

Artículo Original

We can do it! Roles patriarcales e invisibilidad de la mujer en el trabajo a lo largo de la historia

We can do it! Patriarchal roles and invisibility of women at work throughout history

Juan Ramón Moreno-Vera¹  0000-0002-5395-5981

María Sabiote González²

María Jesús Rubio Visiers³

Ana Moreno Rebordinos⁴

¹Profesor Titular en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia, España.

²IES Miguel Herrero, Cantabria, España.

³Museo Arqueológico Nacional, España.

⁴Museo del Prado, España.

Correspondencia

Juan Ramón Moreno-Vera

jr.moreno@um.es

Fechas:

Recibido: 02/01/2025

Aceptado: 31/01/2025

Publicado: 30/03/2025

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: El mundo laboral es uno de los ámbitos donde más fácilmente se pueden observar las limitaciones de los roles que el patriarcado ha impuesto a la mujer. Habitualmente, los trabajos feminizados son aquellos que corresponden con los cuidados (ya sea en cuestiones de salud: medicina, enfermería) o el cuidado y enseñanza a niños y adolescentes (docencia).

Método: La metodología de investigación de este estudio es mixta, analizando tanto datos cualitativos, como cuantitativos, algo habitual en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El diseño de actividades ha sido previamente validado a través de un grupo focal internacional entre expertos en Didáctica de la Historia, profesorado de Educación Secundaria y expertos de museos. Los estudiantes debieron completar las actividades de manera individual en clase siguiendo la guía de preguntas para analizar las fuentes históricas.

Resultados: Las respuestas de los estudiantes han sido, en general, muy positivas. La detección de conocimientos previos confirma las hipótesis iniciales sobre los grandes estereotipos que existen sobre los roles de la mujer en el ámbito laboral. A través del análisis de obras de arte y recursos de museos, la mayoría de los estudiantes han entendido que esta situación de desigualdad se fundamenta en las estructuras patriarcales, y que todavía hoy se siguen dando estas situaciones injustas.

Conclusiones: La mayoría de los participantes también responden que el camino que se ha seguido, y que se debe seguir en el futuro es el de la lucha y la protesta a través del movimiento feminista.

Palabras clave: Historia; museos; narrativas alternativas; feminismo; arte.

ABSTRACT

Introduction: The world of work is one of the areas where the role restrictions imposed on women by patriarchy are most visible. Usually, feminized jobs are those related to care (whether in the health sector: medicine, nursing) or to the care and education of children and young people (teaching).

Methodology: The research methodology of this study is mixed, analyzing both qualitative and quantitative data, which is common in the field of social science didactics. The design of the activities was previously validated by an international focus group of experts in history education, secondary school teachers and museum experts. Students had to complete the activities individually in class, following the question guide to analyze historical sources.

Results: Students' responses were generally very positive. The assessment of prior knowledge confirms the initial hypotheses about the main stereotypes that exist about the role of women in the workplace. Through the analysis of works of art and museum resources, most students understood that this situation of inequality was based on patriarchal structures and that these unjust situations still exist today.

Conclusions: Most of the participants also respond that the path that has been followed and should be followed in the future is that of struggle and protest through the feminist movement.

Keywords: History; museums; alternative narratives; feminism; art.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Moreno-Vera, J. R., Sabiote González, M., Rubio Visiers, M. J., & Moreno Rebordinos, A. (2025). We can do it! Roles patriarcales e invisibilidad de la mujer en el trabajo a lo largo de la historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 123–146. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32446>

Introducción

No es fácil abordar la historia de la humanidad, ya de por sí compleja y difícil de conocer, pero aún lo es más comprender cuál ha sido la historia de las mujeres (Lerner, 1975, Osler 1994, Fernández Fraile, 2008; Chiponda y Wassermann, 2011, García-Peña, 2016; Kerber, 2017). Muchos factores influyen en este desconocimiento. En primer lugar, hay que destacar que, a lo largo del tiempo, la mujer ha sido objeto, pero no sujeto (Fernández Valencia, 1997) protagonista de los acontecimientos históricos, al menos en los libros de Historia (Sant y Pagés, 2011), pese a constituir aproximadamente el 50% de la población.

De hecho, el mundo ha estado dominado básicamente por los hombres, que han escrito la mayor parte de las páginas de la historia que ha llegado hasta nosotros. Las mujeres no han destacado por sus valores y cualidades, sino que, en la mayor parte de los casos, han sido juzgadas en la medida en que respondían al ideal que los propios hombres han definido para ellas durante siglos (Alario Trigueros, 2009). La imagen que se ha ofrecido de la mujer en diferentes períodos y culturas nos muestra una gran disparidad, entre una concepción, unas veces positiva, siempre desde una perspectiva masculina, y otras veces negativa.

Así, por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han incidido en el papel que la mujer ha jugado en la política (Ford, 2018), la importancia del rol de la mujer estudiado desde la llamada “arqueología de los cuidados” (Alarcón y Sánchez Romero, 2015), las mujeres migrantes o pertenecientes a minorías étnicas (Asri, 2019), la representación femenina a través de estereotipos (Martínez-Oña, 2015; Moreno y Vera, 2016) o la invisibilidad femenina en los libros de texto de historia (Pamuk y Muç, 2021).

Esta investigación se centrará en analizar el papel que tienen los recursos iconográficos de los museos como herramientas didácticas para enseñar historia (pintura, grabado u objetos arqueológicos) y cómo se pueden utilizar para articular y evaluar actividades y propuestas didácticas para el aula (Porter, 1995; Casey, 2016; Levick, 2024).

Arqueología de género y otros recursos didácticos para enseñar historia

Tal y como se comentaba en el apartado anterior, la presente investigación analizará los resultados de la implementación de una propuesta didáctica sobre historia de las mujeres en ámbito laboral usando recursos procedentes de museos, entre los que destacan aquellos objetos arqueológicos del Museo Arqueológico Nacional, el Museo Nacional de arqueología subacuática o el Museo Nacional de Altamira y que se pueden encontrar en la propuesta didáctica completa que se encuentra en la web <https://caleidoscpio.cloud>

La arqueología de género se ha ido desarrollando en España desde finales de la década de los años ochenta del siglo pasado para superar esta visión androcéntrica que las investigaciones arqueológicas han perpetuado hasta tiempos bastante recientes, es decir, la visibilidad masculina y la invisibilidad femenina¹.

Esta desigualdad es claramente perceptible en los estudios sobre la Prehistoria, época en la que se centraron la mayor parte de los primeros estudios de arqueología de género, sobre todo desde finales de los años ochenta del siglo pasado². En la historiografía arqueológica tradicional se han definido roles claramente diferenciados entre las tareas y funciones de los hombres y las mujeres en las comunidades y sociedades prehistóricas. Por ejemplo, la idea del hombre cazador y activo, y la de la mujer pasiva, recolectora y reproductora. Sin embargo, no se tienen evidencias suficientes para hacer este tipo de asignaciones. De hecho, las investigaciones actuales (arqueológicas, pero también etnográficas) indican que las mujeres en esta etapa participaban también en otras tareas productivas como la elaboración de herramientas o la obtención de materias primas. En este caso, es evidente que los investigadores realizaban una proyección de los criterios androcéntricos actuales a una etapa histórica en la que la interpretación de los hallazgos no siempre es tan clara (Alarcón, 2010).

