



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL PRIMER FEMINISMO A TRAVÉS DE LA MODA: UN CAMBIO POLÍTICO Y ESTÉTICO

UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA PRIMERO DE BACHILLERATO

Alumno/a: Barea Pérez, Elena

Tutor/a: Prof. D. Rubén Montalbán López
Dpto: Antropología, Geografía e Historia

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	4
2. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TFM	5
3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	7
3.1 Justificación: por qué elegir la Historia de las mujeres	7
3.1.1 Un recorrido por la Historia e Historiografía conforme a las mujeres	7
3.1.2 La figura de las mujeres en la educación española: leyes educativas y libros de texto	10
3.2 Estado de la cuestión: ciudadanía femenina y su relación con la estética	14
3.2.1. Definiciones y conexiones iniciales	14
3.2.2 El movimiento feminista de finales del siglo XVIII hasta principios del XX: un cambio político y estético. El feminismo a través de la moda	18
4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	30
4.1 Justificación legislativa	31
4.2 Adscripción a una etapa, ciclo y nivel educativos	32
4.3 Contextualización del centro	32
4.4 Contextualización del aula: aspectos psicológicos y pedagógicos	33
4.5 Elementos curriculares	35
4.5.1 Objetivos generales de etapa	35
4.5.2 Objetivos específicos de la unidad didáctica	36
4.5.3 Competencias clave	36
4.5.4 Competencias específicas	38
4.5.5 Descriptores operativos de salida	38
4.5.6 Saberes básicos y contenidos de la proyección didáctica	40
4.5.7 Saberes específicos	40
4.5.8 Metodologías	41
4.5.9 Sobre el producto final	58
4.5.10 Evaluación	58
4.6 Elementos curriculares complementarios	60
4.6.1 Medidas de atención a la diversidad	60
4.6.2 Mapa de desempeño	63
4.6.3 Innovación educativa	66
5. BIBLIOGRAFÍA	67
5.1 Enlaces a las imágenes	71
ANEXOS	73

Y porque tengo la suerte de saber que en esta sala hay jóvenes decididos a consagrar su vida a la investigación histórica, les digo con plena conciencia: para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero, mezclaos con la vida. Con la vida intelectual, indudablemente, en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores. Y también juristas, sociólogos y psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que transforma las ciencias del universo físico a una velocidad vertiginosa. Pero hay que vivir también una vida práctica. No hay que contentarse con ver desde la orilla, perezosamente lo que ocurre en el mar enfurecido. Cuando el barco esté amenazado no seáis como Panurgo, que se ensució de varonil miedo, ni tampoco como el pobre Pantagruel, que se contentó con elevar los ojos al cielo, abrazó el palo mayor, e implorar. Hay que arremangarse como el hermano Juan. Y ayudad a los marineros en la maniobra.

Lucien Febvre, *Combates por la historia* (1992) (Jiménez Becerra, 2004, p. 137).

– Sí, me gusta la Historia.

– Me gustaría decir lo mismo. La leo por obligación, pero todo lo que encuentro me disgusta o me cansa. Peleas de papas y reyes, guerras y plagas en cada página; hombres que no sirven para nada y apenas hay mujeres. Es fatigoso.

Jane Austen, *La abadía de Northanger* (1803) (Puche Cabezas, 2010, p. 86).

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Con el presente trabajo pretendemos acercar al alumnado de 1º de Bachillerato de la asignatura *Historia del Mundo Contemporáneo* al estudio del primer movimiento u ola feminista a través del uso de la moda. El proyecto se divide en dos partes complementarias: la primera, explica la fundamentación epistemológica, y la segunda, desarrolla la programación didáctica. De esta forma y a través del uso de diferentes fuentes y recursos, dinámicas grupales cooperativas o herramientas digitales, se pretenderá instruir al estudiante en los logros políticos y estéticos de la historia de las mujeres de finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. Con ello, se reivindica la necesidad de llevar al aula investigaciones históricas interdisciplinarias que hagan que los alumnos se interesen por las Ciencias Sociales para poder así aplicarlas a su día a día.

Palabras clave: feminismo, sufragismo, moda, Bachillerato, didáctica.

With this work we intend to approach the students of the History of the Contemporary World subject of the 1st year of Baccalaureate to the study of the first feminist movement through the use of fashion. The project is divided into two complementary parts: in the first one, the epistemological foundation is explained and in the second one, the didactic program is developed. With the use of different resources, cooperative group dynamics and digital tools; the aim is to instruct students in the political and aesthetic achievements of women's history from the late eighteenth century to the early twentieth century. With this, we claim the need to bring interdisciplinary historical research to the classroom that makes students interested in Social Sciences so that they can apply it to their daily lives.

Keywords: feminism, suffragism, fashion, Baccalaureate, didactics.

2. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TFM

La temática elegida para este trabajo de fin de máster del *Máster Universitario en Profesorado* por la Universidad de Jaén parte de la propia finalidad del historiador, es decir, desde la propia investigación histórica. En un mundo educativo donde investigación y saberes quedan enormemente separados, es importante destacar el papel de el/la docente no solo como profesor o profesora, si no como un investigador e historiador más. Por eso, el/la docente se debe de encargar de investigar, adaptar y llevar al aula un contenido cuya base sea la interdisciplinariedad, base de la historiografía contemporánea: de ahí la conexión del primer movimiento feminista con la moda, que aunque no se crea, se sabe, no es menor.

Otro aspecto fundamental es la relevancia y reivindicación que se le da, desde esta programación, a la investigación y creación de la historia de las mujeres. En un mundo donde la ciencia ha estado construida desde un punto de vista androcéntrico, tomar conciencia de la discriminación de las mujeres constituye una manera distinta y complementaria de ver el mundo. Como historiadores e historiadoras, se debe de construir una historiografía basada, una vez más, en la interdisciplinariedad, donde no solo se priorice un único prisma para estudiar la realidad. De ahí la importancia de adoptar la variable del género como una categoría de análisis más. No solo se trata de sacar a la luz una historia silenciada, en este caso la de las mujeres, si no de reivindicar el papel de la mujer en la creación de su propia ciencia para que el saber se pueda llegar a completar, finalmente, con la otra “mitad de la Humanidad”.

Partiendo de esta base, esta programación didáctica pretende establecer un currículo donde el alumnado aplique los saberes historiográficos a su realidad más directa. Para ello, se promoverá el trabajo en grupo de dinámica cooperativa, además de la investigación y reflexión individual a través del uso de diferentes fuentes, ya sean primarias o secundarias, históricas o contemporáneas. De esta forma, a lo que se aspira con esta situación de aprendizaje es a que los alumnos y las alumnas sean conscientes de que existió y existe una historia de las mujeres –no siendo esta lineal–, que no aparece aislada de los procesos y cambios históricos. De ahí que se pueda explicar, por ejemplo, el uso del pantalón por parte del sector femenino bajo el estudio de la historia del movimiento feminista. Esta visión transversal de la historia de las mujeres hace que el/la estudiante adquiera una conciencia ciudadana plena de la realidad que lo rodea, siendo así capaz de entender y reflexionar sobre las problemáticas, los retos o los malos usos actuales que se derivan del saber histórico.

Asimismo, otro aspecto que conecta al alumnado con su realidad más directa es la configuración del proyecto final de la unidad. Lo que se pretende con este es, a través del uso responsable de las herramientas digitales y las redes sociales, hacer que el

alumnado encuentre una utilidad en las Ciencias Sociales de cara a un posible futuro laboral que cada día está más digitalizado. Por ello, es importante recalcar la relevancia que tiene que los profesores y las profesoras asumamos esta adaptación del currículo, alejada ya de la clase tradicional.

Finalmente se mencionará que esta programación didáctica se ha configurado también según las inquietudes e inclinaciones de los propios alumnos y alumnas. En una etapa vital donde están descubriendo todavía quiénes son, es importante llevar al aula el estudio de diferentes manifestaciones artísticas y culturales, como lo es por ejemplo la moda, para poder ayudar y guiar al alumnado en esa búsqueda de la identidad individual.

3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

3.1 Justificación: por qué elegir la Historia de las mujeres

3.1.1 Un recorrido por la Historia e Historiografía conforme a las mujeres

Antes de conocer los contenidos que se van a emplear para el desarrollo de esta programación didáctica, es importante comprender y establecer las definiciones de las que se va a partir y con las que se va a construir la justificación e importancia de la unidad. Asimismo, es fundamental comprender el recorrido que ha sufrido la Historia como ciencia, método y prisma para darse cuenta de las problemáticas que aparecen en la educación actual conforme al estudio de las mujeres.

En primer lugar, la Historia es definida por el *Diccionario de la lengua española* en su segunda entrada como “2. f. Disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados”¹. Asimismo, la Historiografía (nacida en el siglo XIX), es, según el *Diccionario*, “la disciplina que se ocupa del estudio de la historia”². Esta disciplina no constituye en sí una sola; ha ido evolucionando con el paso de los años, desembocando en diferentes prismas y metodologías en las que analizar, comprender y formarse en la Historia. De esta manera y por consiguiente, resulta casi imposible separar Historiografía de la propia enseñanza que gira en torno al docente y que, influye directamente en el estudiante. Es por ello por lo que el historiador en cuestión debe conocer la evolución misma de esta. Según el historiador Julio Valdeón:

Historiografía y enseñanza “están estrechamente intercomunicadas”, a la hora de enseñar y hay que tener presente la evolución de la ciencia histórica; es imprescindible conocer cómo se desarrolla una ciencia para comprender el estado de la misma (Miralles y Belmonte, 2004, p. 2).

Si se hace un recorrido por los paradigmas historiográficos nos encontramos, en primer lugar, con el Historicismo (siglo XIX), paradigma que daba importancia a la tradición histórico-literaria y la erudición documental. De esta manera, el documento era “lo esencial”, esto es, sin fuentes documentales no existía Historia. Posteriormente aparece el Positivismo, paradigma que defiende la idea de Historia como algo lineal y ascendente, es decir, como una sociedad que evoluciona hacia el progreso y que está fundamentada principalmente por y en el ámbito político. Con el Nacionalismo romántico se rescató un pasado histórico, en la mayoría de ocasiones adornado, que sirvió para ensalzar y nutrir el sentimiento nacional de las prematuras unificaciones que se estaban dando en Europa de finales del XIX. Es ya con el Marxismo, cuando la historiografía empieza a desprenderse de ese tinte político-elitista y comienza a

¹ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 16/05/2023].

² Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 16/05/2023].

centrarse en otros aspectos hasta ahora desconocidos como la sociedad o economía. En el siglo XX, tras la Primera Guerra Mundial, nacerá en Francia la Escuela de los Annales. Esta escuela se encargará de analizar y estudiar la Historia rescatando otro tipo de fuentes documentales, no utilizando única y exclusivamente el archivo político; de esta manera, nacerán nuevas temáticas conforme al estudio de la Historia. Entre otros paradigmas que también se desarrollarán en el siglo XX destacan la Evolución de la Historiografía marxista (en Gran Bretaña), la Cliometría (Estados Unidos) o la Nueva Historia Política, entre otros (Zoraida, 1978).

¿Y qué ocurre con la Historia de las mujeres? La predominancia de la historiografía positivista en el estudio de la Historia ha hecho que, a lo largo de los años, la figura de la mujer o mujeres quede marginada del objeto de estudio y análisis histórico. La exaltación de una Historia positiva, esto es política, produjo en su momento una construcción de una sociedad nacionalista que no pensaba en lo privado, sino en un “yo” colectivo (García-Peña, 2016). De esta manera, ese “yo” colectivo se nutría de la esfera pública de un territorio, esfera generalmente masculina y donde es sabido ya que las mujeres no eran partícipes. Dada la concepción androcéntrica, esto es, “visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino”³, la mujer ni es sujeto militar, ni mucho menos es sujeto político. Según García-Peña (2016), “los criterios de construcción de los hechos históricos centrados en la vida pública se refieren a una humanidad genéricamente neutra, pero en realidad aluden a la parte masculina de la misma” (p.2), ya que la mujer ha quedado relegada, generalmente, a la esfera privada. A ello hay que sumarle que la propia Historiografía del siglo XIX nació bajo figuras masculinas y donde apenas existían historiadoras. Esto hizo y ha hecho que, al introducir el papel de “la mujer” desde un punto de vista histórico, aparezca una “historia contributiva” con la que se redactaron biografías de personajes femeninos de rango social alto para demostrar así su participación en el transcurso de la Historia, enseñando a una “mujer única” y “particular” (Fuster, 2009). De esta manera, la Historiografía conforme a las mujeres a lo largo del siglo XIX y ya bastante entrado el XX constituye una Historiografía “puntual”, donde en vez de “mujeres” en su pluralidad, se estudiaban y recuperaban casos aislados de mujeres que destacaron por apoderarse de papeles del ámbito político-público que en la época eran normativamente masculinos.

No es hasta los años 70 del siglo pasado cuando la Historiografía en su conjunto entra en crisis dada la teoría de la postmodernidad; se da un giro radical y se comienza a buscar otros tipos de temáticas en la microhistoria, en una nueva historia cultural, la historia de la vida cotidiana, la historia ambiental, y/o, la historia de las mujeres. Además

³ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 16/05/2023].

de las nuevas temáticas, también se pone el foco en el papel del propio historiador (hasta ahora sujeto pasivo) y su subjetividad y relación con el entorno y el contexto. Todo ello desembocará en una interdisciplinariedad que va a ser en este caso la que construya un conocimiento amplio y variado. Con la llegada del movimiento feminista radical durante la década de los sesenta, la historiografía de las mujeres floreció centrándose así en dos aspectos básicos: la esfera privada (esto es el núcleo familiar) y la esfera pública (ya sea en la política o el trabajo). Se habla de “mujeres” y no de mujer ya que este tipo de historiografía pretende romper con el modelo de “mujer patriarcal positivista”, haciendo de la mujer algo plural pero también concreto (Miralles y Belmonte, 2004)

Asimismo, se debe distinguir entre historia de las mujeres e historia del género (nacida también del feminismo radical), ésta última ligada a la cultura de la conducta apropiada a los sexos de una sociedad en una época dada. De esta manera, la historiografía de género utiliza la variable del género como categoría de análisis para reflexionar sobre la realidad conforme a las desigualdades históricas en cuanto al poder entre ambos sexos (Vaíllo, 2016). Según la política francesa Christine Lagarde “la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Vaíllo, 2016, p. 100). Por consiguiente, García-Peña (2016) establece que:

En la actualidad, el género engloba varios tipos de estudios: de mujeres; de las relaciones sociales y culturales entre los sexos; de las masculinidades y de la diversidad sexual; investigaciones sobre la organización social de las relaciones entre hombres y mujeres; las conceptualizaciones de la semiótica del cuerpo, el sexo y la sexualidad; las microtécnicas de poder manifestadas en la dominación masculina y la subordinación femenina; las formas en que se construyen identidades subjetivas y las aspiraciones individuales (p. 6).

De esta forma, lo que se debe de interpretar es qué significa la historia de las mujeres dentro de la historia de género, siendo la primera un espacio fundamental a la hora de construir la sociedad (Miralles y Belmonte, 2004). Así, las mujeres han sido y son parte activa de la Historia, siendo agentes del cambio histórico, ya sea desde la esfera pública o privada. Por consiguiente, a través de la historia de las mujeres se pretende buscar una historia total que englobe no solo el ámbito público y político, sino también la esfera privada, la sexualidad, la salud, el trabajo doméstico o el cuidado de los hijos, entre otros (García-Peña, 2016).

Hoy día, se sigue cuestionando la legitimidad de la historia de las mujeres, pero “no cabe duda de que se ha producido una extraordinaria expansión de la misma en todo el mundo” (García-Peña, 2016, p. 4). Historiadores como Eric Hobsbawm, han señalado el fatídico olvido que se le ha tenido a la historia de las mujeres: “las mujeres han señalado

con frecuencia que los historiadores, incluyendo a los marxistas, han olvidado siempre a la mitad femenina de la raza humana. Esta crítica es justa y reconozco que cabe aplicarla a mi propio trabajo” (García-Peña, 2016, p. 4).

3.1.2 La figura de las mujeres en la educación española: leyes educativas y libros de texto

Tras establecer la importancia de la Historiografía conforme a la educación, y después de conocer la evolución de la historiografía de las mujeres a lo largo del tiempo, se pasará a analizar cómo esta historiografía ha quedado reflejada en los libros de texto de Historia Contemporánea en el Bachillerato español a lo largo de los años y conforme a las distintas leyes educativas.

Durante el siglo XIX, la Historia y la Geografía nacerán como asignaturas independientes dadas unas causas concretas: el Liberalismo⁴, el avance imperialista, el militarismo y el surgimiento de nuevas ciencias sociales ligadas a un valor científico. De esta manera, la Historia se construirá e impartirá con una finalidad política, basándose esta en los ideales patrióticos e identitarios de cada nación. En 1835 se crea el primer libro de texto de Historia de España donde se ensalzará la religión, la sana moral, las ideas de orden y subordinación, el amor al soberano y a la patria, y a las leyes fundamentales del Estado. No es hasta 1857 cuando aparece la primera ley de educación pública española conocida con el nombre de Ley Moyano. Esta ley estableció la regularización de todo el sistema educativo, y, por primera vez, ya de forma oficial, se incluirá la enseñanza de la Historia de España tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria. La Historia que se impartió tuvo el hilo conductor de la nación dentro del contexto del Romanticismo, entroncando con corrientes historiográficas como el Positivismo o el Historicismo. Desde este punto de vista, los juicios del historiador quedaron completamente al margen, de modo que los acontecimientos, los hechos y personajes, se sacralizaron y mitificaron, convirtiéndose en ideales de la nación. Ello perdurará hasta la primera mitad del siglo XX, que es cuando se comenzarán a introducir en España tímidos cambios a través de, por ejemplo, la Institución de Libre Enseñanza, donde tuvieron un papel destacado las mujeres docentes. De esta manera, Daniel González publicará *Mi primer libro de Historia* en el año 1933, donde no solo introduce una historia política, sino que también estudia una historia social. Durante la etapa franquista, se va a elaborar un currículum que va a suponer una ruptura radical de los anteriores intentos aperturistas basados en la incorporación de nuevas metodologías.

⁴ “2. m. Doctrina política que postula la libertad individual y social en lo político y la iniciativa privada en lo económico y cultural, limitando en estos terrenos la intervención del Estado y de los poderes públicos”, recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 16/05/2023].

Durante el Franquismo, la enseñanza de la Historia volverá a tener como base ideas como el patriotismo, y donde se excluirá cualquier tipo de interpretación histórica que se aleje de una base nacionalcatólica. No es hasta los años 60 del siglo pasado (coincidiendo con la crisis de paradigmas historiográficos y la apertura del régimen franquista) cuando la educación española comience a volver a renovarse de forma tímida y progresiva conforme a los diferentes gobiernos estatales (Viñao, 2002).

El cambio más drástico se producirá en 2006 cuando, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE 2/2006, de 3 de mayo), haga de la asignatura de Historia una asignatura cuyo objetivo principal sea el de la comprensión de los procesos históricos, así como el desarrollo del análisis crítico, la reflexión y la valoración de los hechos históricos no siendo estos lineales. De esta manera, la enseñanza va a destacar no solo por tratar temáticas histórico-políticas, sino que se van a comenzar a introducir temáticas sociales como es el ejemplo de las temáticas conforme a las mujeres. Esto no se produjo solo en el ámbito de la asignatura de Historia, puesto que la LOE estableció que la lucha por la igualdad de género y la eliminación de estereotipos de género debía de ser transversal, esto es, que debía cubrir todas las etapas y materias educativas. Posteriormente, en 2013, se crea en España otra ley educativa, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), ley que continuaba con la importancia en cuanto a la igualdad de género, dando un mayor valor al papel de la mujer en la Historia. Lo que primó en esta ley, en contraposición a la LOE (que apostaba por una perspectiva más crítica conforme a la Historia), fue la puesta en valor de las aportaciones de las mujeres en torno a esta materia. Finalmente, destacar que la LOMCE introdujo la flexibilidad curricular, esto es, permitía a los centros adaptar los contenidos a sus contextos y necesidades particulares (Gimeno, 2014).

