una posición laboral asociada a su rol como amas de casa o enfermeras siendo esta su labor durante el transcurso del conflicto.

Y al hablar de la retaguardia nos referimos a la labor de aquellas mujeres que ocuparon el papel del mundo laboral masculino, y pese a ser un elemento sumamente importante para el desarrollo del conflicto, durante muchos años estas han quedado relegadas del estudio o se han visto de manera superficial. Esto último podría incluirse a los estudios relacionados de mujeres, dado que es un ámbito relativamente nuevo con respecto a otros elementos de investigación. Como ya hemos dejado ver, si queremos hablar y conocer cuál fue el papel de la mujer durante este periodo, debemos fijar nuestra mirada en todo lo relacionado con el mundo laboral. Esto se debe a que caerá sobre la figura femenina el mantenimiento de la sociedad desde una perspectiva laboral durante los años que dure el conflicto.

El profesor Fernández Calleja (2014) expone que, cuando esto sucede, podemos observar cómo la mano de obra que sustentaba los diferentes estados europeos desaparece. Esta liberación forzada de puestos de trabajos son los que introducen a la mujer en el mundo laboral masculino. Hablamos del mundo laboral masculino, pues estas ya trabajaban dentro de lo asociado a lo femenino (p. 81).

La catedrática Tavera (2016) expresa en su trabajo que el estallido del enfrentamiento bélico supuso la incorporación principalmente de mujeres jóvenes a un puesto de trabajo remunerado. Si nos fijamos en los datos, en la Francia de 1914 se puede observar que la mano de obra femenina incrementó en un 14% con respecto a los momentos previos al estallido de la guerra. Sin embargo, el trabajo remunerado para las mujeres ya existía dentro del mundo textil. La importancia de los acontecimientos que se relatan es la incorporación de la mujer en el mundo laboral masculino (p.25).

Un dato curioso que debemos de tener en cuenta cuando nos referimos a este trabajo remunerado es conocer la realidad sobre este. Esto se debe a que podemos llegar a pensar que existía una igualdad salarial con respecto al sueldo que reciben estas mujeres y los hombres que desempeñaban dicho puesto con anterioridad. No obstante, como bien nos indica la profesora Lacy Hollingsworth (2014) el trabajo al que ahora estas mujeres se incorporan durante la Gran Guerra no era equitativo al de los hombres. Las mujeres que acaban de incorporarse a estos puestos de trabajo cobran

menos de la mitad de lo que cobraban los hombres antes del comienzo del conflicto (p. 13).

Precisamente, cuando observamos estos estudios podemos ver cómo la desigualdad salarial entre hombres y mujeres es un elemento histórico con un pasado y no un problema reciente. Si dicho tema es extrapolado a la actualidad puede ser mostrado al alumnado resaltando aquellas similitudes y diferencias entre el pasado y su presente. El tratar estos asuntos de desigualdad nos permite resaltar la importancia y los paulatinos avances que el movimiento por los derechos de la mujer ha ido consiguiendo, pero resaltando que aún siguen presentes problemas como la desigualdad salarial.

Asimismo, debemos centrarnos en la idea de incorporación de la mujer en este espacio masculino, sabiendo que no alcanzaría una posición semejante. La introducción de las mujeres en este ámbito responde principalmente a una cuestión. La profesora Huguet (2016) resalta la importancia del conflicto para la aparición de la figura femenina en el mundo de lo masculino. Fue el estallido del conflicto lo que provocó que los hombres tuviesen que salir de sus hogares. Con las figuras masculinas fuera del hogar sería el estado el encargado de mantener la seguridad de los núcleos familiares de cada país, pero ¿quién se encarga de mantener al estado? El hecho de encontrar una ausencia masculina en ciertos sectores de la sociedad y la necesidad de un mantenimiento durante el conflicto fue el detonante final para que se introdujese la presencia femenina en estos espacios. Tal fue el impacto y la importancia que mujeres feministas como Adela y Christabel Pankhurst conciben este conflicto como la oportunidad que estaban esperando las mujeres para poder salir del espacio doméstico. Para Huguet la guerra es el momento donde la mujer entra dentro del plano histórico (pp. 32-33).

Como antes se presentaba, en este conflicto encontramos a un grupo de mujeres en el frente y otras en la denominada retaguardia. Pese a que ambos grupos tienen un peso significativo en la investigación que se plantea, es preciso dar una mayor importancia a aquellas mujeres que se encontraban en la retaguardia. Esto se debe a que estas últimas son las que han sido más olvidadas por la historiografía. Como bien señalan García Padilla y Rodríguez Torre (2013) para poder redescubrir y reconstruir la presencia y el papel de la mujer en la historia, debemos ir más allá del estudio de aquellas mujeres que fueron notables en la historia (p. 195). Es precisamente por esto, que para poder observar y comprender correctamente el caso femenino debemos dejar atrás la visión eurocéntrica y analizar diferentes perfiles de estas. Esto nos permitirá construir un relato histórico correcto de las diferentes circunstancias por las que la mujer pasó durante este periodo de conflicto.

1.5.1. LA MUJER EN EL FRENTE

Al hablar de las mujeres en la retaguardia se debe centrar el foco en aquellas mujeres que desde el comienzo propio de la guerra estuvieron en el frente junto a los hombres. Es cierto que la gran mayoría de estas mujeres estarían desempeñando un puesto completamente diferente a lo que la gran mayoría de hombres estaría desempeñando. Si se plantea el escenario de un cuartel de campaña del ejército británico de la Primera Guerra Mundial, encontramos que la gran mayoría de los hombres estarían preparándose para partir hacia el frente y, en contraposición a esta imagen, podría verse la de alguna mujer vestida con el uniforme de enfermera atendiendo a algún herido. La historiografía suele centrar el foco en los grandes hechos, batallas o personas, pero las enfermeras que podían encontrarse en estos campamentos, concretamente en los hospitales de campaña, jugarían un papel tan importante como el de los hombres. El propio profesor Fernández Calleja (2014) plantea en su obra esta cuestión: la mujer es un sujeto que estuvo presente desde el comienzo de la batalla ocupando el puesto de sanadora (p. 81).

La profesora León Soler (s.f.) cuenta en su obra que fue tras la creación, el 21 de agosto de 1914, de la Agencia Internacional de Prisioneros de Guerra por parte de la Cruz Roja cuando podemos encontrar la presencia de mujeres enfermeras en el frente de batalla para atender a militares y civiles heridos. Para ser exactos, el número de mujeres que encontramos en este periodo alcanza las tres mil mujeres.

El profesor Savoini Arévalo (2017) presenta el origen de la organización humanitaria de la Cruz Roja en Ginebra en el año 1863. El motor de origen de la organización se basaba en la formación de un cuerpo de personas voluntarias que se encargaran de socorrer a los heridos en campaña sin hacer distinción de la nacionalidad, la religión o la raza del herido (p. 13). Por esta razón, la Cruz Roja jugó un papel fundamental en la incorporación de mujeres en el frente de batalla.

La profesora León Soler (s.f.) expresa cómo los puestos de enfermeras fueron configurándose rápidamente como la profesión a la que un gran número de mujeres fueron sumándose desde el estallido de la guerra. Tanto las mujeres que tenían cierta formación como enfermeras como las mujeres que se ofrecían voluntarias para apoyar a su país, tuvieron una destinación rápida a los distintos hospitales de campaña durante el enfrentamiento.

No obstante, según Savoini Arévalo (2017) la profesión de la enfermería no se había consolidado hasta la creación del Consejo Internacional de Enfermería (CIE) en 1899. El objetivo principal del CEI era la formación de enfermeras y el control del número de personal sanitario. Por este motivo, al comienzo de la Primera Guerra Mundial el número de enfermeras no era suficiente para hacer frente a los heridos por el conflicto, lo que provocó que gran parte de las enfermeras de la Primera Guerra Mundial fueran voluntarias sin formación médica.

Huguet Santos (2014) plantea dos puntos de vista en la sociedad del momento ante el puesto de las mujeres como enfermeras. Por una parte, al comienzo de la ocupación de las mujeres en el puesto de enfermeras. Estas eran vistas como la continuidad de las virtudes asociadas a lo femenino. Las mujeres enfermeras habían trasladado la labor de los cuidados domésticos a otro ámbito, por lo que los cuidados ahora eran aplicados en los campos de batalla u hospitales de campaña. Por otra parte, la visión de la mujer como enfermera sufrió cambios cuando las mujeres intentaron que se las considerase trabajadoras profesionales dentro del ámbito médico. Esta profesionalización provocó que la concepción de la enfermería fuese negativa para la mujer (p. 134).

Al mismo tiempo, la profesora León Soler (s.f.) interpreta estas campañas humanitarias como un fenómeno que fue llevado a cabo por las mujeres que consiguieron traspasar las fronteras durante la guerra. En otras palabras, encontramos enfermeras destinadas fuera de sus países natales. Un claro ejemplo sería la sufragista y doctora, Elsie Inglis, quien consiguió que se implantasen diversas unidades de ayuda médica, equipadas únicamente por personal femenino, en diversos puntos del frente occidental. La labor humanitaria que realizan las mujeres las convirtió a ojos de los soldados, los cuales reciben su atención médica en los diferentes hospitales, como ángeles que se encargaban de sus cuidados.

Finalmente, como nos relata León Soler (s.f.) el fin de la guerra supuso la vuelta al hogar para muchas de las mujeres que durante estos años habían ocupado el puesto de enfermeras. No obstante, esta vuelta al hogar originó el surgimiento de nuevas novelistas o pinturas, las cuales relataban a través de sus obras todos los aspectos de la guerra que habían visto y vivido durante los años que estuvieron sirviendo en el frente. Es cierto que hemos hablado de una falta de interés por la figura femenina, pero son muchos los estudios actuales sobre la mujer en el campo de batalla los que resaltan su importancia en el relato histórico. No obstante, no se debe de olvidar que hablamos de estudios modernos y que durante muchos años se suprime la visión de la mujer en el frente.

Otras de las protagonistas que se encuentran en este momento en el frente son las mujeres que combatieron codo con codo con los soldados, siendo estas las menos frecuentes y las más olvidadas dentro de la historiografía. La concepción de la mujer dentro del ámbito bélico es un elemento que ha sido siempre sujeto de cuestionamiento, pues la mujer comenzaba a ocupar un lugar que siempre ha estado asignado a la figura masculina. Este hecho es perfectamente extrapolable a la actualidad ya que estas adquieren unos cánones asociados habitualmente a las figuras masculinas, aunque existe y es frecuente encontrar a mujeres dentro del ejército actual.

No obstante, en el momento en el que estalló el conflicto la visión no era tan diferente como se puede pensar. Huguet Santos (2015) muestra en su obra cómo la visión tanto de las feministas como de los conservadores sobre la participación de la mujer en el conflicto no era ni positiva ni de aceptación de esta nueva situación. Para estos grupos, la participación de la mujer en el conflicto era concebida como una situación incógnita a la que no sabían cómo hacer frente y al mismo tiempo, era un situación frente a la cual no sabían plasmar un verdadero control (p. 127).

Entre los casos de mujeres que podemos encontrar el caso del Batallón de la Muerte de Mujeres ruso es el caso más notorio de la participación de mujeres en la contienda bélica. Huguet Santos (2018) nos presenta el caso de las soldados rusas del Batallón de la Muerte como el caso más notorio de mujeres participando de manera diferente en el enfrentamiento de la Primera Guerra Mundial. El batallón estaba formado única y exclusivamente por figuras femeninas, siendo este un hecho que fue visto durante décadas, tanto a nivel social como historiográfico, cómo un hecho anómalo con respecto a la concepción que se tenía de la mujer en esta época (p. 39).

La catedrática Huguet Santos (2018) destaca como otro hecho notorio a este batallón, que las mujeres que lo conformaban se apropiaron del mundo violento que se generaba en los conflictos bélicos y que era asociado a la figura masculina. El grupo de mujeres que conformaba el batallón se alejaba del papel de víctima que la guerra solía otorgar a las mujeres (pp. 39-40).

Estas dos figuras, la mujer como enfermera y la mujer como soldado, serían las que forman este grupo de mujeres en el frente. Se les debe de reconocer que realizaron una labor encomiable y que el transcurso de los acontecimientos fue en parte gracias a las mismas, pues en el frente de batalla no se distinguía entre hombres y mujeres.

1.5.2. LA MUJER EN LA RETAGUARDIA

Al hablar de la retaguardia se hace referencia a la labor de aquellas mujeres que ocuparon el papel del mundo laboral masculino, y pese a ser un elemento sumamente importante para el desarrollo del conflicto, durante muchos años estas han quedado relegadas del estudio o se han visto de manera superficial. Esto último podría incluirse a los estudios relacionados de mujeres, dado que es un ámbito relativamente nuevo con respecto a otros elementos de investigación. Como ya hemos dejado ver, si queremos hablar y conocer cuál fue el papel de la mujer durante este periodo, debemos fijar nuestra mirada en todo lo relacionado con el mundo laboral. Esto se debe a que caerá sobre la figura femenina el mantenimiento de la sociedad desde una perspectiva laboral durante los años que dure el conflicto.

El profesor Fernández Calleja (2014) expone que, cuando esto sucede, podemos observar cómo la mano de obra que sustentaba los diferentes estados europeos desaparece. La liberación de los diversos puestos de trabajos permitiría a las mujeres introducirse en un espacio laboral anteriormente asociado al hombre. Esto se debe, a que con anterioridad existía un mundo laboral femenino, principalmente el ámbito textil, pero ahora las mujeres estarían en aquellos espacios que habían sido asignados como mundo laboral masculino.

Esta liberación forzada de puestos de trabajos son los que introducen a la mujer en el mundo laboral masculino. Hablamos del mundo laboral masculino, pues estas ya trabajaban dentro de lo asociado a lo femenino (p. 81).

La catedrática Tavera (2016) expresa en su trabajo que el estallido del enfrentamiento bélico supuso la incorporación principalmente de mujeres jóvenes a un puesto de trabajo remunerado. Si nos fijamos en los datos, en la Francia de 1914 se puede observar que la mano de obra femenina incrementó en un 14% con respecto a los momentos previos al estallido de la guerra. Sin embargo, el trabajo remunerado para las mujeres ya existía dentro del mundo textil. La importancia de los acontecimientos que se relatan es la incorporación de la mujer en el mundo laboral masculino (p.25).

Un dato curioso que debemos de tener en cuenta cuando nos referimos a este trabajo remunerado es conocer la realidad sobre este. Esto se debe a que podemos llegar a pensar que existía una igualdad salarial con respecto al sueldo que reciben estas mujeres y los hombres que desempeñaban dicho puesto con anterioridad. No obstante, como bien nos indica la profesora Lacy Hollingsworth (2014) el trabajo al que ahora estas mujeres se incorporan durante la Gran Guerra no era equitativo al de los hombres. Las mujeres que acaban de incorporarse a estos puestos de trabajos cobran menos de la mitad de lo que cobraban los hombres antes del comienzo del conflicto (p. 13). Sin embargo y pese a una clara existencia de desigualdad salarial entre hombres y mujeres en los mismos puestos de trabajo, existió una resistencia y movilización para buscar el fin de estas desigualdades sociales. Los movimientos feministas encabezaron las diversas movilizaciones que buscaban una igualdad de salario entre los hombres y las mujeres que desempeñaban las mismas funciones sociales. El gobierno francés fue el primero en buscar y aplicar unas medidas que pusieran fin a la desigualdad salarial que existía entre hombres y mujeres. En 1915 aprobó una serie de medidas que establecieron un salario mínimo para las mujeres. No obstante, seguía siendo más reducido que el sueldo recibido por el grupo de trabajadores masculinos, lo que produciría que en 1917 se decretase la igualdad de ganancias entre hombres y mujeres. Este decreto de igualdad de ganancias establece que las ganancias se contarían en base al número de piezas realizadas, pero tendrían el mismo porcentaje

de ganancia para hombres y mujeres (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023)

Pese a las medidas que pudiesen establecerse, con el fin de la guerra la desigualdad salarial entre hombres y mujeres seguía siendo un elemento latente, siendo un suceso que puede extrapolarse a la actualidad y contemplar cómo sigue existiendo un fuerte desequilibrio salarial (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023). Precisamente, cuando observamos estos estudios podemos ver cómo la desigualdad salarial entre hombres y mujeres es un elemento histórico con un pasado y no un problema reciente. Si dicho tema es extrapolado a la actualidad puede ser mostrado al alumnado resaltando aquellas similitudes y diferencias entre el pasado y su presente. El tratar estos asuntos de desigualdad nos permite resaltar la importancia y los paulatinos avances que el movimiento por los derechos de la mujer ha ido consiguiendo, pero resaltando que aún siguen presentes problemas como la desigualdad salarial.