Por otro lado, la arqueología, durante mucho tiempo, ha estado ligada a criterios artísticos y estéticos. Se prestaba especial atención a los objetos en función de su belleza, pero no tanto en cuanto a su significado para la sociedad que los creó. De nuevo, la investigación se encuentra con una visión actual de elementos del pasado. Sin embargo, los objetos arqueológicos permiten evidenciar las diferencias de género más allá de las expresiones artísticas. De hecho, la arqueología está permitiendo con su trabajo hacer visibles a las mujeres, que siempre han estado ahí, aunque sin ser vistas u oídas. Ejemplo de esta transformación son los estudios de arqueología de género centrados en el mundo clásico -Grecia y Roma- (Prados y López, 2008; Cid, 2015; Pícazo, 2017). La posición y el papel de la mujer en la Antigüedad se conoce no sólo por la arqueología y sus restos materiales, sino también por las fuentes escritas. Todas estas evidencias reflejan las desigualdades entre hombres y mujeres en el mundo clásico respecto a sus funciones sociales, roles públicos y posiciones de poder, muchas veces más aparentes que reales y asociadas a la clase social alta.

¹ No es este el lugar para analizar la extensa bibliografía sobre los estudios de arqueología de género en nuestro país, que se ha desarrollado desde hace cincuenta años y que continúan en nuestros días con gran fuerza. Tan solo citar algunos ejemplos que resumen el desarrollo de esta disciplina arqueológica. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, C. (2024); BEJARANO ESPINOSA, L. (2022); DÍAZ ANDREU, M. (2014); AAVV (2014); FALCÓ MARTÍ, R. (2003); SÁNCHEZ LIRANZO, O. (2001); MONTÓN SUBÍAS, S. (2000); RODA, P. (1995). Muy interesante es el micrositio WOMAN. Miradas en femenino, que aporta interesante bibliografía sobre la arqueología de género y, en concreto, sobre la antigüedad clásica: WOMAN - Miradas en femenino | Ministerio de Cultura.

² Fundamentales han sido los estudios de M^a Ángeles Querol, catedrática de Prehistoria en la Universidad Complutense de Madrid, que ha abierto el camino a otras muchas investigadoras en este campo.

También han sido importantes los estudios de arqueología de género en relación a la cultura ibérica, donde los hallazgos arqueológicos adquieren una importancia fundamental ante una menor presencia de las fuentes escritas, y que ha permitido valorar la importancia de la mujer ibera en el ámbito social, productivo y ceremonial (AAVV, 2009)

Como se observa, los objetos arqueológicos son elementos fundamentales para conocer y comprender las culturas que se han desarrollado desde la Prehistoria. Sin embargo, estos restos materiales no proporcionan datos directos sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres del pasado. Tampoco sobre cómo eran las relaciones entre ambos sexos o cómo se distribuían las tareas en función del género, al menos no de una forma claramente identificable. Pese a todo, la cultura material es una herramienta de gran valor para reflejar las diferencias de género y la distinta socialización de niños y niñas desde una edad por lo general muy temprana, siempre y cuando se analicen los hallazgos con una mirada crítica y no mediatizada por las investigaciones pasadas.

En este sentido, una de las tendencias actuales en la arqueología es el estudio de los espacios públicos y privados en los que se ha desarrollado la vida de la vida de hombres y mujeres en diferentes culturas (Montón, 2000). Tradicionalmente se ha dado más importancia a los espacios públicos, donde los hombres han jugado un papel esencial, excluyendo de este modo y en gran medida a las mujeres, que no estaban especialmente representadas en ellos. Por el contrario, los espacios domésticos ofrecen gran cantidad de información sobre las actividades femeninas, destacando también como espacios de representación social. La interacción entre ambos espacios y entre las actividades de hombres y mujeres nos ofrecen nuevas evidencias de cómo entre ambos se han construido y desarrollado las sociedades del pasado (Roda, 1995).

El análisis de los objetos arqueológicos permite analizar diferentes aspectos de la vida cotidiana en la que la mujer ha jugado siempre un papel fundamental que ha constituido la base del desarrollo de muchas culturas. Y este es un aspecto largamente olvidada en la historiografía tradicional.

Es evidente que la historia de las mujeres puede resultar a todas luces incompleta, pero gracias a los nuevos enfoques de la arqueología actual y a su estudio de un amplio abanico de culturas y épocas, se puede conocer mejor su papel en la historia de la humanidad. Además, permite descubrir quiénes eran y cuál ha sido su contribución al desarrollo de las sociedades antiguas y modernas.

Pensamiento histórico: relevancia histórica, dimensión ética y la visibilización del papel de la mujer en la historia

La inclusión de aspectos innovadores en la enseñanza de la historia puede entenderse desde tres puntos de vista: por un lado, los aspectos metodológicos ligados a estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, la gamificación (Gómez-Carrasco, et al. 2019 y 2020) o el aprendizaje servicio (Moreno-Vera y Martínez, 2022); por otro lado, la utilización de nuevos recursos y fuentes históricas que permitan ampliar los contenidos conceptuales propios de la disciplina histórica a través de nuevos temas transversales como la igualdad de género (Claerbout, 2020) o las desigualdades (Barton y Levstik, 2004; Gómez-Carrasco, 2023) y, por último, la introducción de aspectos procedimentales propios del método de indagación o del historiador (Prats, 2001; Bain et al., 2024) relacionados con las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

En este sentido, Gómez-Carrasco, Monteagudo y Miralles (2018) indican que la presencia de los conceptos pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y conciencia histórica (Gadamer, 1979; Rüsen, 1987) es, todavía, un debate reciente entre los investigadores españoles. El pensamiento histórico representa un campo de investigación muy prolífico en la enseñanza de la historia y está vinculado a la enseñanza y aprendizaje de competencias históricas siguiendo seis grandes conceptos como relevancia histórica (qué y por qué estudiamos, muy relacionado también con aquellos que no se estudia, como en el caso de las mujeres), perspectiva histórica (empatía), evidencia histórica (el uso y la pregunta por las fuentes), cambio y continuidad, causa y consecuencia y aprender a pensar en términos de la dimensión ética de la historia, relacionado con la invisibilidad de amplios colectivos, como también es el caso de las mujeres. Próximo a esta última competencia, la enseñanza de la historia desarrolla también el concepto de conciencia histórica (Rüsen, 2001; 2004; 2007) referido a la relación entre el presente y el pasado, y los usos que hacemos de los acontecimientos pasados (a quién recordamos y a quién olvidamos).

En los últimos años, la evolución de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales en el currículo español ha sido muy notable. Especialmente en la última renovación de conocimientos (contenidos conceptuales denominados «saberes básicos» en el currículo español) que surgió dentro de la LOMLOE (la nueva y vigente ley general de educación) desarrollada en 2020.

Los estudios de Moreno-Vera & Alvé (2020 y 2023) y Moreno-Vera (2023) mostraron que los principales cambios están vinculados, básicamente, al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. De hecho, Moreno-Vera, Rodríguez y Monteagudo (2023) destacan que el mayor incremento en los criterios de evaluación del currículo se produjo en las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con la elaboración de juicios éticos so-

bre los procesos históricos (Seixas y Morton, 2013; Milligan, Gibson y Peck, 2017). Es necesario que los alumnos reflexionen y argumenten sus propios juicios éticos sobre los acontecimientos históricos (Rüsen, 1987) y esto, evidentemente, incluye la invisibilización de la historia de las mujeres a lo largo de la historia.

De este modo, se pueden encontrar, concretamente, dos ámbitos donde incluir la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de la historia: la relevancia histórica (qué mujeres y hombres estudiamos en clase) y la dimensión ética de la historia (por qué las mujeres han sido escondidas e invisibilizadas de las narrativas y discursos históricos en la escuela).

Desde el punto de vista de la educación es especialmente importante, incluir actividades y reflexiones en este sentido, puesto que las investigaciones precedentes, como la de Díez-Bedmar (2019), evidencian que las futuras docentes de Ciencias Sociales necesitan trabajar la formación para afrontar estos aspectos competenciales sobre género en la enseñanza.

Por tanto, Díez-Bedmar (2019) comenta que este desarrollo de competencias críticas en relación a la igualdad de género es fundamental ya que implica, no solo conocer los contenidos sobre las mujeres en la historia, sino también aprehender, ser consciente e interiorizar las consecuencias de su invisibilización. Esto permitiría a nuestras docentes ser capaces de articular en el futuro propuestas didácticas que incluyan el género como una categoría de análisis en sí misma (Baxter, 2004).

