



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

“Arqueólogas del silencio: redescubriendo a las mujeres de la Prehistoria”. Una propuesta de innovación pedagógica desde la coeducación.

“Archaeologists of Silence: Rediscovering the Women of Prehistory.” An Educational Innovation Proposal from a Coeducational Perspective.

Alumno/a Inés Pérez Quintana  
Especialidad Geografía e Historia  
Director/a Iñigo González de la Fuente  
Curso académico 2024/2025  
Fecha Junio 2025

## **RESUMEN**

Este trabajo de Fin de Máster aborda la construcción del relato histórico, en concreto de la Prehistoria, desde una perspectiva crítica, feminista y coeducativa, cuestionando el discurso tradicional marcado por el androcentrismo. El estudio combina una revisión bibliográfica con un breve examen de manuales escolares que evidencian de qué manera la narrativa histórica continúa reproduciendo estereotipos de género, silenciando las aportaciones de las mujeres en el pasado. A partir de este análisis, se presenta una propuesta de innovación didáctica dirigida a las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de construir relatos más juntos e inclusivos.

## **ABSTRACT**

This Master's Thesis addresses the construction of historical narratives—specifically those concerning Prehistory—from a critical, feminist, and coeducational perspective, challenging the traditional discourse shaped by androcentrism. The study combines a comprehensive literature review with a brief analysis of school textbooks, which reveal how historical narratives continue to reproduce gender stereotypes and silence the contributions of women throughout history. Based on this analysis, the thesis presents an innovative didactic proposal aimed at Secondary Education classrooms, with the objective of fostering more just, inclusive, and representative historical accounts.

## **PALABRAS CLAVE**

Prehistoria, androcentrismo, coeducación, innovación pedagógica

## **KEY WORDS**

Prehistory, androcentrism, coeducation, pedagogical innovation

Este Trabajo de Fin de Máster ha sido realizado con el apoyo del Programa de Ayudas financiado por la Dirección General de Inclusión Social, Familias e Igualdad del Gobierno de Cantabria, a través de la Universidad de Cantabria.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>7</b>
<b>4. MATERIALES Y MÉTODOS.....</b>	<b>8</b>
<b>5. ESTADO DE LA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>5.1. Androcentrismo .....</b>	<b>9</b>
<b>5.1. Coeducación .....</b>	<b>12</b>
<b>5.2. Arqueología Feminista .....</b>	<b>14</b>
<b>5.3. La concepción de la mujer en el imaginario prehistórico .....</b>	<b>17</b>
<b>6. EVIDENCIAS DE ANDROCENTRISMO EN MANUALES ESCOLARES .</b>	<b>23</b>
<b>7. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA.....</b>	<b>33</b>
<b>8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>43</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>45</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>45</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

De forma tradicional, la cultura occidental ha adjudicado una serie de tareas a los hombres y otras a las mujeres. Mientras que los hombres se han ocupado de trabajar fuera de casa, ocupando la vida institucional y bélica, en definitiva, la esfera pública; las mujeres por su parte han sido las protagonistas del ámbito privado, con tareas como el cuidado de la casa y de la familia, aspectos que no han trascendido a lo público (Artal Rodríguez, 2011, p. 11). El ideal identificatorio de las personas se ha construido a base de un relato que identifica a los hombres como transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles o expresivos y heterosexuales; las mujeres, en contraposición, poseen rasgos como expresividad, delicadeza, sensibilidad y, en su caso, siempre se las presenta como heterosexuales (Morgade, 2007, p. 51). Es a través de este discurso diferenciado por sexos, lo masculino como activo y lo femenino como pasivo (Mouriño Schick, 2022, p. 51), como se ha construido el relato histórico, incluyendo aquí el de la Prehistoria.

Aunque en la mayoría de los yacimientos arqueológicos los hallazgos son muy escasos y solo representen huellas de actividades pasadas (González-Marcén, 2008, p. 100), desde los inicios de la arqueología prehistórica, se ha ido construyendo una imagen estereotipada de género, adjudicando de forma muy acentuada unos determinados roles a las mujeres y otros a los hombres, lo que se ha visto influido por una mentalidad contemporánea de marcado carácter machista y misógino (De los Ángeles Querol, 2013, p. 64). La Prehistoria, situada entre el mito y la historia, entre la ficción y la ciencia, constituye un arma poderosa en la construcción de determinadas ideologías. A través del discurso prehistórico han surgido pautas de comportamiento que forman las bases de la vida social actual (González Marcén, 2006, p. 16).

Además, las diferentes actividades realizadas por los seres humanos se han visto encuadradas en una jerarquía que predominaba la acción del hombre frente a la de la mujer, siendo los trabajos realizados por estas vistos como de escasa importancia (Pastor-Quiles y Mateo-Corredor, 2019, p. 38).

Es por ello por lo que resulta necesario incorporar la perspectiva de la arqueología feminista, corriente que promueve un revisionismo, generando una profunda crítica al discurso androcéntrico, desde el que se ha construido la representación completamente masculina de la época prehistórica. Además, desafía la visión estereotipada de las mujeres, quienes son retratadas como figuras dependientes y poco racionales (San Martín y Ortega-Sánchez, 2022, p. 11). Por lo tanto, este trabajo tomará la perspectiva feminista con el objetivo de ser conscientes de las ideas preconcebidas acerca de la mujer, presentes en el imaginario de la Prehistoria.