Asimismo, debemos centrarnos en la idea de incorporación de la mujer en este espacio masculino, sabiendo que no alcanzaría una posición semejante. La introducción de las mujeres en este ámbito responde principalmente a una cuestión. La profesora Huguet (2016) resalta la importancia del conflicto para la aparición de la figura femenina en el mundo de lo masculino. Fue el estallido del conflicto lo que provocó que los hombres tuviesen que salir de sus hogares. Con las figuras masculinas fuera del hogar sería el estado el encargado de mantener la seguridad de los núcleos familiares de cada país, pero ¿quién se encarga de mantener al estado? El hecho de encontrar una ausencia masculina en ciertos sectores de la sociedad y la necesidad de un mantenimiento durante el conflicto fueron los detonantes finales para que se introdujese la presencia femenina en estos espacios.

La profesora Huguet (2016) expone en su obra que el impacto y la importancia que mujeres feministas, como Adela y Christabel Pankhurst, conciben este conflicto como la oportunidad que estaban esperando las mujeres para poder salir del espacio doméstico. Para Huguet la guerra es el momento donde la mujer entra dentro del plano histórico (pp. 32-33).

Como antes se presentaba, en este conflicto encontramos a un grupo de mujeres en el frente y otras en la denominada retaguardia. Pese a que ambos grupos tienen un peso significativo en la investigación que se plantea, es preciso dar una mayor importancia a aquellas mujeres que se encontraban en la retaguardia. Esto se debe a que estas últimas son las que han sido más olvidadas por la historiografía. Como bien señalan García Padilla y Rodríguez Torre (2013) para poder redescubrir y reconstruir la presencia y el papel de la mujer en la historia, debemos ir más allá del estudio de aquellas mujeres que fueron notables en la historia (p. 195). Es precisamente por esto que para poder observar y comprender correctamente el caso

femenino debemos dejar atrás la visión eurocéntrica y analizar diferentes perfiles de estas. Esto nos permitirá construir un relato histórico correcto de las diferentes circunstancias por las que la mujer pasó durante este periodo de conflicto.

El profesor Fernández Calleja (2014) remarca el hecho de que sí que se conoce que durante el periodo del conflicto de la Primera Guerra Mundial los trabajos realizados por los hombres y las mujeres estaban claramente divididos. Los hombres estaban en el frente batallando, es decir, son los encargados de defender el estado, realizando el trabajo con una connotación militar. Mientras que, por otro lado, encontramos cómo las mujeres son las encargadas de realizar trabajos en el frente. Pero también, se encargan de realizar tareas en la retaguardia como pueden ser: realizar los uniformes de los hombres o realizar los trabajos de las fábricas. No obstante, estos no son los únicos puestos que la mujer comenzaría a ocupar durante estos años. Son todos los ámbitos laborales los que se han quedado desatendidos y son las mujeres las encargadas de ocuparlos. Encontramos a mujeres trabajando en los bancos, oficinas y comercios. Es cierto, que con anterioridad ya había mujeres ocupando estos puestos de trabajos con cargos menores, sin embargo, en estos años de guerra las proporciones de las mujeres en estos puestos de trabajo son sumamente elevadas. Estos años demostraron a la sociedad la capacidad que tenían las mujeres. Frente al argumento de la incapacidad por su condición biológica, las mujeres demuestran entre 1914 y 1918 que estaban capacitadas para la realización del mismo trabajo que los hombres, con un rendimiento semejante al que era llevado a cabo por los hombres y sin importar las condiciones de este. (pp. 86-87)

No obstante, hablar de toda esta información sin ilustrar con datos reales hace que la investigación sea sumamente teórica. Por eso, y si nos centramos en un caso más particular podemos observar en la tabla extraída del estudio realizado por Vidaurreta Campillo (1981) la cifra de participación femenina en diferentes sectores laborales. Los datos que se presentan reflejan la evidencia de que existe un crecimiento de la participación femenina en los diferentes puestos de trabajo.

La guerra y la condición femenina en la sociedad industrial, el caso de Francia

Año	Industria %	Transporte %	Agricultura %	Comercio %
1914	26	2	9	27
1918	35	12	14	53
1920	27	4	10	40

Nota: Vidaurreta Campillo, M. (1981, p.119)

Si analizamos detenidamente la tabla, podemos observar la evolución de la participación de la mujer en diferentes sectores laborales en 3 momentos: el comienzo del conflicto (1914), a finales de este (1918) y dos años después del conflicto (1920). Es

curioso que, en lo referente a los porcentajes de 1914, algunos de los ámbitos del trabajo, como son la industria y comercio francés, contase con que una cuarta parte del total de los trabajadores está formado por mujeres. También podemos observar cómo en lo referente a 1918 el número de mujeres en los diferentes ámbitos laborales ha crecido de diferentes maneras. En la industria y el transporte el porcentaje de mujeres asciende a un 10 %. En el caso de la agricultura sólo asciende un 5%, la mitad que las dos anteriores. Pero, sin duda alguna, donde encontramos una mayor participación es en el ámbito comercial, con un aumento del 30% de participación femenina. Sin embargo, en su mayoría, transcurridos dos años desde el fin del conflicto encontramos cómo los porcentajes de 1918 han vuelto prácticamente a los niveles que se presentaban al comienzo del conflicto en 1914. No obstante, podemos encontrar la excepción dentro del mundo laboral del comercio, donde el porcentaje de mujeres se reduce, pero sigue siendo prácticamente el doble del que podíamos observar en 1914.

Estos datos que mencionamos son sumamente generalizados y nos permiten únicamente hacer una breve reconstrucción del papel de la mujer en este periodo. Por esto, es necesario que el foco de investigación analice, al igual que en la tabla arriba presentada, casos concretos en diferentes países, lo que permite realizar un análisis comparativo sobre el papel de la mujer, pues no podemos pensar que las circunstancias de la guerra y de cada país siguen un mismo orden. Cada país tiene sus circunstancias particulares, lo que afecta directamente a cómo se introduce la mujer en el mundo asociado a lo masculino. En nuestro caso concreto, nos centraremos en analizar el papel de la mujer en Gran Bretaña, Rusia y Estados Unidos.

1.5.3. LA MUJER BRITÁNICA

Para hablar del caso de las mujeres británicas dentro de la ocupación laboral que estas tuvieron dentro del desarrollo de la Primera Guerra Mundial se debe diferenciar entre: el trabajo industrial, el trabajo de reclutamiento y el trabajo rural. Las mujeres inglesas tomaron posición en todos estos ámbitos, convirtiendo su labor entre 1914 y 1918 en una labor muy heterogénea.

El caso de las mujeres inglesas en el mundo industrial, como refleja Fernández Calleja (2014) a niveles industriales, justo en el momento del estallido del conflicto Gran Bretaña se encuentra en un momento clave. El país se encontraba en un momento donde la industria estaba consiguiendo una gran expansión industrial y esto se reflejaba en los niveles de empleo. Se había producido la creación de decenas de puestos de trabajo. Estos eran ocupados por hombres, pero con la presencia de algunas mujeres solteras que trabajaban fuera del hogar. (p. 89) Cuando estalló el conflicto, muchos de estos nuevos puestos de trabajo en la industria británica quedaron libres. Al sufrir una pérdida tan elevada de mano de obra en los puestos de

trabajo recientemente creados, la oportunidad para la introducción de la mujer en estos mismos se hizo más que evidente. Las mujeres que comenzaron a ocupar los diferentes puestos de trabajos fueron mujeres con un perfil concreto, mujeres jóvenes y solteras. Según las cifras recogidas por la profesora Hope (2014) el número de mujeres británicas que ocupaban los puestos de trabajo era de dos millones (p. 407).

La profesora Hope (2014) expone en su obra que fue esta participación e importancia de la figura femenina en el desarrollo del conflicto lo que tomaría partido en la decisión de otorgar el sufragio femenino de las mujeres británicas. La alta participación de las mujeres británicas en el mundo laboral fue visto como una ayuda indispensable para la guerra, por lo que, en diciembre de 1918, tras la finalización del conflicto en noviembre del mismo año, el gobierno británico aprobó el sufragio femenino (pp. 407-408).

Se ha mencionado en el trabajo que para las mujeres feministas el estallido de la guerra fue visto como una oportunidad de avance. Sin embargo, se debe contemplar todas las visiones pues no todas lo conciben de esta manera. La guerra jugó un doble papel en las mujeres. La profesora González Mínguez (2014) plantea que para el caso concreto de la mujer británica la guerra jugó este doble papel.

Por un lado, permitió que las mujeres ocupasen puestos de trabajos con los que jamás hubiesen soñado, pero esta victoria venía acompañada de aspectos negativos. Por otro lado, la visión más negativa fue la plasmada por las sufragistas británicas, pues para ellas el estallido de la guerra supuso un punto de inflexión al que tuvieron que hacer frente. Las sufragistas tuvieron que dejar de lado la lucha por el sufragio femenino que habían llevado a cabo en los años previos a la Gran Guerra, para poder hacer frente a los nuevos problemas que se ceñían sobre el país desde el estallido de la guerra (pp. 182-183).

En resumidas cuentas, la importancia de la mujer británica durante el desarrollo de la guerra dentro del mundo industrial podría tomarse como un arquetipo de la situación generalizada. No obstante, cada situación respondería a ciertos elementos particulares de carácter social que marcarán pequeños matices diferenciadores. A pesar de ello, como arquetipo se hace referencia a la idea de la sustitución de la figura masculina por la figura femenina dentro de los trabajos industriales a raíz del alto crecimiento de demanda de empleo desde los avances que podemos encontrar en el país a nivel industrial. Este avance industrial, se debe a que Gran Bretaña siempre ha sido pionera en lo que respecta a los avances industriales, tanto los correspondientes a la Primera Revolución Industrial como a los de la Segunda Revolución Industrial, por lo que no era de extrañar que la demanda de empleo en el momento del estallido del conflicto fuera mayoritaria en comparación a otros países.

No obstante, las mujeres británicas no sólo jugaron un papel sumamente importante en la ocupación de puestos de trabajo durante el conflicto, sino que fueron un arma de reclutamiento para aquellos hombres que no querían marchar al frente.

Huguet Santos (2015) muestra cómo las mujeres británicas también jugaron un papel muy importante a la hora de fomentar el reclutamiento entre aquellos hombres que no estaban dispuestos a marchar al frente. Estas campañas de reclutamiento que llevaban a cabo las mujeres eran organizadas a través de las organizaciones femeninas inglesas. En particular encontramos dos asociaciones encargadas de realizar la labor de reclutamiento. Por un lado, encontramos a la asociación White Feather, las mujeres de esta asociación se encargan de exponer públicamente a aquellos hombres que no habían marchado al frente. El método que siguen estas mujeres era el de entregarles una pluma blanca a estos hombres. La pluma blanca había sido un símbolo asociado a la cobardía dentro de los caballeros de la sociedad del imperio británico. Por esta razón, las mujeres atacaban a la honra, elemento muy importante dentro de la sociedad del momento, para coaccionar a los hombres en su decisión de no participar en el conflicto. Por otro lado, encontramos la asociación Women of England's Active Service League encargada del reclutamiento de cerca de veinte mil soldados. A diferencia de la asociación White Feather, el modo de actuación de la Women of England's Active Service League consiste en dejar claro a aquellos hombres que no habían tomado partido en la guerra, que ninguna mujer que fuese miembro de la asociación estaría jamás con ellos. Las mujeres de esta asociación jugaron con su cuerpo y su sexualidad para coaccionar a aquellos hombres que por temor no habían marchado al frente (pp. 129-130).

Es esta labor la que corresponde con el trabajo social de la mujer de este periodo. Las diversas asociaciones sociales de las mujeres más pudientes serían las encargadas de realizar estas movilizaciones de reclutamiento mediante las herramientas sociales que estas poseen. Es cierto que no se habla de un trabajo que fuese de carácter remunerado, sino un trabajo vocacional, en especial, para este grupo de mujeres que, pese a ser mujeres, tenían gran poder de influencia dentro de la sociedad británica.

Para poder hablar de las mujeres dentro del sector rural británico, se debe de comprender la complejidad de estudio que presenta el mismo. Durante estos años son dos figuras fuertemente diferenciadas las que se encargan de realizar dicha tarea. No obstante, no podemos entender una sin la otra, pues son figuras que coexistieron y complementan las investigaciones existentes. La profesora Verdon (2015) relata cómo en octubre de 1917, poco después de la formación de la Women's Land Army (WLA) en Gran Bretaña, se produjo una división de la concepción de las mujeres dentro del mundo rural. Las mujeres que formaban la WLA habían sido destinadas a ocuparse de las tareas relacionadas con el trabajo del mundo rural. El problema comenzaría en que

muchas de estas mujeres habían sido criadas en la ciudad, por lo que la asignación de una tarea relacionada con el mundo rural no fue bien recibida entre las filas de la WLA. Esta situación sería el motivo por el que encontramos un choque entre las mujeres uniformadas y las trabajadoras rurales (p. 1).

La incorporación de la WLA en el mundo rural tuvo diferentes acogidas, por lo que podemos observar un recibimiento positivo y un recibimiento de rechazo. Las opiniones que se presenten en contra de la presencia de este grupo de mujeres en el campo vienen dadas tanto por hombres como por mujeres. Los agricultores opinaban que estas mujeres, que en teoría habían sido enviadas para ayudar con el trabajo y la producción agrícola, habían provocado justamente lo contrario, presentando un retraso con respecto al trabajo del campo. El motivo del retraso que este grupo de mujeres provocaba era que muchas de ellas, de origen urbano, desconocían la realización de las labores como la labranza. Desde la visión femenina, las mujeres de la WLA eran vistas como una presencia perturbadora y molesta. Esta visión que presentaban las madres e hijas del mundo rural se debía a que las mujeres de la WLA eran contempladas como un agente externo a la unidad familiar. Esto se debía a que estos destacamentos de mujeres vivían durante este tiempo en el núcleo familiar al que debían de ayudar en el desarrollo de las tareas. El choque se produjo al mismo tiempo, pues las mujeres del mundo rural consideraban, a las chicas de la WLA, presumidas y con falta de interés por el trabajo. En especial se debe a las mujeres de la WLA destinada al pueblo de Stafforshire, donde en lugar de realizar sus trabajos, las chicas se paseaban por el pueblo presumiendo de sus uniformes (p. 3).

No obstante, la profesora Verdon (2015) puntualiza que, en pueblos como Norfolk, Cambridgeshire o Northamptonshire, el trabajo realizado por las mujeres de la WLA era completamente reconocido, alabado y agradecido por la población. Las poblaciones de estos lugares reconocen la contribución y el patriotismo de estas mujeres (pp. 3-4).

La profesora Verdon (2015) expone que a nivel académico la disputa entre la mujer de uniforme y la trabajadora rural comenzaría desde un ámbito historiográfico. La historiografía que trabaja el papel de la mujer en el campo expone que durante estos años la mayor parte de la producción vino dada por parte de las trabajadoras rurales, las cuales eran externas a la organización de la Women 's Land Army. No obstante, los gobiernos reconocieron la mejora de la producción del campo a las mujeres de la WLA. El principal motivo por el que el gobierno no reconocía la participación y producción de las trabajadoras rurales era que estas no eran legalmente las dueñas de los campos de labranza. Estas mujeres constaban como familiares de un miembro masculino el cual era el poseedor de las tierras, por lo que el trabajo producido era reconocido a la figura masculina. Sin embargo, es sabido que estas

mujeres eran una trabajadora más dentro de la parcela para poder ayudar a la familia en el trabajo del campo, siendo trabajadoras no reconocidas (pp. 5-6).

No existe una posibilidad de conocer las cifras reales de cuál fue el número de trabajadoras rurales durante este periodo. La profesora Verdon (2015) habla de la falta de homogeneidad y coherencia dentro de los datos existentes sobre el registro de estas mujeres, siendo el principal motivo del desconocimiento académico del trabajo rural femenino. No obstante, esta falta de coherencia dentro de la documentación bélica, en todos los ámbitos de trabajo femenino, se debe principalmente a que se subestima la participación femenina, se produce una mala comunicación o interpretación de los datos reales. Es clave recordar que la documentación era producida en base a una ideología social y de género donde la mujer estaba sumamente limitada (p. 7).