Métodos

Objetivos, contexto y participantes

El objetivo de la investigación es el de analizar los resultados de aprendizaje del alumnado tras la implementación de una actividad sobre los roles y estereotipos de la mujer en el ámbito laboral. Así, los estudiantes analizarán diferentes obras de arte y recursos de museos, donde el alumnado pueda tener una visión diferente a la que siempre hemos tenido en los libros de texto (Gómez y Gallego, 2016; García-Luque y De la Cruz, 2019).

A partir de este objetivo principal se pueden establecer los siguientes objetivos específicos (O.E.):

- O.E. 1: analizar los resultados sobre los estereotipos y roles femeninos en cuanto al trabajo.
- O.E. 2: Identificar las percepciones de los estudiantes sobre los trabajos intelectuales, creativos o científicos.
- O.E. 3: reflexionar sobre la presencia de la mujer en trabajos de seguridad, guerreras, militares, luchadoras o gladiadoras.

- O.E. 4: estudiar la implementación de las actividades relacionadas con los trabajos industriales, la clase obrera y otros empleos que requieren de una gran fuerza física

Por lo que respecta al contexto y los participantes en la investigación, es importante indicar que todos los estudiantes han aceptado la participación voluntaria en el proyecto que se ajusta al anonimato y a todas las indicaciones del Comité de Ética de la Universidad de Murcia.

El grupo en el que se implementó la actividad pertenece a 4º de la ESO en un Instituto de Educación Secundaria de carácter público que se encuentra ubicado en el centro urbano de una ciudad periférica de Madrid.

El total de participantes es de tan solo 14 estudiantes (n=14). El motivo de esta baja muestra es que los docentes participantes podían elegir entre la implementación de 11 diferentes actividades. Por lo que esta implementación sirve como un primer estudio piloto y exploratorio, cuyas conclusiones nos deben ayudar para futuras implementaciones en las que se pueda aumentar la muestra y acercarnos a unos resultados más significativos (Tabla 1).

Además, el grupo seleccionado es un grupo bilingüe que recibe la enseñanza de las Ciencias Sociales en inglés. Se trata de un grupo que, habitualmente, obtiene unos buenos resultados académicos, es comprometido y donde existe una mayoría de estudiantes mujeres.

	Grupo	N	Edad
Participantes	Grupo bilingüe	14	15/16 años

Tabla 1.
Participantes en la investigación

Diseño de la actividad

La investigación parte de la hipótesis de que la relación de la mujer con el mundo del trabajo es una cuestión socialmente viva (Legardez y Simonneaux, 2006) o socialmente candente (López Facal y Santidrián, 2011) como para plantear dos tipos de actividades para el alumnado al que está dirigido (el de Historia de 4º ESO y, de manera secundaria, el de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato): mujer y empleos feminizados por un lado, y mujer y empleos masculinizados por otro, si bien este artículo se referirá exclusivamente a la implementación de la primera parte, “*La mujer y el trabajo: trabajos masculinizados*”, es decir, los relacionados con el mundo de la fuerza, la construcción o la seguridad.

El diseño corresponde al planteamiento de una situación de aprendizaje (SdA), esto es, una propuesta pedagógica que (en definición del Ministerio de Educación, 2024) “partiendo del centro de interés del alumnado, le permita construir el conocimiento con autonomía, iniciativa y creatividad”.

Para esta SdA (desarrollada en tres o cuatro sesiones de trabajo individual), cada estudiante necesitará un ordenador y conexión a internet, pues la activi-

dad está inserta (como el resto de las diez SdA del proyecto “Museos y recursos históricos”) en el blog <https://caleidoscopio.cloud/>. Así, cada estudiante avanzará a su ritmo contando con la ayuda del/la docente, que hará de guía resolviendo dudas.

La actividad sigue una metodología de aprendizaje basado en problemas que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (2015): en primer lugar, se realizan cuestiones al alumnado sobre problemas actuales en los que los procesos del pasado han sido importantes; en segundo lugar, los estudiantes deben indagar acerca del tema propuesto, analizando fuentes históricas y resolviendo preguntas y, en tercer lugar, de nuevo se les plantean las cuestiones iniciales para que desarrollen un texto argumentativo sobre el tema.

Estas actividades aspiran a facilitar el desarrollo de la conciencia histórica en el alumnado, para que pueda conocer su presente a partir de la reflexión y el conocimiento del pasado (Gadamer, 1979). Es por eso que se reflexiona sobre los temas elegidos a través de preguntas relevantes, analizando piezas del patrimonio cultural de más de 10 museos españoles (tanto artísticos como etnográficos y arqueológicos) y teniendo en cuenta metas de futuro vinculadas a varios ODS.

La estructura de la actividad, además, tiene en cuenta los 6 conceptos del pensamiento histórico desarrollados por Seixas y Morton en *The Big Six Concepts of Historical Thinking* (2013).

Al comienzo, se le plantea al alumnado el reto o producto final: la elaboración de un ensayo argumentativo y crítico acerca de las mujeres y el trabajo. Para ello, el alumnado cuenta con la guía de una serie de preguntas que le sirven de piezas para la elaboración de este ensayo. Los interrogantes que se plantean al alumnado y sobre los que debe organizar su ensayo son los siguientes: ¿A qué oficios no se solían dedicar las mujeres?, ¿por qué razones?, ¿cómo rompieron las barreras para ejercerlos?, ¿sigue pasando en la actualidad?

Como primer paso, tras la introducción de la actividad por el/la docente (que podrá subrayar la importancia de conocer y valorar el patrimonio museístico como fuente fundamental para acercarnos a la Historia y reflexionar sobre un problema actual en el que el pasado es importante), se le plantea al alumnado responder tentativamente a las preguntas que conformarán el ensayo final, como estrategia para despertar sus ideas previas.

Tras este paso previo, el alumnado irá recorriendo en el blog una serie de apartados sobre esta cuestión socialmente viva, cada una con varias obras relacionadas, leyendo textos y respondiendo a distintos tipos de preguntas sobre las obras propuestas (las hay abiertas de respuesta corta y cerradas –test de respuesta múltiple, ordenar, identificar aspectos de las obras–). Las obras propuestas en esta SdA son una veintena de objetos, esculturas,

instalaciones, fotografías, cerámicas y –sobre todo– pinturas de diferentes épocas, desde el Paleolítico superior al siglo XX. Para ese trabajo (que llevará la segunda parte de la sesión 1 y la sesión 2 o la 3), los estudiantes podrán consultar en internet la información que precisen y preguntar al docente que, al comienzo de las sesiones, recordará la importancia de ir tomando notas, guardando información y pensando en el producto final evaluable: la tesis elegida (y argumentos que la apoyen) para el ensayo que escribirán en la sesión 3 (o la 4ª si fuera necesario).

Así, los distintos apartados por los que irá transitando el alumnado se refieren, como decíamos, a las distintas esferas de trabajos relacionados con el mundo masculino donde rara vez aparecen las mujeres: 1) El poder público: sacerdotisas y reinas a través de obras como *La Dama de Elche*, *Livia Drusila*, *El bote de Zamora* o la comparación entre las esculturas de *María de Hungría* y *Carlos V y el furor*; 2) El intelecto: creadoras y empresarias, a través de 3 obras como *Chica pintando un bisonte en Altamira*, *Bodegón con flores, copa de plata dorada, almendras...* de Clara Peeters, el retrato de *Carolina Coronado* de Federico de Madrazo, *Concepción Arenal* de Isidoro Brocos Gómez o la obra *María Guerrero como la Dama boba* de Joaquín Sorolla; 3) La valentía: guerreras y gladiadoras, con obras como ¡Qué valor! estampa de *Los desastres de la guerra* de Francisco de Goya o el *Mosaico de gladiadoras* que se conserva en el Museo Arqueológico Nacional; y, por último, 4) La fuerza física: obreras y ... madres con cuadros como *Interior de la fábrica de tabacos de Sevilla*, un estudio preliminar del cuadro *Las cigarreras* de Gonzalo Bilbao y la *matriz litográfica del taller "La artística" para la conservera Massó*.