En la actualidad, disponemos en Andalucía de dos leyes educativas vigentes: la mencionada ya, LOMCE (en los cursos pares) y la LOMLOE (en los cursos impares). Sí es cierto que la *Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE, 2/2020, de 29 de diciembre) recupera el espíritu de la LOE en materia de transversalidad: la LOMLOE trata la igualdad de género de forma transversal, es decir, en todos los niveles y asignaturas. Además de esto, defiende la revisión del currículum para que este sea inclusivo, es decir, que refleje una visión equilibrada de la Historia y otros ámbitos del conocimiento. Otro cambio significativo de la nueva ley educativa es que pretende educar en la igualdad para prevenir la violencia de género o destacar la importancia y el fomento del liderazgo de las mujeres en la sociedad (Luengo, Hernández-Ortega, Clavijo, Gómez, 2021).

Tras este breve análisis de la historia de la educación española y sus leyes más actuales, pasaremos a tratar la problemática del libro de texto, pilar fundamental en la educación pasada y presente, ya sea para el alumno como para el/la docente. Según Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado Palma (2014) los libros de texto:

Presentan y seleccionan la información atendiendo a criterios de la ideología dominante que, encontrándose en el poder, dictamina la legislación y normativas que estiman oportunas. A poco que se indague en la cuestión, es fácil detectar que los libros de texto no son ni inocentes ni neutrales, más bien al contrario, tienen un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes en detrimento de grupos sociales desfavorecidos y de las mujeres. A través de las imágenes los libros de texto contribuyen al proceso de socialización de los estudiantes. Son símbolos investidos de sentido por su productor y portadoras de una multiplicidad de connotaciones (p. 160).

La pregunta que uno o una se realiza llegado a este punto es la siguiente: ¿los libros de texto llegan a reflejar, realmente, estos valores redactados y aprobados en las diferentes leyes educativas? La respuesta no llega a ser del todo afirmativa: lo cierto es que no nos hemos alejado mucho de lo que sería esa enseñanza positivista donde la mayoría de la Historia era una historia política masculina y donde ciertas mujeres destacaban “en los márgenes” o “de forma puntual”, esto es, desde un punto de vista marginal.

En España, se llevan realizando estudios conforme a los libros de texto y el papel de las mujeres desde ya el año 1987, con obras como *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B* de Nuria Garreata y Pilar Careaga Castillo (Rodríguez Izquierdo, 1998). Ya en los 2000, Nieves Blanco García advertía que en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria aparecía un porcentaje desequilibrado en cuanto a la presencia de hombres y mujeres (70% para los hombres y 30% para las mujeres). Este desequilibrio seguirá apareciendo en los estudios y análisis de libros de texto.

Mencionar el proyecto de investigación TRACE *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*⁵ (PET2008_0293) del Ministerio de Ciencia e Innovación, cofinanciado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y desarrollado por la Universitat de València en el marco del subprograma del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2008-2011), un fichero electrónico que permite consultar en porcentajes los datos relativos a la presencia de las mujeres y los hombres que son nombrados o citados dentro de los libros de texto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria con Ángel López García-Molins como investigador principal y Ana López Navajas como coordinadora general. Esta última investigadora, tras el análisis de los manuales de la ESO, concluye en que la presencia de las mujeres en los libros de Historia “es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza” (López-Navajas, 2014, p. 301).

⁵ [Consultado el 17/05/2023].

Si nos acercamos ya al nivel de Bachillerato, destacamos el estudio que hacen Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado en 2014 sobre los libros de texto de Bachillerato en España. Comenzaremos mencionando que para este estudio se utilizaron libros de texto de la editorial Santillana y editorial Anaya. El primer análisis que realizan ahonda en la redacción; recalcan que en ambas editoriales, los equipos de redacción se encuentran normalmente conformados por corporaciones subcontratadas. Estas corporaciones albergan en su mayoría a hombres (por ejemplo, un 30,4% de hombres frente a un 23,2% de mujeres en el caso de la editorial Anaya –el 46,4% restante es de sexo indeterminado–). En el caso de las ilustraciones va a pasar lo mismo: Santillana va a albergar tan solo un 4,9% de mujeres ilustradoras. Asimismo, además de la redacción e ilustración, analizarán en lenguaje utilizado; concretamente, el uso del género masculino para referirse indistintamente a hombres y mujeres, el empleo de sustantivos genéricos para denominar tanto a una sola persona como a un grupo, la utilización de desdoblamiento según el género, el orden de aparición y si se visibiliza el segundo género, así como la utilización de los nombres propios en lecturas, actividades y/o ejemplos. Tras el estudio, concluyen que el género femenino se presenta hueco, siendo el masculino el genérico protagonista. Si mencionamos los personajes masculinos, en el caso de Santillana aparece un 81,7% de casos masculinos frente a un 18,3% de femeninos, y en Anaya, un 60% frente a un 40% respectivamente. Asimismo, las profesiones más asociadas a los hombres en el caso de, por ejemplo, la editorial Santillana son: filósofo, agricultor, perteneciente a las fuerzas armadas, político y funcionario; frente a las profesiones de mujeres que generalmente son: artesana, agricultora, religiosa, sirvienta, lavandera y cocinera. Además del estudio del lenguaje, Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado analizan e interpretan diferentes aspectos sobre las imágenes: número de imágenes protagonizadas por hombres y mujeres, características físicas de las personas que aparecen, entorno que las rodea y acciones que sugieren en relación a las conductas que mantienen las personas. Mencionar que en el caso de la editorial Anaya, tan solo en un 3,1% de las ilustraciones aparecen solo mujeres, frente al 68% de ilustraciones donde aparecen solo hombres y un 15,8% donde aparecen ambos sexos. Otro aspecto importante a recalcar es que tanto en la editorial Santillana como en la editorial Anaya aparecen mujeres donde su franja de edad corresponde a la juvenil. Estas mujeres, generalmente, van vestidas con ropa tradicional a la época y en menor medida encontramos a mujeres vestidas con ropa de trabajo o uniforme, o ropa casual, pero siempre intentando mantener una adecuación entre la imagen y la realidad que se transmite. Si hablamos del entorno, destaca que en la editorial Santillana, aparece la mujer –en un mayor porcentaje– en el ámbito privado, esto es, en funciones domésticas, frente al hombre, que ocupa el lugar público. Finalmente, si consideramos la acción de dependencia, debemos resaltar la gran diferencia entre hombres y mujeres:

en relación de dependencia de la mujer respecto al hombre aparece en Anaya un 70,6% (frente a la inversa, un 29,4%) y en Santillana un 89,2% (a la inversa, un 10,8%).

Concluyendo, debemos resaltar que aunque la mujer, en el caso del estudio de Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, aparezca con una visibilidad más o menos correcta (teniendo en cuenta el momento histórico), se siguen perpetuando roles de género y prejuicios sexistas, como es el caso de las imágenes con representación de la dependencia. Además de esto, algo no mencionado en el estudio y a tener en cuenta sería la propia disponibilidad del libro de texto a la hora de exponer la materia de las mujeres: nos encontramos con mujeres aisladas, en los márgenes del libro, encuadradas, apartadas del “contenido principal”. Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado explican que:

En lo que respecta a las distinciones entre el currículo explícito y el oculto, queremos indicar que el primero se ajusta mucho más a una tendencia igualitaria entre hombres y mujeres que el segundo, lo que denota el gran esfuerzo realizado por las editoriales para conseguir que sus libros de texto se adapten a las circunstancias actuales. No obstante, aún observamos cómo, en ambas editoriales, la representación de los varones es muy superior a la de las mujeres. Como en el censo encontramos un mayor porcentaje de mujeres frente a hombres, consideramos que las ilustraciones de los textos también deberían dejar constancia de este dato. Sin embargo, aún el porcentaje de mujeres hallado es inferior al de los hombres (p. 172).

A ello hay que sumarle el propio trabajo del docente, mayoritariamente invisible ante ningún estudio que se preste a la investigación. Por ello, tras el repaso de este recorrido conforme al papel de la mujer en torno a la educación, se llega a la conclusión de que existe una gran desconexión entre lo que sería la nueva historiografía conforme a las mujeres, perteneciente esta a ámbitos universitarios, y los libros de texto paralelos a niveles inferiores de educación. De ahí la importancia de estos estudios y la gran necesidad de proseguir en la lucha por que los libros de texto lleguen a reflejar los verdaderos currículos que defiende hoy la ley conforme a las nuevas investigaciones en relación a la historia de las mujeres.

Con el presente estudio –afirman Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado– no solo estamos presentando la situación de mujeres y hombres en los libros de texto, sino que también estamos atisbando cuáles van a ser las peculiaridades e idiosincrasia de la futura sociedad española que, de algún modo, se nos muestran de forma anticipada (p. 173).

3.2 Estado de la cuestión: ciudadanía femenina y su relación con la estética

3.2.1. Definiciones y conexiones iniciales

No solo se trata de comprender qué puede aportar la moda a la historia, sino también qué puede hacer la historia para comprender la moda (Riello, 2016, p. 7).

El *Diccionario de la Real Academia Española* define “feminismo” en su primera entrada como “principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre”⁶. El término deriva del latín *femina* (mujer) unido al sufijo -ismo que significa movimiento. La RAE, además, en su segunda y última entrada define “feminismo” como “movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del feminismo”.

Para ayudarnos a comprender el porqué del feminismo, se debe estudiar, además, la definición de la palabra “género”. La Real Academia de la Lengua la define, en su tercera entrada, como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”⁷. La palabra “género” proviene del latín *genus, generis* que significa estirpe o linaje. En las lenguas romances, solo existen dos géneros: el masculino y el femenino, estando estos ligados a los órganos reproductores masculino/femenino además de estar contruidos bajo unos roles sociales específicos. ¿Y qué es “rol” según la RAE? En su primera y única entrada se define como “papel, función que alguien o algo desempeña”⁸, siendo lo que caracteriza al género y lo constituye, estableciendo su esencia misma. Se dice pues que, según el género, varía el rol o función que se debe cumplir (Espinosa, 2019). Es históricamente sabido que ya desde la Prehistoria, el género femenino se ha construido bajo unas funciones y cualidades socialmente normativas y específicas, estando relegado y relacionado al ámbito del núcleo familiar. Las funciones y cualidades del género masculino han estado, por el contrario, relacionadas con la vida laboral, la vida pública o la vida académica, vinculándose, por consiguiente, con la historia y la civilización. De esta forma, a cada sexo le ha pertenecido un género con todos los roles asociados a él, no pudiendo ni ser intercambiados ni alterados.

El feminismo surge de esta desigualdad histórica y social: “deviene un discurso político, una filosofía política y un movimiento social no dirigido, ni jerarquizado que se basa en la justicia, con el objetivo de cambiar la sociedad, remover conciencias, replantear individualidades y revolucionar la manera de estar en el mundo” (Espinosa, 2019, p. 29). Lucha, por consiguiente, por la igualdad de derechos de la mujer y el hombre.

Asimismo, la Real Academia Española define “moda” en su segunda entrada como “gusto colectivo y cambiante en lo relativo a prendas de vestir y complementos”⁹. El término proviene del francés *mode* y es relativo a la etimología de *modernisme* o

⁶ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

⁷ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

⁸ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

⁹ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

“modernismo”. La Real Academia Española explica en su primera entrada que “modernismo” se refiere al “gusto o atracción por lo moderno y novedoso, con menosprecio de lo anterior”¹⁰, definiendo así “moderno” como “perteneciente o relativo al tiempo de quien habla o a una época reciente”¹¹.

Por consiguiente, la moda o indumentaria, además de ser una cuestión estética, se convierte en un fenómeno social e histórico constituyéndose así en una manifestación cultural. En ella podemos ver tanto valores como características de una época, siendo medio de construcción y estructuración social. Puede ser, además, manifestación o modo de reacción ante determinadas circunstancias sociales como vía de expresión. Por lo tanto, puede llegar a ser uno de los lenguajes que expresan la identidad de la persona (Yanina, 2005).

La indumentaria, asimismo, contribuye a la construcción de la identidad de género. Existen determinadas prendas que, de forma normativa, han sido definidas por la cultura como “femeninas” o “masculinas” (Zambrini, 2009) y que, históricamente, no se podían disociar de ambos sexos:

La historia del vestir evidencia que se ha ido naturalizando la diferencia sexual también en la vestimenta y en las modas estéticas. Es decir, que funcionan como dispositivos mediante los cuales se intentan manifestar –y simultáneamente construir– las identidades sociales, de género y de clase. Estos patrones estéticos moldearán los cuerpos y la manera de percibirlos, pero irán mutando de acuerdo a las épocas y a los cambios sociales. (...) Las modas y los códigos de belleza variarán con el tiempo. Un recorrido por la historia de la moda y el vestir evidencia la relación significativa entre la función social de la indumentaria y la sexualidad (...); la supuesta diferencia natural de los sexos será correlativa con las diferencias del vestir entre hombres y mujeres (Zambrini, 2009, pp. 1-2).

La relación de la indumentaria con el género ha sido un aspecto que no ha pasado desapercibido entre los sociólogos. Según la teoría del filósofo e historiador Michael Foucault, lo normativo en cuanto a los sujetos y sus cuerpos se establece según una noción histórica. Para el autor, el poder social de una época marca la presentación de los individuos, para poder después ejercer una regulación y control social sobre los mismos a través de la norma. De esta manera, la vestimenta adquiere un papel esencial puesto que marca y refuerza las fronteras de las identidades de género. Por consiguiente, el vestir es uno de los factores que pone en evidencia la construcción cultural del género (Zambrini, 2009).

¹⁰ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

¹¹ Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

Asimismo, el antropólogo Marcel Mauss explica que las técnicas corporales son formas de clasificación que implican, además, la dimensión de género para el ordenamiento de los cuerpos, y, por ende, de la vida social. La sociología de Erving Goffman también explica que, cuando la presentación de una persona no concuerda con las normativas de conducta social, aparece el estigma, del latín *stigma*, término que en la época grecorromana significaba “marca hecha en la piel con un hierro candente”¹². Vemos así que, si el individuo se sale de la clasificación normativa, en la que en este caso interfiere la indumentaria, es excluido o señalado (Zambrini, 2009). De otro modo, la filósofa e historiadora Elizabeth Badinter explica que:

Los roles tradicionales de las identidades de género fueron comprendidos, constituidos y organizados binariamente en función de la naturaleza a partir de la diferencia sexual. Esta división, aparentemente natural y neutral, fue el sustento ideológico de la modernidad que justificaba la separación de los papeles de género en el mundo social, y las consecuentes asimetrías en las relaciones de poder. La construcción social de la masculinidad y la feminidad ha supuesto formas corporales distintas y opuestas, así como también, manifestaciones gestuales, el control de las emociones, hábitos, gustos, y actitudes diferenciados entre sí. En esta lógica, las técnicas corporales femeninas difieren de las masculinas, y operan en consonancia con la visualización y los usos del vestir (Zambrini, 2009, pp. 9-10).

En relación con lo anterior, la escritora estadounidense Naomi Wolf (1992) señala que “las mujeres quieren encarnar la belleza y los hombres quieren poseer a las mujeres que la encarnan” (p. 217). De esta manera y mediante la indumentaria, las mujeres se han visto forzadas a lo largo de la historia a simbolizar la belleza, cosa que, para la autora, no ocurre de igual manera en los hombres. Wolf explica que, históricamente, los hombres fuertes se han peleado por las mujeres hermosas ya que estas, según los cánones normativos, eran consideradas como las mejores reproductoras; por consiguiente, la belleza femenina está relacionada con su fertilidad en una sociedad que está mayoritariamente basada en la selección sexual.

Vemos cómo, de forma sociológica e histórica, la moda está intrínsecamente ligada al género puesto que supone su afirmación. Como se ha mencionado anteriormente, el género ha constituido, tanto para la mujer como para el hombre, un mecanismo de limitación puesto que, según el género, varía el rol o función que se debe cumplir, señalando que la mujer, históricamente, ha permanecido bajo la tutela y sombra del varón puesto que este disfrutaba del poder en cuanto a la esfera social, política o económica. Con la llegada del feminismo en la segunda mitad del siglo XVIII se intentará poner fin a esta desigualdad; de esta manera, no se puede obviar que la lucha de esta diferencia también está ligada e influye en la indumentaria. A continuación,

¹² Recuperado de: [Real Academia Española](#) [consultado el 18/05/2023].

observaremos qué relación tiene el primer feminismo que va de finales del siglo XVIII y principios del XX, con el gran cambio estético que sufre la mujer occidental en este periodo.

3.2.2 El movimiento feminista de finales del siglo XVIII hasta principios del XX: un cambio político y estético. El feminismo a través de la moda

El siglo XVIII es conocido como el “Siglo de las Luces” puesto que fue el siglo de la Ilustración, “movimiento de origen francés que priorizó la reflexión racional del sujeto pensante humano” (Mayos, 2007, p. 11). Este movimiento nació como reacción contra el absolutismo y desembocará en la Revolución Francesa, revolución que sentará las bases democráticas de los sistemas políticos venideros y que, además, establecía unos derechos básicos para el ciudadano. No obstante, ninguno de estos derechos fue reconocido para la mujer puesto que en la época se las consideraba inferiores en raciocinio a los hombres. Como señala la filósofa feminista Ana de Miguel:

Las mujeres de la Revolución Francesa observaron con estupor cómo el nuevo estado revolucionario no encontraba contradicción alguna en pregonar a los cuatro vientos la igualdad universal y dejar sin derechos civiles y políticos a todas las mujeres (Varela, 2008, p. 22).

De esta manera, las mujeres comenzaron a sublevarse contra la lógica temporal que les negaba la ciudadanía; así se articularon, tanto en la teoría como en la práctica, como grupo social oprimido con características e intereses propios, esto es, como un movimiento social que se rebeló contra una situación de subordinación y exclusión (Martínez y Escapa, 2008). Como bien afirma la filósofa española, Amelia Valcárcel:

El feminismo es heredero directo de los conceptos ilustrados, y es, él mismo, un movimiento ilustrado. Pero es, también, un hijo no querido de la Ilustración (Martínez y Escapa, 2008, p. 47).

Si nos situamos ya en la Revolución Francesa (1789), aparecen los primeros indicios de la participación de las mujeres en la reivindicación por sus derechos. Se puede destacar la marcha a Versalles donde alrededor de seis mil mujeres parisinas protestaron por el hambre, la crisis, los altos precios o la escasez de pan. Otro aspecto destacado de la “Revolución de las mujeres” corresponde al *Cuaderno de Quejas*, cuaderno donde las mujeres solicitaban al rey el acceso a la educación, a un trabajo digno, derechos matrimoniales y respecto a los hijos y mayor protección en cuanto a los intereses personales y económicos. Reclamaban, además, justicia en cuanto a los malos tratos o la violencia ejercida por el hombre dentro y fuera del matrimonio. “Y pidieron algo más –afirman Martínez y Escapa–: el derecho al voto que garantizara su representación política” (p. 50).

Entre las figuras más destacadas de esta primera etapa feminista destacan Olympia de Gouges y Mary Wollstonecraft. De Gouges escribió *La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, declaración que denunciaba la desigualdad moral y política

entre ambos sexos. Mary Wollstonecraft, asimismo, escribió la *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, obra que se caracteriza por criticar los valores, costumbres y conductas en lo que en la época ya estaba considerando Wollstonecraft –sin ser consciente–, un modelo de género que la sociedad imponía. En este sentido, la escritora comenzará ya a reflexionar sobre la indumentaria femenina y cómo afecta esta a la mujer: “las mujeres solo se visten para complacer a los hombres galantes, porque al amante siempre se le complace más con un vestido que se ajuste a la figura” (1996(1792), p. 293). Además de esto, Wollstonecraft explica que la inclinación de la mujer por una indumentaria aparatosa se explica también por la falta de educación que esta tiene y que nos deriva, por consiguiente, en la falta de oportunidades en la vida pública:

Sus ropas eran sus riquezas y, por analogía, argumento que la inclinación hacia los vestidos, tan extravagante en las mujeres, surge de la misma causa: la carencia de una mente cultivada. Cuando se encuentran los hombres, hablan de negocios, de política o de literatura, pero Swift dice: “con cuánta naturalidad las mujeres tocan las cintas y los volantes de la otra”. Y es muy natural, ya que no tienen ningún negocio que les interese, no les gusta la literatura y encuentran la política árida (...) (1996(1792), p. 383).