El presente trabajo de Fin de Máster parte de la premisa de realizar una propuesta de innovación pedagógica que responda a las necesidades actuales de construir un relato justo, igualitario e inclusivo en el ámbito educativo. Para ello, se partirá inicialmente de una revisión bibliográfica con perspectiva feminista sobre los estudios realizados acerca del discurso histórico androcéntrico que ha impregnado el ideario prehistórico. A continuación, se expondrán varias pruebas androcentristas presentes en cuatro textos escolares, utilizados a día de hoy. Por último, se realizará una propuesta de innovación pedagógica.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

El relato histórico, especialmente en la etapa de la Prehistoria, se encuentra cargado de una fuerte influencia androcéntrica, lo que ha provocado una invisibilización del papel de las mujeres. Esta versión estereotipada y sexista continúa transmitiéndose desde el ámbito escolar, encontrándose tanto explícita como implícitamente en el imaginario colectivo, lo que limita la construcción de una ciudadanía igualitaria y crítica.

Partiendo de este problema, el presente Trabajo de Fin de Máster se justifica en la necesidad de crear un nuevo discurso educativo, basado en la coeducación, que visibilice las aportaciones de las mujeres prehistóricas, cuestionando los estereotipos inherentes de mujer/cuidadora y hombre/cazador. Todo ello responde a los avances llevados a cabo por la corriente de la arqueología feminista, que ha puesto de manifiesto que los supuestos acerca de la división sexual del trabajo no se sustentan en ninguna base científica.

Además, teniendo como referencia la ley educativa vigente, la LOMLOE, se pone el foco en la inclusión de la perspectiva de género como un bastión fundamental en la construcción del conocimiento y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de innovación pedagógica se fundamenta, a su vez, en la agenda 2030, que incluye a la igualdad de género como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Este trabajo cobra especial relevancia ya que presenta una propuesta de innovación pedagógica que resulta transformadora y comprometida a desmontar el relato androcéntrico imperante en las aulas, ofreciendo tanto al alumnado como al profesorado, herramientas diversas que fomenten la participación social y cultural.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo general del trabajo es reflexionar desde una perspectiva crítica coeducativa, específicamente desde la corriente de la arqueología feminista, sobre el androcentrismo presente en el relato histórico acerca de la Prehistoria. Para ello, se partirá de una revisión bibliográfica que mostrará cómo la investigación respecto a este tema ha ido avanzando y evolucionando a lo largo del tiempo siempre desde una perspectiva androcéntrica Así, como primer objetivo específico, se exponen evidencias con un marcado carácter androcentrista en manuales educativos actuales, que sirvan como muestra de este fenómeno. El segundo de los objetivos específicos del trabajo es realizar una propuesta de innovación didáctica con el propósito de potenciar una mirada más feminista en la didáctica de la Geografía e Historia, especialmente en la etapa histórica de la Prehistoria.

## **4. MATERIALES Y MÉTODOS**

La metodología utilizada en este trabajo es de carácter cualitativo, con perspectiva feminista, lo que permite analizar la construcción de discursos históricos presentes en la educación, en este caso el de la Prehistoria, desde una perspectiva coeducativa. Esta se divide fundamentalmente en tres partes: la revisión teórica, un breve análisis de evidencias androcéntricas presentes en libros de texto y la elaboración de un propuesta de innovación pedagógica.

En un primer lugar, se llevará a cabo una revisión bibliográfica de diversas fuentes académicas que tratan aspectos como el androcentrismo en la construcción del conocimiento histórico, la coeducación como método educativo transformador e inclusivo y la arqueología feminista como rama que contribuye a la reinterpretación del pasado. Para realizar esta revisión, se incluyen artículos científicos, ensayos, informes nacionales y normativa educativa vigente, para así consolidar un marco teórico sólido.

En segundo lugar, se ha realizado una búsqueda de evidencias androcéntricas presentes en diferentes libros de texto de Geografía e Historia de 1º de la ESO. La selección se debe al uso habitual que se realiza en diferentes centros educativos de la comunidad autónoma de Cantabria. Para ello, el análisis se ha centrado en observar cómo se representan las figuras masculinas y femeninas en las diferentes ilustraciones que se encuentran en los manuales.

Por último, se realiza una propuesta de innovación pedagógica dirigida tanto al alumnado como al profesorado de 1º de la ESO, con el objetivo de crear una mirada crítica y feminista acerca del tratamiento de la Prehistoria en el discurso histórico. En coherencia con el marco legislativo, se plantearán una serie de actividades y recursos muy útiles para la deconstrucción de estereotipos, visibilizando el papel de las mujeres en el origen de la humanidad. Esta propuesta didáctica no se debe entender como una intervención puntual, sino como un modelo que resulte transferible a otros momentos del currículo tanto en las Ciencias Sociales como en las demás ramas de la enseñanza, promoviendo una educación más inclusiva, igualitaria y crítica.