Una vez que ha terminado de leer los textos que se presentan acompañando a las obras y responder a las cuestiones sobre dichas obras, el alumnado volverá a responder a los interrogantes planteados al principio, pero esta vez en forma de ensayo argumentativo: más extenso y siguiendo una serie de pautas incluidas en el blog (consejos, estructura y pasos a seguir). Será interesante analizar si ha cambiado (y de qué manera) su discurso tras realizar los ejercicios propuestos. Además de la corrección (opcional) de esos ejercicios, el docente cuenta (para calificar el ensayo) con una rúbrica de evaluación (que sería conveniente entregar al alumnado al inicio de la SdA), colgada en formato editable en el blog (junto a una guía didáctica que conecta la actividad con las competencias específicas y los criterios de evaluación del segundo ciclo de la ESO).

El objetivo, por tanto, de esta SdA sería que el alumnado (leyendo, mirando y argumentando) reflexione sobre cómo, a pesar de la división de tareas entre géneros que sustenta el patriarcado (lo público es masculino y lo privado, femenino) la mujer ha desempeñado trabajos (en posición subalterna) en la esfera pública a lo largo de la Historia, antes de su "incorporación masiva al mundo laboral" con el auge del capitalismo (Revolución Industrial y, sobre todo, tras las dos guerras mundiales). Y cómo, por tanto, la "doble

jornada” viene de lejos. Para ello, el patrimonio museístico nos brinda numerosos ejemplos para indagar las características, cambios y permanencias de ocupaciones tradicionalmente femeninas, vinculadas casi todas al sector servicios y al mundo de los cuidados en sus múltiples facetas.

Validación y procedimiento de investigación

En relación al proceso de validación de investigación, la actividad implementada se encuentra enmarcada junto a otras actividades similares diseñadas para mostrar narrativas alternativas en la historia a través de obras de arte y recursos de museos.

El conjunto de las actividades se puede consultar en la página web de Caleidoscopio (<https://caleidoscopio.cloud/>), donde el propio alumnado realizaba las actividades de forma interactiva.

El método de validación utilizado fue el grupo focal. En este caso, se celebró el 26 de enero de 2024 en el Museo del Prado y en el mismo participaron un total de 25 profesionales en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (de 5 universidades españolas diferentes), departamentos de educación de museos (tanto locales, provinciales y nacionales) y docentes de Geografía e Historia en Educación Secundaria.

La dirección del grupo focal estuvo en manos de uno de los investigadores principales del Proyecto que guio la conversación en función de una parrilla de preguntas. Al mismo tiempo, otro investigador del Proyecto actuaba como observador externo y grababa la sesión para poder desarrollar posteriormente las conclusiones.

- Incluir una lista de referencias bibliográficas en las actividades o una guía de referencias para que el profesorado pueda ampliar información si lo desea.
- Se pueden usar las actividades en clase en función de las efemérides (8 de marzo, día del migrante, día del trabajo, etc.) pero no limitarlo ya que es algo que se puede usar dentro de las programaciones anuales del profesorado.
- Tejer redes de colaboración entre Universidad, IES y Museos.
- Analizar los datos de las actividades que funcionen bien y proponerlo como un modelo (que se puede seguir mejorando en el futuro). Compartir las buenas experiencias del profesorado.
- Apostar por la “Slow Science” y analizar los datos con tranquilidad, para plantear estudios de futuro que trabajen en esta línea.
- Traducir las actividades a las diferentes lenguas co-oficiales de España.
- Adaptar las actividades a Formación Profesional y ciclos formativos.
- Proponer posibles cambios para incluir nuevas piezas o recursos de Museos.
- A la hora de desarrollar las actividades en clase, se recomendará que sean individuales, aunque siempre depende del contexto de aula.

- También se puede proponer una pregunta final al profesorado: ¿cuál de las actividades vas a escoger?, ¿por qué has elegido esa?, ¿qué ventajas tiene?, ¿y qué cambiarías de ella? Pasar esta pequeña entrevista en la Sesión 8 (última).

Por último, en cuanto al procedimiento de análisis de la investigación, el enfoque de la investigación es un estudio de caso, de carácter exploratorio, y con un análisis descriptivo de los datos. En este estudio se han seleccionado las respuestas más significativas de cada uno de los bloques en la implementación de una de las actividades, en este caso la referida a “La mujer y el trabajo: trabajos masculinizados”.

Para el análisis de los resultados se ha desarrollado un análisis mixto que aúna una metodología cuantitativa (Gómez-Carrasco et al., 2020) realizando un análisis estadístico-descriptivo sobre las respuestas de las estudiantes mediante el software estadístico SPSS v. 24, y, al mismo tiempo, un análisis cualitativo de las narrativas de los estudiantes, como es habitual en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Ponsoda, 2021 y Moreno-Vera y Leguizamo, 2022), realizado a través de la codificación del programa Aquad 7 (Huber, 2013).

Resultados

Como ya se ha señalado previamente, los estudiantes completaron individualmente las actividades relacionadas con “La mujer y el trabajo masculinizado” que estaban divididas en cuatro bloques temáticos.

La figura 1 muestra alguno de los resultados más destacados sobre el bloque dedicado a los estereotipos y roles femeninos en cuanto al trabajo, de modo que las primeras cuestiones nos permitían conocer los conocimientos previos de los estudiantes.



Figura 1. ¿A qué oficios no se solían dedicar las mujeres?

Así, tal y como se puede comprobar, ante la pregunta “¿A qué oficios no se solían dedicar las mujeres? Nos encontramos ante una amplia variedad de respuestas abiertas, casi todas dirigidas a empleos que tradicionalmente no se han asociado con las mujeres, como son aquellos dedicados a la seguridad (policías, militares, soldados) o que requerían fuerza física (obreras, albañiles, construcción en general o los deportes). Destaca también el 10% de respuestas que entienden que las mujeres no se podían dedicar al gobierno, la política u otros puestos relacionados con el poder.

Cuando se les cuestionaba el por qué, algunas de las respuestas de los estudiantes son muy significativas ya que relacionan los roles y estereotipos femeninos al hogar y al cuidado de la familia (tanto ancianos, como niños):

Participante 3: “Las mujeres no solían llevar a cabo trabajos relacionados con el campo, con la producción o con la guerra, los cuales estaban dirigidos a los hombres. Las mujeres se quedaban en casa cuidando de la familia”.

Participante 4: “No se solían dedicar a los oficios en los que se necesitara utilizar la fuerza o la inteligencia, oficios como cazadores, policías, escritores...”

Participante 10: “Porque el hombre no creía capaz a las mujeres de ocuparse de los trabajos, por su “torpeza” y “falta de fuerza”.”

Después, los estudiantes tenían que contestar (figura 2) cómo pensaban que habían ido cayendo esas barreras tras analizar las fuentes visuales e iconográficas presentes en las actividades.