El cambio de la indumentaria conforme a la reivindicación de la ciudadanía no solo se quedó en texto; ya desde la Revolución Francesa se atisba un cambio radical en cuanto a la vestimenta femenina derivada de esta reivindicación en la figura de Théroigne de Méricourt. Méricourt fue una mujer que participó activamente en la Revolución Francesa, asistiendo incluso a los debates de la Asamblea Nacional. Después de caer en la cuenta de que a la mujer no se la permitía ser ciudadana, promulgará activamente el derecho a la igualdad entre ambos sexos, alentando a sus contemporáneas a organizarse en lo que se llamó “regimiento de amazonas”, donde ella era la líder. Estas amazonas portaban espadas y se vestían al estilo de mujeres soldado para formar batallones que luchaban activamente en la Revolución; a Méricourt se la conocía en la época por vestir un traje de montar escarlata, algo que para el siglo fue bastante llamativo, además de por llevar el cabello corto, factor que iba totalmente en contra de la moda del momento. La imagen [Figura 1] lateral corresponde a un grabado de la época donde literalmente se la describe como “mujer vestida de militar”. En ella porta una casaca masculina o redingote con cuello alto y una falda por los tobillos, muy probablemente para facilitarle el movimiento, además de un sombrero tipo casco con plumas, a lo cazador (Bard, 2012,). Méricourt usa pues la indumentaria masculina para liberarse de esa imagen delicada y ceñida de mujer de la época



Figura 1: Théroigne de Méricourt por los Hermanos Lesueur. Museo Carnavalet, París.

tutelada por el hombre y para, muy probablemente, marcar que una mujer podía participar en la Revolución de la misma manera que el varón. Vemos así cómo la ropa comienza a simbolizar la tan aclamada ciudadanía varonil que las mujeres querían conseguir. Es ella misma la que expresa que quería “tener aspecto de un hombre y huir así de la humillación de ser mujer” (Tidele, 2021, p. 29).

Es notorio recalcar que estas mujeres soldado, por medio de sus cantos de lucha, nos muestran, además, esta idea del empleo de la ropa masculina como herramienta de liberación femenina. Expresan explícitamente su disgusto por el uso del corsé y la falda a favor del uso de los calzones, tan característicos de los revolucionarios *sans-culottes*:

Vestidas de hombre, marchamos (...) para vencer a los déspotas. Adiós a nuestros queridos padres. Llevamos calzones. Somos las mujeres del presente. Pongámonos el traje de los hombres y apoyemos a los *sans-culottes*. Abandonemos corsés y enaguas, para abatir a los orgullosos déspotas (Kovadloff, 2019, p. 4).

El “llevamos calzones” recuerda a la expresión “llevar los pantalones” que según la RAE, significa “ejercer habitualmente la autoridad”¹³; en este caso, lo que pretendían las feministas era pasar a tener esa autoridad masculina representada en el calzón, que, asimismo, representaba la ciudadanía para los *sans-culottes*.

Otro complemento indumentario que demandaban revolucionarias era el uso, por un lado, de la escarapela tricolor, y por el otro, del gorro frigio. En 1793, la actriz Claire Lacombe y la chocolatera Pauline León crearon el club femenino *Sociedad de Mujeres Republicanas Revolucionarias*. La escarapela tricolor, realmente, era exigida únicamente a hombres y extranjeros, quedando un vacío de ordenanza en el caso de las mujeres. De esta forma, la *Sociedad de Mujeres* llevó a cabo una campaña activa para que se reconociera la obligación femenina de portar tal escarapela, incluyéndose así de forma simbólica a las mujeres en la Revolución a través este complemento. Finalmente, la Convención cedió a la campaña, atribuyéndoles a las revolucionarias una ciudadanía simbólica por medio de dicho complemento (Bard, 2012). Si se analiza el caso del caso del gorro frigio, —símbolo de republicanismo y libertad—, sí es cierto que su uso estaba prohibido a la mujer y nunca llegó a legalizarse. El 28 de octubre de 1793 estallan graves disturbios en el Mercado de los Inocentes entre mujeres comerciantes y *mujeres sans-culottes* que, en contra de la ley, portaban el gorro frigio. Esto fue aprovechado para cerrar definitivamente los clubes de mujeres el 30 de octubre del mismo año. Los revolucionarios acusaron así a las mujeres de pasearse en traje *sans-culottes*, además de portar el gorro frigio (Bard, 2012). Más tarde, muchas de las caras del feminismo de

¹³ Recuperado de: [Real Academia Española](#), [consultado el 19/05/2023].

la época fueron guillotinas, como Olimpia de Gouges o Manon Roland, o encarceladas.

Ante este panorama, en el año 1800 se crea en Francia una ordenanza que dictaminaba lo siguiente:

Toda mujer que desee vestirse de hombre debe presentarse en la jefatura de policía para obtener una autorización (...) que sólo se dará mediante el certificado de un agente de salud. Toda mujer encontrada travestida que no siga las disposiciones de los artículos precedentes será detenida y conducida a la jefatura de policía (Bard, 2012, p. 64).

De esta manera, el gobierno revolucionario empezó a controlar el uso de prendas masculinas por parte de las mujeres que no tenían una justificación médica para portarlas ya que a ojos de la sociedad las mujeres que se vestían con ropas masculinas estaban “disfrazadas”. Es en el año 2013¹⁴ cuando se deroga este decreto. Es evidente que, en este año, las mujeres ya portaban prendas que en el siglo XVIII se consideraban exclusivamente masculinas. Aun así, se debe dar importancia al archivo de la ley para caer en la cuenta de la realidad de las mujeres de la segunda mitad del siglo XVIII. Casi de forma paralela, en 1804, se redacta el Código Napoleónico, que niega a la mujer cualquier tipo de derecho civil reconocido durante el periodo revolucionario y el cual subordina a la mujer a su hogar y marido, no teniendo este ningún derecho de ciudadanía (Martínez y Escapa, 2008).

Durante el siglo XIX se construirá todo un hermetismo conforme a la mujer, ligado a la imagen romántica de esta. Según apunta Amelia Valcárcel “el monumental edificio de la misoginia romántica es construido para acallar las demandas de la libertad de las mujeres” (Varela, 2008, p. 53). No será hasta mediados de siglo cuando el movimiento feminista vuelva a reagruparse, siendo especialmente activo en Inglaterra y Estados Unidos. El feminismo que caracteriza este siglo es un feminismo sufragista, que en este caso, lucha principalmente por el derecho femenino al voto –como ya lo hacían las revolucionarias–, además de luchar por el acceso a la educación. Por otra parte, las mujeres obreras de las clases bajas que recientemente se había incorporado al trabajo fabril reivindicaban, también, el derecho a cobrar la misma suma de dinero que un hombre por el mismo trabajo, además de reivindicar el hecho de ser ellas mismas las que administrasen sus propios bienes, y no sus maridos. La importancia de la organización de las mujeres de este siglo reside en que fue un movimiento completamente activo que originó métodos de lucha cívica actuales, como las huelgas de hambre, los escraches o la repartición de panfletos informativos. Además del aspecto sufragista, el feminismo comienza a relacionarse con el ámbito racial –iniciándose así el

¹⁴ Recuperado de: [BBC](#) [consultado el 19/05/2023].

feminismo de las mujeres negras– o con la teoría marxista, vertientes que en el próximo siglo irán ramificando la teoría feminista (Varela, 2008).

En Estados Unidos, la reagrupación feminista viene ligada a la abolición de la esclavitud. En 1840 se celebró el Congreso Antiesclavista Mundial en Inglaterra donde cuatro delegadas norteamericanas fueron humilladas por el simple hecho de ser mujeres; de esta forma Lucrecia Mott y Elisabeth Cady Stanton –dos de estas cuatro delegadas–, criticarán la discriminación de la mujer y reclamarán el derecho al voto a través de la *Declaración de Seneca Falls*. Más tarde, se formará en Estados Unidos la Asociación Nacional por el Sufragio de la Mujer, la primera asociación del feminismo americano (Varela, 2008).

Si viajamos hasta Europa, será en Inglaterra donde el feminismo aparezca de forma más latente, haciendo surgir un movimiento sufragista muy potente y radical. En este contexto, John Stuart Mill y Taylor Mill escribirán una obra que fundamente las bases de las demandas feministas de la época: *La sujeción de la mujer*. La obra, además de ser llevada al Parlamento, fue publicada en varios países europeos, Australia, Estados Unidos o Nueva Zelanda, aspecto que hizo correr la problemática del sufragismo femenino como la pólvora. Tras realizar múltiples peticiones al Parlamento inglés, Millicent Garret Fawcett creará en 1877 la Unión Nacional de Sociedades Sufragistas, unión de carácter burgués. Tras años de protestas pacíficas, mítines y campañas propagandísticas, nacerá en 1903 la Unión Social y Política de Mujeres o comúnmente denominadas *suffragettes* o militares, unión liderada por Emmeline y Christabel Pankhurst y cuyas integrantes eran mujeres obreras en un mayor porcentaje, además de burguesas. Este grupo de mujeres, agotado y tras ser ignorado por el gobierno, llevará a cabo actuaciones violentas de diversa intensidad: incendiar comercios, encadenarse frente a edificios notables, provocar desórdenes y atentados, colocar bombas, huelgas de hambre... (Martínez y Escapa, 2008).

En este contexto, la moda femenina de la época será muy cambiante y constituirá toda un arma para el feminismo. Si se habla del sufragismo inglés y, como se ha mencionado anteriormente, destacaremos su extraordinaria organización y acción a pie de calle –que, en ocasiones, fue violenta–. Esto es algo que se ve reflejado de forma directa en la indumentaria femenina. Las mujeres sufragistas, al igual que las Amazonas revolucionarias, vestían con ciertas connotaciones masculinas, pero, de igual manera, cuidaban su aspecto femenino e intentaban dar muestras de seriedad en sus vestidos, en parte por su carácter burgués y, además, se puede pensar, para ser tomadas en serio, puesto que el feminismo del siglo XIX llega hasta el propio Parlamento inglés

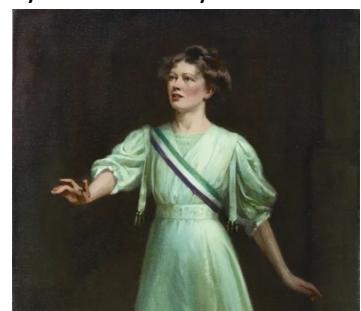


Figura II. Christabel Pankhurst con una cinta tricolor en 1909 (Wright E).

ligándose directamente a la política de la época. Otra idea que se empieza a fraguar en la cara burguesa del sufragismo es la idea de que la lucha se puede llevar a cabo sin el rechazo de la feminidad que el vestido aporta en la mujer. La propia Christabel Pankhurst, sufragista y activista política, afirmó que una sufragista debía de ir bien vestida. Es por ello por lo que pensamos que el aspecto del vestido fue algo estudiado y premeditado por ellas mismas. Otra característica importante de la indumentaria del feminismo de la época fue el color. El color fue utilizado como símbolo del sufragismo: “GWV” eran las siglas del eslogan empleado por las sufragistas –*Give Women Votes*, “dad a las mujeres el voto”– y que, al mismo tiempo, refería los colores del movimiento: verde (*green*), blanco (*white*) y violeta (*violet*). En palabras de la sufragista Emmeline Pankhurst:

El violeta, color de los soberanos, simboliza la sangre real que corre por las venas de cada luchadora por el derecho al voto, simboliza su conciencia de la libertad y la dignidad. El blanco simboliza la honradez en la vida privada y en la vida política. Y el verde simboliza la esperanza de un nuevo comienzo (Tidele, 2021, p. 32).

De esta manera, lo que hacen las sufragistas es usar el color como instrumento comunicador de su ideología ya que usaban broches, bolsos o cintas tricolores [Figura II] (incluso vestidos) que portaban estos colores, siendo las sufragistas unas de las primeras precursoras del *marketing* político, puesto que empleaban el color para reconocerse y ser reconocidas (Tidele, 2021, p. 32). Incluso los emergentes y grandes almacenes *Selfridges* se atrevieron a producir este tipo de accesorios, por lo que llegaron a ser vistos como aliados del movimiento. Se debe tener en cuenta, además, que muchas de ellas –las *suffragettes*– protagonizaron escraches y revueltas violentas organizadas de forma clandestina en las calles de Londres. Así, debían utilizar instrumentos [Figura IV] que les permitiesen saber quiénes eran aliadas al movimiento, aún sin conocerse. De esta manera, también se usa la indumentaria y el color como código clandestino de reconocimiento entre ellas mismas. Una sufragista podía reconocer a una aliada tan solo por verla portar un broche verde, blanco y violeta, sin mediar una palabra.

La indumentaria de las sufragistas no era homogénea y dependía en cierto modo, de la clase social de cada mujer –no olvidemos que era un movimiento de mujeres burguesas y mujeres obreras–. Por un lado, las mujeres de la alta sociedad sufrieron un cambio menos masculinizado: portan, en general, vestidos más sueltos y vaporosos en los que han desaparecido por completo las crinolinas o miriñaques y en los que el corsé también desaparece o se ciñe menos a la cintura, siendo este también de menor tamaño. Además, los vestidos suelen ser más lisos y con menos ornamentación. Por otro lado, si se analiza la vestimenta de las mujeres de la clase obrera –*suffragettes*–, encontramos, hasta cierto punto un “uniforme sufragista” que podemos describir. Las faldas son rectas, sin ningún tipo de miriñaque, crinolina, pliegues o decoraciones y cortadas a la altura del tobillo para facilitar el movimiento y la acción en las calles. El

aspecto más llamativo es el cuerpo superior: las *suffragettes* solían vestir camisas o blusas –no excesivamente ceñidas a la cintura– de cuellos altos en los que colocaban corbatines o pajaritas. Encima, vestían chaquetas o abrigos que imitaban la chaqueta *odd jacket* del traje de hombre y se ve, en muchas fotografías, que estas chaquetas o abrigos eran de una talla bastante holgada. Finalmente, toda sufragista o suffragette portaba un sombrero que en este caso ya no era una cofia, sino un sombrero tipo *boater* que en la mayoría de las ocasiones aparecía decorado con flores, plumas, o las propias cintas tricolores, verdes, blancas y violetas. En general, el movimiento sufragista inglés quiso reversionar el estereotipo de feminidad indumentaria convirtiendo a la mujer en una mujer capaz y práctica, con derecho al voto, al acceso a la universidad o al trabajo, que vestía con ropa cómoda pero que, al mismo tiempo, seguía siendo femenina.



Figura III: *suffragettes* en corbatín, traje sastre y sombreros caracterizados a “lo sufragista”.



Figura IV: *broche* de la época con los colores sufragistas.

Además de la nueva imagen femenina que nos proporciona el sufragismo inglés, hemos de decir que la teoría feminista de la transición al siglo XX trató de forma concienzuda y aislada la cuestión de la vestimenta femenina. En la Europa de la *Belle Époque* (1871-1914) se lleva a cabo una reforma de la indumentaria femenina influida en parte por el estilo de vida estadounidense, donde un gran número de mujeres estaban ya incorporadas a la vida pública, practicaban algunos deportes –las más acomodadas– y la moda del corsé o el miriñaque comenzaba a caer en desuso. De esta manera, las feministas europeas se apoyaron en causas médicas, prácticas o deportivas para llevar a cabo el cambio indumentario que convirtió a la mujer en una mujer cosmopolita y práctica, donde el traje sastre femenino triunfó como símbolo de modernidad y progreso. Marie-Rose Astié de Valsayre funda en Francia la Liga de la

Liberación de las Mujeres, en la que aparte de reclamar el derecho al voto, se reclama una racionalización del traje femenino. En 1887 le pide directamente a la jefatura de policía francesa que “eliminen la ley rutinaria que prohíbe a las mujeres llevar el traje masculino, igual de decente, se diga lo que se diga, y sobre todo incontestablemente más higiénico, en nombre de aquellas que no son esclavas de lujo” (Bard, 2012, p. 186).

En primer lugar, el foco aparece en el uso del corsé; su uso, con el tiempo, afectó gravemente a la salud de las mujeres, además de alterar su fertilidad y provocar embarazos difíciles y con problemas que se hubiesen podido evitar suprimiendo su uso, sin hablar de la incomodidad que la prenda provocaba para cualquier movimiento. La feminista española, Carmen de Burgos, lo describe como “curiosa máquina de martirio (...) con sus cierres de madera, capaces de entablillar el cuerpo” (Díaz-Marcos, 2020, p. 26). De igual manera, la feminista, también española, Rosario de Acuña impartió una conferencia en 1888 en el Fomento de las Artes de Madrid con el título “Consecuencias de la degeneración femenina”, donde expresó su total desacuerdo con la superficialidad del traje femenino de la época:

Aquella hermosura suave y ondulada que lleva en sí algo de inmaterial (...) se hunde sumida en un caos de ángulos y recortes; y la mujer, figurín con cintura de avispa, seno de bacante, plantas de pájaro y rigideces de escultura, sustituye a la bella mitad del género humano, estrujándola en un tipo de hermosura risible, más propio de figurar en aquelarre de brujas rejuvenecidas que de ofrecer sobre los altares de la vida el holocausto del amor (Díaz- Marcos, 2020, p. 28).

Estas cuestiones empezaron a circular y emerger por toda Europa, llegando incluso a América. En 1901 se publica en Nueva York y en Buenos Aires un artículo titulado *La reforma del traje femenino*, escrito por la aristócrata europea María Isenburg donde expone la urgencia de la reforma de la indumentaria femenina, que para ella consistía en algo completamente antinatural dado al corsé el cual impedía el natural desarrollo del torso:

El mayor defecto del vestido de la mujer moderna consiste en mudar la cintura del sitio en que la colocó la naturaleza, forzándola a descender y oprimiendo los órganos de una manera que debe necesariamente ser perjudicial a su desarrollo (...) Por ahí debe empezar la reforma. Lo que se necesita es una cota o blusa que permita a toda la caja del cuerpo llegar a su completo desarrollo que, en mi opinión, es mucho más bello que la cintura diminuta antinatural que da a la mujer aspecto de un árbol a medio cortar (Díaz-Marcos, 2020, p. 31).

Vemos cómo el feminismo utiliza la causa médica –que era el motivo más directo y evidente– para cargar contra el corsé y el daño físico que provocaba en las mujeres. De esta manera, estos argumentos fueron calando en la nueva sociedad del siglo XX, ligándose además con el deporte femenino, que en esos años empezaba a estar en auge entre las clases acomodadas o la idea de una mujer emancipada, cosmopolita, viajera y en constante movimiento, donde el corsé no tenía ya cabida. Para Carmen de Burgos, el corsé constituía un correctivo del estilo de vida de una mujer perteneciente al pasado,

sedentaria y doméstica. En textos como *La mujer moderna y sus derechos*, defiende el talle de una mujer vigorosa, atlética, de figura moldeable y suelta:

El corsé se ha hecho necesario por la falta de higiene del cuerpo, un cuerpo bien cuidado desde la niñez llega a la corrección de formas sin necesidad de corsé (...) con el desarrollo de la afición al sport –deporte– el corsé se simplifica, y muchas bellezas pasan sin más que un ligero mallot (Díaz-Marcos, 2020, p. 34).