Este último ámbito de trabajo de la mujer británica realmente engloba a dos ideas del trabajo femenino: el trabajo propiamente rural y algunas de las ocupaciones del ejército femenino británico. El grupo que hace referencia a las mujeres dentro del ejército nos hace ver cómo si existe un cuerpo femenino, pero que este no tiene por qué encontrarse en el frente. Estas mujeres estaban destinadas a cumplir diferentes roles y en especial a ayudar a las producciones agrarias, pues encontramos que la falta de mano de obra era sumamente más notable en el ámbito rural que en el industrial.

Con respecto a la idea que se plantea en la documentación sobre la trabajadora rural, es una figura femenina dedicada al trabajo doméstico y rural. Esta mujer engloba el prototipo de aquellas mujeres a lo largo de la historia, con pequeñas diferencias con respecto al momento histórico que hablemos, que trabaja junto a su familia para ayudar a las labores de la vida rural sobre la cual se asienta la base económica y de subsistencia de la familia.

1.5.4. LA MUJER RUSA

Cuando hablamos de las mujeres rusas debemos de enfocarlo desde dos ámbitos, todo ello debido a que las circunstancias de Rusia no suceden de la misma manera que en el resto de los países. Por un lado, podemos hablar al igual que estamos haciendo con el resto de los países de su peso dentro del mundo laboral cuando los hombres marchan al frente. Por otro lado, debemos enfocar la participación de la mujer dentro de la revolución rusa llevada a cabo por los bolcheviques en 1917 y el uso de las propias mujeres por parte del gobierno zarista en la Primera Guerra Mundial, concretamente en los últimos meses de la participación rusa en el conflicto. Estos hechos son los que nos permitirán realizar una correcta reconstrucción de la imagen de la mujer rusa en estos años y pudiendo profundizar en el análisis de esta.

No obstante, debemos de entender las circunstancias particulares de la Rusia de comienzos del siglo XX para poder comprender todos los acontecimientos que se exponen en el caso concreto de la mujer.

Antes de conocer el caso concreto de la mujer rusa se debe de centrar el foco de estudio en conocer las circunstancias particulares que se suceden de forma paralela a la Primera Guerra Mundial en el territorio del imperio zarista. Martínez Carrera (1999) presenta la visión de una Rusia sumamente problemática anterior a los sucesos que se acontecen en octubre de 1917. La Rusia anterior a 1917 está dirigida por dos fuerzas que se contraponen la una a la otra. Por un lado, la primera fuerza, es la idea de la Rusia tradicional, la cual está representada por el poder imperial zarista ruso. Este poder está asentado en una sociedad y una economía débil y anticuada, en otras palabras, una economía y sociedad más propia del antiguo régimen que del siglo XX. Por otro lado, la segunda fuerza era una corriente de pensamiento modernista que buscaba un cambio en las bases tradicionales que caracterizaban la sociedad rusa. Esta corriente de pensamiento buscaba una modernización de la industria y la división social rusa (p. 51).

Martínez Carrera (1999) manifiesta la debilidad que presentó Rusia con el estallido de la Primera Guerra Mundial y las dificultades que se presentaban en el país a nivel económico a raíz del conflicto. Desde el primer momento en el que Rusia se incorporó al conflicto se hizo evidente que no estaba capacitada para igualar al resto de aliados de la Triple Entente. A todo esto, debemos de sumar la suma de diversas derrotas militares, por ejemplo, en 1914 el ejército ruso fue derrotado en Prusia Oriental o la derrota en 1915 en el Báltico. Toda esta situación se reflejaba en el territorio ruso a través de las diversas quejas y malestar generado en el pueblo, siendo este malestar el fin del poder zarista en el territorio (pp. 61-62).

La situación fue agravando con el transcurso de la guerra, por lo que el poder zarista resistió hasta que fue demasiado tarde para tomar medidas. El profesor Martínez Carrera (1999) afirma que en enero de 1917 la citación había llegado a su punto más álgido, lo que provocó en el país el inicio de una revolución contra el poder zarista y la participación del pueblo ruso en la Primera Guerra Mundial. Esta revolución estuvo encabezada por líderes liberales y socialistas. Las circunstancias que se presentaban provocaron la abdicación del zar Nicolás II y la formación de dos gobiernos provisionales entre enero y octubre, cuando comenzaría la revolución de octubre encabezada por Lenin (pp. 62-63).

Como expone el profesor Martínez Carreras (1999) tras la abdicación de los zares se sucedieron dos gobiernos previos al estallido de la revolución de octubre, la cual cambiaría la historia de Rusia. No obstante, aunque se habla de dos gobiernos, fueron tres, pues tras la revolución de enero encontramos durante los primeros meses un gobierno provisional. El gobierno provisional se desarrolló entre marzo y mayo y fue

presidido por Lvov. La formación del gobierno fue en su mayoría de liberales, por lo que las medidas que desempeñaron fueron en su mayoría de carácter moderado y liberal. No obstante, no se centraron en las medidas que habían iniciado la revolución. El gobierno provisional no puso fin a la participación de Rusia en la Primera Guerra Mundial. Frente a esta situación, se produjo un descontento dentro de la población rusa, produciéndose el enfrentamiento entre el nuevo gobierno y los soviets, los cuales eran invitados por la figura de Lenin (p. 63).

Tras estos acontecimientos, se produjo la formación del primer gobierno de carácter liberal-socialista. Este gobierno continuó bajo la presidencia de Lvov entre los meses de mayo y agosto. Las medidas que principalmente fueron llevadas a cabo por el gobierno fueron hacer frente a problemas del gobierno provisional, por lo que se iniciaron las medidas para acabar con las revueltas de los soviets. Las medidas tomadas por el gobierno provocaron que Lenin tuviese que huir del país. El segundo gobierno se formó entre agosto y octubre y estuvo presidido por Kerensky. En este gobierno el gobierno tuvo que hacer frente a dos intentos de golpe de estado. El primero de los intentos de golpe de estado estuvo protagonizado por los zaristas que buscaban el retorno de la familia Romanov al poder. El segundo de los intentos estuvo protagonizado por la izquierda, formada por los bolcheviques, siendo este el momento del estallido de la revolución de octubre (pp. 63-64).

Carlos Barros (2018) contempla la revolución de octubre como una revolución de carácter democrática radical, la cual reivindicaba el pan, la paz y la tierra del proletariado ruso. La revolución fue guiada por el partido marxista revolucionario, con la figura de Lenin al frente del movimiento. El objetivo de la revolución, más allá de la guerra civil que desencadenó, fue el establecimiento de un nuevo poder dentro del territorio ruso (p. 6).

El profesor Barros (2018) plantea que el veinticinco de octubre en el calendario ortodoxo (el siete de noviembre en el calendario occidental) tuvo lugar el acto más significativo de la revolución, siendo la toma del Palacio de Invierno el punto culmen para el posterior desarrollo de la revolución y guerra civil que desencadenó (pp. 4-5).

Si ya hemos mencionado que a la hora de profundizar en la documentación de la situación del conflicto de la Primera Guerra Mundial la documentación es relativamente nueva y tampoco existe gran abundancia de ellas, el caso de la documentación sobre la mujer rusa de este periodo sufre la misma invisibilización. Como bien nos indica la profesora Rodríguez López (2019), la historiografía destinada a analizar a la mujer rusa como sujeto histórico entre los años 1914-1918 es aún menos frecuente de encontrar. Esto podría hacer parecer que existió una escasa aportación de las mujeres rusas a este periodo de la historia rusa, como fueron las revoluciones de 1917. A todo esto, debemos de sumarle las purgas que se produjeron en 1930, las cuales acabaron con muchos de los nombres de mujeres destacadas que jugaron algún

papel importante en este periodo (p. 119). No obstante, como ya sabemos es la propia historiografía la que no llega a contemplarla como sujeto histórico.

Dentro de los dos ámbitos en los cuales podemos recopilar la información necesaria para la reconstrucción de la figura femenina en esta época, debe de ser la participación en el mundo laboral en los años previos a la revolución rusa el primero de nuestros focos de análisis. La profesora Rodríguez López (2019) recoge en su investigación una serie de datos que nos hace ver el peso de la mujer en el mundo laboral. Concretamente son datos de la ciudad de Saratov, ubicada al suroeste de Moscú. Los datos expuestos revelan que en los años previos a 1914 el número de mujeres era 102 por cada 100 hombres. Con la guerra la cifra subió de 102 a 121. Esto se reflejó en que para 1917 el 30.7% del trabajo de campo era realizado por mujeres. En el caso de la poca y pequeña industria que existía en aquellos momentos en Rusia, se produjo una rápida aceptación y contratación de mujeres. Por esto, las mujeres fueron las que comenzaron a ocupar gran número de puestos de trabajo dentro de la industria zarista (pp. 121-122).

Si enfocamos el papel de las mujeres rusas dentro de la revolución de 1917, debemos de comprender cómo eran vistas dentro de la misma. Para un gran número de hombres revolucionarios las mujeres rusas eran menos propensas a abrazar un ideal de reforma y lucha social. No obstante, sabemos que estas afirmaciones no eran ciertas las mujeres rusas tenían gran interés por conseguir una mejora política para las condiciones de vida del pueblo ruso (p. 123). Recordemos que con anterioridad ya mencionamos que en las purgas estalinistas que se dan entre 1930 y 1950 muchos de estos nombres se pierden y es olvidada la participación de estas. Aun así, sabemos que eran parte del proletariado de manera activa.

No obstante, fue la fecha y la figura de las mujeres rusas las que marcarían el cambio de más de dos siglos del gobierno de Romanov. La fecha del 8 de marzo de 1917 fue un momento clave para el desarrollo de la Revolución Rusa, a lo que debemos de sumar la situación que vivía Rusia en estos momentos. Este 8 de marzo trajo en Rusia la conmemoración del Día mundial de la Mujer trabajadora que produjo el estallido de una revuelta en la ciudad de Petrogrado, la actual San Petersburgo, con motivo de la conmemoración del día. La huelga que comenzaría en Petrogrado sería una huelga masiva que aunaría a cerca de 100.000 obreros y obreras en cuestión de pocas horas en las calles de la ciudad. El propio ejército zarista apoyaría la huelga, siendo este acto lo que daría comienzo a la Revolución Rusa (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023).

Al mismo tiempo, tuvieron su propia participación dentro de la Primera Guerra Mundial. El coste de vidas humanas había sido muy elevado para el gobierno zarista. Por esto, el gobierno y los aristócratas promulgaron la creación de un batallón femenino para partir hacia el frente. Es así como surge el Batallón de la Muerte de

Mujeres. (p. 124) Por este motivo, como bien indica también en su obra la profesora De Las Heras Herrero (2008), es en este periodo donde podemos encontrar las primeras imágenes de la guerra asociadas al ámbito femenino (p. 102). Asimismo, la presencia de esta en este ámbito tiene claros intereses de los poderes de cada país. En el caso de Rusia, el principal argumento de peso para la presencia de esta es la situación de Rusia en el conflicto. La debilidad que estaba dejando ver el gobierno zarista a nivel internacional provocan que vean la necesidad de mandar a las mujeres al frente. Por esta razón, en este caso concreto no hablamos de una victoria para las mujeres por la presencia en este ámbito. Es el poder zarista el que las está usando para beneficio propio.

1.5.5. LA MUJER ESTADOUNIDENSE

Para analizar el papel de las mujeres de Estados Unidos se debe tener en cuenta que no estuvieron en el conflicto desde el comienzo de este. No sería hasta 1917 que Estados Unidos no se introdujera en el enfrentamiento, por lo que la ocupación y tiempo que la mujer consiguió llegar al mundo laboral masculino fue menor.

Como bien expresa Guerrero Yoacham (2014), la mujer norteamericana, pese a que Estados Unidos solo participó durante los últimos 19 meses en el conflicto, jugó un papel muy importante para el país. No obstante, como se recoge en el estudio de Guerrero Yoacham, el esfuerzo realizado por las mujeres en este periodo de tiempo y la lejanía de los acontecimientos del conflicto permitieron a Estados Unidos convertirse en la primera potencia mundial (p. 41).

Los profesores George E. Tindall y David E. Shi, en su manual de Historia de los Estados Unidos de América: A Narrative History, impreso en Bogotá, en dos tomos, han escrito las siguientes palabras que resumen en forma nítida el rol de la mujer norteamericana y su participación en la Guerra de 1914:

Con la alta demanda de mano de obra durante la guerra, el cierre a la inmigración de extranjeros y el retiro de cuatro millones de hombres de la fuerza laboral para el servicio militar, se estimuló a las mujeres, los negros y otras minorías étnicas a vincularse a industrias y a las actividades agrícolas en las que hasta ahora habían dominado los varones blancos. (p. 132)

Los autores reflejan en este fragmento presentado, que al igual que en resto de países cuando Norteamérica comenzó su participación en la Primera Guerra Mundial fue necesaria mano de obra en los diferentes sectores. No obstante, no fueron sólo mujeres las que se incorporaron a estos puestos de trabajo, sino que se hizo un llamado a todas las minorías que existían en el país para la ocupación de los diferentes puestos de trabajo. Los autores también exponen que:

No obstante, los cambios generados por la guerra en el empleo femenino fueron, en efecto, limitados y breves. Cerca de un millón de mujeres participaron en un “trabajo de guerra”, pero casi todas eran muchachas solteras que ya estaban trabajando por fuera de casa. Después que la guerra terminó, la mayoría regresó a su anterior empleo. En efecto, los sindicatos dominados

por los varones estimularon a las mujeres a retornar a sus papeles domésticos tradicionales. La Central Federal Unión (Unión Federal Central) de Nueva York insistió muchísimo en que “el mismo patriotismo que indujo a las mujeres a ingresar a la industria durante la guerra, después de ésta debía inducir las a abandonar sus posiciones”. Los logros femeninos previstos en la fuerza laboral no se materializaron. De hecho, en 1920 los 8,5 millones de trabajadoras constituían un porcentaje más pequeño de la fuerza laboral que el que ellas representaban en 1910. De todos modos, un resultado tangible de la contribución de la mujer al esfuerzo de la guerra fue la decisión de Woodrow Wilson de respaldar el sufragio femenino. En el otoño de 1918 él le dijo al Senado que darles a las mujeres el derecho al voto era “vital para ganar la guerra” (pp. 132-133.)

No obstante, pese a la importancia de su papel durante estos meses en los puestos de trabajos a la vuelta de los soldados, y al igual que en los demás países, la mujer volvió a ser desplazada. Aun así, debemos destacar que dicho esfuerzo les permitió, al igual que en el caso inglés, conseguir la aprobación del sufragio femenino. No obstante, la visión de la presencia femenina en el mundo laboral masculino no estaría bien vista para todos. Como bien nos refleja Hope (2014), con el fin del conflicto muchos de los excombatientes vieron a las mujeres como unas usurpadoras de sus puestos de trabajo (p. 407). Idea que también está presente en los estudios de la catedrática Monserrate Huguet (2016) quien defiende la idea de que el fin de la guerra supuso un nuevo desplazamiento para el sector femenino. Pese a este hecho, existió un foco de resistencia frente a este exilio laboral y un grupo minoritario se mantuvo presente en algunos de los puestos de trabajo que habían sido ocupados durante la guerra (pp. 34-35).

Precisamente como recoge la profesora Bisio (2009) quien mediante el uso del trabajo realizado por el historiador Peter Gabriel Filene en su obra *“En tiempo de Guerra”* nos habla de la concepción de la masculinidad tras el conflicto. Según expone en su obra que los hombres habían pasado por un proceso de pérdida de la masculinidad antes de la guerra, pero que esta había sido recuperada con el conflicto. No obstante, siguen concibiendo a la mujer como una amenaza para su masculinidad, pues encontramos la presencia de muchas mujeres en la esfera pública. Por esto, volver a expulsar a la mujer de este ámbito se convierte en una necesidad para la recuperación de esta masculinidad (pp. 79-80). Deben de imaginar el daño que haría esta concepción de la masculinidad frágil en las mujeres. El temor no solo de la pérdida de su puesto de trabajo, sino que este esté ocupado por una mujer se convierte en el principal detonante para que se produzca un retroceso con respecto a todos los logros que se habían conseguido durante estos años con la normalización de mujeres en ciertos espacios y puestos de trabajo.