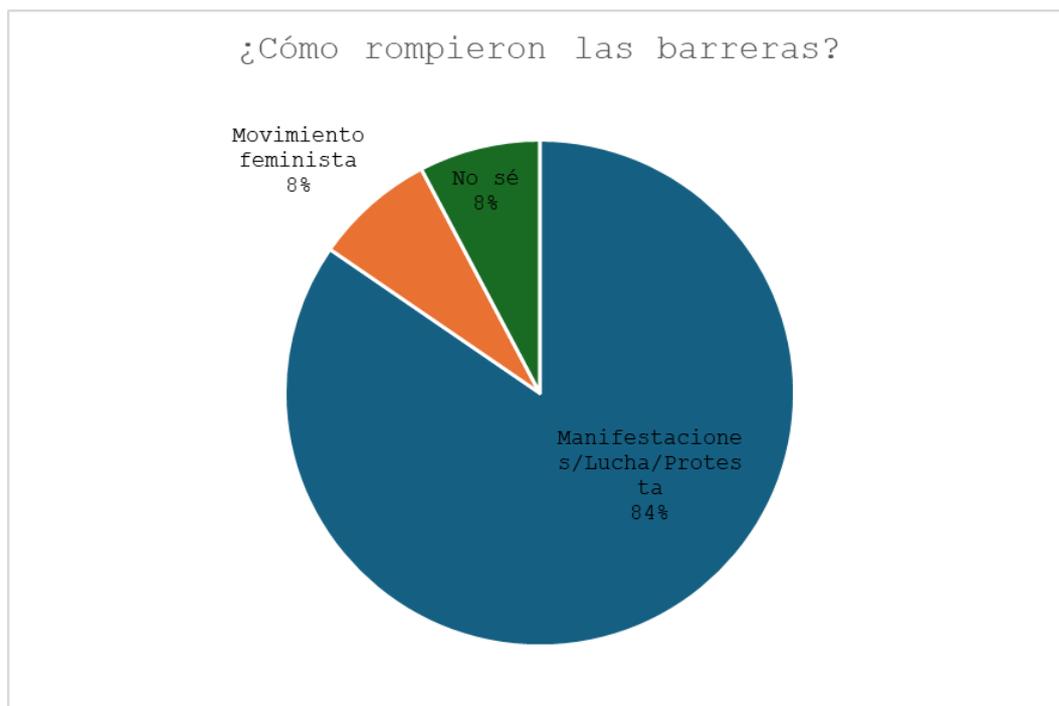


Figura 2. ¿Cómo rompieron las barreras?

En este caso, una amplia mayoría de los estudiantes participantes, un 84%, entienden que los avances en derechos para las mujeres se han conseguido durante años gracias a las “Manifestaciones, la lucha y las protestas”, incluso un 8% de la muestra cita al movimiento feminista como el catalizador de estas protestas y luchas por la igualdad de derechos para las mujeres.

Participante 14: “Rompieron las barreras manifestándose y arriesgándose para poder conseguir los mismos derechos que los hombres.”

Además, cuando se les preguntaba si la desigualdad entre hombres y mujeres seguía sucediendo a día de hoy, una abrumadora mayoría, un 93%, opinan que sí, que es algo que sigue ocurriendo todavía en nuestros días a pesar de los grandes avances que se han producido.

Participante 3: “Esto sigue ocurriendo en algunas empresas, dónde resulta imposible llegar a puestos de alto nivel a no ser que seas un hombre, o también en algunos países dónde el machismo es algo generalizado”.

Tal y como se indicaba en la figura 1, uno de los ámbitos donde existen grandes estereotipos de género en el ámbito laboral es el de los puestos de poder (a nivel político, dirección de empresas, militar, etc.). Sin embargo, en el bloque 1 de las actividades, a través de las fuentes iconográficas y los recursos de museos, los estudiantes pueden analizar el papel que las mujeres han tenido también en ese campo, a pesar de haber sido un tema *invisibilizado* en la historia.

Entre los resultados más interesantes, encontramos el de la figura 3 donde los estudiantes debían comparar las vestimentas y gestos entre dos perso-

najes de poder que, además, eran hermanos: el emperador Carlos V y su hermana María de Habsburgo, Reina de Hungría.

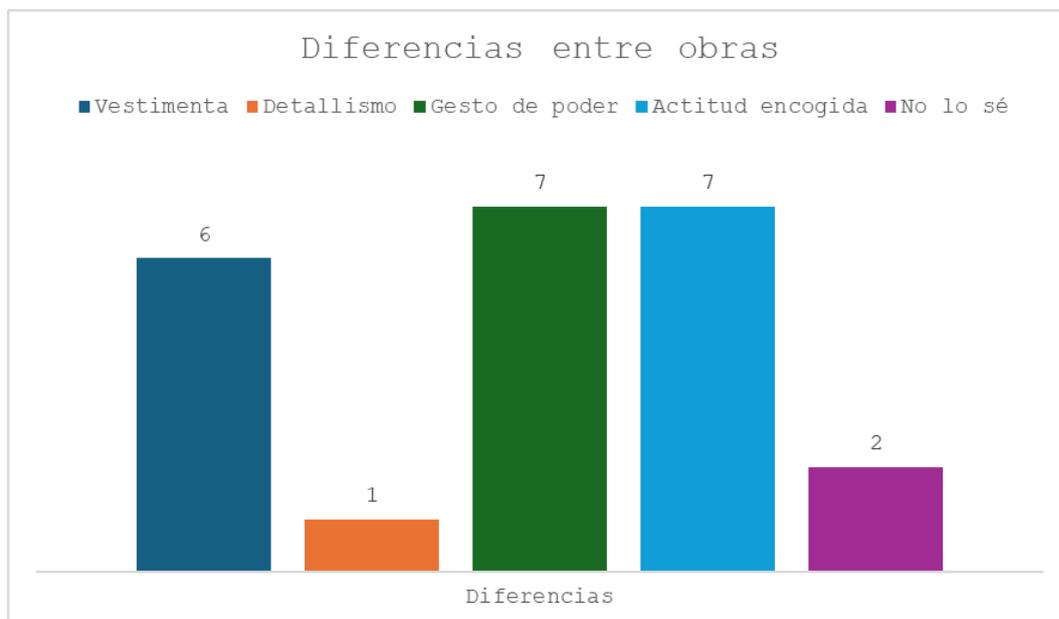


Figura 3. ¿Qué diferencias ves entre esta estatua y otra de su hermano Carlos V (ver abajo) realizada por el mismo artista? (en actitud, gestos, vestimenta, atributos de poder, etc).

Es muy llamativo como los estudiantes comprenden que la más clara diferencia entre ambas obras se encuentra en los gestos y su vestimenta. La escultura de Carlos V lo muestra en actitud de poder, semidesnudo y con armadura militar, mientras pisa a un adversario. Mientras que la obra de María de Hungría aparece vestida con hábito, gesto humilde, encogido y actitud piadosa.

Participante 4: “Las diferencias son que Carlos V lleva una armadura y su hermana lleva una especie de vestido, también se puede ver que la expresión de él es como de dominancia y al estar pisando el cuerpo de un hombre también demuestra su poder, sin embargo, la de su hermana tiene una postura más encogida y una expresión casi asustada”.

Participante 13: “La diferencia que veo es que la mujer está demasiado cubierta de ropa y el hombre no, que el hombre tiene gesto de pensar que tiene poder y la mujer parece tener miedo y querer desaparecer”.

En cuanto al bloque 2, relacionado con los trabajos intelectuales, creativos o científicos, encontramos de nuevo unos resultados bastante positivos cuando los participantes analizan las obras de arte de los museos.

Por ejemplo, al analizar el bodegón de Clara Peeters que hay en el Museo del Prado (figura 4) los estudiantes mayoritariamente, un 72%, identifican claramente la inclusión de un autorretrato de la autora en la jarra negra que aparece en la pintura.