Asimismo, y, en segundo lugar, el feminismo de la época usó el deporte como primer pretexto para cuestionar el uso de la falda e imponer, progresivamente, el uso del pantalón –aun estando prohibido en Francia–. Las mujeres del siglo XIX no podían ni montar a caballo –o practicar otros deportes– con una vestimenta que no fuese la falda, algo cuanto menos incómodo y, en el caso de la equitación, peligroso, ya que la mujer debía colocarse sentada hacia un lateral del caballo, perdiendo parte de la estabilidad que podía, por ejemplo, disfrutar un hombre (Riello, 2016). El primer intento del uso del pantalón por parte del sector femenino del siglo XIX lo encontramos en el sufragismo feminista estadounidense de la mano de Elizabeth Smith Miller [Figura V] prima de la sufragista Elizabeth Cady Stanton, quienes, durante una temporada, portaron un pantalón o en la época llamado *bloomer*. Fue, sin embargo, la sufragista Amelia Bloomer la máxima representante de esta prenda, descrita como un pantalón bombacho a la turca, cubierto por una falda por debajo de la rodilla y ajustado al tobillo. Su intención, en un principio, no fue apropiarse del pantalón masculino, sino que quiso portar una prenda que le permitiese satisfacer su libertad física sin poner en riesgo su salud. El



Figura V: Elizabeth Smith Miller en el periódico *Geneva Advertiser & Gazette* con el titular “Primera mujer que viste un *bloomer* en 1852”.

bloomer –la prenda fue llamada así por su apellido– tuvo tanto éxito entre las mujeres de la sociedad que Amelia Bloomer recibió centenares de cartas de mujeres que le demandaban el patrón de la prenda, como, por ejemplo, la feminista de renombre, Lucie Stone –quien también lo portó– marcando así una moda bastante extravagante para su época. Su uso provocó un auténtico escándalo y burla; el *bloomer* fue denunciado como licencioso –en cuanto al amor libre y el divorcio– y masculinizante, haciendo así peligrar las pretensiones de las sufragistas estadounidenses (Bard, 2012). De esta manera y con el tiempo, decidirán abandonarlo, volviendo por consiguiente a portar faldas para simbolizar seriedad, algo que vemos en el sufragismo inglés. Sin embargo, la práctica adoptada por las sufragistas norteamericanas [Figura VI] no pasará desapercibida,

siendo conocida y valorada rápidamente por toda Europa y sembrando la semilla que derivará en la reforma de la vestimenta de la *Belle Époque*.

Ya en la transición al siglo XX, el gran aliado feminista que obligó a usar el pantalón fue la democratización de la bicicleta, inventada –tal y como la conocemos ahora– en 1870 (Riello, 2016). La bicicleta comenzó a usarse, de igual manera, tanto para el sexo masculino como para el sexo femenino; sin embargo, para el sexo femenino, usar una bicicleta llevando una falda larga resultaba bastante dificultoso. Por ello, en esta época se recupera el *bloomer* [Figura VII], aunque reversionado, ya que en muchos modelos se sigue portando el faldín de encima y en otros, aparece simplemente el pantalón, que en este caso es bombacho o recto y ancho, estilo *palazzo*.

El uso del pantalón por parte del sector femenino provocó bastante recelo por parte por parte de los sectores más tradicionales de la Europa de la época, y el debate de si una mujer debía o no portar el pantalón comenzó a correr como la pólvora. La feminista y española Emilia Pardo Bazán, en sus *Cartas sobre la exposición* –la Exposición Universal de París del año 1889– escribió lo siguiente:

Para el final he dejado la moda de más miga y de menos aplicación real de este año: la única que pudiera, si no entrañar una revolución social, al menos cooperar a ella poderosamente. Ya comprenderéis, ¡oh severos lectores y lectoras asustadizas!, que hablo del *divided skirt*, o sea, del traje con pantalones. Sólo se escandalizarán los pusilánimes. Yo no. Me parecerá siempre más escandaloso que la mujer se degrade y caiga en la abyección por no poder ganarse honradamente la vida, que ver expuesto en un escaparate un traje airoso y práctico, cuya creación, obra de eminente sastre inglés, se debe a la necesidad en que se ven muchas norteamericanas de andar aprisa y no enredarse en las enaguas cuando suben a tranvías, coches y barcos de vapor. El pudor y la decencia (...) quedan mil veces más a salvo con el *divided skirt* que con los provocativos faraloes, que en momentos de apuro, viajando y andando aprisa, se pasan de indiscretos. Si a esta condición de resguardar la honestidad se añade la de baratura, abrigo, ventajas higiénicas y gusto estético, insisto en que no veo motivo de escandalizarse (Díaz-Marcos, 2020, pp. 31-32).



Figura VI: [sufragista](#) enseñando sus pantalones y subiendo a un vehículo a motor en torno a 1910, Chicago.



Figura VII: [mujer ciclista](#) portando un *bloomer* en torno a 1900.

Del mismo modo, la feminista austríaca Rosa Mayreder afirmó en 1912 que “la bicicleta ha hecho más por la emancipación de la mujer que todos los esfuerzos del movimiento feminista juntos” (Bard, 2012, p. 165). El uso de la bicicleta –y lo que ello supuso– se hizo tan popular que el Ministerio del Interior francés puntualizó en 1892 que el traje masculino estaba prohibido a la mujer a excepción de a la ciclista, siempre y cuando esta lleve una bicicleta en la mano; posteriormente, se les concederá tal excepción a las Amazonas. Esta popularidad abrió el debate no solo en las zonas urbanas o burguesas, sino que también se discutió en el ámbito obrero, donde, en un inicio, las mujeres acudían a trabajar a la fábrica en falda. Las obreras de la época se aprovecharon del uso del calzón por parte de las mujeres burguesas para, por un lado, perder el miedo a verse en sociedad con un calzón (ya que muchas de ellas ya lo llevaban de forma clandestina) o, por otro lado, comenzar a portarlo. Según los archivos, Juliette Caron era la única carpintera mujer en 1911 de toda Francia; fue ella misma la que vendió su postal portando una –como la llama la prensa de la época– “falda-calzón”. El francés e impresor Albert Bergeret realizó en 1902 una serie de tarjetas “futuristas” –puesto que no representaban al completo la realidad de la época– titulada *Mujeres del futuro* donde presenta de forma premonitoria a todas las profesiones y funciones manuales e intelectuales, tradicionales o modernas, con modelos femeninos en calzones o pantalones (Bard, 2012).

La reforma del traje femenino de la *Belle Époque* llegó incluso a teorizar la “virilización” de la vestimenta de las mujeres como proyecto político feminista en la figura de la doctora en Antropología y Psiquiatría, Madeleine Pelletier, que, además, era teórica del movimiento y sufragista. Para Pelletier, una mujer debe de ser un “hombre social”, es decir, consideraba que la “virilización” de la mujer debía darse para llegar a la igualdad de los sexos. En sus propias palabras: “mientras, (...) ellas –las mujeres– continúen siendo mujeres, el feminismo no será más que una palabra vana” (Bard, 2012, p. 192). De este modo, Pelletier decidió llevar en práctica su creencia, por lo que en la época se ponía trajes masculinos integrales –opuestos al de sus compañeras militantes, quienes llevaban trajes femeninos, pero ya modificados para que resultaran más prácticos–. Lo que hace Pelletier, contrariamente a las feministas de su época, es inspirarse en el modelo masculino para convertirlo en la norma del futuro para los dos sexos; según ella, “mi traje le dice al hombre: soy igual que tú” (Bard, 2012, p. 193). Por eso, para Pelletier, la moda es el principio mismo de la diferencia sexual; la forma de vestir femenina convierte a la mujer en un objeto (decorativo, sexual), mientras que la prenda de vestir masculina hace de quien la lleva un sujeto poderoso. La ropa femenina, afirma, representa la esclavitud de las mujeres.

La teoría radical de Pelletier provocó un aluvión de críticas dentro del propio feminismo. Las feministas partidarias de la igualdad de derechos se apegaban a la “diferencia de sexos” para llevar a cabo su cometido ya que el sufragismo feminista, poco a poco, estaba empezando a ver sus frutos entre la sociedad y se le tenía gran miedo a la indiferenciación, lo que resulta en parte paradójico; precisamente la indiferenciación es el éxito de la teoría de Pelletier, que aboga por una deconstrucción social del género y la búsqueda de una igualdad no fundada en la diferencia. De esta forma y en general, en la época se optó por un “feminismo femenino” que tenía la finalidad de no acrecentar opiniones antifeministas que entorpecieran los propósitos del movimiento. La feminista Joséphine Gordon, de pseudónimo Arria Ly, escribe lo siguiente:

Y respecto a las expresiones masculinistas, me permito dirigir una crítica a Madeleine Pelletier: ¿por qué continúa con los antiguos errores? ¿Por qué convierte viril en sinónimo de firmeza y feminidad en sinónimo de debilidad? Eso desentona en una pluma feminista y, por otra parte, es confundir el efecto con la causa (Bard, 2012, p. 193).

Del mismo modo, María Deraismes, fundadora del feminismo republicano protesta contra el uso del traje masculino. Considera que se debe continuar siendo “mujer” para conservar “la gracia, que al mismo tiempo es fuerza”. En palabras de Deraismes: “soy enemiga de estas prendas feas y dudosas que nos convierten en seres híbridos y en no sé qué intermediarios neutros y equívocos entre el hombre y la mujer” (Bard, 2012, p. 188). Es importante señalar este debate, que surge en esta etapa y que todavía, a día de hoy, sigue vigente entre los feminismos contemporáneos.

En resumidas cuentas, gracias a la reforma de la indumentaria impulsada en gran parte por el movimiento feminista del siglo XIX y principios del XX, el talle de la mujer se relajó y el uso del calzón o pantalón se comenzó a normalizar. Ello derivará en la moda femenina de la *garçonne* de los locos años veinte, que presenta a una mujer nueva, práctica, de pelo corto (de longitud casi igual a la del hombre), depurada en gran parte de los accesorios de la ya pasada época victoriana y donde el talle corporal es recto y no encorsetado, con faldas a la altura de la rodilla. Además de esto, se comenzó a normalizar el uso del tabaco o el bronceado como símbolo de emancipación femenina. Fueron, en general, unos años muy prósperos para el movimiento feminista, ya que se obtuvieron resultados no solo en la indumentaria: Inglaterra consiguió el voto femenino en 1917, al igual



Figura VIII: mujeres estilo *garçonne*

que la Unión Soviética; Estados Unidos lo consiguió en 1920 y España en 1931, entre otros; asimismo, la mujer pudo por fin acceder a estudios superiores.

4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

En este trabajo se ha planteado el estudio del primer movimiento u ola feminista desde la moda o cambio estético femenino sufrido en la época (siglo XIX), como una propuesta que encaja a la perfección con los saberes y las competencias que defiende la nueva ley de educación española, LOMLOE.

El estudio del movimiento feminista constituye una de las grandes cuentas pendientes de la educación conforme a la asignatura de Historia y Geografía de nuestro país. Es por ello por lo que corre la urgencia de comenzar su estudio en las aulas de las diferentes etapas educativas. A través del estudio histórico del movimiento feminista, el alumnado será capaz de reinterpretar y completar la Historia, una Historia que hasta el momento ha sido en su mayoría tratada desde un punto de vista político y donde los mayores protagonistas han sido los hombres. De esta forma, el alumnado será capaz de mirar más allá y analizar la Historia con una mayor perspectiva para caer en la cuenta de las desigualdades históricas, apreciando así los logros y comprender los desafíos que a día de hoy siguen existiendo en torno al feminismo. Otro aspecto fundamental es desarrollo de pensamiento crítico del propio alumnado, no solo desde el aspecto de la propia Historia, sino desde el propio movimiento feminista. Como hemos visto anteriormente, el feminismo no constituye un movimiento homogéneo, presentando así controversias y diferentes posturas dentro de la propia línea de pensamiento que van desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad. Por ello y a través del estudio, el estudiante será capaz de comprender el marco actual en el que vive, promoviendo así la igualdad en cuanto al género y la empatía hacia este movimiento para desembocar en una justicia social y una conciencia ciudadana plena.

Otro aspecto que pasa completamente desapercibido desde el punto de vista educativo es la evolución histórica de la moda. Con el empleo de la relación feminismo-moda se pretende el alejamiento de un análisis de la Historia desde el punto de vista netamente político; por ello, con la introducción de la moda se busca la interdisciplinariedad no solo en la Historia, sino también en la Historia del Arte, la Sociología o la Antropología. Además, se pretende rescatar la vestimenta para alejarla del aspecto banal o superficial que hoy día se tiene de ella para caer en la cuenta de la importancia que tiene esta dentro de la expresión cultural del ser humano. A través de la reinterpretación de la moda, el alumno será consciente de la importancia que ha tenido esta a lo largo de los años en relación con su contexto histórico para desembocar en una conciencia social y cultural. Asimismo, mencionaremos que la moda es una temática muy aclamada por el alumnado, puesto que constituye una expresión directa

de su identidad. La ropa despierta curiosidad entre los adolescentes y es importante tener en cuenta sus demandas para hacer de la educación algo interesante, también liviano y divertido, que puedan aplicar en su vida diaria.

4.1 Justificación legislativa

La justificación legislativa que tendrá esta proyección didáctica entra dentro de la ley actual, la ya mencionada LOMLOE: *Ley Orgánica de Educación 2/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo* (BOE [340], pp. 122868 a 122953). No obstante, se debe de mencionar que para el curso académico 2022-2023, la comunidad autónoma de Andalucía ha establecido la LOMLOE solo en los cursos impares, dejando a los pares con la antigua ley educativa, la LOMCE. Asimismo, debemos mencionar que para el curso 2023-2024, Andalucía dará de alta el currículo LOMLOE en todos los cursos y niveles educativos.

De esta manera, en lo que nos concierne a la construcción del currículo de la etapa de Primero de Bachillerato para la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo*, se ha empleado el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato* de escala nacional, así como las I. Disposiciones Generales de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, ambas publicadas en el *Boletín Oficial del Estado*. No existen todavía unas instrucciones oficiales a nivel autonómico que nos permitan conocer más en detalle el currículo de Bachillerato, por lo que se va a emplear la ley a nivel estatal (BOE). Mencionaremos que a nivel autonómico, existe la *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía [LOMLOE], se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*¹⁵, publicada el viernes 6 de junio de 2023 en el BOJA (104).

Si se tienen en cuenta las I. Disposiciones Generales, podemos ya advertir cómo el caso de la igualdad de género está ya muy presente de manera transversal en la nueva ley educativa. Se puede leer:

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (BOE [340], p. 122871).

¹⁵ [Consultado el 7/06/2026].

De esta manera, el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril*, introduce en sus saberes básicos la historia de las mujeres, dentro del apartado A. Saberes y tiempo, de la asignatura *Historia del Mundo contemporáneo*:

- 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 (p. 200).

4.2 Adscripción a una etapa, ciclo y nivel educativos

La proyección didáctica de este trabajo se desarrollará en el primer curso de la etapa de Bachillerato (1º de Bachillerato), en el marco de la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo* para el grupo de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, curso académico 2022-2023.

4.3 Contextualización del centro

Nuestra proyección didáctica estará contextualizada en el centro educativo IES Álvarez Cubero, situado en la localidad cordobesa de Priego de Córdoba. Constituye un centro de grandes dimensiones que alberga la Educación Secundaria Obligatoria, además del Bachillerato Humanístico, Científico, de Sociales, Tecnológico y Artístico, o varios ciclos formativos de grado medio y superior como el de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

El instituto se ubica a las afueras de la localidad, más en concreto en frente de su recinto ferial. Es por ello por lo que los alumnos destinados a este instituto provienen de diferentes pedanías rurales dependientes de Priego, como Fuente Tójar, o incluso municipios independientes que carecen del Bachillerato de Artes como lo es el municipio jienense de Alcalá la Real. De esta manera, nos encontramos con un perfil de alumnado bastante variado y heterogéneo, proveniente de una clase socioeconómica media y, en ocasiones, alta.

El centro cuenta con aula de música, taller de tecnología, laboratorios, sala de convivencia, aula de diversificación, aula de educación plástica y visual, biblioteca, aula magna, teatro, sala de profesores, cafetería, departamentos o incluso un gimnasio cubierto, entre otros.

El claustro está compuesto por 72 profesores y profesoras; asimismo, el centro compone unos 600 alumnos aproximadamente. Entre sus planes y proyectos podemos mencionar:

- *Forma joven*: da respuesta a los problemas de salud de adolescentes y jóvenes.
- *Escuela espacio de paz*: programa encaminado al fomento de la paz, tolerancia y la convivencia positiva
- *Plan de igualdad y coeducación*.

- *PROA*: plan de acompañamiento escolar.
- *Plan de transformación digital educativa*: plan de nuevas tecnologías aplicadas al centro.
- *Plurilingüismo y Erasmus+*: programa encaminado al fomento de los idiomas de inglés y francés.
- *Plan de bibliotecas*: encaminado al fomento de la lectura por parte de los alumnos.
- *Plan de limpieza*: encaminado a la perfecta adecuación higiénica de las instalaciones del centro.
- *Escuelas deportivas*: fomenta los hábitos deportivos y nutricionales dentro del colectivo del centro.
- *Plan director*: encaminado a la impartición de charlas por parte de los cuerpos de seguridad del estado sobre drogas, cyberbulling...
- *Practicum de secundaria y formación profesional*: sobre el ejercicio profesional como profesor/a.
- *Plan de autoprotección y prevención de riesgos laborales*: medidas de seguridad para prevenir y mitigar riesgos para la salud de las personas y su integridad física en el centro.
- *Proyecto STEAM*: proyecto sobre pensamiento computacional.
- *Programa Vivir y Sentir el Patrimonio*: programa que favorece el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos...
- *Aula de cine*: fomenta la cultura cinematográfica general y el cine andaluz en particular.
- *Proyecto STEAM*: investigación aeroespacial aplicada al aula.
- *Proyecto STEAM*: investigación sobre robótica aplicada al aula.
- *Aldea B, Educación ambiental para la sostenibilidad*: este programa pretende sensibilizar, formar y educar sobre la importancia del desarrollo sostenible, haciendo a los individuos más participativos y conscientes, a través de la mejora de la gestión ambiental de los centros educativos.
- *Proyecto lingüístico de centro*: desarrolla y consolida la competencia comunicativa.

4.4 Contextualización del aula: aspectos psicológicos y pedagógicos

Antes de introducir los aspectos curriculares de la programación, es necesario puntualizar la contextualización de la propia aula.

Nos encontramos en una clase de Primero de Bachillerato de 24 alumnos, 14 alumnas y 10 alumnos. La edad de los estudiantes comprende de los 16 a los 17 años y el nivel socioeconómico al que pertenecen es la clase media. Ninguno presenta una necesidad específica significativa por dificultades en el aprendizaje, o necesidades específicas de apoyo educativo. No existen graves problemas o conflictos en cuanto a convivencia en

el aula; es más, el grupo parece tener buena compenetración entre sí y existe un sentimiento de compañerismo entre los mismos. Sí es cierto que, al pertenecer a la etapa de Bachillerato, los alumnos y alumnas se presentan ante el profesorado con ciertas inseguridades ante el futuro académico o el examen de Selectividad en cuestión, o incluso miedos ante la subida de nivel académico en cuanto a la etapa educativa.

El espacio que se va a usar para la programación didáctica será la propia aula ordinaria del grupo donde se imparten el resto de clases. Esta dispone de acceso a internet, pizarra tradicional, pizarra digital, ordenador de sobremesa, altavoces y cañón de proyección. El aula también dispone del mobiliario tradicional de clase, esto es, una mesa y sillón para el/la docente (está dispuesta un escalón superior respecto al suelo) y pupitres y sillas individuales para cada alumno y alumna, distribuidos estos de dos en dos y en filas hacia el fondo. Se ha de mencionar que, si se necesitase durante la unidad didáctica, la disposición de las mesas del alumnado se modificaría conforme a la actividad. Asimismo, si en el desarrollo de la programación se llegasen a necesitar ordenadores para el trabajo de investigación del alumnado, se recogerían del mueble de los ordenadores portátiles situado junto a jefatura de estudios. Este mueble necesita de una llave para poder ser abierto y que dispone el profesor o profesora, por lo que deberá acompañar al alumnado a la recogida de dicho material. Una vez recolectado, se llevará al aula ordinaria para que los alumnos puedan trabajar. Durante los últimos cinco minutos de clase se recogerán todos los portátiles y se devolverán a su sitio original, cerrando el mueble con llave.