No obstante, no fue necesario esperar a que el conflicto de la Primera Guerra Mundial llegase a su fin para poder percibir el rechazo por parte de los hombres a aquellas mujeres que habían ocupado los diferentes puestos de trabajos en fábricas o sectores públicos durante el periodo del conflicto. Mientras tomaban partido en

Europa los diferentes sucesos de la guerra, la paulatina incorporación que se fue sucediendo los puestos de trabajos vacantes tuvo una temprana y pronta oposición por aquellos hombres que no habían marchado al frente. Estos hombres eran un grupo reducido que había quedado en las fábricas y fueron los primeros en oponerse a la participación femenina en el sector laboral (La mujer en la Primera Guerra Mundial, ¿un nuevo camino hacia la igualdad?, 2023)

Una clara visión de estos detalles, como nos indica Hope (2014), es observar todos estos elementos de los que hablamos a través de los escritos de la época. Precisamente, serían las mujeres novelistas las que reflejaran todo lo vivido durante los años del conflicto y los años que le preceden con la pérdida de la liberación femenina (p. 408). Si observamos la obra de Virginia Woolf titulada (1929) "*A Room of One 's Own*" podemos observar cómo describe la situación laboral de la mujer 10 años después del conflicto. La autora recoge la siguiente reflexión al final del capítulo dos de su ensayo:

En cien años pensé al llegar a mi puerta, las mujeres ya no serán el sexo protegido. Participarán en todas las actividades y esfuerzos que les están vetados ahora. La niña hombre hará carbón. La tendera conducirá una locomotora. Toda las conclusiones derivadas del hecho de que la mujer es el sexo protegido caducarán. [...] Quiten esa protección, exponerlas a los mismos esfuerzos y actividades, háganlas soldados y marineros, maquinistas y trabajadores del puerto, y las mujeres morirán tan jóvenes [...]. Todo puede suceder cuando la feminidad ya no sea una ocupación protegida, pensé al abrir la puerta. (p. 60)

La idea presentada por Virginia Woolf deja ver cómo solo ha sido necesario el paso de diez años para que las mujeres queden vetadas nuevamente de ciertos puestos de trabajo. Se conoce por otros estudios que fueron puestos desempeñados con completa normalidad por las mujeres durante 1914 y 1918. Extrapolando que el único argumento existente que prohíbe a las mujeres ocupar dicha ocupación es una razón biológica de haber nacido mujer.

Otras de las ideas que deja ver Virginia Woolf (1929) es la presencia de una fuerte desigualdad salarial entre hombres y mujeres. La autora llega a hablar de la pobreza dentro del sexo femenino (p. 32). Esta cuestión que nos presenta es un elemento que ya hemos mencionado con respecto a la diferencia salarial que existen entre hombres y mujeres, sobre todo, en trabajos que son realizados tanto por hombres y mujeres, pero es este último el que se lleva el mayor beneficio económico, siendo el problema de la brecha salarial un asunto que se hunde de raíz hasta nuestros días, pues seguimos encontrando una gran diferencia de sueldo entre hombres y mujeres en mismos puestos de trabajo.

1.6 LA IMAGEN DE LA MUJER COMO ARMA DE GUERRA

Otro de los ámbitos donde podemos ver que la mujer tomó un papel fundamental durante el periodo del conflicto fue precisamente en la propaganda de

guerra. La mujer ocuparía el puesto de protagonista dentro de muchos de los carteles que se elaboraron durante este periodo. Su principal función era la de ejemplificar la lucha, el apoyo a las tropas, la patria y claramente la madre protectora de su hogar. Por esta razón, el papel de la mujer en la propaganda no se asoció únicamente a un solo elemento.

La profesora Alexandra M. Bisio (2009) recoge en su obra muchos de los elementos que indicamos anteriormente sobre el papel de la mujer en la propaganda, concretamente en la producida en Estados Unidos. Durante el periodo del conflicto encontramos un aumento de las tiradas de periódico con la función de mantener informada a la población del transcurso de la guerra. En muchas ocasiones muchos de estos periódicos iban acompañados o ilustrados por pequeños carteles propagandísticos sobre el conflicto bélico. Entre 1914 y 1918 se contabilizan en Estados Unidos en torno a 20.000.000 carteles con una finalidad propagandística. De estos carteles, 2.500 eran protagonizados por mujeres, asociando diferentes funciones a las mismas (p. 78).

Bisio (2009) especifica que en estos carteles podemos encontrar un cambio en los roles de género habituales de la época. El autor pone de manifiesto la existencia de un cambio en los roles de géneros que estaban habitualmente asociados a las mujeres. Este cambio sería el reflejo de cómo la sociedad concibe una nueva realidad, donde las mujeres se encuentran presentes en espacios públicos o laborales que con anterioridad únicamente eran ocupados por hombres, principalmente, en lo que respecta a los espacios públicos y el trabajo remunerado en tiempos de crisis (p. 78-79). Precisamente, podemos ver a través de estos carteles, la mujer estaba presente en diferentes ámbitos de la sociedad “masculina”. Algunos de estos carteles como la figura 1, la cual puede encontrarse en el anexo pictográfico, que ya hemos comentado anteriormente, son relevantes para este aspecto. No obstante, esto ha sido visto de diferentes formas.

Michele J. Shave (1975) en su obra considera que el papel de la mujer en los carteles producidos en el periodo del conflicto tiene una doble función. Por un lado, apoya las ideas propuestas anteriormente por la profesora Bisio, donde se defiende que los carteles son un reflejo de la inversión de los roles de la sociedad. Pero, por otro lado, nos refleja cómo los carteles mantienen el ideal tradicional de mujer. En otras palabras, no solo existen carteles protagonizados por mujeres, donde estas ocupan puestos masculinos, sino que también existen carteles donde la mujer se refleja con un papel más tradicional en el hogar o cuidando a sus hijos a la espera de su esposo (p. 469). Esta visión es vista también por autoras como Martha Banta (1987) quien defiende esta dualidad presentada por los carteles donde encontramos elementos rompedores, pero al mismo tiempo una perpetuidad en la tradición de roles (p. 574). Hemos de pensar que en muchas ocasiones esta figura tradicional con la que podemos

asociar a la mujer es con la figura de la madre, pero concretamente con la madre de la nación, es decir, la patria. Siendo en estos carteles donde podemos encontrar la personificación de una madre preocupada por sus hijos que están lejos del hogar jugándose sus vidas.

Lejos de la realidad podemos ver por nosotros mismos este análisis de la doble perspectiva en los carteles analizando directamente las fuentes primarias a las que hacen referencia los investigadores. Si hablamos de los carteles donde podemos encontrar una ruptura con los roles de género, encontramos carteles como el realizado por Henry George Gawthorn (1917), titulado "*National Service Women 's Land Army*," [Figura 2]. En este primer cartel podemos encontrar el encabezado que da propiamente nombre a dicho cartel "*National Service Women 's Land Army*", el cual hace referencia a la función del cuerpo de tierra del ejército formado por mujeres. Seguido de esto se puede observar el grabado de una mujer que está trabajando la tierra. Y finalmente, otra frase donde incita a las personas a presentarse como voluntarios. En este caso se hace alegoría a la necesidad de tener personas trabajando en los campos para poder subsistir en el conflicto mientras este se prolongue. Por esto mismo, en el propio cartel podemos observar la frase "*God speed the plough and the woman who drives it*", donde el papel y trabajo de la mujer es fundamental para poder abastecer a la población con futuros suministros.

Otro cartel donde se observa la ruptura de género sería el realizado por Riddle Johnson (1916), el cual se titula "*These Women Are Doing Their Bit*" [Figura 3]. Este cartel es mucho más visual con respecto a lo que la autora Bisio nos indicaba. Si observamos la imagen, podemos ver en primer plano una mujer la cual está terminando de colocarse su uniforme de trabajo. El fondo es donde encontramos el mensaje principal de dicho cartel. Si observamos la parte izquierda, podemos observar la salida de la fábrica donde encontramos a esta trabajadora. En la puerta de esta, se observa cómo un soldado se despide. Paralelamente a esta figura, en la parte derecha del cartel, podemos ver a un grupo de trabajadoras en la fábrica. La ruptura se puede extrapolar gracias a la frase que complementa el cartel "*Learn to make munitions*". Indica la presencia de figuras femeninas en la industria armamentística, esto es debido a que los hombres estaban en el frente.

Sin embargo, no debemos olvidar que las investigaciones actuales hablan de la dualidad en cuanto a la representación de estos carteles, ¡por lo que plasma en carteles como el realizado por R.H. Porteous (1917) y titulado "*Women! The sons of helping America win the war*" [Figura 4]. Este cartel también está protagonizado por una mujer. A diferencia de los otros carteles comentados, en este podemos observar a una mujer de una edad avanzada. Se busca mediante esta representación convertir a la mujer en la nación. En el cartel, la mujer se encuentra con los brazos abiertos acompañados del eslogan y título "*Women! The sons of helping America win the war*"

que indica que son las mujeres las que estas pueden ayudar a los hombres a ganar la guerra. Claramente, el cartel invita a las mujeres a ayudar frente a la situación del conflicto, pero lo hace mediante la figura de una mujer que encarga la nación y lejos de romper con los roles establecidos en la sociedad.

Se puede observar cómo se presenta un discurso homogéneo dentro del papel de la mujer durante la guerra. Un hecho que debe destacarse es que en su mayoría los estudios sobre el papel de la mujer durante la Primera Guerra Mundial han sido realizados por mujeres. Este hecho, se debe a que, desde el surgimiento de la historiografía feminista, han sido las autoras en su mayoría las que han sacado a la luz el papel de la mujer dentro del desarrollo histórico, por lo que no es de extrañar que este caso suceda exactamente igual. Así pues, todas las autoras que han trabajado este tema relatan la evolución del papel de la mujer y cómo este mismo va cobrando importancia dentro de un espacio que tradicionalmente ha sido asociado a la figura masculina. Las conclusiones a las que se llega con los diferentes estudios son todas similares. Las mujeres están capacitadas más allá de los argumentos biológicos que las separan de estos puestos de trabajo. Puestos de trabajo que sí que pueden desempeñar en momentos de crisis para el Estado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PERSPECTIVA EDUCATIVA

Una vez comprendemos el ámbito histórico en el que se desenvuelve la situación de aprendizaje que vamos a plantear, podemos pasar a ver un elemento sumamente importante como es la perspectiva de género dentro de las aulas. Hemos de comprender también el contexto en el que nosotros mismos vivimos. Como nos indican Ana Irene Pérez-Rueda y Ángel Méndez (2016), en la actualidad podemos encontrar cómo los movimientos feministas buscan el cambio y transformación social. Todo ello enmarcado en una sociedad donde se hace presente el crecimiento de la violencia de género y el intento por parte de algunos sectores de invisibilizar a las mujeres.

En la obra realizada por Vargas-Sandoval (2021) se puede observar cómo los estudios relacionados con el género es una categoría que debe de ser analizada mediante el uso de las Ciencias Sociales y la Teoría Feminista. Siendo los elementos encargados de conseguir una mayor visibilización, comprensión y explicación de las desigualdades que encontramos según el género atribuido. Dicho análisis debe de realizarse desde una perspectiva del binomio hombre-mujer y la relación de opresión y de desigualdad que existe entre estos (p. 3).

Es por esto por lo que es fundamental el desarrollo de las perspectivas de género dentro del aula, pues se convertiría en un elemento curricular clave para el crecimiento del alumnado, permitiendo así el desarrollo de las competencias

ciudadanas y la competencia en conciencia y expresión cultural. Además, es fundamental al tratar un tema fuertemente relacionado desde el punto de vista con la liberación de la mujer y la lucha por los derechos de la mujer.

Autoras como Pilar Colás y Rocío Jiménez (2004) expresan cómo los docentes y el propio ámbito educativo juegan un papel fundamental para la transmisión de patrones culturales de género. No obstante, esto solo estará presente si los docentes se encargan de desarrollar en nuestro alumnado una sensibilidad hacia cuestiones de género. La búsqueda de esta sensibilidad hacia cuestiones de género debe ser un elemento que trabajemos desde el aula. Por este motivo, se pueden encontrar dentro de los saberes básicos o en las tareas que se planten dichos elementos, sin llegar a ser una inclusión forzada de estos elementos. Lo que al mismo tiempo permite ver cómo es la construcción del alumnado sobre la cosmovisión de la cultura de género, permitiendo la formación de futuras pautas pedagógicas para la formación tanto de los discentes como de los docentes en todo lo relacionado con las cuestiones de género (p. 1-2).

También son los doctores Pérez-Rueda y Méndez Núñez (2016) quienes marcan que muchos miembros de la sociedad conciben las escuelas como un lugar neutro del contexto en el que crecen los adolescentes. No obstante, ellos mismos hacen hincapié que esto no es cierto. Presentan la idea de que los centros educativos son un elemento más para hacer frente a estas injusticias, siendo para ellos un factor de suma importancia la implantación de la enseñanza coeducativa dentro de las aulas. Esta implantación permitiría que los alumnos se convirtieran en agentes activos de la transformación social. Para ellos, debemos de trabajar aspectos como: la inclusión de las mujeres como sujetos de estudio, resaltando aportaciones y valores históricos de las mismas; la importancia de contar con un equipo educativo formado en perspectiva de género, pues son los docentes los que generan esa transformación en el alumnado; convertir el aula en sí misma en un espacio de equidad entre mujeres y hombres lejos de los estereotipos de género; y finalmente, fomentar recursos y actividades que trabajen temas lejos del fundamentalismo tradicional de la enseñanza (pp. 730-731).

La postura que se presenta refleja cómo el docente juega un papel fundamental para generar y fomentar una perspectiva de género dentro de las aulas. Esto se debe a que, si el cuerpo educativo carece o es reacio a enfocar la dentro de su asignatura, en nuestro caso la historia, un conocimiento enfocado en una perspectiva de género, se podrá ver en el alumnado una carencia de visión histórica con perspectiva de género a lo largo de su etapa educativa. Dicha etapa es un periodo fundamental donde muchos adolescentes están en el proceso de construcción de la personalidad como futuro adulto. Sin esta perspectiva, el alumnado carece de unas bases para que se construya un pensamiento patriarcal implantado socialmente.

Con anterioridad se alude a los estereotipos de género, un elemento que se busca eliminar en las aulas, tal y como proponen los doctores Pérez-Rueda y Méndez Núñez (2016). Hemos de pensar que estos estereotipos tienen un fuerte arraigamiento en nuestra sociedad y es necesario una deconstrucción de la persona. Dicha deconstrucción permite comenzar a generar una conciencia histórica de la condición femenina, por lo que el docente juega un papel muy importante en la introducción de estos conocimientos y el proceso de deconstrucción.

Son precisamente todos estos elementos que hemos ido indicando con anterioridad los que podemos encontrar en nuestra actual ley de educación. La Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, refleja entre sus medidas la adaptación dentro del contexto actual, el deber de realizar un plan de estudios enfocados en la concepción de la igualdad de género. Esto debe de realizarse mediante la implantación de la coeducación que permita incentivar en todas las etapas educativas una conciencia de igualdad entre mujeres y hombres, la prevención de violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual (p. 6).

No obstante, esta aplicación de introducir una perspectiva de género en las aulas no es única en España. La introducción de esta se está produciendo en el ámbito internacional con el fin de hacer frente a los mismos problemas que antes presentamos. Es decir, el crecimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres y la violencia de género. Por ejemplo, en el estado brasileño de Rio Grande do Sul encontramos la incorporación de esta metodología. La profesora Boni Codere (2013) nos habla del proyecto pedagógico de “Género, Historia y Violencia” el cual busca en el alumnado la construcción de un conocimiento crítico con el concepto y la temática de género (p. 780).

Por esta razón, se puede hablar de un interés generalizado para la aplicación de la perspectiva de género dentro del aula. Quizás uno de los motivos por los que dentro de las aulas de todo el mundo se introduzca esta visión de género sea consecuencia del numerable aumento de feminicidios en todo el mundo. Como ya se mencionó con anterioridad, se conoce que las aulas están muy presentes en la formación de los alumnos, por lo que añadir esta visión y concienciación busca hacer frente al problema que se abre ante nosotros. Al mismo tiempo, están presentes los Objetivos de Desarrollo Sostenible, presentados por la Organización de Naciones Unidas en el año 2015, pues encontramos en el objetivo cinco la búsqueda de la igualdad.

No obstante, y reconectando con el trabajo que se presenta, la aplicación de la perspectiva de género es fundamental para la elaboración de la situación de aprendizaje. Son necesarios los conocimientos para llevar a cabo una correcta exposición de los hechos y no solo desde la visión masculina, sino también con la visión femenina. Ignorar o suprimir este elemento fundamental en el aula, provocaría que la

formación del alumnado quedase incompleta. Del mismo modo, dejaría incompleta a los objetivos y competencias en relación con la búsqueda de la igualdad que podemos encontrar en la etapa en la que se encuentra el alumnado, en el caso de la siguiente situación de aprendizaje se hace referencia al curso de primero de bachillerato.