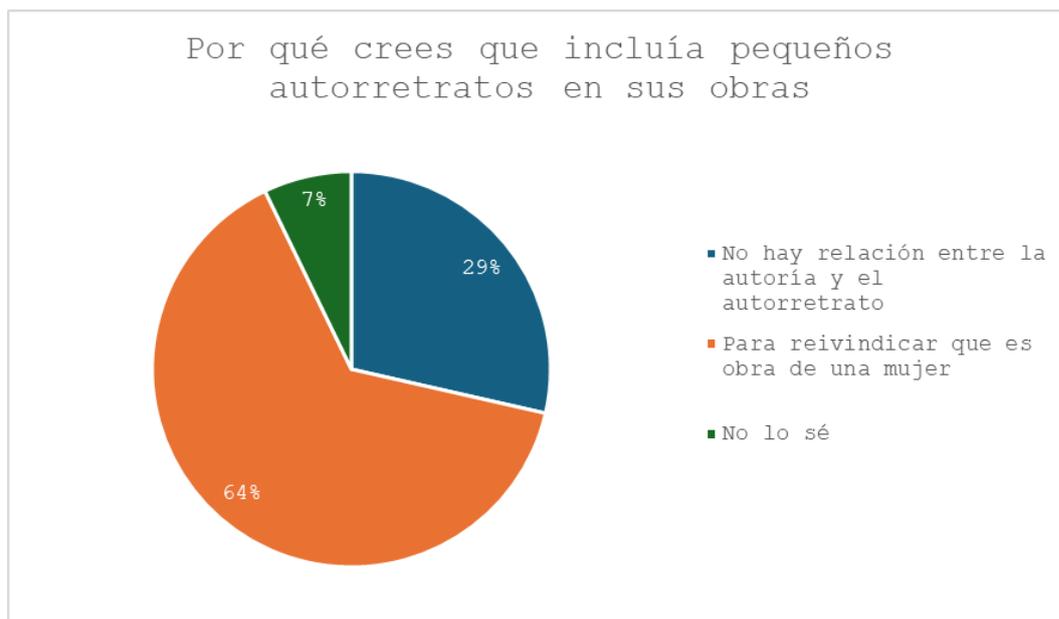


Figura 4. ¿Por qué crees que incluía pequeños autorretratos en sus obras? ¿Por qué las artistas mujeres se especializaban en bodegones? ¿Ves una relación entre las dos preguntas?

Al ser cuestionados sobre el por qué la autora decide incluir un pequeño autorretrato en sus bodegones, la mayoría de los estudiantes, un 64% entienden que lo hace para reivindicar el papel creativo de una mujer que tenía un gran talento tanto técnico, como intelectual.

Participante 9: “Para dar a entender que es una forma de firmar sus obras y saber quién lo ha hecho. Las mujeres se especializaban en bodegones porque antes ella se ocupaba de la casa y era lo único para despejar la mente”.

Participante 4: “Creo que incluía pequeños autorretratos en su obra porque quizá no se les permitía o no se creían que las mujeres tuviesen el talento necesario para pintar retratos y autorretratos o porque no querían que quedara constancia de que quien había pintado un autorretrato era una mujer. Creo que se especializaban en bodegones porque son comida y se asociaba a la mujer con la comida, cocina, etc., y porque quizá los bodegones no eran tan importantes como los retrato, por lo tanto, reservaban los retratos y otras obras a los hombres”.

El bloque 3 de actividades estaba unido a la presencia de la mujer en trabajos de seguridad, guerreras, militares, luchadoras o gladiadoras. En este caso, por ejemplo, la figura 5 muestra los resultados obtenidos cuando los estudiantes analizaban la estampa de Goya “¡Qué valor!” donde se representa la lucha de Agustina de Aragón en la Guerra de la Independencia, defendiendo la ciudad de Zaragoza cuando fue asediada y tomada por los ejércitos napoleónicos.

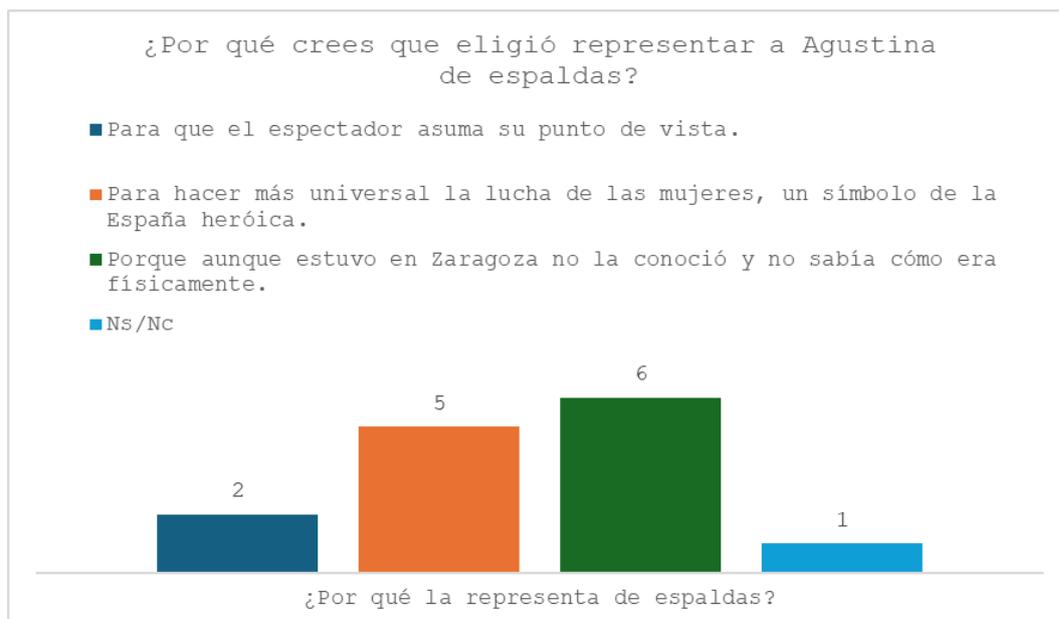


Figura 5. Goya fue testigo del sitio de Zaragoza en otoño de 1808 así como del levantamiento popular de Madrid la anterior primavera. ¿Por qué crees que eligió representar a Agustina de espaldas?

En este caso, para los estudiantes fue difícil comprender las motivaciones de Goya cuando pintó a Agustina de espaldas. A pesar de que la respuesta correcta era “Para hacer más universal la lucha de las mujeres” y así promover la propaganda de guerra que favoreciera la insurrección popular frente a las tropas invasoras.

Por último, el bloque 4 de las actividades es el relacionado con los trabajos industriales, la clase obrera y otros empleos que requieren de una gran fuerza física para ser desarrollados.

Así, por ejemplo, tenían que analizar obras de arte, como aquella referida a las fábricas de tabacos, donde se encontraban trabajando más de 5000 mujeres, en fábricas como la de Sevilla (figura 6), cuando se les preguntaba cuál pensaban que era la razón para una amplia presencia femenina en la industria.

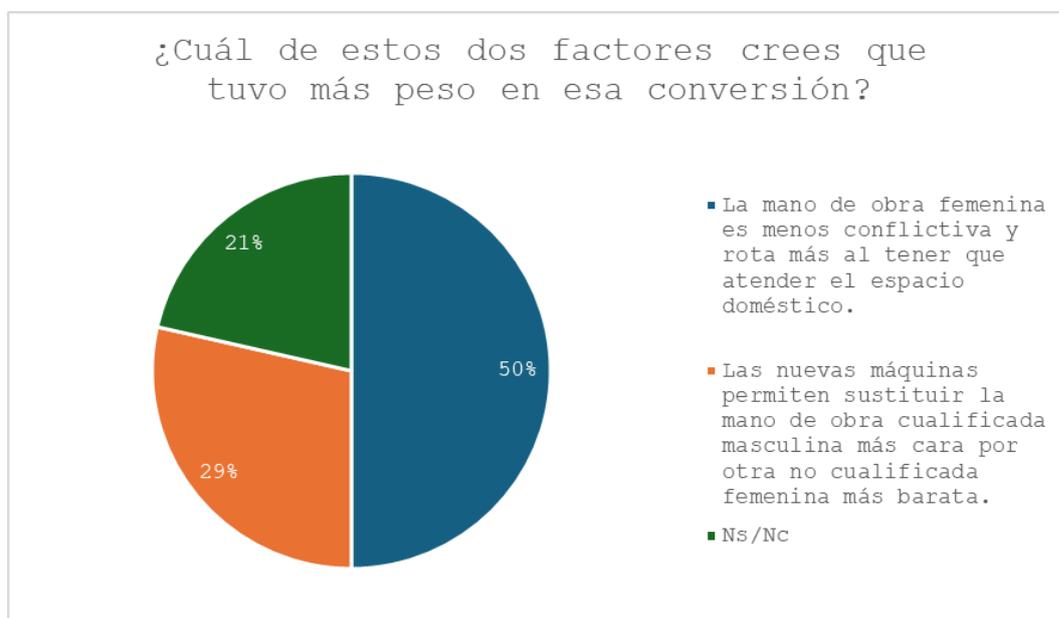


Figura 6. ¿Cuál de estos dos factores crees que tuvo más peso en esa conversión?