## **5. ESTADO DE LA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO**

Para comprender mejor la estructura del presente trabajo, se dedicará un subapartado del marco teórico a definir aquellos aspectos que resultan clave, como androcentrismo, coeducación y arqueología feminista. A su vez, se realizará una revisión acerca de la concepción de la mujer en el imaginario prehistórico.

### **5.1. Androcentrismo**

Para Victoria Sau (2000, p. 45), el androcentrismo es un enfoque unilateral que únicamente considera la perspectiva masculina como la medida de todas las cosas, generalizando los resultados obtenidos como verdades universales para hombres y mujeres. Es la invisibilización de la mujer y de todo lo que sea relativo a lo femenino (López-Cortés, 2021, p. 265). Esta visión, menosprecia el rol de las mujeres y las funciones que están asociadas a la reproducción de los seres humanos, la producción de bienes de consumo en el ámbito familiar y todo aquello que se incluye y forma parte del ámbito privado, en el que se encuentran las mujeres (Moreno Sardá, 2006, p. 108). Ha sido el análisis del sistema sexogénero el que nos ha permitido conocer la forma en la que las relaciones entre los seres humanos son asimétricas y jerárquicas. En primer lugar, asimétricas porque las capacidades que han sido asignadas a cada uno de los géneros son opuestas, y jerárquicas porque no se tienen en cuenta de la misma forma, ya que son consideradas superiores aquellas llevadas a cabo por el sexo masculino (Artal Rodríguez, 2011, p. 12). El androcentrismo, a día de hoy, es uno de los prejuicios más graves y difíciles de transformar presentes en la sociedad, ya que durante muchos siglos ha impregnado el pensamiento científico, filosófico, religioso y político hasta que ha eliminado otra forma posible de pensar acerca del paso del tiempo (Moreno Marimón, 2000, p.16).

Actualmente, el ámbito educativo se encuentra muy manchado por la visión androcéntrica, mediante mecanismos del lenguaje que perpetúan las desigualdades de género y la condición de subordinación de las mujeres

respecto a la figura de los hombres<sup>1</sup>. Aquellos que son productores de textos educativos presentan a las mujeres como actoras sociales destacadas; sin embargo, carentes de atributos, obras y aportes relevantes para la historia, tanto local como global. Esto contrasta en gran medida a la representación que se realiza de los hombres, dotados en capacidades y presentados como una fuerza dinámica, activa y transformadora de la sociedad (Fernández Darraz, 2017, p. 363.).

Es el llamado patriarcado el que hace que la representación desigual de hombres y mujeres se encuentre legitimada, justificando la jerarquización de lo masculino frente a lo femenino. El sistema actual margina a las mujeres y provoca que los individuos de un mismo sexo generalmente se homogenicen, lo que conlleva que a las mujeres se les asigne un rol determinado, una desigual distribución de poder (Artal Rodríguez, 2011, p. 9). Lo que está aceptado como correcto en una mujer y en un hombre viene determinado por su papel como individuo en sociedad. Es por ello que existen ciertos estereotipos que configuran la realidad, basándose en ideas preconcebidas, normalmente falsas, acerca de las mujeres (Artal Rodríguez, 2011, p. 10). El androcentrismo consolida al género en un sistema binario de diferencias constantes entre el hombre y la mujer, lo que también remite al paradigma indiscutible de la heteronormatividad (Elizalde, 2006, p. 96). Por ello, aquellos hombres que no son heteronormativos también se encuentran discriminados por el sistema.

Uno de los aspectos más estudiados con respecto al androcentrismo es el uso del lenguaje, en concreto el uso del masculino genérico para referirse al conjunto de la población. El sustantivo “hombre” ha sido utilizado durante siglos como significado de “humanidad”. Sin embargo, mediante este mecanismo, las mujeres se encuentran excluidas y resultaría más adecuado el uso de términos que sean verdaderamente genéricos como “personas” o “seres humanos”, lo que

---

1 No todos los hombres en su conjunto, sino aquellos que son considerados viriles, con poder político y bélico: hombres heterosexuales que se caracterizan por poseer valores considerados varoniles, como el honor o la valentía.

conformaría un enfrentamiento al androcentrismo imperante en el lenguaje (López-Cortés, 2021, p. 277).

Es la sociedad patriarcal la que determina qué atributos son propios de las mujeres y cuales son propios de los hombres, lo que se reproducirá en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la educación (Artal Rodríguez, 2011, p. 11). Es en la educación y, especialmente en el ámbito de la historia, donde se tiende a la reproducción del sistema sexo-género, basando el relato en el sistemático olvido de la mitad de la población (López Navajas, 2014, p. 286) e invisibilizando el papel de las mujeres. A su vez, en el ámbito educativo, no sólo predomina la estereotipación de lo considerado femenino y masculino, sino que existe una tendencia a condenar de abyecto a aquello que no se adecúe a la coincidencia entre sexo y forma cultural de vida (Morgade, 2017, p. 51).