No solamente es importante cómo debe de construirse la educación dentro del ámbito de la perspectiva de género a la hora de tratar un tema como el que se pretende elaborar la situación de aprendizaje, sino que se debe de conocer cómo es construido y tratado dicho tema desde la perspectiva científica, pues no todos los temas son tratados con la misma profundidad y puede deberse a los factores históricos en los que se encuentra en ese momento el Estado y en cuanto a los propios elementos que pueden rodear a cada país en base a un acontecimiento histórico.

El profesor Webb (2022) contempla que los manuales científicos sobre ciertos temas determinan cómo cada Estado concibe la realidad sobre un determinado suceso, por lo que considera que la construcción de una correcta materia debería de realizarse mediante una comparativa de diferentes recursos y materiales que permita realizar un enfoque más amplio y variado de un mismo tema (pp. 380-381).

En relación con los manuales españoles, el profesor Webb (2022), contempla que la visión científica que se ha producido a la hora de tratar toda la producción científica y académica en relación educativa tiene un marcado carácter de neutralidad. Al igual que la situación de neutralidad del país en el momento en el que se produjo el conflicto, la producción científica y académica no realiza un cuerpo de texto donde resalta acontecimientos a favor de la Triple Entente. El cuerpo del texto que se presenta desarrolla los acontecimientos que se produjeron sin tomar partido hacia ninguna de las partes. No obstante, sí que resalta el impacto que tuvo el conflicto para el propio país al hablar del ámbito académico, pues el conflicto fue un motivo de aceleración para la crisis de la Restauración (pp. 382).

Y si se quisiese contemplar la visión de la figura femenina en el enfrentamiento se trabajará principalmente con textos de autoras, pese a existir algunos de autores masculinos, y con un carácter de investigación muy reciente. Al mismo, tiempo la visión en el ámbito educativo es muy reciente, pues los acontecimientos bélicos siempre han sido contemplados desde la perspectiva historiográfica de los grandes acontecimientos y rara vez desde la perspectiva de género o la microhistoria.

En relación con los manuales españoles, el profesor Webb (2022), contempla que la visión científica que se ha producido a la hora de tratar toda la producción científica y académica en relación educativa tiene un marcado carácter de neutralidad. Al igual que la situación de neutralidad del país en el momento en el que se produjo el conflicto, la producción científica y académica no realiza un cuerpo de texto donde resalta acontecimientos a favor de la Triple Entente. El cuerpo del texto que se presenta desarrolla los acontecimientos que se produjeron sin tomar partido hacia

ninguna de las partes. No obstante, sí que resaltan el impacto que tuvo el conflicto para el propio país al hablar del ámbito académico, pues el conflicto fue un motivo de aceleración para la crisis de la Restauración (pp. 382).

Y si se quisiese contemplar la visión de la figura femenina en el enfrentamiento se trabajará principalmente con textos de autoras, pese a existir algunos de autores masculinos, y con un carácter de investigación muy reciente. Al mismo tiempo la visión en el ámbito educativo es muy reciente, pues los acontecimientos bélicos siempre han sido contemplados desde la perspectiva historiográfica de los grandes acontecimientos y rara vez desde la perspectiva de género o la microhistoria.

III. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

En el siguiente punto que se presenta en este trabajo fin de máster, se abordarán todos aquellos elementos que guardan relación con la construcción de la situación de aprendizaje que se realizará para la asimilación de contenidos previamente expuestos. Para poder llevar a cabo dicha unidad, se deben explicar una serie de elementos que nos ayuden a construir la situación de aprendizaje.

En primer lugar, comenzaremos realizando una justificación de los motivos por los cuales estamos realizando dicha situación de aprendizaje. Por esta razón, se explicarán todos los motivos por lo que la misma puede ser afín al currículum del alumnado. Esta justificación se realizará desde dos puntos de vista. La primera vía para comprender la aplicación de la actividad está en relación con el modelo de enseñanza predominante en la actualidad, que busca que dicha actividad tenga una aplicación de los discentes en base a la realidad en la que vivimos. La segunda de las vías se fundamenta en la legislación que rige el modelo educativo español para la enseñanza de alumnos de Bachillerato.

Todo esto que se presenta, dará paso a todos los elementos que nos ayudarán a comprender las bases de la situación de aprendizaje, todo ello complementado por los elementos curriculares que nos permitan hablar de los objetivos, competencias y evaluación de esta en base a la ley vigente.

Al mismo tiempo, explicaremos la metodología que se ha seguido para poder explicar dichos saberes básicos en la situación de aprendizaje. Esto permitirá saber si se aplica el uso de las nuevas metodologías educativas o si se mantiene el uso tradicional de la enseñanza.

Finalmente, expondremos mediante la secuenciación didáctica propiamente las diferentes actividades y tareas que programaremos a través de las diferentes sesiones, viendo así el proceso de enseñanza que es llevado a cabo por el docente y el proceso de construcción de conocimiento del discente.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para comenzar este apartado donde se expondrá la situación de aprendizaje se debe comprender los motivos con los que se está realizando toda la construcción de esta. El planteamiento que se expone en los próximos apartados de este trabajo de investigación busca construir una unidad de aprendizaje mediante el uso de una situación de aprendizaje que ayude al alumnado a asimilar los saberes básicos que vamos a desarrollar.

No obstante, dicho ensayo busca generar en el alumnado un pensamiento crítico enfocado en dos ámbitos principales, los cuales son complementarios el uno del otro. Aun así, para poder comprender los enfoques que busca la actividad se debe de comprender la unidad que se explica. Esta unidad se centra en los acontecimientos que se suceden durante la Primera Guerra Mundial, pero concretamente mostrando su enfoque en la figura de las mujeres, por lo que estas serán el motor de la unidad. Mediante la explicación de los diferentes contenidos se expondrán en el aula diferentes elementos que el docente debe de incentivar para despertar el interés y la reflexión por parte del alumnado.

El primero de los enfoques que busca la situación de aprendizaje es que el alumnado construya un pensamiento crítico enfocado en la capacidad de percibir la desigualdad y discriminación que recibió la mujer en el mundo laboral, teniendo en cuenta que dicho tema será el foco central dentro de la explicación previa que dará el docente, cosa que se expresa al completo en el apartado donde nos centramos en exponer la secuencia didáctica. Sin embargo, la construcción de esta perspectiva debe permitir al alumnado ver los patrones de desigualdad no solo en este momento concreto de la historia, sino en otros momentos de esta. Por esta razón, se buscará mediante la situación de aprendizaje extrapolar este pensamiento a la actualidad, consistiendo principalmente en despertar la reflexión y concienciación dentro del alumnado. La idea de conectar los saberes básicos con la actualidad es con la intención de provocar en el alumnado una reflexión crítica sobre los derechos que poseemos hoy en día, pues al nacer con estos derechos pueden pensar que son derechos universales que la sociedad humana siempre ha poseído. Por esto mismo, se buscará esa capacidad reflexiva-analítica que permita una diferenciación de ambas realidades y conocer la base y origen de muchos de los derechos que hoy día han conseguido las mujeres. También se reflexionará sobre el estado de algunos derechos y cómo son un objetivo de lucha en busca de la igualdad, por ejemplo, la diferenciación salarial que existen en algunos puestos de trabajo entre hombres y mujeres.

Con relación a todo lo que se comenta, se puede relacionar toda esta construcción de pensamiento dentro del alumnado junto a otra de las cuestiones claves que se tratan en los saberes básicos presentados. Concretamente, se estaría

centrando en los estereotipos y los roles de género. Se buscará que el alumnado, al igual que en la anterior cuestión planteada, sea capaz de ver estos roles de género impuestos como legado cultural, pero que al mismo tiempo genere la capacidad de romper con estos. Al mismo tiempo, el alumnado mediante las actividades y tareas presentadas deberá de extrapolar a otros momentos de la historia dichos roles y ser capaz de verlos en la sociedad del momento. Se buscará que el alumnado vea que existe una continuidad con algunos de los problemas presentados dentro de los saberes básicos trabajados y hacerles conscientes del funcionamiento de la lucha de derechos.

En otras palabras, dicha situación de aprendizaje buscaría aplicar una perspectiva de género dentro del aula, enfocada en el ámbito de la historia. Es por esta razón que se presentarán diferentes elementos de desigualdad y roles de género para que el alumnado sea capaz de realizar la construcción del pensamiento crítico, pudiendo ser valores fundamentales para su futuro en la vida adulta.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

La siguiente situación de aprendizaje que se plantea está enfocada para ser puesta en práctica dentro del centro educativo IES Villa de Mijas, un instituto de educación secundaria que puede encontrarse en el municipio malagueño de Mijas. El centro lleva en funcionamiento desde el momento de su inauguración en el año 1987 y es dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dentro de las ofertas educativas que posee el centro se puede encontrar una división de esta misma en base al tramo horario en el que el alumnado se inscriba, encontrando así un turno de mañana y un turno de tarde o también denominado nocturno (IES Villa de Mijas, s.f.).

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ■ Sección no bilingüe. ■ Sección bilingüe en inglés
Bachillerato ■ Ciencias. ■ Humanidades y Ciencias Sociales.
Formación Profesional Básica (FPB) ■ Informática y Comunicaciones.
Formación profesional de grado medio. ■ Técnico en conducción de actividades en el medio natural (TECO).

Formación profesional de grado superior.

- Técnico superior en enseñanza y animación de actividades socio-deportivas (TSEASD)

Nota: IES Villa de Mijas, s.f, consultado en línea:
<https://www.iessierrademijas.es/el-centro/oferta-educativa/>

Mientras que en el caso del tramo de tarde el centro oferta:

Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)

- Modalidad semipresencial (Nivel I y II).

Planes y programas

- Plan de Intervención con Menores (P.I.M.) en colaboración con el Excmo. Ayuntamiento de Mijas.
- Programa de apoyo y refuerzo para alumnos de la E.S.O.
- Actividades diversas correspondientes al plan de familia.

Actividades extraescolares

- Escuelas Deportivas.
- Idiomas.
- Español para el alumnado extranjero.
- Inglés A2.
- Inglés B1.
- Técnicas de estudio.
- Informática.

Nota: IES Villa de Mijas, s.f, consultado en línea:
<https://www.iessierrademijas.es/el-centro/oferta-educativa/>

2. 1. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL AULA

La situación de aprendizaje que se plantea a lo largo de este trabajo está establecida para poderse poner en práctica en el primer curso de la etapa de bachillerato. Concretamente, para los alumnos de humanidades y ciencias sociales que cursen la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

La clase en la que se plantea la situación de aprendizaje está compuesta por 30 alumnos, de los cuales 15 son alumnos y las 15 restantes son alumnas. Las características del grupo que se presentan son muy homogéneas. No existen dentro del grupo alumnos que creen una situación de inestabilidad o malestar dentro del aula, por lo que las clases se pueden desarrollar con completa normalidad y tranquilidad.

Se trata de un grupo sumamente participativo a la hora de plantear actividades. El alumnado está activo siempre que son estos los que adquieren un papel más protagonistas dentro del aula. Esto permite que puedan realizarse diferentes actividades basadas en nuevas metodologías y que las clases compaginen una metodología más tradicional con las nuevas metodologías.

Dentro de esta clase encontramos dos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), ambos alumnos presentan dislexia. Esta condición será atendida a la hora de la realización de las diferentes tareas. No obstante, se hablará de las correspondientes medidas a seguir para este tipo de alumnado en el apartado relativo a las adaptaciones curriculares del alumnado.

3. ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS

En el siguiente apartado que se presenta vamos a presentar los diferentes elementos curriculares a los que se acogerá la elaboración de la Situación de Aprendizaje, donde se mostrará la legislación vigente en relación con el curso y materia seleccionada. Por otro lado, observaremos los diferentes objetivos que se pretenden plantear con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y objetivos con relación al nivel educativo en el que nos encontramos, pudiendo plantear así la relación con los contenidos observados y que posteriormente serán puestos en práctica en las diferentes sesiones.

Tras esto, se establecerán cuáles son las competencias específicas con las que trabajaremos a lo largo de las diferentes sesiones, pudiendo observar cuáles son las competencias del currículum del alumnado que se acercan más a los contenidos que se desarrollan, lo que al mismo tiempo permitirá observar la relación de estas competencias específicas con los objetivos tanto los de etapas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Del mismo modo y para concluir este apartado, veremos los criterios de evaluación que se llevarán a cabo en base a las competencias específicas que hayamos trabajado para la realización de la situación de aprendizaje.

3.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE REFERENCIA Y ADSCRIPCIÓN A UNA ETAPA, CICLO Y NIVEL EDUCATIVOS.

La siguiente situación de aprendizaje se encuentra enmarcada dentro de los parámetros de las leyes actuales de educación que han sido aprobadas. Concretamente, se hace referencia a dos leyes:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

En base a estas leyes se ha podido construir los elementos formales y educativos de la unidad. Dentro de las diferentes referencias que presentan se han seleccionado los diferentes objetivos, competencias específicas con sus respectivos descriptores operativos, saberes básicos y criterios de evaluación que se refleja en el currículum del alumnado.

3. 2. OBJETIVOS

Para poder elaborar la siguiente situación de aprendizaje, se han tomado objetivos que deben alcanzar los discentes desde diferentes ámbitos educativos. Por un lado, se plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales fueron realizados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el 2015. Estos objetivos buscan la elaboración de unas metas comunes para todos para poder alcanzar un futuro mejor.

Por otro lado, encontramos aquellos objetivos que deben responder los discentes en base a la etapa educativa en la que se encuentran, en nuestro caso Bachillerato, tomando como base la legislación vigente sobre la que nos encontramos, es decir, la LOMLOE y el Real Decreto 243/2022.

Y finalmente, se mostrarán los objetivos que el docente espera alcanzar con la puesta en práctica de la actividad sobre el alumnado.

Tomando como punto de partida los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a la hora de conectar los diferentes elementos de la unidad con la actualidad que rodea al alumnado, se han elegido los objetivos cinco y dieciséis.

Según la ONU (2015) el objetivo 5 se basa en lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Este objetivo tiene asentadas en la agenda 2030 presentada por la ONU (2015) las siguientes metas que debe seguir para alcanzar el siguiente objetivo útiles para la realización de la tarea:

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo
--

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

Nota: Organización de Naciones Unidas, 2015, consultado en línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

En cuanto a lo referente al objetivo 16, se busca promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Para ello y en relación con la construcción de la Situación de Aprendizaje, la ONU (2015) recoge las siguientes metas para el objetivos:

16.1 Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.

16.7 Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.

Nota: Organización de Naciones Unidas, 2015, consultado en línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/biodiversity/>

En cuanto a los objetivos de etapa, se debe comprender que hace referencia al primer curso de Bachillerato. Estos objetivos son los que el alumnado debe alcanzar al finalizar dicha etapa. Por esto atendiendo al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, han sido seleccionados los siguientes objetivos de etapa complementarios para la construcción de la Situación de Aprendizaje:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. (Real Decreto 243/2022, p. 7)
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia. (Real Decreto 243/2022, p. 7)
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (Real Decreto 243/2022, p. 7)
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. (Real Decreto 243/2022, p. 8)

Al ser la cuestión de género un elemento fundamental para la elaboración de la Situación de Aprendizaje, los objetivos seleccionados tanto de los ODS, como los

objetivos de etapa giran en torno a la comprensión de la perspectiva de género por parte de los alumnos. Sin embargo, no debemos de olvidar aquellos objetivos en relación con la construcción de pensamiento crítico dentro del alumnado que también están presentes dentro de los objetivos seleccionados. Dado que los primeros objetivos, es decir, los recogidos de la ODS buscan la formación de futuros ciudadanos del mundo. El segundo grupo de objetivos, los objetivos de etapa son los elementos relativos que necesita el cuerpo discente para el correcto desarrollo y superación de la etapa educativa en la que se encuentran cursando.