Si se menciona el aspecto digital del contenido, debemos señalar que se utilizará la plataforma [Google Classroom](#) para la publicación del material o instrucciones que se den en clase. Se accederá a dicha plataforma a través del correo electrónico personal proporcionado por de la Junta de Andalucía, esto es, _____@g.educaand.es.

Ya hemos mencionado que la edad que corresponde al alumnado es la de 16 y 17 años. En esta etapa vital, que comprende la transición entre la infancia y la adultez, el alumnado experimenta notorios cambios en cuanto a la capacidad intelectual puesto que corresponde a la fase media-final del período evolutivo de la adolescencia. Desde el ámbito cognitivo, aparece el pensamiento abstracto, consolidándose y haciendo que el alumno empiece a ser capaz de resolver problemas complejos. De ahí que se pueda y se deba desarrollar el pensamiento crítico, ya que las prácticas de reflexión, argumentación o formulación de hipótesis resultan más fáciles para este tipo de alumnado. Se produce, además, una maduración de las relaciones e interacción social con el entorno; de esta forma, la comunicación lingüística y el lenguaje evolucionan. A nivel personal, se produce una búsqueda y definición de la propia personalidad, por lo que el alumnado comienza a ser consciente de su autonomía personal. De esta manera, los y las adolescentes se enfrentan a un estado de confusión acerca de sus papeles presentes y

futuros en la vida que los lleva a un periodo de cierta incertidumbre e inquietud, lo que se puede traducir, en ocasiones, en cierto espíritu de contradicción, mal temperamento o egocentrismo.

Dada la inquietud de la etapa vital propio alumnado, el/la docente debe aplicar una pedagogía que se aleje todo lo posible a la clase tradicional positivista donde el o la profesora explica y los alumnos escuchan. Por ello, es importante establecer una metodología activa y un aprendizaje significativo, esto es, se debe de poner el foco en el proceso de construcción del significado como lo protagonista en el proceso de aprendizaje. “El alumno, aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado” (Baro, 2011, p.1). De esta manera, esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus ya previos esquemas de conocimiento.

Asimismo, las metodologías activas son definidas como un “proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes” (et. al., 2020, p. 472). De esta manera, las metodologías activas hacen que el estudiante tome un rol activo en el proceso de aprendizaje, y donde el profesor o la profesora adquiere el rol de guía o acompañante del conocimiento. De esta forma, los alumnos y alumnas adquirirán “la habilidad de implementar las herramientas y el conocimiento aprendido en clase en su vida cotidiana y buscarán el contribuir con la reflexión acerca de lo aprendido mediante este proceso interactivo y multidireccional” (et. al., 2020, p. 472).

4.5 Elementos curriculares

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril*, currículo es definido en su Artículo 18. por “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación del Bachillerato constituyen el currículo de esta etapa” (p. 11). Constituye así a regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

4.5.1 Objetivos generales de etapa

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril*, en su Artículo 7. (p. 7-8) y escogidos conforme a la proyección didáctica en cuestión:

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.

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.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

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.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

4.5.2 Objetivos específicos de la unidad didáctica

Estos objetivos corresponden a los objetivos específicos de la situación de aprendizaje por lo que vienen redactados por el/la docente en cuestión.

1. Distinguir y delimitar las definiciones actuales de “género”, “moda” y “feminismo”.

2. Comprender el origen del movimiento feminista occidental relacionado con los cambios estéticos en torno a la moda de la época y sus posibles conexiones contemporáneas.

3. Trabajar con fuentes primarias de carácter textual y fotográfico, además de con fuentes audiovisuales o de otro tipo –como lo son los objetos– para inducir a la interpretación y formar parte del proceso de creación del conocimiento.

4. Promover el trabajo en equipo y la convivencia entre los alumnos y alumnas a través del uso de dinámicas grupales y de herramientas digitales.

5. Reaccionar ante el mal uso del concepto de movimiento feminista en la actualidad.

6. Valorar la conquista por los derechos cívicos de las mujeres, así como el proceso de victorias y derrotas feministas a lo largo de la historia, adquiriendo el compromiso de la defensa y fortalecimiento de este proceso en el presente.

5.5.3 Competencias clave

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril* (pp. 19-27):

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Debe, asimismo, facilitar la adquisición y el logro de las competencias indispensables para su futuro formativo y profesional, y capacitarlo para el acceso a la educación superior. Para cumplir estos fines, es preciso que esta etapa contribuya a que el alumnado progrese en el grado de desarrollo de las competencias que, de acuerdo con el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, debe haberse alcanzado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 19-20).

De esta manera, en el desarrollo de esta proyección didáctica tiene como objetivos desarrollar las siguientes competencias clave:

- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*: la competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

- *Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)*: entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

- *Competencia digital (CD)*: la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

- *Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)*: la competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas.

– *Competencia ciudadana (CC)*: la competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.

Debemos mencionar que:

La adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas (p. 20).

4.5.4 Competencias específicas

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril* (p. 193-198) y escogidos conforme a la proyección didáctica en cuestión se desarrollarán las siguientes competencias específicas:

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.

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.

4.5.5 Descriptores operativos de salida

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril* (pp. 19-27), y seleccionados conforme a las competencias específicas:

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.

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.

STEM1. 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.

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 a los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad.

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.

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.

CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.

CPSAA3.1. 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.

CPSAA4. 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.

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.

4.5.6 Saberes básicos y contenidos de la proyección didáctica

El saber básico escogido para esta proyección didáctica y conforme al *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril*, dentro del apartado A. Saberes y tiempo es el siguiente:

- 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 (p. 200).

4.5.7 Saberes específicos

Dentro de la unidad didáctica y con el marco de este saber básico se desarrollarán los siguientes saberes específicos:

1. Definiciones:
 - a. Género.
 - b. Moda.
 - c. Feminismo.
2. El origen del movimiento feminista (finales del siglo XVIII):
 - a. Causas: la Ilustración.
 - b. Desarrollo: demandas y medios. El caso de Olimpia de Gouges y Mary Wollstonecraft.
 - c. La moda:
 - I. Wollstonecraft, los ropajes y la educación.
 - II. El caso de Théroigne de Méricourt.
 - III. Las mujeres de los *sans-culottes* y su uso del calzón.
 - IV. Escarapela tricolor y el gorro frigio.
 - d. Desenlace:
 - I. Represión de las demandas femeninas.
 - II. La prohibición del uso del pantalón en la Francia de 1800.
3. El feminismo del siglo XIX. El sufragismo:
 - a. Breve contexto: la Revolución Industrial y la misoginia.
 - b. Características generales: sufragistas y *suffragettes*.
 - c. Métodos de lucha: motines, huelgas de hambre y artes marciales.
 - d. Desenlace: expansión de las ideas feministas y obtención del voto femenino por Occidente.
4. El sufragismo y la moda: la *new woman* del siglo XX:

- a. El sufragismo y su uso del color.
- b. La reforma del traje femenino:
 - I. El pantalón.
 - II. El corsé.
 - III. Problemáticas en torno a la femineidad: Madeleine Pelletier.

4.5.8 Metodologías

Para el desarrollo de esta unidad no se usará explícitamente el libro de texto; sí es cierto que la proyección partirá del último apartado del tema 3. Los movimientos sociales, de este. El libro en cuestión es el libro de *Historia del Mundo Contemporáneo* de la edición Vicens Vives, del año 2022. Ya que no se usará el libro, todo el material utilizado por el/la docente será subido a la carpeta “El movimiento feminista y la moda”, situada en Google Classroom. Esta carpeta a su vez tendrá otras carpetas como “Material complementario” o “Trabajo final”, que servirán para organizar el contenido. Todas las sesiones se guiarán por una presentación en Power Point –subida a Classroom–, realizada por el/la docente, donde se introducirán fuentes primarias como textos o imágenes, así como referencias a aspectos o fenómenos de la actualidad referidos a las temáticas abordadas.

Si se habla de metodologías, destacaremos que el objetivo principal del docente en esta proyección es la de acompañar al alumnado en cuanto a la reflexión y descubrimiento del contenido. De esta forma, el/la profesor/a hará un gran uso de fuentes primarias (textos y/o imágenes), además de pequeñas actividades grupales, individuales o conjuntas (con toda la clase) que acompañen al proceso de construcción del conocimiento. Otro aspecto que fomentará el/la docente para que el aprendizaje sea significativo y constructivo es el desarrollo de una empatía histórica por parte del alumnado, en este caso respecto a la historia de las mujeres. Además, se usará la relación pasado-presente y viceversa para que nuestro alumnado caiga en la cuenta de que las problemáticas que existen a día de hoy conforme al feminismo tienen un origen y desarrollo histórico. Asimismo, se incentivará al alumnado a la investigación histórica por medio de un trabajo grupal donde se utilicen herramientas y plataformas digitales para la propia investigación y la divulgación del conocimiento. Se llevarán a cabo práctica colaborativas y cooperativas, donde todos los miembros del grupo aportarán ideas para la elaboración de un producto en común; sin embargo y así mismo, existirán unos cargos denominados como “secretarios/as”, que serán los portavoces de cada grupo. Además de ser la voz pública y representante, deberán de encontrar, ponerse de acuerdo y trabajar un nexo común que una cada producto final para formar un todo.

Aunque en nuestra unidad didáctica se priorice el uso de metodologías activas, no podemos mencionar que se usarán al completo. Por eso, el desarrollo de estas sesiones

constituye una secuencia de metodología “mixta”, es decir, se usará además una metodología “tradicional”, expositiva, donde se explicará el contenido general, acompañando siempre de materiales que hagan despertar interés entre el alumnado haciéndolo así participativo, como la lectura de fuentes primarias, el uso de pequeños debates, la visualización de vídeos o imágenes, la disposición misma de la clase... De igual manera se debe de mencionar que la técnica oratoria del docente debe de ser lo más adecuada y equilibrada posible al contexto y contenido, esto es, debe despertar la atención del alumnado sin desviarse de las propias temáticas que se están abordando.

4.5.8.1 Temporalización y cronograma

Esta proyección didáctica se va a desarrollar en 8 sesiones de una hora cada una, repartidas estas en dos semanas (4 horas o sesiones a la semana). Se llevará a cabo en torno al mes de noviembre aproximadamente, después de haber dado las dos primeras unidades correspondientes a la Revolución Francesa y Revolución Industrial. Tras esto, Nos situaremos en la unidad que estudia los movimientos sociales del siglo XIX.

Si se habla de las sesiones en particular, debemos mencionar que los 5-7 primeros minutos de clase se dedicarán a ir al baño, pasar lista, pedir silencio y disponer el inicio de la clase.

Tabla I. Cronograma:

	Cronograma				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>Semana 1</i>	Introducción al temario, “mesa redonda” Explicación del proyecto final	Disposición de grupos Definiciones: género, moda y feminismo		El movimiento feminista de la Revolución francesa	El sufragismo (siglo XIX)
<i>Semana 2</i>	El sufragismo (siglo XIX)	Trabajo en grupo		Trabajo en grupo	Exposiciones orales

4.5.8.2 Desarrollo de las sesiones

— **Sesión 1: mesa redonda**

Tabla II. Sesión 1:

Sesión 1

<i>Objetivos específ.</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Competencias clave</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Recursos</i>
2., 3., 4.	Introducción	CCL, STEM	Disposición de la clase	(10 min)	Objetos e imágenes
			Mesa redonda	(25-30 min)	
			Explicación del trabajo final	(20-15 min)	

Esta sesión pretenderá introducir el tema que se va a trabajar. Para ello, se utilizarán imágenes y objetos que el o la docente se encargará de seleccionar y llevar a clase.

Objetos e imágenes¹⁶:

- Un sobre en blanco que simbolizará un voto femenino (se escribirá la palabra “voto” en él).
- Unos pantalones contemporáneos.
- Un mapa de la expansión del ferrocarril en la Europa del siglo XIX.
- Una imagen impresa de María Antonieta.
- El libro Breve Historia de la Revolución Industrial, de Luis E. Íñigo Fernández, ubicado y obtenido del departamento de Historia y Geografía del instituto.
- Un sombrero con bandas de colores: blanco, verde y violeta.
- Una corbata.
- Una imagen impresa de mujeres “a la *garçonne*”.
- Una corbata.
- Una imagen de un corsé del siglo XIX.

Los 7 o 10 primeros minutos de clase se emplearán para pasar lista, pedir silencio y disponer un pupitre en el centro de la clase para colocar los objetos. Los alumnos y alumnas deberán sentarse (en sus sillas) alrededor de este pupitre. Así, se comenzará a introducir al estudiante conforme a una serie de preguntas referidas a esos objetos e imágenes. Antes de realizar las preguntas se mencionará que vamos a comenzar a dar un nuevo punto, el último, correspondiente al tema 3. Los movimientos sociales del libro de texto. Se debe de tener en cuenta que previo a esta unidad didáctica, el alumno y la alumna ha estudiado el contenido que iría desde la Revolución Francesa hasta la

¹⁶ [Anexo I. Imágenes de la introducción].

Revolución Industrial, con sus cambios sociales, políticos y económicos. Tras ello y una vez colocados, se comenzará con las preguntas:

Tabla III. Cuestionario para la introducción:

– Cuándo: ○ <i>¿Sabéis quién es esta mujer?</i> [haciendo referencia a la imagen de María Antonieta]. <i>¿A qué época perteneció?</i> ○ <i>¿Durante qué siglo se enmarca este libro?</i> [haciendo referencia al libro <i>Breve Historia de la Revolución Industrial</i>]. <i>¿Alguien me podría explicar brevemente por qué surgió la Revolución Industrial?</i> ○ <i>Por consiguiente, ¿durante qué siglos se origina el primer movimiento feminista?</i>
– Dónde: ○ <i>¿Qué representa este mapa?</i> [haciendo referencia al mapa de la expansión del ferrocarril en la Europa del siglo XIX]. <i>¿Qué significó para la época? ¿Qué cambio produjo?</i>
– Por qué: ○ <i>¿Qué ocurrió en la Revolución Francesa? ¿Qué creéis que tiene que ver lo acontecido en la Revolución con el sobre que aparece en la mesa?</i> ○ <i>¿Alguien sabría describirme la situación de la mujer de la época? ¿Se parece María Antonieta a una mujer actual contemporánea? ¿Se parecen las mujeres “a la garçonne” más a nosotras? ¿Por qué?</i> ○ <i>¿Había mujeres trabajando en las fábricas durante la Revolución Industrial? ¿Creéis que iban cómodas vistiendo como lo hacía María Antonieta? ¿O llevando un corsé?</i> [haciendo referencia a la imagen del corsé] <i>¿Qué pensáis que querían usar en su lugar? ¿Por qué?</i>
– Cómo: ○ <i>¿Alguien me podría describir las diferencias que existe entre María Antonieta y estas mujeres “a la garçonne”?</i> [haciendo referencia a ambas imágenes]. ○ <i>¿Qué os llama la atención de este sombrero? ¿Por qué o para qué se usarían esos colores? ¿Qué significarían? ¿Los partidos políticos de hoy día tienen unos colores asignados?</i> ○ <i>¿Quién lleva normalmente una corbata?</i> [haciendo referencia a la corbata]. ○ <i>¿Qué os sugiere la expresión “llevar los pantalones”? ¿Creéis que las mujeres de la época “llevaban los pantalones”? ¿Por qué nosotras los llevamos y ellas no?</i>
– Otras cuestiones: ○ <i>¿Cuáles eran las clases sociales nacidas de la Revolución Industrial? ¿Creéis que esto se va a reflejar en el movimiento feminista de la época? ¿Y en la ropa?</i> ○ <i>¿Creéis que todas las feministas de la época estaban de acuerdo con apoderarse de ropa que tradicionalmente había pertenecido al hombre? ¿Por qué? ¿Le pasa algo parecido al feminismo de hoy día?</i>

Se debe de tener en cuenta que esta sesión es una sesión introductoria y que no pretende seguir un marco rígido en cuanto contenidos teóricos ni evaluar ningún criterio de evaluación. Lo que se pretende es, a través de la observación y comparación de los

objetos e imágenes –y a través de la disposición de la propia aula–, que el alumnado aporte las ideas previas que tiene sobre la unidad e intente vislumbrar y conectar los contenidos que se van a desarrollar en las próximas clases. Por eso el tiempo establecido para esta actividad rozaría los 25 o 30 minutos; todo depende de la participación del alumnado o de las temáticas que se puedan derivar de los propios objetos o preguntas y respuestas.

Tras esta introducción, se recogerán los objetos y los alumnos volverán a sentarse en su lugar habitual. Después, se explicará que este contenido se trabajará durante dos semanas y que tendrá un proyecto final, este será grupal y, finalmente, tendrá una exposición oral. El/la docente proyectará, leerá y explicará en voz alta la descripción general del proyecto:

Tabla IV. Descripción general del proyecto final:

Sois el equipo de marketing y redacción digital del Museo del Traje de Madrid. Con el motivo de la celebración del Día de la mujer (8 de marzo), cada grupo debe de crear una publicación en la cuenta de Instagram del museo —ficticia, pero en la plataforma real— que hable de una prenda de ropa y la conexión de esta tuvo con el movimiento feminista que se ha estudiado en clase. Las prendas serán las siguientes, será obligatorio que aparezcan en la publicación, y deberán pertenecer a la línea de tiempo que va desde finales del siglo XVIII hasta principios del XX —lo dado en la unidad—:

- Grupo 1: la escarapela tricolor, gorro frigio, calzón sans-culotte.
- Grupo 2: broche sufragista, banda sufragista, sombrero sufragista, corbata, traje sastre.
- Grupo 3: el pantalón bloomer.
- Grupo 4: el corsé.

Asimismo, se mencionará también que todas las instrucciones del trabajo¹⁷ —así como las rúbricas con las que serán evaluados–, serán publicadas esa misma tarde en Google Classroom, en la carpeta referente a la unidad “El movimiento feminista y la moda”. El/la docente mencionará, de igual manera, que las actividades —individuales o grupales– que se desarrollen en las distintas sesiones serán recogidas en dos portafolios (físicos), uno del alumnado (individual) y otro del grupo (colectivo). De esta forma se podrá evaluar la participación e implicación en clase. Asimismo, existirá una actividad complementaria para todo aquel o aquella que quiera obtener mayor calificación en el portafolio individual. Se explicará que esta actividad se encuentra subida y detallada en Google Classroom y se titula “Actividad complementaria”. Por último, el/la docente les pedirá a los alumnos y alumnas que para el próximo día deben de tener los grupos hechos con las prendas de ropa asignadas a cada grupo —deben de ponerse de acuerdo entre todos los grupos para

¹⁷ [Anexo II. Ficha descriptora sobre el proyecto final “El día de la mujer en el Museo del Traje”].

escoger cada uno la prenda que desee trabajar–; asimismo, cada grupo debe de tener también asignado un/a secretario/a, escogido entre todos sus integrantes.

Esta dinámica inicial pretende detectar el conocimiento previo del alumnado así como despertar la curiosidad y la motivación inicial entre este. Además, con la organización de grupos de manera autónoma, junto con la elección de temáticas y el secretario/a, se pretende incentivar al alumnado a realizar un trabajo de convivencia y una puesta en común unánime entre todos los integrantes del grupo y todos los grupos en conjunto.

– **Sesión 2: definiciones previas**

Tabla V. Sesión 2:

Sesión 2					
<i>Objetivos especif.</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Recursos</i>
1., 3., 4., 5.	1. Definiciones: género, moda y feminismo	CCL, CD, CPSAA, CC,	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Pizarra electrónica, ordenador, cañón digital <i>Diccionario de la Real Academia Española</i> (en línea) Internet
			Disposición final de los grupos con su secretario/a y prenda de ropa	(5 min)	
			Trabajo en grupo, definiciones: género, moda y feminismo [Folio giratorio]	(40 min: 10'/10'/10'/10')	
			Actividad de investigación	(10 min)	

Tras unos 5-7 minutos concedidos para pasar lista, pedir silencio, ir al baño, el/la docente comenzará la clase preguntando por la creación de grupos. De esta manera, se dispondrán de manera definitiva los grupos junto a su prenda de ropa y su secretario/a.