Cuando se habla de androcentrismo resulta necesario también nombrar el sexismo, conjunto de todos los métodos que se emplean en el seno del patriarcado con el objetivo de mantener en situación de inferioridad al sexo femenino (Sau, 2000, p. 257), caracterizado por ser conservador y homófobo, cuyas vertientes son el machismo y el hembrismo, en contraposición de la igualdad de género (Calatrava, 2013, p. 10). Sin embargo, el sexismo conlleva consecuencias negativas para todos los individuos, ya que limita las expectativas del comportamiento social para cada una de las personas en un lugar y momento concretos. Aun así, es doblemente negativo para las mujeres, ya que menosprecia sus actitudes, comportamientos, capacidades o aficiones, lo que provoca que interioricen el hecho de que se encuentran en un lugar subordinado y secundario dentro de la sociedad actual (Artal Rodríguez, 2011, p. 14).

La educación también se encuentra impregnada de sexismo y es un acto totalmente antidemocrático, ya que no incluye de igual manera a todas las personas. Existe un predominio de aquellos valores considerados masculinos, en contraposición al menosprecio a aquellos que son adscritos al sexo femenino (Artal Rodríguez, 2011, p. 16). Es por ello que resulta necesario e imprescindible actuar desde la educación para combatir los actos sexistas y, así, poder fomentar una sociedad más igualitaria.

## **5.1. Coeducación**

Con el objetivo de crear una sociedad más igualitaria, en la que mujeres y hombres convivan en una sociedad de iguales oportunidades y libre de androcentrismo, la educación y, en concreto, la coeducación es esencial. A día de hoy, la práctica de la coeducación sigue siendo un desafío para los centros educativos, ya que, a pesar de las numerosas leyes creadas con el objetivo de favorecer la igualdad (Ugalde Gorostiza *et al.*, 2019, p. 17), son las mujeres quienes, aunque obtengan mejores resultados académicos, sufren mayores tasas de desempleo, teniendo un salario menor en algunos empleos y sufren más dificultades a la hora de conseguir puestos de prestigio (Informe GENET, 2015, p. 7-9).

La coeducación comienza como un proyecto político para transformar una sociedad sexista, androcéntrica y machista y, por consiguiente, injusta, desigual y excluyente. Esta busca deshacerse de las relaciones jerarquizadas de género y garantizar la existencia de una individualidad que sea elegida de forma libre por cada ser humano (Sánchez e Iglesias, 2017, p. 1), sin encontrarse incluidos en ciertos estereotipos que determinen el camino a seguir. Para Cabeza Leiva (2010, p. 39), la coeducación es un tema de vital importancia, ya que sirve para ofrecer al alumnado una formación integral, formándolos para su futura vida, en la que no tengan espacio actitudes discriminatorias por razón de género.

Por tanto, se podría definir coeducación como una educación no sexista, que permita la igualdad de oportunidades a todo el estudiantado, con objetivos como convivir en base al respeto y la valoración positiva de sí mismos y los demás; prevenir la violencia de género, en su totalidad, es decir, tanto física como psicológica; y crear una sociedad donde se puedan desarrollar como personas libres (Castilla Pérez, 2008, p. 52).

Esta vertiente educativa se nutre del feminismo y parte de una perspectiva crítica que contribuye a eliminar muchas de las concepciones biologicistas que han dominado el panorama científico y social durante siglos acerca de las capacidades intelectuales de las mujeres (Sánchez e Iglesias, 2017, p. 1). Algunos de los investigadores del siglo XIX se basaron en las diferencias

musculares y de peso cerebral de las mujeres para construir la teoría, evidentemente falsa, de que las mujeres eran inferiores a los hombres. Sin embargo, estas teorías fueron imposibles de defender a medida que las mujeres se integraban en la sociedad, estudiando y formándose, lo que les permitía desarrollar ciertas aptitudes que hasta entonces les habían sido vedadas (Subirats Martori, 1994, p. 57).

A través del análisis de las características del saber transmitido en la enseñanza, se pudieron sacar una serie de conclusiones. En primer lugar, es evidente que existe una inexistencia casi total de referencias acerca de las mujeres que han contribuido a la construcción cultural. Además, existe una falta de interés por aquellos aspectos culturales que puedan resultar interesantes para las mujeres. Y, por último, se encuentran afirmaciones acerca del sexo femenino que únicamente se basan en prejuicios y no en comprobaciones científicas y objetivas (Subirats Martori, 1994, p. 64). Por esta razón, a día de hoy, muchas niñas siguen sin encontrar referentes de mujeres en el ámbito cultural, científico, artístico, etc. Nuestras alumnas siguen aprendiendo que son sujetos históricos y culturales secundarios, cuyo destino y propósito social es la sumisión y el cuidado de la familia (Subirats Martori, 2010, p. 9).