No obstante, si tenemos en cuenta estos contenidos, el docente buscará unos objetivos concretos sobre los contenidos expresados con anterioridad. Por lo que estos objetivos serían ya los más cercanos a la actividad que se plantea. Por este motivo, se presentan unos objetivos que serían generados por el docente de manera previa a la puesta en práctica de la situación de aprendizaje. Los objetivos planteados a continuación son los que espera el propio docente conseguir con la puesta en práctica de la situación de aprendizaje:

- Conocer las circunstancias históricas de la Primera Guerra Mundial.
- Conocer las circunstancias particulares de las mujeres entre los años 1914 y 1918.
- Analizar las circunstancias excepcionales que se toman en los enfrentamientos bélicos.
- Desarrollar la empatía histórica con la figura femenina a través de la actividad planteada.
- Generar conciencia de género e histórica de la condición femenina a lo largo de la historia.
- Generar pensamiento crítico sobre la cuestión de la figura femenina en relación con el mundo laboral, ya sea en la actualidad o en el pasado.

3. 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Tras haber expuesto los objetivos, la legislación vigente y los objetivos propios de la finalidad que queremos alcanzar como docentes con la elaboración de la situación de aprendizaje se deben presentar cuáles son las competencias que aplicaremos en la construcción de la actividad. Estas competencias específicas reflejadas en Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, son las que se espera que el alumnado adquiera a lo largo de su etapa educativa. Por esta razón, exponemos del Real Decreto 243/ 2022 las competencias específicas, junto a sus respectivos operadores descriptivos, que han sido utilizados para el planteamiento de la situación de aprendizaje.

Dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo del Real Decreto 243/2022 se han seleccionado las siguientes competencias que debe desarrollar el alumnado con la realización de la situación de aprendizaje:

Competencia específica 2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal. (Real Decreto 243/2022, p.194)

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, CPSAA 1.1, CPSAA 3.1, CPSAA 4, CC1, CC2, CC3.

Competencia en comunicación lingüística (CCL):
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.21

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
CPSAA 1.1 Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.
CPSAA 3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia
CPSAA 4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.24

Competencia ciudadana (CC):
CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.
CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 25

Competencia específica 3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado las actuales sociedades complejas, apreciar la riqueza de la diversidad social, valorar los logros alcanzados y asumir los retos que plantea la consecución de comunidades más justas y cohesionadas. 194-195

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL3, STEM 1, CD5, CPSAA 1.2, CPSAA 3.1, CC2, CC3.

Competencia en comunicación lingüística (CCL)
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.21

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
STEM 1. Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.22

Competencia digital (CD)
CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.24

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
CPSAA 1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.
CPSAA 3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.24

Competencia ciudadana (CC):
CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y

promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.25

Competencia específica 8. Describir y analizar los cambios y permanencias que se han producido en la sociedad contemporánea, los comportamientos demográficos, los modos de vida y el ciclo vital, prestando especial interés a la situación de la mujer, a los roles de género y edad, a los mecanismos de control, dominio y sumisión, y a la lucha por la dignidad y contra la discriminación, realizando proyectos de investigación y aplicando el pensamiento histórico para reconocer el valor e importancia de los personajes anónimos de la historia. (Real Decreto 243/2022, p.197)

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, STEM 3, CD2, CPSAA 1.2, CPSAA 3.1, CPSAA 4, CC2, CC3.

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 21

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando y creando prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma colaborativa, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y evaluando el producto obtenido de acuerdo con los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.23

Competencia digital (CD)

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.23

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
CPSAA 1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.
CPSAA 3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.
CPSAA 4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

Nota: Real Decreto 243/2022, p.24

Competencia ciudadana (CC)
CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CCC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 25

3. 4. Saberes Básicos y criterios de evaluación

Una vez se han comprendido las competencias con las cuales se trabajarán en la situación de aprendizaje, se puede pasar a comprender los saberes básicos y criterios de evaluación que la misma poseerá. Los saberes básicos que corresponden a la unidad y los criterios de evaluación se relacionan con las diferentes competencias específicas ya presentadas. Nuevamente, nos basaremos en los saberes básicos y criterios de evaluación presentados en Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Comenzando por los saberes básicos, al igual que en el Real Decreto 243/2022, serán clasificados en tres bloques: sociedades en el tiempo y compromiso cívico.

Sociedades en el Tiempo
Militarización y carrera armamentística. Diplomacia de la amenaza y de la disuasión: ententes, alianzas y bloques. El mundo en guerra: las guerras mundiales y los grandes conflictos internacionales. La Guerra Civil española, su internacionalización y el exilio republicano español. El Holocausto y otros genocidios y crímenes de lesa humanidad en la historia contemporánea.
La evolución de la situación de la mujer en la sociedad contemporánea: mecanismos de dominación y sumisión y cambios socioculturales. El movimiento por la emancipación de la mujer y la lucha por la igualdad: origen y desarrollo de los movimientos feministas.
Compromiso Cívico
Igualdad de género: situación de la mujer en el mundo y actitudes frente a la discriminación y en favor de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 199-201

Como se puede observar en la tabla, solo se presentan saberes básicos relacionados con la sociedad en el tiempo y el compromiso cívico. Esto se debe a que estos son los que tienen una mayor relación con los aspectos que se tratan en el proyecto didáctico que se presenta. En el primero de los bloques, sociedad en el tiempo, el primero de los saberes a trabajar es el relacionado con el desarrollo del enfrentamiento que se produjo en la Primera Guerra Mundial, siendo un saber que corresponde a la contextualización general de lo que se tratará en la situación de aprendizaje. El segundo de los saberes que se presenta se relaciona con el elemento principal de la unidad, buscar una perspectiva de género dentro del aspecto general que se presentará con anterioridad. Por esta razón, se trata como uno de los saberes fundamentales para la construcción de la unidad.

Por otro lado, en el bloque correspondiente al compromiso cívico encontramos un único elemento, nuevamente se trata de un saber básico relacionado con un enfoque de género. Concretamente, hace referencia a la búsqueda de igualdad de género entre hombres y mujeres, elemento que está muy presente en el desarrollo de la unidad, pues como se ilustraba en el apartado relacionado con la fundamentación epistemológica, la temporalidad elegida sería un punto clave para la igualdad laboral y social de la mujer.

En lo correspondiente con los criterios de evaluación, se debe de tener en cuenta las diferentes competencias específicas que se trabajan. Los criterios de evaluación están fuertemente relacionados con las competencias que debe trabajar el

alumnado en la unidad. Es precisamente por esto, que al presentar los diferentes criterios se realizará en relación con las diferentes competencias específicas que ya se han trabajado.

Competencia específica 2
2.1 Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en el mundo contemporáneo, así como de las causas de las conflagraciones bélicas y de las múltiples transformaciones que se producen en los contendientes, a través del empleo de fuentes históricas fiables y del uso de datos contrastados, valorando el impacto social y emocional que supone el uso de la violencia y el papel de las instituciones internacionales que velan por la paz y la mediación.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 198

Indicadores de logro: criterios de evaluación 2.1 de la Competencia específica 2	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Bien (6-7)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Concienciación frente a los acontecimientos bélicos	El alumnado carece de concienciación sobre los conflictos bélicos del siglo XX.	El alumnado presenta cierto conocimiento y concienciación sobre los sucesos bélicos del siglo XX.	El alumnado presenta una concienciación básica de lo que significó el conflicto bélico.	El alumno presenta una base bastante desarrollada de la concienciación sobre los acontecimientos bélicos.	El alumnado posee una base lo suficientemente formada de la concienciación de los acontecimientos bélicos, mostrando reflexiones y conectándolo con la realidad.
Uso de datos y fuentes	El alumnado no realiza un correcto uso de los datos y fuentes de información necesarias para la construcción de un corpus de la información.	El alumnado realiza un uso de los datos y fuentes de información sumamente superficiales.	El alumnado presenta cierta destreza en relación con el uso de datos y fuentes de información otorgados por el docente.	El alumnado presenta una gran destreza en relación con el uso de datos y fuentes de información otorgados por el docente.	El alumnado presenta una gran destreza en relación con el uso de datos y fuentes de información otorgados por el docente. Al mismo tiempo indaga en el uso de otros recursos y fuentes que permitan la construcción de un

					mejor discurso.
Valoración del impacto producido a nivel social.	El alumnado no muestra signos de construcción de pensamiento que presente una importancia y valoración del impacto de los acontecimientos estudiados.	El alumnado demuestra cierta construcción de pensamiento que le permite hacer una valoración superficial sobre los acontecimientos sucedidos y el impacto que supusieron los mismos.	El alumnado presenta una construcción de pensamiento más elaborado mediante la reflexión realizada en la valoración de los acontecimientos estudiados.	El alumnado presenta una construcción de pensamiento firme y reflexiva que permite una correcta valoración del impacto de los acontecimientos que se sucedieron.	El alumnado presenta una construcción de pensamiento firme y reflexiva que permite una correcta valoración del impacto de los acontecimientos que se sucedieron, lo que refleja con la conexión de dichos acontecimientos con el presente.

Nota: tabla de elaboración propia.

Competencia específica 3
3.1 Describir la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas, a través del análisis multicausal de los principales sistemas políticos y sociales de los siglos XIX y XX, identificando las desigualdades y la concentración del poder en determinados grupos sociales.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 198

Indicadores de logro: criterios de evaluación 3.1 de la Competencia específica 3	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Bien (6-7)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Descripción de evolución de conceptos como igualdad o ciudadanía	El alumnado no presenta una construcción de pensamiento en torno a la evolución de terminología y conceptos de igualdad y	El alumnado presenta una construcción básica y simple de pensamiento en torno a la evolución de terminología y conceptos de	El alumnado presenta una construcción de pensamiento en torno a la evolución de terminología y conceptos de igualdad y	El alumnado presenta una construcción de pensamiento en torno a la evolución de terminología y conceptos de igualdad y	El alumnado presenta una construcción de pensamiento en torno a la evolución de terminología y conceptos de igualdad y

	ciudadanía a través de la historia.	igualdad y ciudadanía a través de la historia.	ciudadanía a través de la historia.	ciudadanía a través de la historia, por lo que presenta un uso y conocimiento correcto de la misma.	ciudadanía a través de la historia, por lo que presenta un uso y conocimiento correcto de la misma. Al mismo tiempo, conocen la evolución de dichos términos hasta el uso del presente en el que vivimos.
Análisis de sistemas políticos y sociales	El alumnado no presenta una construcción de pensamiento que refleje un análisis a nivel político y social de la etapa de la historia que se está estudiando.	El alumnado presenta una construcción de pensamiento que permite hacer un análisis básico acerca de los sistemas políticos y sociales de la etapa de la historia que se está estudiando.	El alumnado presenta una construcción de pensamiento que permite realizar un análisis reflexivo de los sistemas políticos y sociales de la etapa de la historia que se está estudiando.	El alumnado presenta una construcción de pensamientos que permite realizar una análisis reflexivo y comparativo de los sistemas políticos y sociales de la etapa de la historia que estamos estudiando.	El alumnado presenta una construcción de pensamientos que permite realizar una análisis reflexivo y comparativo de los sistemas políticos y sociales de la etapa de la historia que estamos estudiando, lo que permite conectar con los sistemas políticos y sociales de la actualidad.
Identificación de desigualdades sociales	El alumnado no presenta indicadores de haber construido una visión de desigualdad social en la historia.	El alumnado presenta indicadores de haber construido una visión de desigualdad social en la historia.	El alumnado conoce la existencia de una desigualdad social, pero presentan problemas para identificarlas en ciertos sectores.	El alumnado conoce la existencia de una desigualdad social, posee la capacidad de identificar las desigualdades sociales de la historia.	El alumnado presenta una construcción de pensamientos que permite realizar una análisis reflexivo y comparativo de los sistemas políticos y sociales de la

					etapa de la historia que estamos estudiando.
--	--	--	--	--	--

Nota: tabla de elaboración propia.

Competencia específica 8
8.2 Contrastar el papel relegado de la mujer en la historia contemporánea, identificando y valorando la importancia de las figuras individuales y colectivas como protagonistas anónimas de la historia contemporánea, así como el papel de los movimientos feministas en el reconocimiento de sus derechos y en el logro de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la corresponsabilidad en el cuidado de las personas.

Nota: Real Decreto 243/2022, p. 199

Indicadores de logro: criterios de evaluación 8.2 de la Competencia específica 8	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Bien (6-7)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Comparación del papel de la mujer en la historia contemporánea	El alumnado no presenta una construcción del pensamiento comparativo del papel de la mujer.	El alumno comprende y asimila la existencia de un papel diferenciado entre las mujeres de la historia contemporánea.	El alumnado es capaz de realizar la compartición del papel jugado en la historia contemporánea.	El alumnado es capaz de realizar una comparativa del papel jugado por la mujer en la historia contemporánea. Diferenciando entre mujeres de diferentes clases sociales y la importancia que se le da a cada una.	El alumnado es capaz de realizar una comparación del papel de la mujer en la historia contemporánea y trasladar ese pensamiento crítico a diferentes momentos de la historia.
Identificación y valoración de las figuras invisibilizadas en la historia	El alumnado no identifica ni valora el papel de la mujer en la historia.	El alumnado identifica y valora el papel de la mujer en la historia de manera muy	El alumnado presenta una base sólida del conocimiento y es capaz de identificar y	El alumnado posee los conocimientos suficientes para identificar y valorar el papel	El alumnado posee la formación y conocimientos suficientes para identificar y

		superficial.	valorar el papel de la mujer en la historia.	invisibilizado de la mujer en la historia.	valorar el papel marginal que han mostrado de la mujer a lo largo de la historia. Conectando el contexto de estas mujeres con su presente y nuestro presente.
--	--	--------------	--	--	---

Nota: tabla de elaboración propia.

Cada uno de los criterios de evaluación seleccionados se han elegido por la relación a los contenidos que se van a trabajar en la unidad. Al ser la perspectiva de género un elemento clave para la unidad, se ha buscado priorizar aquellos criterios de cada competencia que tienen relación con este elemento. No obstante, se pueden observar diferentes criterios relacionados con otros elementos que se tratan en la unidad, por ejemplo, la capacidad del alumnado para realizar una crítica histórica de los conocimientos a tratar o la concepción del avance histórico desde diferentes perspectivas dentro de los acontecimientos que se trabajan, igualdad de género, lucha de derechos y económicos.

3. 5. METODOLOGÍA

Comprendido todos los aspectos que presentamos con anterioridad, podemos adentrarnos y hablar de la metodología y diferentes elementos que serán necesarios a la hora de la elaboración de la Situación de Aprendizaje. No obstante, antes debe de comprenderse la importancia de la metodología utilizada y cómo esta influye en la generación de la información que el alumnado puede generar.

La elección de la metodología adecuada será la que refleje la intención del docente de aplicar unos métodos más tradicionales, es decir, un método de enseñanza más positivista; o, por el contrario, un método de enseñanza donde se reflejan las últimas innovaciones con el uso de las diversas metodologías que existen (Aprendizaje Basado en Juegos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación, etc.).

Una de las principales características que diferencian estas metodologías positivistas de las más innovadoras, es el papel que recibe el alumnado en el aula. En el caso de la metodología positivista, el alumno es un agente pasivo de la enseñanza. El único papel que cumple dentro de este tipo de enseñanza es el de receptor de la información. Mientras que el papel del docente es sumamente activo. Este es el emisor

y generador de la información recibida por el alumnado. La pedagoga Davini (2008) concibe este tipo de aprendizaje como un “enfoque no directivo”, donde se limita el protagonismo de las sesiones en quienes transmiten la información y los que la reciben. Al mismo tiempo, una limitación de lo que se enseña asociado únicamente a la figura del docente, sin estar presente los posibles intereses del alumnado (pp. 29-30).

En el caso de las diferentes metodologías innovadoras, el papel que refleja tanto el alumnado como el profesorado rompe con la idea de la metodología positivista. En el caso del alumnado, este deja de ser un sujeto pasivo dentro del aula para convertirse en el sujeto activo. Los discentes son los generadores de la información mediante la aplicación de este modelo de enseñanza innovadora. El docente se transformaría de fuente generadora del conocimiento a ser la guía de los discentes. Es decir, la figura del profesor está presente en el proceso de generación de conocimiento por parte del alumnado. Como bien indica la pedagogía argentina, María Cristina Davini (2008), estas nuevas metodologías de la enseñanza se alejan de las metodologías más tradicionales, donde el intelectualismo del alumnado es completamente pasivo y encontramos en su lugar la centralización de la enseñanza en la figura del alumnado (pp. 60-61). Por esta razón, la misma profesora Davini (2008) refleja en su obra los siguientes elementos de la enseñanza que se encuentran directamente relacionados con los discentes:

La actividad de los alumnos como centro del aprendizaje. El papel de la reflexión. La consideración de las necesidades e intereses de los alumnos, desplazando la enseñanza como disciplina e instrucción. Las innovaciones y el desarrollo de experiencias participativas en la enseñanza. (p. 61)

Por este motivo, podemos observar que no solo hay diferencias entre los sujetos que participan en el aula, sino también el papel de la propia enseñanza que se vuelve sumamente más activa en relación con la metodología positivista.