La figura 6 muestra que, por lo menos la mitad de los estudiantes, un 50% opina que la incorporación de la mujer al ámbito industrial estaba relacionada con la baja conflictividad de las mujeres (entienden que no tienen derechos laborales), mientras que un 29%, además, piensa que la mano de obra femenina era más barata que la masculina (se les pagaba menos) por lo que comienzan a sustituir a los hombres en las fábricas, a pesar de que la imagen habitual que tenemos sobre el mundo obrero y proletario es fundamentalmente masculino.

Para finalizar, los estudiantes debían realizar un ensayo final argumentativo en el que explicasen cuáles eran los oficios a los que se había dedicado las mujeres en la historia, y si pensaban que había sufrido algún tipo de discriminación en el ámbito laboral. Lo que coincide con las preguntas de detección de conocimientos previos que contestaron al comenzar la actividad y que es el paso final para evaluar correctamente las actividades tal y como propone la metodología propuesta por Catherine Duquette (2015).

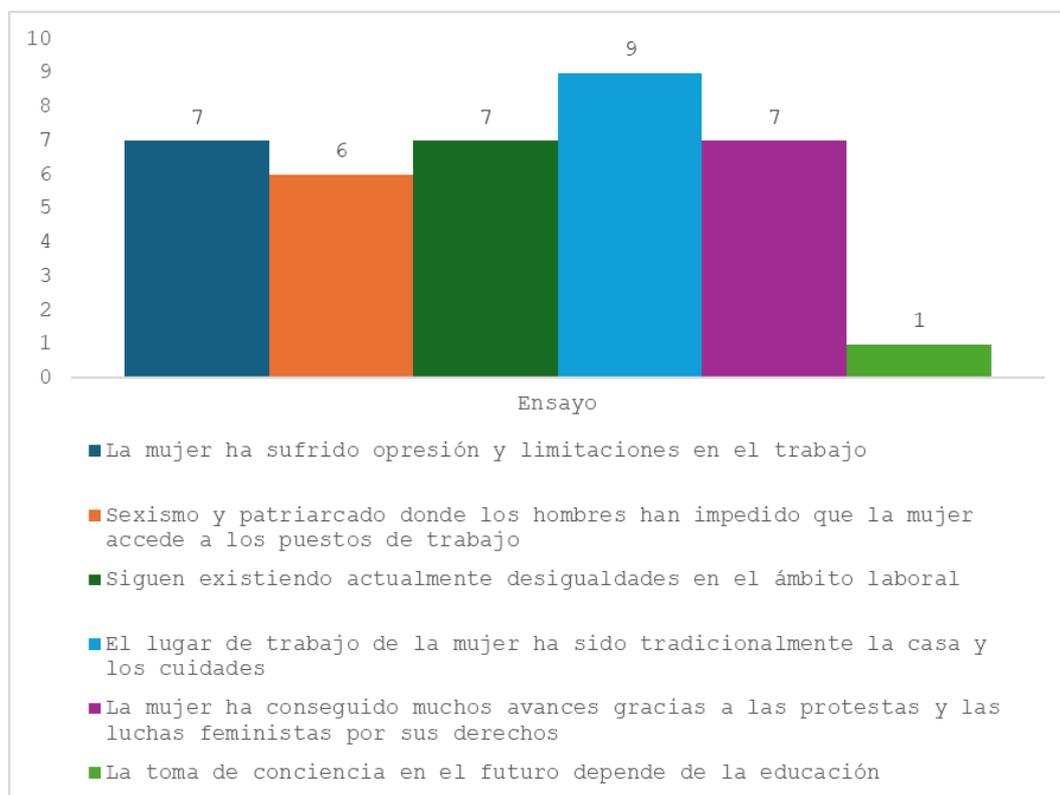


Figura 7. ¿A qué oficios se solían dedicar las mujeres?

Tal y como se puede observar en la figura 7, la mayoría de estudiantes 9 de 14 comprenden que el rol de las mujeres a lo largo de la historia es el de los cuidados del hogar y de la familia. Además, el 50% de los participantes admiten que ese rol es fruto de la opresión y las limitaciones a las que les sometía el patriarcado. Así, por ejemplo, lo comentan algunos estudiantes:

Participante 3: “Desde el principio de los tiempos, las mujeres tenían trabajos domésticos, como ama de casa, tejedoras o cosas así, por el contexto reli-

gioso, y también porque no eran consideradas iguales a los hombres ya que los empleos de esa época consistían más en fuerza o resistencia.”

Además, la mitad de los participantes también opinan que en la actualidad todavía siguen existiendo situaciones de desigualdad en el mundo del trabajo y unos roles patriarcales asociados a las mujeres, que son las que se siguen ocupando del hogar, a pesar de trabajar también fuera de casa.

Eso sí, el 50% de los participantes, indican que se han ganado derechos en cuestión de género y trabajo y ese avance social ha sido fruto de las protestas y luchas emanadas del movimiento feminista.

Participante 5: “Ayer, una amiga mía me contó el comportamiento de algunos de sus compañeros de clase. Estaba diciendo guarradas sobre ellas y les gritaron que debían estar en casa limpiando. En serio, todavía hoy tenemos que escuchar estas cosas? (sic) Desde el principio, las chicas han tenido menos poder que los hombres pensando que nosotras somos más débiles y delicadas. La lucha de las mujeres es la razón por la que estamos aquí, su apoyo nos enseña que lo más importante es ayudarnos entre nosotras”.

Discusión

El objetivo principal de este estudio cualitativo y cuantitativo era el de conocer y analizar las reflexiones del alumnado tras la implementación de una SdA sobre el tema de la “La mujer y el trabajo masculinizado”. Para realizar este análisis hay que tener en cuenta diferentes aspectos teóricos y metodológicos que han guiado la actividad.

Por un lado, se trata de una actividad que trabaja sobre narrativas alternativas en la historia que incluyen a colectivos invisibilizados, cuestiones de género (Díez-Bedmar, 2019), racismo, minorías, inclusión de diferentes identidades, fortalecimiento de los valores democráticos o el punto de vista de las víctimas en los conflictos (Moreno-Vera, Monteagudo y Gómez-Carrasco, 2023). Esto va en la línea de las recomendaciones del Consejo de Europa en lo relativo a la enseñanza de la historia (Council of Europe, 2023). Así pues, las actividades siguen un marco teórico que permite a los estudiantes generar una reflexión ética sobre procesos históricos (Gadamer, 1979; Seixas y Morton, 2013) así como la construcción del conocimiento basándose en evidencias y fuentes históricas (en este caso, a partir de obras de museos) y siguiendo una metodología de indagación mediante tres pasos como recomienda Catherine Duquette (2015).

Los resultados del análisis permiten establecer, fundamentalmente, tres conclusiones principales.

La primera, es que los estudiantes, en la reflexión inicial, saben reconocer perfectamente aquellas profesiones a las que no se suelen dedicar las mu-

jeros, lo que confirma los estereotipos sobre los trabajos masculinizados y feminizados en nuestra sociedad. Aquellos dirigidos a la esfera pública para los hombres y aquellos dedicados al hogar o los cuidados para las mujeres. Algo que, a día de hoy, sigue siendo una realidad.