Para implementar de manera efectiva la práctica de la coeducación, resulta necesario identificar los sexismos existentes, tanto en la educación como en la sociedad en general, para así, educar con el propósito de eliminar los estereotipos imperantes que discriminan a las mujeres (Sánchez e Iglesias, 2017, p. 1). Es por ello por lo que la coeducación debe tener como principal objetivo el erradicar la educación sexista y desigual, creando propuestas que incluyan el derecho a una ciudadanía plena por el conjunto de las personas. Se debe educar a niños y niñas en unos valores, hábitos y actitudes comunes, para que puedan elegir en un futuro los ámbitos de la vida que más concuerdan con su personalidad y que le resultan más afines, sin la existencia de una limitación externa (Subirats Martori, 2010, p. 10).

Aunque el sexismoy el androcentrismo afecten de manera exponencial a las mujeres, no es un problema único de este género, sino que se trata de una

función a realizar por ambos sexos. Es por ello que se debe implicar a toda la comunidad educativa (Castilla Pérez, 2008, p. 53), es decir, profesorado, alumnado, familias y equipo directivo.

Desde las Ciencias Sociales, los individuos participan en un proceso de socialización y se construyen identidades, en general, y de género en particular, a través de la alteridad entre lo femenino y lo masculino. Por ello, desde este ámbito, resulta primordial hacer conocer al alumnado que las categorías de aquello que es femenino y masculino no se desarrollan de forma natural, sino que son adquiridas socialmente, variando el significado de unas culturas a otras (Russell Guillot y Talavera Ortega, 2017, p. 335).

## **5.2. Arqueología Feminista**

Gracias al movimiento sufragista del siglo XIX, las mujeres intensificaron sus reivindicaciones, queriendo participar en los lugares donde se toman decisiones. Es en este momento cuando se retoman mitos que ponen de manifiesto que las poblaciones gobernadas por mujeres no son civilizadas ni avanzadas; es por ello que se utilizan a las sociedades prehistóricas como un ámbito muy fructífero en la creación de ciertos estereotipos que enfatizan la subordinación de las mujeres frente a los hombres (Sánchez Romero, 2018, p. 42). En los años 60, se estrenó lo que fue una de las series con más éxito, *Los Picapiedra*, en la que se representa el ideal de familia, donde los hombres salen de sus hogares a trabajar y las mujeres permanecen en el hogar realizando las tareas domésticas. Aunque este tipo de series pueden parecer en un primer momento carentes de intención, *Los Picapiedra* se encuadra en un contexto de grandes cambios culturales y sociales, tras dos guerras mundiales, por lo que resultaba necesario revitalizar la economía y sustentar determinados roles, como los presentes en la serie, demostrando que el papel pasivo de las mujeres aparece ya en los tiempos prehistóricos (Sánchez Romero, 2018, p. 43).

La Arqueología Feminista es una corriente teórica consolidada dentro de la arqueología que nace durante los años 80 y 90 del siglo XX (Cintas, 2011, p. 177) como una crítica a la arqueología dominante en los círculos académicos de esta especialidad (Montón y Lozano, 2012, p. 164), cuya creación es un relato

histórico en el que las mujeres no aparecen como figuras relevantes, ni individual ni colectivamente (Alarcón García y Rivera-Hernández, 2024, p. 211). A través de este postulado, se cuestiona el carácter legitimador que posee la arqueología en lo que respecta a la explicación del funcionamiento de nuestra sociedad patriarcal (Díaz-Andreu, 1994, p. 17). Es por ello que, en un primer momento, la arqueología feminista hizo hincapié en la visión androcéntrica del ámbito, ya que eran mayoritariamente hombres los que ocupaban estos puestos de trabajo (Cintas, 2011, p. 179), mediante los que se construía el relato histórico. Desde una sociedad patriarcal, no sorprende que las ciencias justificasen dicho orden político (Lozano Rubio, 2011, p. 20). Tanto la Historia como la Arqueología, como disciplinas científicas, han tenido el poder de determinar de dónde venimos y qué grupo humano ha sido el que más éxito ha tenido (Hernando, 2006, p. 121).

El objeto de la arqueología feminista no es únicamente hacer visible a la mujer, sino realizar una reconfiguración sobre la manera de hacer arqueología, creando nuevos interrogantes mediante la reconsideración del papel del investigador en la propia disciplina (Conkey y Gero, 1997, p. 424). No por ello resulta aceptable ser laxo con la evidencia arqueológica para así favorecer una mayor representación y presencia de las mujeres en las reconstrucciones históricas. Por consiguiente, el feminismo opta por la aplicación de un razonamiento riguroso de los pasos que se realizan a la hora de construir el relato histórico, creando modelos científicos explicativos sólidos y justificados (Cruz Berrocal, 2009, p. 33). Sus preocupaciones principales son: realizar una crítica al androcentrismo en la construcción de nuevos discursos, conocer la situación profesional de las mujeres en la práctica arqueología y reivindicar la agencia femenina en el pasado, generando referentes, tanto históricos como sociales (Alarcón García y Rivera-Hernández, 2024, p. 211).