3.5.1. METODOLOGÍA DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En el caso concreto de la metodología que vamos a emplear para la realización de la Situación de Aprendizaje es una metodología más innovadora. Concretamente, dentro de los diferentes métodos de innovación utilizaremos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Como bien expresa la doctora Galeana (2016) los ABP se basan en un tipo de aprendizaje presentado al alumnado y este debe planear, implementar y evaluar proyectos que puedan resolver la cuestión planteada en el aula, pero al mismo tiempo, buscar una aplicación o relación de este en el mundo real. El ABP se basa en la resolución de una cuestión planteada por el docente mediante un proyecto. Dichos proyectos son realizados por diferentes grupos de alumnos que deberán presentar un producto final de la resolución de la cuestión. Los alumnos poseerán mayor autonomía

y el uso de diferentes recursos para la resolución y planteamiento del producto final (pp. 1-5).

Comprendidos estos elementos, se expondrá la metodología que se aplicará en la situación de aprendizaje. El inicio de las sesiones estará caracterizado por el uso de una metodología más tradicional, donde se impartirá la clase magistral para poder construir una base de conocimientos para el alumnado sobre los temas en torno a los que girará la actividad.

El resto de las sesiones se realizarán en base a la puesta en marcha de las metodologías innovadoras que se explicaban con anterioridad. Mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos, los discentes deberán de responder a una serie de preguntas dadas por el profesor para la elaboración de los productos finales. La figura del docente estará presente en todo momento a forma de guía para que el alumnado pueda consultar sus dudas. No obstante, el trabajo de investigación será completamente autónomo.

3.5.2. TEMPORALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para la correcta elaboración de la siguiente situación de aprendizaje, se debe de conocer cuál es el tiempo estimado que poseerá el docente para poder poner en práctica la misma.

La situación de aprendizaje se plantea para ser realizada a lo largo de ocho sesiones. Estas ocho sesiones serán divididas en diferentes grupos en base al modelo de trabajo o las acciones que serán llevadas a cabo por los propios alumnos.

No obstante, se abordará con mayor profundidad los elementos de la temporalidad de la situación de aprendizaje más adelante.

3.5.3. ACTIVIDADES

Para comenzar con la metodología innovadora del Aprendizaje Basado en Retos y su aplicación en el aula planteamos a los alumnos una ficha con una serie de preguntas. Las preguntas, que se presentan en la siguiente tabla, están enmarcadas bajo la gran pregunta sobre la que construiremos los diferentes proyectos de investigación. Al mismo tiempo, las preguntas tendrán la finalidad de conectar dichos acontecimientos con la situación actual, por lo que el último grupo de preguntas buscará que el alumnado comparta similitudes de la situación de la mujer de la Primera Guerra Mundial con la mujer de la actualidad. Todos trabajarán las mismas preguntas, no obstante, esto nos permitirá ver diferentes enfoques o respuestas de las mismas preguntas planteadas, sobre todo las preguntas que conectan con la actualidad.

Listado de Preguntas
¿A qué espacios asocias la presencia femenina dentro de un conflicto bélico?
¿Cuál era el papel de la mujer en el mundo laboral de manera previa a la Primera Guerra Mundial?
¿Dónde encontramos la presencia femenina tras el estallido de la guerra? ¿Por qué sucede ahora y no con antelación?
Sobre la mujer en el mundo laboral, ¿ocurre en todos los países igual y de manera simultánea? Explica los casos británicos, estadounidenses y rusos.
¿Cuál fue el uso de la imagen de las mujeres durante la guerra?
¿Qué implicación tuvo la participación de la mujer en el mundo laboral durante la Primera Guerra Mundial tras el fin del conflicto?
En la actualidad, ¿sigue existiendo esa división de mundo laboral entre lo masculino y lo femenino?
¿Existen en la actualidad, al igual que en el periodo investigado, trabajos asociados únicamente a la figura del hombre?
¿Ha cambiado en la actualidad la situación de desigualdad salarial entre hombres y mujeres desde el fin de la Primera Guerra Mundial?
¿Sigue siendo la figura de la mujer la figura asociada al hogar? Explica el cambio que existe con el pasado, si es que consideras que se ha modificado esa concepción.
Con la visión presente, ¿veis de forma correcta el trato vejatorio dado a la mujer en estos años?
Con lo sucedido tras el fin de la guerra, ¿cómo os hubieseis sentido vosotros con este segundo desplazamiento? Reflexiona tu respuesta.

Nota: tabla de elaboración propia.

3.5.4. PRODUCTO FINAL

El resultado del proyecto deberá de concluir con la elaboración de dos productos finales. El primero consistirá en la elaboración de una presentación grupal. En esta presentación cada uno de los grupos deberá de responder a las cuestiones planteadas. Como anteriormente mencionamos, se podrán encontrar similitud de

respuestas o diferentes enfoques de la misma pregunta. La presentación tendrá una duración máxima de 5 minutos por grupo. Todos los miembros deberán de participar en la misma. En el caso de este producto final, la evaluación será llevada a cabo mediante una rúbrica, presentada en el apartado 3.4 LOS SABERES BÁSICOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El segundo de los productos finales consistirá en que cada uno de los grupos deberá de realizar una pequeña representación teatral en el aula con una duración máxima de 5 minutos. Los miembros del grupo deberán de recrear una entrevista donde construyen una serie de personajes que deben de enfocar entre los años 1914 y 1918. La protagonista es alumna femenina de cada uno de los grupos, pues será la encargada de personificar a un personaje femenino, real o inventado, y contar cómo es su vida mediante la entrevista que le realicen sus compañeros. La actividad busca que los miembros del grupo puedan explicar los acontecimientos que se sucedieron en relación con las figuras femeninas dentro de los años en los que se llevó a cabo el conflicto. Los alumnos deberán de reflejar la realidad que vivió la mujer ya sea en el frente o la retaguardia en la que podía encontrarse la mujer entre 1914 y 1918.

El punto clave de esta actividad es que los alumnos simulen y transmitan la información recopilada sobre el papel de la mujer durante estos años. Para que esto pueda ser llevado a cabo, en cada uno de los grupos formados debería de haber una alumna como mínimo, lo que permite el desarrollo de la actividad. Al igual que la presentación, la evaluación de la representación teatral se realizará mediante una rúbrica presentada en el apartado 3.4 LOS SABERES BÁSICOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Ambos productos finales buscan plasmar los objetivos marcados por el profesorado al comienzo de la situación de aprendizaje, por lo que será imprescindible buscar mediante las actividades propuestas la capacidad del alumnado para conectar hechos del pasado con la realidad del presente en el que viven y la capacidad crítica y analítica de la historia. Es por esta razón, que la primera actividad abordará mediante las diferentes preguntas presentadas al alumnado los aspectos más académicos de la actividad. Estas preguntas servirán al alumnado para fortalecer la construcción epistemológica de los conocimientos sobre esta materia y situación concreta que se plantea al alumnado.

Del mismo modo, permitirá al docente observar cuál ha sido el nivel de asimilación de los contenidos del alumnado y plantear cuál ha sido la clasificación del conocimiento que este mismo ha realizado. Esto se debe a que la actividad se aleja de una guía o tutorización mediante preguntas o indicaciones y se tratará de un trabajo completamente realizado por los alumnos. Al mismo tiempo, será esta actividad la que permita ver en su totalidad la conexión que realice el alumnado con los acontecimientos y sucesos de la actualidad. Al plantear la entrevista podrá extrapolar

situaciones reales de nuestro tiempo a la presentación teatral que el alumnado debe de realizar en el aula.

3.5.5. FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

Para la formación de los grupos los alumnos conocerán que se trata de una actividad en grupos de 3 personas, por lo que serán un total de 10 grupos los que se formarán. La formación de los grupos será realizada por el docente. Los grupos que se generen serán de carácter mixto, pues debería de haber por lo mínimo una alumna en cada uno de los 10 grupos que se formen, y heterogéneos, donde encontremos alumnos con un mejor o menor rendimiento académico en clase evitar la agrupación homogénea de buenos estudiantes con buenos estudiantes. Del mismo modo, la formación de grupos por parte del docente permitirá que ningún alumno quede sin ser miembro de ningún grupo y provoque en él o la alumna una serie de inseguridades relacionadas con el rechazo.

3.5.6. RECURSOS MATERIALES

Los recursos materiales utilizados por el docente a la hora de elaborar la situación de aprendizaje serán en su mayoría recursos de soporte audiovisual que ayude a comprender los diferentes elementos que se explicarán en el temario.

En primer lugar, el docente contará con dos presentaciones, cada una enfocada en temas distintos, con la que construirá el desarrollo del aula. La primera de las presentaciones expuesta por el docente será la utilizada para llevar a cabo la correspondiente explicación de los saberes básicos. En la presentación contará con una estructura equilibrada entre imágenes y texto. Esto permitirá un apoyo visual a las explicaciones dadas por el docente. El texto presentado, sumado a la explicación dada por el docente serán la base con la que los alumnos deberían de realizar los apuntes que serán de ayuda para la realización de la situación de aprendizaje. Además del apoyo visual con imágenes, la presentación contará con diferentes videos educativos que serán utilizados por el docente como una recapitulación de la explicación dada en la misma sesión. Al mismo tiempo, estos videos aportaran un mayor apoyo visual. Alguno de estos recursos audiovisuales sería:

- El vídeo de Academia play, La Primera Guerra Mundial:
<https://www.youtube.com/watch?v=Vbu6tH0Hc-o>
- El video de Academia play, La revolución rusa:
<https://www.youtube.com/watch?v=-mnRwShLmXc>

También serán utilizados otros recursos audiovisuales basados en fragmentos de diferentes películas como: *1917* del director Sam Mendes o *Las Sufragistas* de la

directora Sarah Gravron. Estos recursos irán acompañados de pequeñas preguntas que hagan reflexionar al alumnado.

La segunda presentación utilizada por el docente será la utilizada por el mismo para exponer al alumnado la situación de aprendizaje que estos deben de realizar en las siguientes sesiones. En la presentación se explicará el procedimiento de trabajo, la temporalidad con la que contarán los alumnos para la realización de la actividad y el método de evaluación seguido por el docente para la misma.

No solo será el docente quien disponga de una serie de recursos materiales, sino que el alumnado también dispondrá de estos. Los recursos de los cuales dispondrá el alumnado serán aquellos recursos tecnológicos, es decir, ordenadores proporcionados por el centro para poder realizar la investigación en el aula. Los alumnos dispondrán de estos recursos dentro de la temporalidad acordada para la realización del proyecto en el aula. Para poder realizar esto, el docente realizará la reserva de dichos recursos de manera previa al inicio de las sesiones más prácticas.

Esta sería la metodología empleada para la realización de la Situación de Aprendizaje, en la cual se ha podido observar la compatibilidad de ambas metodologías y el planteamiento de las actividades y evaluación de esta que sería expuesta al alumnado al comienzo de la sesión de la unidad.

4. SECUENCIA DIDÁCTICA

Finalmente, después de comprender todos los elementos que asientan la base con la que se construye la situación de aprendizaje, explicada en el apartado 3. 6 METODOLOGÍA, se puede explicar la secuenciación que la misma tendrá a la hora de ser puesta en práctica. La unidad será trabajada a lo largo de ocho sesiones. Estas sesiones se dividirán en 3 etapas claramente diferenciadas.

La primera etapa corresponde a las sesiones 1 y 2, donde la enseñanza tendrá un carácter más positivista, por lo que será el docente quien tenga el papel activo en el aula y los alumnos serán receptores pasivos de la información.

- Primera sesión: esta sesión comenzará con el planteamiento de una lluvia de ideas acerca de la Primera Guerra Mundial. Las respuestas dadas por los alumnos permitirán establecer los conocimientos previos con los que se para para la explicación del tema. Tras la lluvia de ideas se procederá con la explicación de los aspectos más relevantes de la unidad. Concretamente, se hablará de las causas, desarrollo y consecuencias de la Primera Guerra Mundial y brevemente se les introduce la situación rusa con el estallido de la Revolución de Octubre. La introducción de la situación particular de Rusia se utilizará para complementar la explicación del desarrollo de la Primera Guerra Mundial y los motivos por lo que este país tuvo que dejar de participar en el enfrentamiento.

Todo ello, complementado con el uso de recursos audiovisuales que ayudan la comprensión del temario por parte del alumnado. Concretamente se utilizarán: los vídeos de Academia play, La Primera Guerra Mundial: <https://www.youtube.com/watch?v=Vbu6tH0Hc-o> y La revolución rusa: <https://www.youtube.com/watch?v=-mnRwShLmXc>. Para concluir esta primera sesión, se procederá a introducir la visión de perspectiva de género dentro del contexto bélico.

- Segunda sesión: se iniciará la sesión con una pequeña recapitulación de los conocimientos explicados en la primera parte por parte del docente. Tras esto, se realizará una lluvia de ideas, para ayudarnos a comprender cómo conciben el alumnado la figura de la mujer dentro de los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial. Una vez termine la lluvia de ideas se pondrá en marcha la sesión donde el docente explicará todos los elementos claves que nos ayuden a comprender el papel de la mujer dentro de este contexto. En otras palabras, el docente se centrará en exponer los estereotipos y roles de género que encontramos en el periodo, lo que supuso el estallido del conflicto en la vida que había llevado la mujer hasta el momento y finalmente, se centrará en casos concretos. Al mismo tiempo y, para ayudar la comprensión, se plantean mini debates sobre puntos claves que puedan conectar con el presente, por ejemplo, la desigualdad salarial o discriminación laboral de la mujer en ciertos sectores. A lo largo de la sesión serán proyectados diferentes fragmentos de la película Las Sufragistas y se le realizaron diferentes preguntas al alumnado en relación con las imágenes y el contenido vistos en clase. Finalmente, la sesión concluirá con el planteamiento de la situación de aprendizaje y la temporalidad con la contará el alumnado para realizar las diferentes tareas.

La segunda etapa corresponde a las sesiones 3, 4 y 5, donde se pondrá en práctica la situación de aprendizaje mediante la aplicación del ABP. En esta etapa, los alumnos tendrán un papel activo en la generación de información y el docente funcionará como guía y responderá a todas las dudas que puedan originarse en el alumnado.

- Tercera sesión: al comienzo se recordará la actividad con la que trabajarán los próximos días los alumnos y se llevará a cabo la formación de los diferentes grupos de trabajo. Una vez formados los diferentes grupos, los alumnos procederán a realizar la búsqueda general de información que utilizarán para responder a las preguntas planteadas por el docente. Mientras el profesor estará presente para guiar al alumnado en la selección de información. Al mismo tiempo, comenzará la orientación de elementos de la presentación y la elaboración del guion que deben de realizar los alumnos.

- Cuarta sesión: los alumnos dedicaran la sesión a trabajar la información obtenida en la sesión anterior. Al mismo tiempo comenzarán a organizar la información para la elaboración de la presentación. El docente estará presente para la resolución de posibles dudas que puedan surgir. Además, se realizará el sorteo para poder ver el orden de exposición con el que los alumnos saldrán a exponer en las próximas sesiones. Dicho sorteo se realizará mediante la página web AppSorteos.
- Quinta sesión: en esta última sesión de trabajo los alumnos ultimarán los detalles correspondientes a la presentación. No obstante, esta sesión estará enfocada en la realización del guion para la representación teatral que deberán de realizar los alumnos.

La tercera etapa corresponde a las sesiones 6, 7 y 8, donde se expondrán los diferentes resultados producidos por el alumnado.