El o la profesora irá preguntando y lo apuntará; también se resolvería alguna cuestión surgida de esas instrucciones subidas a Classroom (duración de 5 minutos).

Seguidamente, se comenzará a dar las nociones básicas a la unidad: definiciones sobre feminismo, género y moda. Para ello se usará la dinámica de trabajo cooperativo denominada “folio giratorio”. Así, el/la docente comenzará con la definición de “género”. Para ello, se pedirá a los alumnos que se sienten en grupos –los ya hechos–, para confeccionar una definición acordada y reflexionada por todos. Tendrán 10 minutos para hacerlo y deben redactarla en un folio. Después, cada grupo pondrá en común la definición a través de su secretario/a. Tras la puesta en común, el o la profesora usará la pizarra digital para buscar en línea la definición de “género” en el *Diccionario de la Real Academia Española*. A través de la definición, el/la docente explicará el concepto de género femenino y género masculino. Después, se pedirá a cada grupo que reflexione sobre una o varias desigualdades y estereotipos entre géneros (masculino y femenino) en el ámbito de la moda. Tendrán 10 minutos para hacerlo y deberán seguir escribiendo la actividad en el mismo folio. Después, el o la secretario/a expondrá a la clase las desigualdades escogidas, su contexto y las características principales.

De esta manera, se conectará la definición de “género” con la definición de “moda”. El/la docente preguntará a todos los grupos de forma conjunta que de dónde creen que viene la palabra “moda”. Tras ello, se explicará que viene del adjetivo “moderno”; se buscará en línea la palabra en el *Diccionario de la Real Academia Española*. De esta manera, se explicará la definición de “moda” como un medio o instrumento de análisis de una época o movimiento histórico puesto que pertenece a una manifestación cultural más del ser humano. Finalmente, se explicará que la indumentaria ha favorecido a la construcción de la identidad y división del género masculino/femenino a través de los ejemplos expuestos antes por los grupos (duración de 10 minutos en total).

Por último, se abordará la definición de “feminismo”. Se buscará la palabra en el *Diccionario de la Real Academia Española*. Se explicará de manera somera su significado y el origen de la palabra. Asimismo, se mandará la siguiente actividad de investigación para casa:

Tabla VI. Actividad sesión 2:

<i>Investiga un ejemplo histórico de exclusión femenina en diferentes ámbitos (político, deportivo, social, laboral, artístico, literario, científico...). Haz una descripción breve sobre del cuándo, dónde, cómo, por qué y el desenlace, si es que lo tuviera.</i>

De esta manera, cada alumno debe de traer un ejemplo para la siguiente sesión que servirá de conexión con esta. Asimismo, el/la docente recogerá el ejemplo que debe de estar escrito en un folio. También se mencionará que en la carpeta referente a la unidad

de Google Classroom, habrá un material¹⁸ colgado en relación a la sesión II que podrá visualizarse de manera voluntaria y que será complementario a la sesión (duración de 10 minutos en total). Los 10 minutos restantes estarán destinados a la realización de la actividad de investigación por parte del alumnado (se les autorizaría para sacar sus teléfonos móviles mientras la o el profesor supervisa el trabajo).

– **Sesión 3: el movimiento feminista de la Revolución Francesa**

Tabla VII. Sesión 3:

Sesión 3					
Objetivos específ.	Contenidos	Competencias	Desarrollo	Tiempo	Recursos
2., 3., 4., 5., 6.	2. El origen del movimiento feminista (finales del siglo XVIII)	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC,	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Pizarra electrónica, ordenador, cañón digital Fuentes primarias: textos e imágenes
			Puesta en común de la actividad mandada para casa	(10 min)	
			Contenidos/ lectura fuentes primarias	(15 min)	
			Actividad en grupos: describe un día de tu vida si...	(10 min)	
			Contenidos/lectura fuentes primarias.	(15 min)	

En esta sesión se trabajará el origen del movimiento feminista: causas, desarrollo y consecuencias. Para introducir y conectar el origen, y tras los 5-7 primeros minutos de clase, el/la docente pedirá voluntarios para poner en común los ejemplos que los alumnos debían investigar en casa. Si no hubiera voluntarios, se escogerían personas al azar. Se van a mencionar entre 5-6 ejemplos; después, la o el profesor recogerá todos los folios para poder evaluarlos. Esto durará en torno a 10 minutos.

¹⁸ [Anexo III. Material para reflexionar sobre la sesión 2].

Más tarde, el/la docente, apoyado/a por la presentación Power Point de la unidad, comenzaría a explicar las causas. Se partiría del movimiento ilustrado, ya dado anteriormente. Por ello se preguntaría al alumnado que si alguien sería capaz de explicar qué era la Ilustración. Posteriormente, se proyectarían en la pizarra electrónica los siguientes textos. Alguien –voluntario o escogido– los leería en voz alta:

Tabla VIII. Fuentes primarias sesión 3:

La mujer es declarada civilmente incapaz a todas las edades, siendo el marido su curador natural; puesto que, si bien la mujer tiene por naturaleza de su género capacidad suficiente para representarse a sí misma, lo cierto es que, como no conviene a su sexo ir a la guerra, tampoco puede defender personalmente sus derechos, ni llevar negocios civiles por sí misma, sino solo por un representante. Kant, <i>¿Qué es la Ilustración?</i> (1784) (Roldán, 2013).	Aquel que tiene derecho a voto en esta legislación se llama ciudadano; la única cualidad exigida por ello, aparte de la cualidad natural (no ser niño ni mujer), es esta: que uno sea su propio señor y, por tanto, que tenga alguna propiedad que le mantenga. Kant, <i>¿Qué es la Ilustración?</i> (1784) (Roldán, 2013).
---	--

A partir de estas dos fuentes primarias, se explicarían las causas y el desarrollo histórico del movimiento feminista de la época: demandas, medios. El caso de Olimpia de Gouges y Mary Wollstonecraft (duración total de unos 15 minutos).

Tras estos 15 minutos, se llevaría a cabo una actividad conforme a los grupos iniciales. Se proyectaría la siguiente imagen junto al siguiente enunciado:

Tabla IX. Actividad sesión 3:

Figura IX. Vestido a la francesa. Brocado de seda de Lyon con decoración de rayas blancas con flores. Francia. Hacia 1770-1775. Instituto de la Indumentaria. Kyoto.
En grupos, imaginad que sois una mujer del siglo XVIII vestida a la francesa. Describe un día de tu vida tras haber visto el contenido previo y en relación a la indumentaria que ves en esta imagen. ¿Qué cosas podrías hacer? ¿Qué cosas no? ¿Por qué? –10 minutos para su realización–.

Tras estos 10 minutos, cada grupo leería su descripción por medio de su secretario/a. Tras la puesta en común de los relatos, se pasaría a explicar la relación de la moda con el movimiento feminista de la Revolución Francesa: se volvería a conectar a Mary Wollstonecraft con su teoría sobre los ropajes y la educación, se mencionaría a Théroigne de Méricourt, a las mujeres de los *sans-culottes* y su uso del calzón y la demanda de la escarapela tricolor y el gorro frigio. Para ello se proyectarán una serie de imágenes y textos¹⁹. Finalmente, se explicará el fatídico desenlace que tuvieron las demandas femeninas y se proyectará la ordenanza por la que se le prohíbe a la mujer llevar pantalón en la Francia de 1800. La duración total de esta última parte será de 15 minutos.

— **Sesión 4: el sufragismo**

Tabla X. Sesión 4:

Sesión 4					
<i>Objetivos específ.</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Recursos</i>
2., 3., 5., 6.	3. El feminismo del siglo XIX. El sufragismo	CCL, STEM, CD, CC	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Pizarra electrónica, ordenador, cañón digital
			Introducción y primer corte	(20 min)	
			Segundo corte	(10 min)	Cortes de la película <i>Suffragette</i>
			Tercer corte	(10 min)	
			Desenlace y debate	(10-15 min)	Fuentes primarias: textos e imágenes Internet

En esta unidad se trabajará el movimiento sufragista del siglo XIX hasta llegar a la primera mitad del siglo XX. Pasados los 5-7 primeros minutos, el/la docente le explicará al alumnado que partimos del siglo XIX, bajo el desarrollo de la Revolución Industrial y

¹⁹ [Anexo IV. Imágenes y textos (movimiento feminista, Revolución Francesa y moda)].

lo que ello supuso –se recordará brevemente lo ya visto en sesiones anteriores–. Asimismo, un voluntario o voluntaria leerá este texto en voz alta proyectado en la pizarra digital.

Tabla XI. Fuente primaria, Schopenhauer y la mujer:

El mero aspecto de **la mujer** revela que **no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales**. Paga su deuda a la vida no con la acción, sino con el sufrimiento, **los dolores del parto, los cuidados inquietos de la infancia: debe obedecer al hombre, ser una compañera paciente que lo serene** (Schopenhauer, A. (1851). *Eudemología. Aforismos sobre la felicidad en la vida*, p. 370).

Tras esta corta introducción, toda la clase visualizará un corte de 6 minutos de la película *Suffragette*²⁰, minutos 19-25. Antes de la visualización el/la profesor/a pedirá a su alumnado que reflexione (de manera individual) sobre qué cosas les llama la atención del video para realizar una puesta en común una vez finalizada la visualización.

El/la docente, a través de la película, usará la puesta en común para introducir la temática sufragista en Inglaterra. El/la docente, apoyándose en la presentación de la unidad, explicará que el movimiento remanece de las demandas de la Revolución Francesa en referencia a la ciudadanía, en este caso, en torno al voto femenino. También se explicarán las características del movimiento, en este caso integrado por mujeres burguesas y mujeres obreras quienes pedirán (estas últimas), una mejora de sus condiciones laborales. Se partirá de la base de que las mujeres llevan luchando cuarenta años por el voto femenino siendo estas ignoradas por parte del Parlamento inglés: de esta forma se mencionará la escisión feminista del grupo *suffragettes* liderada por Emmeline Pankhurst. Se visualizará una tabla comparativa entre sufragistas y *suffragettes* para que el alumnado entienda las diferencias²¹ (duración total de unos 20 minutos).

Finalizada este desarrollo general del sufragismo, el/la docente pasará a comentar datos particulares del movimiento para atraer la atención del alumnado. Así se usará otro corte de la película mencionada anteriormente, en este caso los minutos 57:27-58:40/63-64 (2 minutos y medio en total). Antes de la visualización, el/la profesor/a pedirá al alumnado que tras esta, describa lo que ha visto. De esta forma, a través de otra puesta en común, se explicará que las *suffragettes* llevaban a cabo prácticas violentas como escraches, la puesta de bombas en las calles –sin ánimo de hacer daño

²⁰ [Anexo V. Película].

²¹ [Anexo VI. Tabla comparativa sufragistas VS *suffragettes*].

a inocentes–, el apedreo de escaparates... lo que es precursor de métodos de lucha cívica actuales (duración total de 10 minutos).

Más tarde, se visualizará otro corte: 35.30-36:45 (1 minuto en total). Se les preguntará a los alumnos y alumnas si conocen la diferencia entre preso políticos y preso común. El/la docente la explicará y mencionará que muchas sufragistas fueron encarceladas por sus acciones violentas como presas comunes. De esta manera, ellas demandaban ser presas políticas, puesto que estaban luchando por su derecho al voto. Así, realizaron huelgas de hambre en las cárceles para reivindicar este aspecto, siendo precursoras de este método de lucha. Al hilo con esto si visualizará el corte 77-80. Tras esta visualización se verán una serie de imágenes (duración total de unos 10 minutos).

Tabla XII. Imágenes Emmeline Pankhurst:



Figura X. Emmeline Pankhurst siendo arrestada.



Figura XI. Emmeline Pankhurst en la cárcel.



Figura XII. Emmeline Pankhurst siendo obligada a ingerir alimento

Se mencionará también que las sufragistas realizaban artes marciales para poder defenderse ante la policía. Se visualizará esta fotografía:

Tabla XIII. *Suffragette* haciendo artes marciales:



Figura XIII. *Suffragette* haciendo artes marciales.

Finalmente, los últimos diez o quince minutos restantes se emplearán para explicar el desenlace y la repercusión que tuvo el movimiento sufragista en todo el mundo. Se explicará la gran expansión de las ideas del movimiento y se mencionará el movimiento feminista estadounidense ligado a la esclavitud. Se mostrará la siguiente fotografía:

Tabla XIV. Expansión del sufragismo:



Figura XIV. Sufragistas indias marchando por el derecho al voto femenino.

Además, para acabar, se hará la siguiente pregunta *¿cuál fue el último país en concederle el voto femenino a la mujer y en qué año?* Esto inducirá a un pequeño debate donde el/la profesor/a, a través de Internet, buscará la respuesta en el siguiente enlace: <https://www.lr21.com.uy/mujeres/371172-paises-con-sufragio-femenino-por-fecha-de-aprobacion>, donde aparece una tabla cronológica de los países y las fechas. Además, se le preguntará a los alumnos y alumnas que si creen que a día de hoy existen países en los que la mujer tenga prohibido votar. Se pondrá el ejemplo del Vaticano, entre otros.

— **Sesión 5: la new woman**

Tabla XV. Sesión 5:

Sesión 5					
Objetivos específ.	Contenidos	Competencias	Desarrollo	Tiempo	Recursos
2., 3., 4., 5., 6.	4. El sufragismo y la moda: la <i>new woman</i> del siglo XX:	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Pizarra, pizarra electrónica, ordenador, cañón digital Fuentes primarias: textos e imágenes
			Introducción: el color violeta	(20 min)	
			Actividad grupal: el sufragismo y los colores	(10 min)	
			Actividad grupal: la reforma del traje femenino.	(20 min)	

En esta sesión primará la exposición docente dado el desconocimiento por el contenido. Por ello, tras los 5-7 primeros minutos, se le preguntará al alumnado por qué creen que el movimiento feminista actual se identifica con el color violeta. Después de la puesta en común, el/la docente hará un pequeño experimento en la pizarra convencional: con tizas de colores, mezclará el color rosa y el color azul (estereotipos del género), dando lugar al violeta. Después, se proyectará la siguiente imagen con el siguiente enunciado en la pizarra electrónica:

Tabla XVI. Actividad 1, sesión 7:

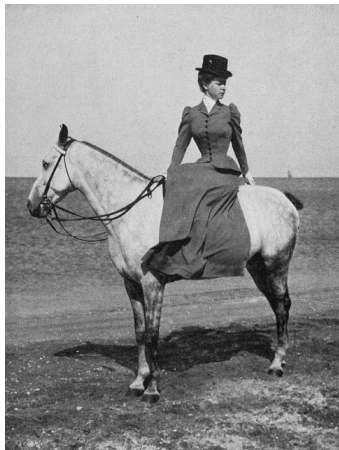


En grupos (los originales, utilizados durante todas las sesiones), reflexionad sobre qué relación pueden llegar a tener estos colores con lo visto en la clase anterior sobre el movimiento sufragista –5 minutos para su realización–.

La puesta en común de esta actividad –a través del secretario/a– permitiría al docente explicar al alumnado la importancia del uso del color y la moda por parte de las sufragistas para dar propaganda y unidad al movimiento. Se usarán, además, textos e imágenes para apoyar el contenido²² (duración total de 20 minutos).

Tocado ya el aspecto del sufragismo inglés, se llevará a cabo otra actividad. Los cuatro grupos se unirán en dos grupos (Grupo 1 y grupo 3, grupo 2 y grupo 4). Se proyectará la siguiente tabla:

Tabla XVII. Actividad 2, sesión 7:

 Figura XVI. Mujer a caballo a finales del siglo XIX.	 Figura VII. Mujer en bicicleta a principios del siglo XX.
Grupo 1 y 3: según lo visto hasta ahora en clase, crea un listado de pros y contras de ir así vestida durante la época.	Grupo 1 y 4: según lo visto hasta ahora en clase, crea un listado de pros y contras de ir así vestida durante la época.
Reflexión para ambos grupos: ¿qué creéis que produjo el cambio de una imagen a otra?	
(7 minutos para la reflexión y 3 para la puesta en común a través de los dos secretarios/as)	

Tras estos 10 minutos, el/la docente le explicará al alumnado la reforma de la indumentaria femenina de finales del siglo XIX en torno al pantalón y al corsé. Además, se mencionará la problemática feminista de la femineidad en torno a la ropa y más en concreto, referente a la figura de Madeleine Pelletier. Para ello, se emplearán fuentes

²² [Anexo VII. Textos e imágenes de la sesión 5].

primarias, textos e imágenes²³, ubicados en la presentación de la unidad (duración total de 20 minutos).

– **Sesión 6: trabajo grupal**

Tabla XVIII. Sesión 6:

Sesión 6					
Objetivos especif.	Contenidos	Competencias	Desarrollo	Tiempo	Recursos
1., 2., 3., 4., 5., 6.	1., 2., 3., 4.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Ordenadores portátiles
			Trabajo grupal	(53 min)	Internet Libros de texto

Durante esta sesión se le permitirá al alumnado trabajar de forma grupal y autónoma para realizar el proyecto final. Para ello, cada grupo contará con 2 o 3 ordenadores, que serán recogidos del mueble de los ordenadores portátiles, y conexión a Internet. La clase, asimismo, se distribuirá por grupos, es decir, cada grupo unido en una serie de pupitres y sillas.

Debemos mencionar que los/las secretarios/as tendrán permiso para rotar por los diferentes grupos o disponerse en una mesa a parte para tratar de realizar la puesta en común de todo el conjunto. Deben ocuparse de crear una unión de todas las publicaciones.

Asimismo, el/la docente rotará por todos los grupos para resolver cuestiones o ayudar al alumnado. Mencionar que el/la profesor/a llevará a clase dos libros para que el alumnado los pueda usar:

Laver, J. (2003). *Breve historia del traje y la moda*.

Brad, C. (2012). *Historia política del pantalón*.

– **Sesión 7: trabajo grupal**

Tabla XIX. Sesión 7:

Sesión 7

²³ [ídem].

<i>Objetivos específ.</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Recursos</i>
1., 2., 3., 4., 5., 6.	1., 2., 3., 4.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	Pasar lista, pedir silencio	(5-7min)	Ordenadores portátiles
			Trabajo grupal	(53 min)	Internet Libros de texto

La sesión 7 se desarrollará igual que la sesión 6.

– **Sesión 8: exposiciones orales**

Tabla XX. Sesión 8:

Sesión 8					
<i>Objetivos específ.</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Recursos</i>
1., 2., 3., 4., 5., 6.	1., 2., 3., 4.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	Encender la pizarra, entrar en <i>Instagram</i>	(2 min)	Pizarra electrónica, ordenador, cañón digital
			Coloquio	(5 min)	
			Grupo 1	(12 min)	
			Grupo 2	(12 min)	Plataforma <i>Instagram</i>
			Grupo 3	(12 min)	
			Grupo 4	(12 min)	

Durante esta sesión se llevarán a cabo las exposiciones orales. Durante los dos primeros minutos se encenderá la pizarra electrónica y el/la docente accederá a la cuenta de *Instagram*.

Los 5 primeros minutos intervendrán los/las secretarios/as para realizar un coloquio y explicación general del proyecto, además de explicar qué aspectos han escogido para unificar todas las publicaciones, cómo lo han hecho y por qué o con qué finalidad.

Después, cada grupo tendrá 12 minutos para explicar su publicación: contextualizar las fotos, explicar la relación entre feminismo-moda, el proceso de creación del texto, el por qué han elegido una forma de redacción u otra...²⁴

4.5.9 Sobre el producto final

El producto o trabajo final demandado a los alumnos y alumnas de este curso académico tiene como finalidad realizar un proyecto digital que se asemeje a un posible encargo llevado a cabo en un empleo actual o futuro en relación a las Humanidades y el ámbito digital. En un mundo cada vez más globalizado y digitalizado, es importante que tengan presente la utilidad que se le está dando a las ciencias sociales conforme al plano laboral. Por eso, uno de los trabajos más demandados hoy día es la gestión de, por ejemplo, las redes sociales ya sea de un museo, patronato o una empresa de turismo. De esta manera, el patrimonio cultural, material e inmaterial se transmite de forma pública y accesible a cualquier tipo de usuario.