La segunda, siguiendo el análisis del ensayo final argumentativo de los participantes, es que más del 50% de los estudiantes comprenden, una vez analizadas las evidencias y fuentes históricas, que esta situación es estructural y se debe al sistema patriarcal que ha limitado la situación laboral, legal y social de las mujeres a lo largo de la historia (especialmente a partir de la revolución industrial).

La tercera es que, de nuevo más de la mitad de los participantes, admiten que, pese a las limitaciones, se han ganado derechos en cuestiones sobre igualdad de género en las últimas décadas y que este hecho se debe fundamentalmente a la lucha y las reivindicaciones del movimiento feminista que ha puesto como valor principal la igualdad entre hombres y mujeres. Siendo esta una lucha en la que aún queda camino por recorrer para disminuir problemas como la brecha salarial, el techo de cristal, el acoso sexual o la violencia de género.

AGRADECIMIENTOS

A todos los compañeros/as del Museo del Prado, Museo de Pontevedra, Red Museística de Lugo, Museo do Povo Galego, Red de Museos del Concello de Vigo, Museo Nacional de Altamira, Museo Arqueológico Nacional, Museo de la Memoria de Andalucía, Museo Arqueológico Provincial de Alicante, Museo Nacional de Arqueología Subacuática.

A los compañeros de Educación Secundaria Alfonso Cebrián, Marcos Rebollo y Félix González Chicote.

FINANCIACIÓN

Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00). Entidad financiadora: Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos Prueba de Concepto

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno

Referencias

- Alarcón García, E. (2010): Arqueología de las actividades de mantenimiento: un nuevo concepto en los estudios de las mujeres en el pasado. *Arqueología y Territorio*, nº7, pp. 195-210. Granada.
- Alarcón García, E. y Sánchez Romero, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria de Andalucía. *Menga, revista de prehistoria de Andalucía*, 6, pp. 31-60.
- Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. San Sebastián: Nerea

- Asri, S. (2019). *The Stories Need to be Told: The politics of visibility/invisibility: Museum representations and participation of migrants, refugees, and ethnic minorities* [Tesis doctoral]. Linköping University
- AA.VV (2009). *Arqueología y género. Mujer y espacio sagrado: haciendo visibles a las mujeres en los lugares de culto de la época ibérica*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- AA.VV (2014). Mujeres, Arqueología y Género. Relatos, recursos y experiencias. *ICOM-España Digital. Revista del Comité español del ICOM*. Madrid.
- Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. & Shreiner, T. (2024). *History Education and Historical Inquiry*. Information AGE Publishing.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Baxter, J. (2004). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Palgrave Macmillan.
- Bejarano Espinosa, L. (2022). *Arqueología de género. Aproximación desde América Latina*. México.
- Casey, B. (2016). *(Women) Artists and the Gender Gap (Museum): An Analysis of Inequality, Invisibility and Underrepresentation, a Case Study at the Joslyn Art Museum in Omaha, Nebraska* [Tesis doctoral]. University of Nebraska.
- Cid López, R. M^a (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres en la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de Historiografía*, 22, pp. 25-49.
- Chiponda, A., & Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks: what message does this send to the youth?. *Yesterday and Today*, (6), 13-25. Retrieved March 13, 2025, from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862011000100006&lng=en&tlng=en
- Claerbout, P. (2020). *Reading 'Herstory' Trauma and Postmemory in Spiegelman's Maus and Foer's Extremely Loud and Incredibly Close* [Tesis doctoral]. Ghent University.
- Council of Europe. (2023). *General report on the State of history teaching in Europe*. Council of Europe.
- Díaz Andreu, M. (2014). Historia del estudio de género en Arqueología. *SAGVNTUM Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia*, 15.
- Díez Bedmar, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El futuro del pasado*, Vol. 10[27]. <http://hdl.handle.net/10366/148153>
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (51-63). Routledge
- Falcó Martí, R. (2003): *La arqueología de género: Espacios de mujeres, mujeres con espacios*. Centros de Estudios de la Mujer.
- Fernández Valencia, A. (1997). Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 129-158.
- Ford, L. (2018). *Women and politics. The Pursuit of equality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503016>
- Gadamer, H.G. (1979). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos
- García Luque, A., & De la Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clio. History and History Teaching*, (45), 99–115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- García-Peña, A.L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>

- Gómez-Carrasco, C.J. (2023). *Re-imagining the Teaching of European History Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educarre*, 20(3), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J., & Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Mar-Jun), 85–106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez Carrasco, C. J. Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. & Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences* 9(4): 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R., & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS One*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892> PMID:33119687
- Huber, G. L. (2013). *AQUAD7-Analysis of Qualitative Data*. University of Tübingen.
- Kerber, L.K. (2017). *Towards an intellectual history of women: essays*. Chapel Hill
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Édition ESF.
- Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5–14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- Levick, E. (2024). *Feminine Fabrications: Textiles and the Representation of Women in Museums* [Tesis doctoral]. University of Leicester. <https://doi.org/10.25392/leicester.data.27880260.v1>
- LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado* 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69, 8-20.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2017). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449–479. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Situaciones de aprendizaje*. Consultado el 02 de enero de 2025 en <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>
- Montón Subías, S. (2000). Las mujeres y su espacio: una historia de los espacios sin espacio en la Historia. *Arqueología Espacial. Revista del S.A.E.T. Teruel*, 22.
- Moreno-Vera, J.R. (2023). Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum. *História. Revista da FLUP*, 13, 24-39. https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2
- Moreno-Vera, J.R. & Alven, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), <https://doi.org/10.1057/S41599-020-00601-Z>

- Moreno Vera, J. R., & Alvé, F. (2023). Competencias de pensamiento histórico en el currículo sueco de Gymnasieskolan y el español de Bachillerato. *Clío*, (49), 72–87. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499541
- Moreno-Vera, J.R. y Martínez-Leguizamo, J. (2022). Welcome Refugees! The use of cultural heritage to teach democratic values. *Sustainability*, 14(20), 13466. <https://doi.org/10.3390/su142013466>
- Moreno-Vera, J.R., Monteagudo-Fernández, J. y Gómez-Carrasco, C.J. (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20699>
- Moreno-Vera, J. R., y Ponsoda López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96, 29–46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Moreno Vera, J.R., Rodríguez Pérez, R. & Monteagudo Fernández, J. (2023) Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 89–107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Moreno Vera, J. R., & Vera Muñoz, M. I. (2016). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios*, (33), 292–314. <https://doi.org/10.15517/re.v0i33.27368>
- Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219–235. <https://doi.org/10.1080/0305498940200206>
- Pamuk, A., & Muç, K. (2021). Women's Gender Roles in History Textbooks in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 133-147.
- Picazo Gurina, M. (2017). Más allá de los estereotipos: nuevas tendencias en el estudio del género en arqueología clásica. *ARENAL*, 24, pp. 5-31.
- Porter, G. (1995). Seeing through Solidity: A Feminist Perspective on Museums. (1_suppl), 105-126. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb03427.x>
- Prados Torreira, L. y López Ruiz, C. (2008). *Arqueología de Género. Primer Encuentro Internacional de la UAM*. Colección de Estudios de la UAM.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Urtariz*, 11, pp. 47-70.
- Rodríguez González, C. (2024). Treinta años de arqueología de género: retos y perspectivas para la arqueología gallega. *Revista de Historia Autónoma*, 24, pp. 197-222.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and theory* 26(3): 275-286
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. En *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.

- Sánchez Liranzo, O. (2001). Arqueología de género en la Prehistoria. Algunas cuestiones para reflexionar y debatir. *RAMPAS. Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 4, pp. 321-343.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, 3, 129-146.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson Ed.