- Sexta sesión: en esta sesión los diferentes grupos que fueron formados saldrán a exponer en el orden establecido mediante el sorteo de la sesión anterior. Los grupos contarán con 5 minutos para realizar la exposición, tras esta recibirán una breve retroalimentación por parte del docente. Al ser 10 grupos, una sesión debería de bastar para la realización de todas las exposiciones, no obstante, si fuese necesario las exposiciones restantes finalizaran en la séptima sesión.
- Séptima sesión: igual que en la sexta sesión, los diferentes grupos deberán de realizar la representación teatral delante de los compañeros. Tras la finalización de estas recibirán la retroalimentación del docente sobre aspectos que le hayan llamado la atención, dentro de los elementos elegidos por los alumnos a la hora de construir y representar sus personajes.
- La octava sesión: estará dividida en dos partes. Los primeros 15 minutos de clase los alumnos deberán de realizar una votación anónima donde elijan la mejor representación y recreación en base a las representaciones teatrales vistas el día anterior. La elección se realizará en base a: el guion elaborado por los compañeros, la expresividad, la memorización o lectura del texto y la caracterización. Estos criterios serán valorados del uno al diez y el grupo con mayor puntuación será el grupo que a criterio de sus compañeros hizo la mejor puesta en escena. Una vez elegida la mejor representación se pasaría en esta segunda mitad de la clase a realizar una mesa redonda con el alumnado. En primer lugar, los alumnos deberán exponer las peculiaridades y aspectos que más les han llamado la atención mientras han realizado e investigado en la realización del proyecto. Tras esto el docente realizará una serie de preguntas reflexivas con la que abrirá un pequeño debate dentro del alumnado. Hasta la finalización de la sesión los alumnos estarán respondiendo a dichas preguntas.

Tras el transcurso de las diferentes sesiones y la presentación de los distintos productos finales podremos dar por concluida la situación de aprendizaje expuesta al alumnado de primero de bachillerato.

5. ELEMENTOS CURRICULARES COMPLEMENTARIOS: TRANSVERSALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y OTROS

Como se ha comentado a la hora de realizar una contextualización en el aula se ha hablado que existen dos alumnos de NEE. Por esta razón, se debe señalar las adaptaciones que estos tendrán en el aula y en la realización de la actividad. Para asegurar un correcto desarrollo de la clase a estos alumnos con NEE, se pondrán en práctica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Dentro de los principios DUA actuales, realizados por Center for Applied Special Technology [CAST] (2018), se busca la adaptación del currículum para el alumnado que posee algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje. Para llevar esto a cabo CAST plantea tres principios básicos que establecen el currículum flexible para el alumnado (p. 3).

En el caso concreto de la dislexia, CAST (2018) recoge en los principios I y II de los planteados por DUA. Cuando hablamos del principio I nos referimos al QUÉ se aprende. Las dificultades presentadas por la dislexia interfieren en la asimilación de esos conocimientos y, por tanto, no existe un aprendizaje si la información no es correctamente asimilada por el estudiante, además de la dificultad del sobre esfuerzo provocado por el formato en el que se plantea dicho aprendizaje. Por lo que se busca diferentes modos de dar la información al alumnado. En el caso de la dislexia ayuda que las cuestiones planteadas estén asociadas a imágenes que ayuden al alumno a asimilar la información. (pp. 21-22). Con el principio II se busca que el alumno con dislexia disponga de diferentes métodos de expresar la información que posee. Para este perfil de alumnos no es lo mismo realizar un trabajo escrito que una exposición oral. Se le debe de fomentar aquellos métodos de evaluación que faciliten el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Al mismo tiempo, considerar los errores que estos puedan presentar y ayudar o marcar pautas desde el comienzo para la correspondiente evaluación (p.32).

6. INNOVACIÓN

Dentro de los diferentes elementos que podemos encontrar relacionados con el carácter innovador se debe partir de la idea de que la propia actividad que se plantea es un elemento innovador con respecto al estilo de aprendizaje más tradicional. En el trabajo se presenta una ABP y como bien expone la doctora Galeana (2016) busca la

formación de diferentes grupos dentro del aula, donde se integren perfiles diferentes, para poder llevar a cabo la resolución de la pregunta planteada (p.2).

No todos los ABP deben de ser llevados por grupos diferenciados, muchos pueden realizarse por grupos homogéneos. No obstante, la doctora Galeana (2016) resalta que esta diferenciación que puede presentarse dentro de los grupos, consecuencia de los diferentes perfiles de alumnos con los que podemos trabajar, ofrecen la oportunidad de presentar situaciones y ambientes diversos de trabajo para el alumnado (pp. 3-4).

Para que la metodología del aprendizaje mediante el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos sea exitosa, la doctora Galeana (2016) expone la necesidad en encontrar una perfecta estructuración de diseño y definición de los roles dentro del grupo. El correcto desempeño del trabajo se igualará a la correcta definición de los roles y fundamentos de trabajo establecidos por el grupo (pp. 3-4).

Como bien exponen los profesores Domínguez Rodríguez y Molina Jaén (2020) los ABP son metodologías activas donde el alumnado debe construir su propio aprendizaje mediante la realización de un proyecto donde hagan frente a una pregunta o un reto real. Al mismo tiempo proponen que el docente debe de estar presente en la construcción del aprendizaje del alumnado. Es decir, debe guiar tanto a nivel grupal como individual al alumnado. La guía del docente debe realizarse en el momento que se produce el surgimiento de dudas por parte del alumnado, la evaluación de los resultados producidos por el alumnado y la retroalimentación de estos (pp. 28-29).

Otro elemento innovador que estaría presente sería la vinculación de la perspectiva de género presentada por la administración educativa. Como bien se presenta en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se busca que dentro de las aulas exista un enfoque de género mediante el uso de la coeducación. De esta manera se genera una prevención frente a las desigualdades o violencia de género dentro de los centros educativos (p. 6).

Del mismo modo, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge dentro del apartado correspondiente a la memoria democrática la búsqueda de la visibilización de la figura femenina, por lo que se anima a trabajar la memoria democrática desde una perspectiva de género, en especial en la lucha de derechos por la mujer (p. 13). La documentación trabajada en el apartado I. Fundamentación Epistemológica deja ver tanto la perspectiva de género que plantea la ley, como la idea de lucha de derechos femenino. Concretamente, esta lucha de derechos está presente en la ocupación de puestos de trabajos asociados a los hombres por mujeres, en consecuencia, la conquista del espacio masculino por parte de la mujer. Al mismo tiempo, como consecuencia de todo esto, encontramos cómo se consiguió el derecho al voto

femenino en respuesta a las acciones llevadas a cabo por la mujer en la Primera Guerra Mundial.

IV. CONCLUSIÓN

Este trabajo de fin de máster ha presentado una situación de aprendizaje que permite indagar en los saberes básicos relacionados con la unidad correspondiente a los acontecimientos históricos de la Primera Guerra Mundial. No obstante, el enfoque que se le ha dado al mismo ha sido un enfoque de género, siendo la protagonista la figura femenina.

Por ello, en el primer bloque del trabajo, el bloque epistemológico, se ha buscado exponer dos grandes cuestiones para poder realizar una correcta elaboración de la situación de aprendizaje. En primera instancia, se ha centrado la exposición de todos los conocimientos relacionados con el ámbito de la historia, siendo abordados diferentes puntos claves para la realización de la unidad. Se ha realizado un visionado histórico desde lo más genérico a lo particular. Por esta razón, se expone como base documental una pequeña contextualización del conflicto y el transcurso que tuvo el mismo. Tras dicha exposición se observan los elementos claves para la construcción de unidad, observando la figura femenina de la época desde diferentes perspectivas. Las diferentes perspectivas serían:

- La imagen del imaginario colectivo de 1914-1918, donde se expresan estereotipos y roles de género que estaban asociados a la mujer del momento. Por esta razón, se analiza el papel que podía o no desempeñar esta y al mismo tiempo las bases en las que se asentaban esos roles de género.
 - La mujer y su ocupación durante la guerra, siendo el punto más importante para la situación de aprendizaje. Este punto relata todas las acciones que desempeñaron las mujeres durante los años de la guerra. Un elemento que rara vez es enfocado en las explicaciones del aula, pues el peso de todo recae en las acciones de los hombres en el frente.
 - Y finalmente, cómo la figura de la mujer fue utilizada durante la guerra. La feminidad es utilizada siempre como personificación de la nación, por lo que durante el conflicto la mujer en la propaganda tomaría gran peso para la defensa de los Estados.

El segundo de los elementos que se expresa en este primer bloque se relaciona con la educación. Concretamente, se realiza un visionado de la aplicación de la metodología educativa con perspectiva de género y concienciar la importancia de esta. La visión sobre este asunto se observa mediante el análisis de diferentes estudios, los cuales resaltan la importancia del centro educativo y el docente en toda esta cuestión,

siendo los elementos fundamentales para la generación del pensamiento crítico y la perspectiva de género en el alumnado.

El segundo bloque del trabajo de investigación se centra en la elaboración, propiamente dicha, de la situación de aprendizaje. Dentro de este bloque afrontamos en primera instancia todos los elementos que son necesarios tener en cuenta para llevar a cabo la elaboración del currículum del alumnado. Este apartado concluye con la exposición de la metodología seguida en el trabajo, la manera de evaluación de la unidad y la secuenciación didáctica que formaría dicha unidad.

En última instancia, el objetivo de este proyecto será hacer ver a los alumnos que la historia es mucho más amplia de lo que ellos consideran. La historia normativa que es socialmente aceptada únicamente da voz a una parte de la población. No obstante, existen muchos grupos minoritarios que son sujetos históricos de pleno derecho a los cuales hay que darle voz. En otras palabras, los alumnos deben de ser capaces mediante su empatía histórica y los conocimientos adquiridos sobre los acontecimientos sobre la Primera Guerra Mundial, los que den voz a estas minorías que estuvieron presente, pero son reflejadas. Todo ello llevado a cabo con el despertar del pensamiento crítico de la historia del alumnado, pues sería el motor de toda la unidad aquí presentada.

V. BIBLIOGRAFÍA:

Banta, M. (1987). *Imaging American Women: Ideal and Ideals in Cultural History*. Columbia University.

Barrancos, D. (2016). Feminismo entre la Paz y la Guerra. *La Aljaba*, vol. XX, pp. 19-33.

Barros, C. (2018). Revolución de Octubre, historia y memoria. Revista digital de Estudios Históricos, consultada en línea el 6 de junio de 2023: <https://estudioshistoricos.org/19/eh1901.pdf>

Bernad Monferrer, E., Mut Camacho, M. y Fernández Fernández, C. (2013) Estereotipos y contra estereotipos del papel de la mujer en la Gran Guerra. Experiencias femeninas y su reflejo en el cine. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, pp. 169-189.

Bisio, A. (2009). "Yes, Sir, I'm here!": Images of American Women in World War I Propaganda. *Historical Perspectives: Santa Clara University*, vol. 14, nº10, 77-100.

Brow, R. M. (2021). *Women and World War One: Perspectives on Women's Roles in WWI Literature*. Washington University.

Candela Valle, A. (2007). *La construcción de la identidad y su representación*. Universidad de Valencia.

Casanovas y La Rosa, O. (2019). En el centenario del Tratado de Versalles. *Revista española de derecho internacional*, vol. 71, nº1 17-22.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST

Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

De las Heras Herrero, B. (2008). La imagen de la mujer en la Guerra. Análisis fotográfico del siglo XX. *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología* celebrado del 3 al 5 de septiembre de 2008 en la Universidad Carlos III de Madrid, pp. 98-106.

Fernández Calleja, J. M. (2014). La I Guerra Mundial y el modo deliberadamente masculino de entender la política. *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, pp. 79-97.

Fejtő, F. (1988). *Réquiem por un Imperio difunto*. Editorial Encuentro.

Gerick, G. (s.f.). 1920: Primera Asamblea del precursor de la ONU. Made for Mind, consultado en línea el 6 de junio de 2023: <https://www.dw.com/pt-br/1920-primeira-assembleia-da-precursora-da-onu/a-326171>

González Mínguez, M. T. (2014), Virginia Woolf y la Primera Guerra Mundial: el anexo femenino en *to the lighthouse* y *Mrs Dalloway*. En González de Sande, Estela y González de Sande, Mercedes (coord.) *Mujeres en guerra / guerra de mujeres en la sociedad, el arte y la literatura*.

Guerrero Yoacham, C. (2015). Documentos gráficos y breves notas sobre la participación de la mujer norteamericana en la Primera Guerra Mundial. *Revista estudios hemisféricos y polares*, vol. 6, nº 1, pp. 40-77.

Hope, A. (2014). A short introduction to the female experience of World War I in Britain. *Sociología Histórica*, vol. 4, 407-410.

Hollingworth, L. (2014). *Women at War*. History Class Publications, vol. 4, 1-11.

Huguet Santos, M. (2015). Voluntarias y reclutas: mujeres y ejército en la Gran Guerra. En Gamarra Chopo, Yolanda y Fernández Liesa, Carlos (coord.) *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo: estudios conmemorativos del Centenario de la Primera Guerra Mundial*.

Huguet Santos, M. (2016). Batting out of the home front: Women in Uniform during World War One. *Journal of Feminist and Women's Studies*, vol. 3, 31-43

Huguet Santos, M. (2018). Mujeres patriotas en la Rusia de 1917. *Revista de historiografía*, Nº. 31, 37-64.

León Soler, N. (s.f.) *Las Mujeres durante la Guerra Mundial*. Revista Credencial, consultada en línea el 6 de junio de 2023: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/las-mujeres-durante-la-guerra-mundial>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Martínez Carreras, J. U. (1996). Introducción de la historia contemporánea: la era de las revoluciones. ISTMO.

Martínez Carreras, J. U. (1999). Introducción de la historia contemporánea: el siglo XX. ISTMO.

Padilla Castillo, G. y Rodríguez Torres, J. (2013). La 1ª Guerra Mundial en la retaguardia: la mujer protagonista. *Historia y comunicación Social*, vol. 18, pp- 191-206.

Paloma Plaza, R. (2018). *Mujeres Pacifistas en la Primera Guerra Mundial: la WILF*. Universidad de Zaragoza.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional «BOE» núm. 82, de 06 de abril de 2022.

Redacción National Geographic (2023). Las mujeres en la Primera Guerra Mundial: ¿un nuevo camino hacia la igualdad? Consultado en línea el 19 de junio de 2023:

<https://www.nationalgeographic.es/historia/la-mujer-en-la-primera-guerra-mundial-igualdad>

Rodríguez López, S. (2019). La mujer rusa en el imaginario de los amigos y enemigos de la Unión Soviética (1905-1945). *Revista de Historiografía*, nº 3, pp. 115-144.

Royo-Vela, M., Küster-Boluda, I., y Vila-López N. (2005). Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo XX. *Comunicación y Sociedad*, vol. XVIII, nº 1, pp. 113-152.

Sánchez Ramón, J.A. (2021). *La Sociedad de Naciones y la reinención del imperialismo liberal*. Editorial Marcial Pons.

Sánchez Ramón, J.A. (2021). La Sociedad de Naciones en su centenario: un campo historiográfico en expansión. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, Nº 45, 325-355.

Savoini Arévalo, S. (2017). *La enfermería y los avances sanitarios en la Primera Guerra Mundial*. Universidad Complutense.

Shave, M. J. (1975). Roles and images of Women in World War I propaganda. *Politics and Society*, vol. 5, nº3, 468-486.

Tavera García, S. (2016). "Women and War": aspects of an heterogeneous subject. *Journal of feminist: Gender and Women 's Studies*, vol. 3, 21-29.

Tello Díaz, L. (2016). La mirada femenina: estereotipos y roles de género en el cine español (1918-1919). *Ambicias: Revista Internacional de Comunicación*, nº 34, pp. 1-16.

Thébaud, F. (1993). La primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En Duby, Georges y Perrot, Michelle (drs.) Historia de las Mujeres, Vol. 5: El siglo XX. Madrid: Taurus.

Vargas-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, vol. 21, nº3, pp. 1-24.

Verdon, N. (2013). Left out in the cold: village women and agricultural labour in England and Wales during the First World War. Twentieth Century British History, pp. 1-32.

Vidaurreta Campillo, M. (1981). La guerra y la condición femenina en la sociedad industrial, el caso de Francia. Dirección General de Juventud y Promociones Sociocultural.

Webb, P. D. (2022). La primera Guerra Mundial en los libros de texto de España y el Reino Unido: un estudio comparativo, enfoques historiográficos y la secuencia de las actividades. *Historia y Memoria de la educación*, vol. 16, pp. 379-402.

ANEXO PICTOGRÁFICO:



Figura 1: “Por cada combatiente, una trabajadora de la Y.W.C.A. detrás de la segunda línea de defensa”. Litografía de Ernest Hamlin Baker, ca. 1918. Publicado por The United States Printing & Lith. Co. Colección Library of Congress, Washington, D. C.



Figura 2: Henry George Gawthorn, National Service Women's Land Army, God speeds the plough and the woman who drives it, pub. London, c.1917)



Figura 3: Riddle Johnson (1916), These Women Are Doing Their Bit.



Figura 4: R.H. Porteous (1917), Women! The sons of helping America win the war