Lo que se pretende con la creación de este proyecto es que el alumnado conecte con su realidad más cercana y que, a su vez, haga buen uso de las TIC y las redes sociales para desarrollar habilidades que lo ayuden y lo acerquen a un posible puesto de trabajo futuro.

4.5.10 Evaluación

4.5.10.1 Criterios de evaluación

Según el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril* (pp. 198-199) y seleccionados conforme a la proyección didáctica:

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.

8.1 Analizar los cambios y permanencias en la historia, atendiendo a procesos de más larga duración, como los comportamientos demográficos, ciclos vitales y modos de vida en la sociedad contemporánea, a través del acercamiento al pensamiento histórico y la realización de proyectos de investigación, identificando los mecanismos de control, dominio y sumisión, los roles de género y edad asignados, así como los escenarios de lucha por la dignidad y contra la discriminación de diversos colectivos.

²⁴ Ver la descripción completa del producto final en Anexo II. Ficha descriptora sobre el trabajo final, “El día de la mujer en el Museo del Traje”.

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.

4.5.10.2 Instrumentos y técnicas de evaluación

Los instrumentos y las técnicas de evaluación que se van a emplear para evaluar esta unidad serán las siguientes. Se usarán varios instrumentos y técnicas de valuación puesto que se pretende buscar la mayor equidad y objetividad posible.

- Fichas de cotejo a través de la observación del docente y los portfolios del alumnado²⁵.
- Rúbrica del proyecto final a través de la evaluación del docente²⁶.
- Rúbrica de las presentaciones orales a través de una coevaluación²⁷.

4.5.10.3 Evaluación y calificación

La evaluación de esta situación de aprendizaje se dividirá en tres partes. En primer lugar aparecerá una evaluación inicial donde el/la docente observará y evaluará los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre la materia (sesión 1). Después, aparecerá una evaluación continua (de la sesión 2 a la 7). En esta evaluación se valorará la participación en clase, la realización de las actividades grupales y las actividades individuales, recogidas estas en dos portfolios (físicos), el individual y el grupal. Tanto la evaluación inicial como la continua se evaluarán a través de listas de cotejo. Se debe de mencionar, además, que el alumnado tendrá a su disposición la realización de una actividad complementaria para subir la calificación de su portfolio individual, siendo esta evaluada, asimismo, con una lista de cotejo²⁸.

La evaluación final se dividirá en dos partes. La primera será la evaluación del proyecto final (texto e imágenes) por el/la docente, a través de una rúbrica. La segunda parte corresponderá a la exposición final de la sesión 8. Esta, a su vez, se dividirá en dos: 1) la exposición de los secretarios y 2) la exposición de los grupos sin el secretario (las 5 personas restantes). Se evaluará mediante dos rúbricas iguales y serán los alumnos los

²⁵ [Anexo VIII. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)], [Anexo IX. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupal)], [Anexo X. Lista de cotejo actividad 2, sesión 5 (grupos combinados)], [Anexo XI. Trabajo en clase sesiones 6 y 7 (grupal)].

²⁶ [Anexo XII. Rúbrica proyecto final].

²⁷ [Anexo XIII. Rúbrica exposición oral, secretarios/as y grupos].

²⁸ [Anexo XV. Lista de cotejo, actividad complementaria].

que evalúen la exposición oral, es decir, llevarán a cabo una coevaluación. Los correctores del secretario deben de ser miembros diferentes al grupo de donde pertenece.

Finalmente, para cerrar la unidad y para poder así mejorarla para años posteriores, los alumnos y alumnas deberán rellenar una ficha²⁹ para evaluar la unidad didáctica que se ha llevado a cabo. Esta ficha se encontrará en Google Classroom. Será un documento descargable en formato Word. Tendrán 4 días desde la realización de las exposiciones orales o sesión 8, es decir, el documento se deberá de subir cumplimentado –a través de una actividad abierta en Classroom– como máximo el lunes siguiente a las 23:59h de la noche. La actividad se cerrará pasada esta hora.

4.6 Elementos curriculares complementarios

4.6.1 Medidas de atención a la diversidad

Dado que ningún/a alumno/a presenta una necesidad específica significativa por dificultades en el aprendizaje, o necesidades específicas de apoyo educativo, se ha considerado dos medidas de atención a la diversidad referidas al tipo de nivel académico y rendimiento según el perfil del estudiante.

Para los alumnos que presenten una desmotivación notable, bajas calificaciones y no entreguen las tareas, se llevará a cabo un seguimiento más minucioso en la plataforma iPasen, servicio de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional que permite la comunicación, en este caso, de el/la docente con los padres y madres o tutores/as.

Para los alumnos que presenten una mayor motivación en cuanto a la unidad didáctica y quieran obtener una mejor calificación, se llevará a cabo la siguiente actividad. Se unirá al porfolio individual del alumnado y ayudará a aumentar la calificación de este. Se evaluará a través de una lista de cotejo³⁰.

Tabla XXI. Actividad complementaria:

Realiza una reflexión libre, pero fundamentada y argumentada, en relación a los dos textos y la ilustración del documento titulado “Material para reflexionar sobre la sesión 2” situado en la carpeta de la unidad “Material complementario”. Debe de ocupar una carilla de un folio. Se enviará al correo electrónico de la profesora y debe de estar en formato PDF. La fecha máxima de entrega será el día de las exposiciones orales a las 23:59h.

²⁹ [Anexo XIV. Evaluación de la unidad didáctica].

³⁰ [Anexo XV. Lista de cotejo, actividad complementaria].

Asimismo, se integrará el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), modelo que enfoca la enseñanza desde un punto de vista inclusivo, puesto que parte de la diversidad en cuanto a la planificación didáctica. De esta manera, se amplifican las oportunidades de aprender y se enriquece el diseño del currículo (Pastor, 2018).

Tabla XXII. Principios y pautas DUA de la unidad didáctica:

Principios y pautas DUA		
<i>Proporcionar múltiples formas de implicación</i>	7. Proporcionar opciones para captar el interés	Desarrollo de actividades variadas y uso de diferentes soportes o modos de enseñanza además de realizar conexiones con cuestiones del presente.
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Realización de un portfolio físico, ya sea individual o grupal, además de actividades complementarias.
	9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	Coevaluación entre los estudiantes.
<i>Proporcionar múltiples formas de representación</i>	3. Proporcionar opciones para la comprensión	Uso de diferentes instrumentos, soportes y modos de enseñanza.
	3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos	Realización de una introducción previa a la unidad didáctica.
	2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	Uso de diferentes fuentes: fotografía, texto, vídeo, objetos, etc.
<i>Proporcionar múltiples formas</i>	5.1 Usar múltiples medios de comunicación	Uso de la red social <i>Instagram</i> .

<i>de acción y expresión</i>	5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	Uso de Canva, Prezi, presentación Power Point, bases de datos, repositorios fotográficos, etc.
	6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos	A través del trabajo grupal y la repartición de papeles, por ejemplo, en el secretario/a.

4.6.2 Mapa de desempeño

Figura XXIII. Mapa de desempeño:

Objetivos generales	Objetivos específicos	C.C.	Comp. especif.	Descriptorios operativos	Saberes específicos	Crit. eval.	Actividad/Tarea	Instrumento de evaluación
c), h), k), l)	1., 2., 3., 4., 6.	CCL, STEM	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM 1	1., 2., 3., 4.	3.1 8.1 8.2	Mesa redonda, sesión 1	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)
a), c), h), k)	1., 3., 4., 5.	CCL, CPSAA, CC	3., 8.	CCL5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC2, CC3	1.	3.1 8.2	Folio giratorio, sesión 2	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupal)
a), c), g), h)	1., 2., 5., 6.	CCL, CD, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, CD2, CC2, CC3	2.	3.1 8.1 8.2	Actividad de investigación, sesión 1-2	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)
c), h), k), l)	1., 2., 3., 4.	CCL, CD, CPSAA, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, CD2, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	2.	3.1 8.2	Actividad en grupos: describe un día de tu vida si... sesión 3	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupal)
a), c), g), k), l)	2., 3., 5., 6.	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	2., 3., 4.	3.1 8.1 8.2	Uso de diversas fuentes y recursos	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)

a), c), g), h), k), l)	2., 3., 5., 6.	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	3., 4.	3.1 8.1 8.2	Visualización película <i>Suffragette</i> , sesión 4	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)
a), c), h), k), l)	2., 3., 4., 6.	CCL, STEM, CPSAA, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CPSAA1.2, CPSAA4., CC2, CC3	4.	3.1 8.1	Actividad grupal: el sufragismo y los colores, sesión 5	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupal)
c), h), k), l)	1., 2., 3., 4., 5., 6.	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	4.	8.1 8.2	Actividad grupal: la reforma del traje femenino, sesión 5	Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupos combinados)
a), c), g), h), k), l)	1., 2., 3., 4., 5., 6.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	1., 2., 3., 4.	3.1 8.1 8.2	Trabajo en grupo	Lista de cotejo trabajo en clase sesiones 6 y 7 (grupal)
a), c), g), h), k), l)	1., 2., 3., 4., 5., 6.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	1., 2., 3., 4.	3.1 8.1 8.2	Proyecto final	Rúbrica proyecto final
a), c), g), h), k), l)	1., 2., 3., 4., 5., 6.	CCL, STEM, CPSAA, CD, CC	3., 8.	CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	1., 2., 3., 4.	3.1 8.1 8.2	Exposiciones orales	Rúbrica exposición oral, secretarios/as y grupos

a), c), g), h), k), l)	1., 2., 3., 5., 6.	STEM, CD, CPSAA, CC	3., 8.	STEM1, STEM3, CD2, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4., CC2, CC3	1.	3.1 8.2	Actividad complementaria	Lista de cotejo, actividad complementaria
---------------------------	--------------------	------------------------	--------	--	----	------------	-----------------------------	--

4.6.3 Innovación educativa

Como se ha ido mencionando durante toda la proyección didáctica, esta situación de aprendizaje no solo resulta innovadora desde el punto de vista de la temática en sí – feminismo y moda–, si no que busca o pretende formar al alumnado, a través del uso de las TIC y las redes sociales, para un posible futuro laboral, por lo que es un proyecto aplicable a la vida diaria.

A través del uso de metodologías activas y el trabajo con fuentes primarias y secundarias lo que se busca es que el alumno y la alumna se sumerja en una historia total y experimente el saber para que así pueda interiorizarlo en su razonamiento y se aleje, por consiguiente, de un aprendizaje memorístico.

Asimismo, mencionaremos que esta unidad didáctica constituye una unidad transversal, puesto que el saber se puede ligar y relacionar con otro tipo de asignaturas y materias como *Filosofía, Arte y Patrimonio o Ética*.

Si se tiene en cuenta la Agenda 2030, la Organización de las Naciones Unidas propone 17 objetivos de desarrollo sostenible para transformar nuestro mundo. De esta manera, esta unidad didáctica se adscribe a los objetivos 4) Educación de calidad y 5) Igualdad de Género.

Desde el plano autonómico, mencionaremos que, igualmente, nuestra programación se relaciona con el *Plan de Convivencia Escolar Igualdad de Hombres y Mujeres* de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Asimismo, nuestra unidad didáctica se adscribe en diferentes programas del *Catálogo de Programas para la Innovación Educativa de la Junta de Andalucía*: Comunicación Lingüística, Iniciativa Cultura Emprendedora o Aula de Cine

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876>.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas* (40). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf.
- Blanco García, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. *Estudios* 13. Instituto Andaluz de la Mujer de Sevilla. <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>.
- Brad, C. (2012). *Historia política del pantalón*. Tusquets Editores S.A.
- Díaz-Marcos, A. M. (2020). Corazas estafalarias: moda, corsés y feminismo en el cambio de siglo. *Indumenta* (3), 23-39. <https://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/dam/jcr:c6ee7fb4-15a6-4298-8f3c-fcd95e8fff42/3-indumenta-03-corazas.pdf>.
- Durán Heras, M. Á. (1997). Sobre ciencia, arte y movimientos sociales. *Arte, individuo y sociedad* (9), 107-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158018>.
- Espinosa Almansa, V. (2019). *Moda y feminismo ¿dos palabras que pueden ir juntas?* Facultad de Comunicación y Lenguaje Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49900>.
- Fuster García, F. (2009). La Historia de las mujeres en la historiografía española: propuestas metodológicas desde la historia medieval. *Edad Media: Revista de Historia* (10), 247-273. Universidad de Valencia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/9667/EdadMedia-2009-10-LaHistoriaDeLasMujeresEnLaHistoriografiaEspanola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia de género. *Contribuciones desde Coatepec* (31), 1-11. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/journal/281/28150017004/28150017004.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE ¿una ley más de educación? *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua*

Revista de Escuelas Normales (81), 31-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007012>.

I. Disposiciones Generales. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (340), de 10/12/2013, pp. 122868-122953.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.

Jiménez Becerra, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4464/1/elementos.pdf>.

Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Igualdad entre hombres y mujeres*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/detalle/-/contenidos/detalle/contenido-planes-educativos-igualdad-entre-hombres-y-mujeres>.

Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Catálogo para la innovación educativa curso 2022/2023*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/26a52b57-1143-45ad-8fe5-1c591e1c2784/Cat%C3%A1logo%20de%20Programas%20para%20la%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa,%20curso%2022-23>.

Kovadloff, J. (2019). *La moda y las nuevas identidades en los cambios de siglo*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-023/602>.

Lambert, Mme. de (2007 (1727)). Nuevas reflexiones sobre las mujeres, por una dama de la corte. En Lambert, Mme. (2007 (1727)), *Reflexiones sobre la mujer y otros escritos*. Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat, pp. 47-73.
http://www.muvim.es/sites/default/files/madame_de_lambert_1647_1733_reflexiones_sobre_la_mujer_y_otros_escritos_0.pdf.

Laver, J. (2003). *Breve historia del traje y la moda*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (106), de 04/05/2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado* (295), de 10/12/2013, 97858-97921.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>.

- Llorent-Bedmar V. & Cobano-Delgado Palma V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa* 44 (151), 151-175. Ministerio de Asuntos Exteriores, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/GjCj6tXzgyyJR859qD4CHLm/?lang=es&format=pdf>.
- López García-Molins, A. (2011). *Las Mujeres en los Contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Proyecto TRACE (PET2008_0293). VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
<http://meso.uv.es/informe/index.php>.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación* (363), 282-308.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>.
- Luengo Horcajo, F., Hernández-Ortega J. Clavijo Ruiz M. & Gómez Alfonso J. A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular. *Avances en Supervisión Educativa* (35), 1-46.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/723>.
- Martínez Ten, L. & Escapa Garrachón, R. (2008). Guía de formación para la participación social y política de las mujeres. Manual de la alumna. *Mujer y ciudad* (12). Programa europeo Urbal. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat y Diputació de Barcelona.
https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/guia_alumna_-_igualdad.pdf.
- Mayos, G. (2007). Qué es la Ilustración. En Mayos, G. (2007), *La Ilustración* (1). Editorial UOC, pp. 11-18.
http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/Ilustraci%F3n45.pdf.
- Millás, J. J. (2003). Prejuicios. *El País*.
https://elpais.com/diario/2003/12/05/ultima/1070578802_850215.html.
- Miralles Martínez, P. & Belmonte Espejo, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. En Vera Muñoz, M. I. & Pérez Pérez, D. (2004), *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, 619-629. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía [LOMLOE], se

regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (82) de 02/06/2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>.

Organización de Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

Puche Cabezas, L. (2010). La perspectiva de género en “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Aspectos teóricos y propuesta didáctica para 1o de ESO: La Antigua Grecia: hombres, mujeres, democracia y desigualdad. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas* (3), 86-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3658223>.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (2022), por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (82) de 06/04/2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>.

Riello, G. (2016). Prefacio. En Riello, G. (2016), *Breve historia de la moda. Desde la Edad Media hasta la actualidad*. Editorial Gustavo Gili, SL, pp. 6-8. <https://docer.com.ar/doc/x01ce8>.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (1), 257-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195834>.

Roldán, C. (2013). Ni virtuosas ni ciudadanas: inconsciencias prácticas en la teoría de Kant. *Ideas y valores* (62). Instituto del CSIC. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00622013000400012&script=sci_arttext&tIng=es.

Santillán-Aguirre, P., Jaramillo-Moyano, E. M., Santos-Poveda R. D. & Cadena-Vaca, V. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento* (8), 5, 467-492. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554327>.

Tidele, J. (2021). Moda y feminismo: la vestimenta como símbolo de protesta. *Cuaderno 100*, 27-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7295941&orden=0&info=link>.

Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias*

- Pedagógicas* (27), 97-124. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342038>.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S. A.
https://books.google.nl/books?id=vo3-AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Viñao, A. (2002). La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista mexicana de investigación educativa* 7 (15), 223-256. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001503>.
- Wolf, N. (1992). El mito de la belleza. *Debate feminista* 5 (3), 214-224.
<https://biblioteca.efed.uy/files/original/c84360d72e476cacbe68980ddcf1e357.pdf>.
- Yanina Rojas, N. (2005). *Moda y comunicación*. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad abierta interamericana.
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/tc063896.pdf>.
- Zambrini, L. (2009). *Modos de vestir e identidades de género. Reflexiones sobre las marcas culturales del cuerpo*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-062/428.pdf>.
- Zoraida Vázquez, Z. (1978). *Historia de la Historiografía*. Ediciones Ateneo, S. A.
http://ignorantisimo.free.fr/CELA/docs/ebooks/100_-_Josefina_Zoraida_Vazquez_-_Historia_de_la_Historiografia.pdf.

5.1 Enlaces a las imágenes

Figura I:

<https://www.reprodart.com/a/leueurbrothers/theroignedemericourt1762-.html>.

Figura II:

<https://www.theguardian.com/fashion/2015/oct/08/suffragette-style-movement-embraced-fashion-branding>.

Figura III:

<https://www.ecoresolution.earth/resources/the-suffragettes>.

Figura IV:

<https://www.pinterest.es/pin/327636941621969050/>.

Figura V:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elizabeth_Smith_Miller.gif.

Figura VI:

<https://i.pinimg.com/originals/0b/52/6b/0b526bca2938e9100c8fdfdc6ef8eb0b.png>.

Figura VII:

<https://i.pinimg.com/originals/d6/32/69/d632694139790bf27a63cbefab3e16b1.jpg>.

Figura VIII:

<https://www.pinterest.cl/pin/413697915764754683/>.

Figura IX:

<https://barbararosillo.com/2016/02/16/el-salon-paradigma-de-la-sociedad-ilustrada/>.

Figura X:

<https://actualidad.tuamc.tv/canal-historia/perfiles/emmeline-pankhurst/>.

Figura XI:

<https://actualidad.tuamc.tv/canal-historia/perfiles/emmeline-pankhurst/>.

Figura XII:

<https://actualidad.tuamc.tv/canal-historia/perfiles/emmeline-pankhurst/>.

Figura XIII:

<https://smoda.elpais.com/imperdibles/2015/10/suffrajitsu-como-las-sufragistas-se-defendieron-dandole-a-las-artes-marciales/>.

Figura XIV:

<http://www.nocierreslosojos.com/voto-mujeres-alice-paul-clara-campoamor/>.

Figura V:

<https://marcaporhombro.com/colores-partidos-politicos/>.

Anexo I. María Antonieta por Elisabeth Vigée Le Brun (1778):

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marie_Antoinette_1778-1783.jpg.

Anexo I. Expansión del ferrocarril en Europa XIX:

<https://biombohistorico.blogspot.com/2013/12/comentario-del-mapa-de-la-expansion-del.html>.

Anexo I. Corsé 1895-1900:

<https://collections.vam.ac.uk/item/O355213/corset-unknown/>.

Anexo II. Viñeta Feminista Ilustrada:

https://smoda.elpais.com/feminismo/feminista-ilustrada-libro/?id_externo_rsoc=TW_CM.