El movimiento feminista, donde se encuadra la arqueología feminista, se desarrolló especialmente en Estados Unidos y Europa y fue integrándose de forma paulatina en todos los ámbitos de la esfera académica (Cintas, 2011, p. 178); una esfera académica que estaba plagada de tópicos que, consciente o inconscientemente, han diseminado el discurso científico y que se sitúan en el

origen de grandes problemas sociales, como el androcentrismo (Lozano Rubio, 2011, p. 19). El feminismo rompe con el orden preestablecido, asumido históricamente, y nombra con nuevos conceptos las cosas que ya no son conocidas, poniendo en evidencia hechos que habían estado ocultos, con el objetivo de transformar el orden de poder entre géneros y las normas establecidas de lo que es ser mujer y hombre (Alarcón García y Rivera-Hernández, 2024, p. 210). La idea de que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho se basa en una visión de carácter neoliberal que únicamente atribuye el éxito al mérito, que ignora las estructuras de poder que mantienen la desigualdad de género (Campos-López, 2024, p. 254).

En el ámbito de la arqueología, el enfoque feminista nace para reconfigurar la forma en la que es elaborada esta especialidad, para en un primer lugar aplicar un nuevo enfoque y, posteriormente, poder reescribir una visión histórica que resulte más objetiva (Cintas, 2011, p.178). Y ha sido gracias a la teoría crítica feminista que se han podido desvelar sesgos hasta ahora ocultos, además de aportar un conocimiento que ha compensado el desequilibrio de género que hasta entonces había imperado en la disciplina (Lozano Rubio, 2011, p. 21).

Particularmente, en el estudio de la prehistoria se produce un gran enfrentamiento con la tradición, ya que, a pesar de que no se cuenta con evidencias materiales suficientes para construir un relato fiel y objetivo, siempre se ha situado al hombre en clara superioridad a la mujer (Cintas, 2011, p. 180). La ausencia de fuentes escritas en este periodo hace que el relato histórico se construya únicamente a través de las evidencias materiales. Esta posición de ruptura por la que aboga la arqueología feminista, ha creado un gran malestar a aquellas personas e instituciones de un marcado carácter conservador, que son afines al mantenimiento del orden patriarcal imperante (Alarcón García y Rivera-Hernández, 2024, p. 210).

Con respecto a la difusión científica, la arqueología feminista defiende el fin del uso de expresiones androcéntricas, como “el origen del hombre” o “el hombre prehistórico” (Argeles, Piqué y Vila, 1991, p. 7). Otra de sus propuestas es la de poner de manifiesto la importancia de las actividades de mantenimiento

(Sánchez, 2007, p. 185; Montón y Lozano, 2012, p. 166), aquellas que consisten en la reproducción social o el cuidado, sin las que la humanidad no habría seguido su curso (Alarcón García, 2010, p. 200), como la preparación y conservación de alimentos, los cuidados de los menores y las personas dependientes, la recolección, el mantenimiento del espacio doméstico, la elaboración de vestimenta o los conocimientos médicos, como la atención sanitaria a la hora de dar a luz (Monzón y Lozano, 2012, p. 167). Estas actividades tienen una función estructural que garantizan la resiliencia social (Wylie, 1999, p. 54), lo que garantiza la supervivencia del grupo (González Marcén, Montón Subías y Picazo Gurina, 2008, p. 4).

La consideración negativa que la historiografía ha otorgado a este tipo de actividades ha hecho que las encargadas de llevarlas a cabo, las mujeres, no hayan sido observadas como promotoras y artífices de cambios sociales, negándoseles un gran número de experiencias, como el uso de las tecnologías o la creación de nuevas técnicas (Sánchez Romero, 2019, p. 94). En una parte de la historia aparecen los hombres, sus ambiciones, sus heroísmos, sus conflictos, etc.; mientras que, en la otra parte, millones de mujeres que dieron a luz, criaron y mantuvieron no aparecen en la historia tradicional, porque lo que hicieron no está considerado como importante (De los Ángeles Querol, 2013, p. 64).

Para conseguir que la sociedad en su conjunto posea un conocimiento acerca de las gentes del pasado más fiel a la realidad, resulta necesario aplicar perspectivas como la feminista (Lozano Rubio, 2011, p. 26). La arqueología feminista ha aportado autocrítica y reflexión, nuevas interpretaciones históricas y el desarrollo de nuevos campos de investigación (Montón y Lozano, 2012, p. 164).

### **5.3. La concepción de la mujer en el imaginario prehistórico**

Según Sánchez Romero (2018, p. 40), la Historia ha invisibilizado a las mujeres, excluyendo sus contribuciones, conocimientos y trabajos. Esta ausencia no responde a fundamentos científicos sino que es una construcción ideológica que

ha utilizado a las sociedades del pasado, especialmente a las prehistóricas, para así consolidar ciertos estereotipos que legitimen un determinado orden social. En los últimos años, la arqueología feminista ha trabajado en la deconstrucción de estas convenciones, impulsando el estudio de aspectos que anteriormente han sido ignorados y otorgando un papel esencial a las experiencias de las mujeres en la construcción del discurso histórico.

Desde que la prehistoria se estableció como un campo de estudio específico de investigación con la publicación de la teoría evolucionista de Darwin en el siglo XIX, la cultura occidental ha interpretado esta etapa como el origen de la humanidad, proporcionando una explicación para determinados comportamientos actuales (González-Marcén, 2008, p. 92). Como consecuencia, las variables que definen a la humanidad prehistórica, tanto desde la investigación como desde las representaciones, han creado una serie de rasgos en común que tratan de forma diferente a las mujeres y a los hombres.