Anexo IV. Gorro frigio con escarapela, original de la época:

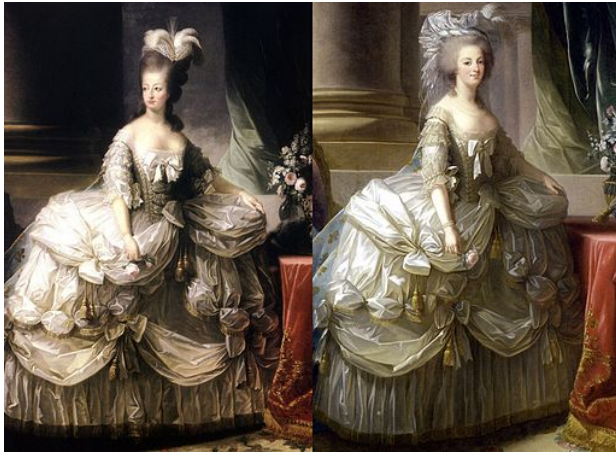
<https://elretohistorico.com/que-era-el-gorro-frigio/>.

Anexo V. Película Suffragette:

<https://www.filmaffinity.com/es/film904562.html>.

ANEXOS

Anexo I. Imágenes de la introducción



Anexo I. [María Antonieta](#) por Elisabeth Vigée Le Brun (1778).



Anexo I. [Expansión del ferrocarril Europa XIX.](#)



Anexo I. [Mujeres](#) "à la garçonnette".



Anexo I. [Corsé](#) 1895-1900.

Anexo II. Ficha descriptora sobre el proyecto final.

“El día de la mujer en el Museo del Traje”

Sois el equipo de marketing y redacción digital del [Museo del Traje de Madrid](#). Con el motivo de la celebración del Día de la mujer (8 de marzo), cada grupo debe de crear **una publicación en la cuenta de Instagram del museo —ficticia, pero en la plataforma real—** que hable de una prenda de ropa y la conexión de esta tuvo con el movimiento feminista que se ha estudiado en clase. Las prendas serán las siguientes, será **obligatorio** que aparezcan en la publicación, y deberán pertenecer a la línea de tiempo que va desde finales del siglo XVIII hasta principios del XX —lo dado en la unidad—:

- **Grupo 1:** la escarapela tricolor, gorro frigio, calzón *sans-culotte*.
- **Grupo 2:** broche sufragista, banda sufragista, sombrero sufragista, corbata, traje sastre.
- **Grupo 3:** el pantalón *bloomer*.
- **Grupo 4:** el corsé.

Sobre las imágenes:

Respecto a las imágenes publicadas, deben de ser como **mínimo 4 imágenes** por publicación (el **máximo serán 10**). Además de las prendas de ropa, deben aparecer **otras imágenes que nos ayuden a contextualizar la temática y a identificar la conexión entre prenda-feminismo**. Pueden ser de otro tipo de prenda (por ejemplo, una fotografía de un vestido del siglo XIX para contraponer al pantalón *bloomer*), o de lugares, objetos, eventos/personajes históricos, con referencia al feminismo, conexiones con la actualidad... Las imágenes se deben de sacar de Internet, pueden ser fotos o cuadros, y **deberán de estar correctamente referenciadas** al final del texto publicado que acompañe a las imágenes. Es preferible —se valorará positivamente— que las fotos referidas a las prendas de ropa se saquen de diferentes museos del traje, ya sea españoles o internacionales.

¿Cómo se referencia una imagen?

Apellido, inicial del nombre. (Año de creación). *Título*. Museo/lugar. Hipervínculo a la imagen en línea. En el caso de que faltase algún dato, se omitiría.

Ejemplo: Drouais, F. H. (1767). *Madame du Barry*. National Gallery of Art, Washington DC. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Jacques-Firmin_Beauvarlet_after_Fran%C3%A7ois-Hubert_Drouais%2C_Madame_du_Barry%2C_NGA_2903.jpg.

¿De dónde puedo sacar las imágenes?

- [Catálogo Museo del Traje de Madrid](#).
- [Listado de museos del traje nacionales e internacionales I](#).
- [Listado de museos del traje nacionales e internacionales II](#).
- [Recursos sobre colecciones de moda o indumentaria](#).
- [Exposiciones virtuales](#).
- [Revistas de moda e indumentaria](#).
- [Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España \(1833-1931\)](#).
- [Wikipedia Commons](#).

Sobre el texto:

El texto debe de ser un texto ajustado al **tipo de publicación** que se pide. Es decir, debe de ser un texto **liviano y atractivo**, cuya **finalidad sea la de captar la atención de cualquier tipo de público** si tenemos en

cuenta que la cuenta de *Instagram* del Museo del Traje está abierta a cualquier perfil. De esta manera, **se pueden incluir emojis, rayas, hashtags...** No debe de ser demasiado extenso y debe de **reflejar y conectar el contenido que se ha dado en clase con la prenda de ropa de la publicación, junto con sus otras fotos contextuales. Se debe de crear un “todo” que tenga sentido.** Podéis ver un ejemplo de lo que se pide clicando **aquí**.

Otras cuestiones importantes:

La cuenta de *Instagram* la creará la profesora; de esta forma, **el texto (formato Word) y las imágenes (JPG.)** deben de estar entregadas **por correo electrónico antes del jueves a las 20:00h de la tarde** (hora máxima), para ser corregidas y que la profesora pueda subir el contenido a la plataforma.

De igual manera, se debe de tener en cuenta que aunque el trabajo esté dividido en grupos, debe de haber un hilo conductor entre todas las publicaciones, ya sea en el texto, en las fotos... (por ejemplo, se puede hacer una portada en Canva para todas las publicaciones con motivo del día de la mujer...). Por eso, los/las secretarios/as de los diferentes grupos deben de ponerse de acuerdo entre todos/as para ver qué elemento va a ser el conector y llevarlo a cabo.

Evaluación:

- **Actividades grupales, individuales y participación en clase:** portfolio individual y portfolio colectivo.
- **Exposición oral de los secretarios:** será evaluada mediante una rúbrica que proporcionará el/la docente a un grupo de trabajo diferente al del secretario que intervenga. 1 rúbrica por grupo (se hace de manera conjunta entre todos los miembros del grupo).
- **Exposición oral de los grupos (donde no interviene el secretario):** será evaluada mediante una rúbrica que proporcionará el/la docente a un grupo de trabajo diferente al que esté exponiendo. 1 rúbrica por grupo (se hace de manera conjunta entre todos los miembros del grupo).
- **Proyecto: el texto y las imágenes:** será evaluado por el/la docente.

Exposiciones orales:

Los secretarios deben explicar de forma conjunta pero individual (deben de hablar todos por separado) el elemento de unión del proyecto: qué han hecho, por qué, cómo, a qué tipo de público iría destinado... Consiste en hacer una somera introducción sobre el todo.

Los grupos deben explicar de forma conjunta pero individual (deben de hablar todos por separado) el dónde, cuándo, como, por qué, conexiones con el presente... de su publicación. Deben de exponer su contenido y el proceso de creación del mismo.

Cronograma (60 minutos)	
Secretarios	5 minutos
Grupo 1	12 minutos
Grupo 2	12 minutos
Grupo 3	12 minutos
Grupo 4	12 minutos

PARA VER UN EJEMPLO DE LO QUE SE PIDE ESCANEAD EL SIGUIENTE CÓDIGO QR:



Anexo III. Material para reflexionar sobre la sesión 2

A veces las ideas son como esos zapatos viejos que nos resistimos a tirar porque resultan comodísimos.

O como ese sillón en el que dormimos la siesta desde hace veinte años y del que no estamos dispuestos a desprendernos de ninguna manera. Hay ideas que de tanto usarlas han adquirido ya la forma de nuestro cuerpo, que se acoplan a nuestras necesidades como un útero. Dentro de ellas no nos puede pasar nada, y por eso las defendemos a muerte. Lo malo es que, en la misma medida que nos protegen del entorno hostil, nos limitan. Por ello, hay que tener el valor de cambiar de zapatos, de desprenderse del sillón, de poner en cuestión las opiniones que utilizamos como un dogma de Fe para protegernos de la incertidumbre (...) (Millás, J. J. (2003) Prejuicios. *El País*).



Anexo II. Viñeta Feminista Ilustrada.

Algunos sujetos, individuales o colectivos, tienen la fuerza necesaria para medir e interpretar a los otros, recreándolos a la medida de sus propias necesidades. Les imponen sus códigos, sus palabras, sus interpretaciones: cuentan con sus propios juristas, estetas, filósofos y moralistas, que construyen el mundo convenientemente, un mundo entre los muchos superpuestos. No necesitan verse a sí mismos a través de los demás, porque ellos son el canon. Y no es que su conocimiento, de arte o ciencia, sea menos verdadero que el de los excluidos; solo que, de las muchas realidades posibles, algunas destacan sobre las demás, apagando el resto. Quienes no producen su propio conocimiento, su propia historia y estética, y medicina, y derecho, y economía, y moral, están condenados a pensarse tal como les pensaron otros (Durán, 1997, pp. 118-119).

Durán, M. A. (1997). Sobre arte, ciencia y movimientos sociales. *Arte, individuo y sociedad* (9), pp. 107-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158018>.

Anexo IV. Imágenes y textos (movimiento feminista, Revolución Francesa y moda)

Sus ropas eran sus riquezas y, por analogía, argumento que la inclinación hacia los vestidos, tan extravagante en las mujeres, surge de la misma causa: la carencia de una mente cultivada. Cuando se encuentran los hombres, hablan de negocios, de política o de literatura, pero Swift dice: “con cuánta naturalidad las mujeres tocan las cintas y los volantes de la otra”. Y es muy natural, ya que no tienen ningún negocio que les interese, no les gusta la literatura y encuentran la política árida (...) (Wollstonecraft 1996(1792), p. 383).

Vestidas de hombre, marchamos (...) para vencer a los déspotas. Adiós a nuestros queridos padres. Llevamos calzones. Somos las mujeres del presente. Pongámonos el traje de los hombres y apoyemos a los sans-culottes. Abandonemos corsés y enaguas, para abatir a los orgullosos déspotas (Kovadloff, 2019, p. 4).



Anexo IV. Gorro frigio con escarapela, original de la época.

Toda mujer que desee vestirse de hombre debe presentarse en la jefatura de policía para obtener una autorización (...) que sólo se dará mediante el certificado de un agente de salud. Toda mujer encontrada travestida que no siga las disposiciones de los artículos precedentes será detenida y conducida a la jefatura de policía (Bard, 2012, p. 64).

Anexo V. Película



Anexo V. [Película Suffragette.](#)

Anexo VI. Tabla comparativa sufragistas VS suffragettes

SUFragISTAS	SUFFRAGETTES
Dirigidas por Millicent Fawcett	Dirigidas por Emmeline Pankhurst
Forman la Unión Nacional de Sufragio Femenino (NUWSS)	Forman la Unión Social y Política de las mujeres (WSPU)
Casi todos sus miembros son de clase media o alta	Algunos miembros buscan atraerse a la clase obrera
Apuestan por una actividad no agresiva, por medio de peticiones pacíficas y mítines públicos	Su lema es "hechos, no palabras" y abogan por la acción directa para lograr publicidad

Anexo VI. Tabla comparativa.

Anexo VII. Textos e imágenes de la sesión 5

El violeta, color de los soberanos, simboliza la sangre real que corre por las venas de cada luchadora por el derecho al voto, simboliza su conciencia de la libertad y la dignidad. El blanco simboliza la honradez en la vida privada y en la vida política. Y el verde simboliza la esperanza de un nuevo comienzo

Emmeline Pankhurst (Tidele, 2021, p. 32).



Figura IV: broche de la época con los colores sufragistas.

Para el final he dejado la moda de más miga y de menos aplicación real de este año: la única que pudiera, si no entrañar una revolución social, al menos cooperar a ella poderosamente. Ya comprenderéis, ¡oh severos lectores y lectoras asustadizas!, que hablo del divided skirt, o sea, del traje con pantalones. Sólo se escandalizarán los pusilánimes. Yo no. Me parecerá siempre más escandaloso que la mujer se degrade y caiga en la abyección por no poder ganarse honradamente la vida, que ver expuesto en un escaparate un traje airoso y práctico, cuya creación, obra de eminente sastre inglés, se debe a la necesidad en que se ven muchas norteamericanas de andar aprisa y no enredarse en las enaguas cuando suben a tranvías, coches y barcos de vapor. El pudor y la decencia (...) quedan mil veces más a salvo con el divided skirt que con los provocativos faralaes, que en momentos de apuro, viajando y andando aprisa, se pasan de indiscretos. Si a esta condición de resguardar la honestidad se añade la de baratura, abrigo, ventajas higiénicas y gusto estético, insisto en que no veo motivo de escandalizarse.

Emilia Pardo Bazán, *Cartas sobre La Exposición* (1889) (Díaz-Marcos, 2020, pp. 31-32).



Figura VI: sufragista enseñando sus pantalones y subiendo a un vehículo a motor en torno a 1910, Chicago.

Aquella hermosura suave y ondulada que lleva en sí algo de inmaterial (...) se hunde sumida en un caos

El mayor defecto del vestido de la mujer moderna consiste en mudar la cintura del sitio en que la

de ángulos y recortes; y la mujer, figurín con cintura de avispa, seno de bacante, plantas de pájaro y rigideces de escultura, sustituye a la bella mitad del género humano, estrujándola en un tipo de hermosura risible, más propio de figurar en aquelarre de brujas rejuvenecidas que de ofrecer sobre los altares de la vida el holocausto del amor. Rosario de Acuña, <i>Consecuencias de la degeneración femenina</i> (1888) (Díaz- Marcos, 2020, p. 28).	colocó la naturaleza, forzándola a descender y oprimiendo los órganos de una manera que debe necesariamente ser perjudicial a su desarrollo (...) Por ahí debe empezar la reforma. Lo que se necesita es una cota o blusa que permita a toda la caja del cuerpo llegar a su completo desarrollo que, en mi opinión, es mucho más bello que la cintura diminuta antinatural que da a la mujer aspecto de un árbol a medio cortar. María Isenburg, <i>La reforma del traje femenino</i> (1901) (Díaz-Marcos, 2020, p. 31).
Y respecto a las expresiones masculinistas, me permito dirigir una crítica a Madeleine Pelletier: ¿por qué continúa con los antiguos errores? ¿Por qué convierte viril en sinónimo de firmeza y feminidad en sinónimo de debilidad? Eso desentona en una pluma feminista y, por otra parte, es confundir el efecto con la causa. Joséphine Gondon (Bard, 2012, p. 193).	

<i>Anexo VIII. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (individual)</i>							
	Participación durante la introducción		Actividad sesión 2		Participación durante la sesión 4		Total (3)
	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	
Alumno 1							
Alumno 2							
Alumno 3							
Alumno 4							
Alumno 5							

<i>Anexo IX. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (grupal)</i>							
	Actividades sesión 2		Actividad sesión 3		Actividad 1 sesión 5		Total (3)
	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	
Grupo 1							
Grupo 2							
Grupo 3							
Grupo 4							

<i>Anexo X. Lista de cotejo actividad 2, sesión 5 (grupos combinados)</i>			
	SÍ (1)	NO (0)	TOTAL (1)
Grupo 1 y 3			
Grupo 2 y 4			

<i>Anexo XI. Lista de cotejo trabajo en clase sesiones 6 y 7 (grupal)</i>					
	Sesión 6		Sesión 7		Total (2)
	El grupo trabaja (1)	El grupo no trabaja (0)	El grupo trabaja (1)	El grupo no trabaja (0)	
Grupo 1					
Grupo 2					
Grupo 3					
Grupo 4					

<i>Anexo XII. Rúbrica proyecto final</i>					
	EXPERTO	AZANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
	Imágenes				
Contenido	El contenido está completo y responde a todos los elementos planteados	Contenido bastante completo, pero se deja alguna cosa por mencionar	Contenido incompleto; se deja bastantes cosas sin mencionar	Contenido muy incompleto, trabajo de investigación nulo	15%
Coherencia	El modelo es coherente y está bien definido con el tipo de formato que se requería	El modelo es coherente pero no está del todo definido con el tipo formato que se requería	El modelo presenta algunas incoherencias mínimas	El modelo es completamente incoherente y carece de sentido según el tipo de formato que se requería	10%
Contextualización	Las imágenes son relativas a la época histórica además de realizar una conexión con el presente	Las imágenes son relativas a la época histórica pero no realiza una conexión con el presente	Algunas imágenes son imprecisas a la época histórica trabajada	Las imágenes no corresponden a la época histórica trabajada y no se entienden en su totalidad	10%
Calidad	Las imágenes tienen buena calidad, se han citado, pertenecen a un museo e introduce infografías	Las imágenes tienen buena calidad, se han citado, pertenecen a un museo pero no introduce infografías	Las imágenes tienen buena calidad, se han citado, pero no pertenecen a un museo	Las imágenes no pertenecen a un museo ni se han citado	15%
	Texto				

Contenido	El contenido está completo y responde a todos los elementos planteados	Contenido bastante completo, pero se deja alguna cosa por mencionar	Contenido incompleto; se deja bastantes cosas sin mencionar	Contenido muy incompleto, trabajo de investigación nulo	20%
Expresión y lenguaje	La expresión y lenguaje del texto es buena: encaja con el tipo de formato y no muestra ningún tipo de error ortográfico o gramatical	La expresión y lenguaje del texto es buena. No llega a encajar con el tipo de formato pero no muestra ningún tipo de error ortográfico o gramatical	La expresión y lenguaje del texto es buena: encaja con el tipo de formato y no muestra pero aparecen errores ortográficos o gramaticales	La expresión y lenguaje del texto son incorrectos: aparecen errores gramaticales y ortográficos y no encaja con el tipo de formato	15%
Realismo (diseño)	La forma y estética encaja con el tipo de formato que se requiere	La forma encaja con el tipo de formato que se requiere pero no la estética	La forma y la estética presentan conexiones difusas	La forma y la estética no presentan ninguna conexión y no encajan con el formato que se requiere	15%

<i>Anexo XIII. Rúbrica exposición oral, secretarios/as y grupos</i>					
	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
Presentación	Completa y amena	Completa pero mejorable	Muy larga y tiende a la lectura	Muy larga, incompleta y tiende a la lectura	20%
Lenguaje	Lenguaje claro, preciso y técnico	Lenguaje claro pero no muy preciso	Lenguaje mejorable para una exposición	Utiliza un lenguaje inadecuado	20%
Contenido	El contenido está completo y responde a todos los elementos planteados	Contenido bastante completo, pero se deja alguna cosa por mencionar	Contenido incompleto; se deja bastantes cosas sin mencionar	Contenido muy incompleto	20%
Expresión	Se expresa de manera clara y no lee ningún texto	Se expresa de manera clara aunque en algún momento se ha atascado	Expresión bastante sucia y no uniforme	Lee texto todo el rato	20%
Dinamismo	La exposición es dinámica y nada aburrida	La exposición es dinámica aunque mejorable en algunos puntos	Existen puntos más dinámicos y otros puntos más aburridos	La exposición es aburrida y el público se distrae o cansa	20%

Anexo XIV. Evaluación de la unidad didáctica

¿Qué nota le pondrías a la unidad didáctica? (del 1 al 10)

¿Te ha parecido interesante el producto final? ¿Por qué?

¿Qué otro proyecto final se te ocurriría realizar? ¿Para qué?

¿Qué es lo que más te ha gustado o destacarías de esta unidad?

¿Qué es lo que menos te ha gustado o eliminarías de esta unidad?

¿Qué otros aspectos se te ocurrirían introducir en esta unidad?

¿Qué nota le pondrías al uso de los instrumentos didácticos de esta unidad: textos, fotografías, vídeos, objetos... etc.? (1 al 10)

¿Qué nota le pondrías a las diferentes actividades realizadas en esta unidad? (del 1 al 10).

<i>Anexo XV. Lista de cotejo, actividad complementaria</i>			
	SÍ (1)	NO (0)	TOTAL (1)
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			