Dos representaciones son las que marcan las dos visiones de la mujer prehistórica en nuestro imaginario cultural actual. Por un lado, está la mujer exuberante, sexualmente receptiva y, por el otro lado, una mujer caracterizada por su función de madre guiada por su instinto biológico de protección de sus hijos y miembros del grupo (González-Marcén, 2008, p. 98).

Un estudio realizado en la Universidad de Alicante cuyo objetivo era conocer los conocimientos y percepciones que tiene el alumnado del Grado de Historia puso de manifiesto que el 60% de los encuestados estaba de acuerdo en que los hombres eran quienes cazaría en tiempos prehistóricos mientras que las mujeres se dedicarían a la recolección. Además, el 42% afirmó estar de acuerdo con que los hombres serían los encargados de realizar la mayor parte de los trabajos manuales, mientras que las mujeres se dedicarían al cuidado de su descendencia (Pastor-Quiles y Mateo-Corredor, 2019, p. 49). Lo que nos muestra este estudio es que incluso aquellos estudiantes que se encuentran cursando el grado de Historia, donde probablemente tengan que cursar varias asignaturas en relación a esta etapa histórica, están influenciados por estas concepciones androcentristas.

Actualmente se continúa enseñando y divulgando una visión muy estereotipada de la Prehistoria, manchada de preconcepciones acerca del papel originario de los hombres y mujeres que no dispone de una base científica (Castrillo, Gillate, Apaolaza-Llorente y Campos-López, 2025, p. 3). Como se mostrará a continuación, la iconografía presente en libros de texto da lugar a una serie de preconcepciones muy sesgadas. Mientras que los hombres se alejaban de los campamentos para cazar, las mujeres no abandonaban el campamento tan a menudo y se dedicaban exclusivamente a recolectar alimentos en el entorno cercano junto al cuidado de los más jóvenes y ancianos del grupo. Aunque este discurso es el que está asentado en nuestra sociedad, no existen evidencias arqueológicas suficientes que lo respalden.

A día de hoy, apenas se plantea la hipótesis de que fuesen mujeres las que realizaban la talla de herramientas, las actividades de caza o la creación de pinturas rupestres. La tradicional división de tareas, sexuada, para muchos antropólogos e historiadores ya estaba presente en las comunidades prehistóricas (Patou-Mathis, 2021, p. 117). Es en el año 1935 cuando aparece el concepto de rol de género en las obras de Margaret Mead, referido a un lugar determinado de ambos性es en las sociedades primitivas (Mead, 1935, p. 23).

Las reconstrucciones elaboradas de las formas de vida de los seres humanos prehistóricos están muy marcadas por el androcentrismo. Este relato imita a las actitudes observadas por los etnólogos de determinados pueblos actuales de cazadores-recolectores. Sin embargo, se debe tener en cuenta que sus tradiciones es muy posible que hayan cambiado con el paso del tiempo y que, por tanto, no pueden ser interpretadas como un fiel reflejo de las sociedades prehistóricas (Patou-Mathis, 2021, p. 117).

Tradicionalmente, se ha atribuido la actividad de la caza al sexo masculino, adjudicando valores como la valentía, la fuerza o en caso contrario, la debilidad del sexo femenino. En los discursos acerca de la evolución humana, la actividad de la caza podría haberse evaluado menos que la de crianza, pero sin embargo, aquellos que han escrito la historia han sido quienes habrían protagonizado esta actividad varonil (De los Ángeles Querol, 2013, p. 71). En las escenas de caza

de la pintura rupestre, aunque son escasas con respecto a aquellas en las que encontramos animales u órganos sexuales, aparecen representadas normalmente varias siluetas junto a un objeto lineal que ha sido interpretado como un arma. Ahora bien, la atribución de un sexo a estas siluetas, a menudo de pequeño tamaño y sin rasgos sexuales reconocibles, resulta complicada (Patou-Mathis, 2021, p. 119). Además, hay ciertas evidencias de lesiones en los huesos, tendones o ligamentos que son debidas a la repetición de ciertas actividades. Las que se encuentran en el codo se deben a la práctica regular de lanzamiento, presentes en ambos sexos, mujeres y hombres, por lo que es muy probable que las mujeres también participasen en la caza, lanzando proyectiles, al igual que los hombres (Patou-Mathis, 2021, p. 129).

Por otro lado, el papel de las mujeres en la reproducción ha sido utilizado tradicionalmente como un argumento de peso para justificar que no podían moverse del asentamiento como lo hacían los hombres. El cuidado de los bebés habría limitado en gran medida sus desplazamientos y, por consiguiente, el campo de sus actividades relacionadas con aspectos diferentes a la crianza. Sin embargo, la recolección requeriría desplazamientos diarios y a menudo de grandes distancias (Holt, 2003, p. 209), por lo que esta teoría no podría ser respaldada.

En un principio todos asumían que las mujeres fueron las primeras recolectoras de plantas durante el Paleolítico, periodo caracterizado por la caza y la recolección, y una vez que estas mujeres basaban su vida en los cultivos, ellas eran las horticultoras. Sin embargo, a la hora de dar explicación al origen del cultivo, es decir, la domesticación, el discurso cambiaba. Las teorías explicativas de este fenómeno no otorgaban un papel innovador en el desarrollo de cultígenos, sino que las explicaciones variaban entre aquellos que defendían que habían sido los chamanes del grupo, hombres, o bien que el cultivo de plantas de había producido de modo fortuito (Lozano Rubio, 2011, p. 20). En ninguno de los dos casos cabía la posibilidad de que hubieran sido las mujeres las que comenzasen un cambio tan importante en la historia de la humanidad. Además, ciertos autores calificaron que el alimento otorgado por el hombre era de un mayor estatus que el otorgado por la mujer, por el hecho de ser más difícil de

conseguir y con un alto valor energético (Woodburn, 1968, p. 52). Las mujeres, según esta teoría, habrían desempeñado una actividad económica de menor valor en estas sociedades.

En cuanto al trabajo con determinados materiales, se ha atribuido que son los hombres quienes habrían trabajado con materias duras como la piedra, el hueso, la madera o el metal, mientras que las mujeres habrían sido las manipuladoras de materiales blandos, elásticos o flexibles como alimentos, fibras vegetales o lana. Basándose en esta teoría, los hombres del paleolítico habrían sido los responsables de la talla de herramientas y armas, así como el fuego, por ser una actividad considerada de riesgo (Patou-Mathis, 2021, p. 124). No obstante, existen evidencias de comunidades paleolíticas en las que determinados hombres utilizaron los dientes<sup>2</sup> para ablandar pieles de animales o premasticar carne cruda (Estalrich y Rosas, 2015, p. 52), de modo que también habrían trabajado las materias blandas y participado en la preparación culinaria.

La autoría del arte prehistórico ha sido adjudicada a los hombres desde que se descubrió su existencia. En cambio, aunque es de gran dificultad conocer el sexo de los autores de estas representaciones, tanto parietales como mobiliares, algunos trabajos recientes ponen de manifiesto la participación de las mujeres en cuevas decoradas. En ocho cuevas españolas y francesas, la mayor parte de las manos en negativo que han sido pintadas hace unos 250.000 años fueron realizadas por mujeres (Snow, 2006, p. 393). Estas investigaciones ponen de manifiesto que la elaboración de arte no fue una actividad únicamente de los hombres. En lo respectivo al arte neolítico, las mujeres aparecen representadas de menor tamaño que los hombres, con una cesta o recipiente colgado de un brazo. A pesar de que a través de estas pinturas parece que la mujer se dedicase exclusivamente a la recolección, ciertos estudios de la morfología esquelética han puesto de manifiesto que practicaban otras actividades que requerían de mucha fuerza y resistencia, tales como la labranza, la molienda de grano con

---

2 Uso de la boca como tercera mano. La boca funcionaba como una herramienta auxiliar en la manipulación de objetos y actividades cotidianas. Esto se ha podido conocer debido a las marcas existentes en la superficie dental.

pesadas muelas de piedra o el trabajo de pieles o el hilado (Patou-Mathis, 2021, p. 151).

Es en el Neolítico cuando, gracias a las mujeres, se configuran las primeras sociedades agrícolas. Las mujeres recolectarían las plantas, llevándolas hasta su campamento y, una vez allí, las semillas caían al suelo y germinaban, convirtiéndose en agricultoras. Además, al ser ellas las protagonistas de este proceso, también se les atribuye la creación de ciertos útiles agrícolas como la azada. Estos conocimientos los habrían transmitido a su descendencia femenina, lo que les habría otorgado un estatus social dentro del grupo (Patou-Mathis, 2021, p. 152).

En algunas comunidades neolíticas, y de las edades del Bronce y del Hierro, momento en el que se vuelve patente la división sexuada del trabajo, aparecen mujeres practicando actividades asociadas exclusivamente a los hombres, como la caza o la guerra (Anderson *et al.*, 2023, p.1; Khudaverdyan, 2024, p. 735).

## **6. EVIDENCIAS DE ANDROCENTRISMO EN MANUALES ESCOLARES**

Para Choppin (2001, p. 210), los libros de texto no son únicamente dispositivos complejos y que poseen múltiples funciones, sino que además son herramientas pedagógicas que constituyen “soportes de verdades”, depositarios de conocimientos que la sociedad cree necesarias de ser enseñadas y utilizadas por las nuevas generaciones. Son los libros de texto los que legitiman los modelos a seguir, gracias al poder de la imagen y la palabra ante aquellos que quieren aprender mediante ellos (Martori, 1994, p. 67) y se encargan de construir versiones interesadas, con el objetivo de mantener un orden social determinado (Fernández Darraz, 2017, p. 365), funcionando como fuentes ideológicas y productos de consumo (Vaíllo, 2016, p. 98).

Los libros de texto, desde siempre, han destacado de forma implícita que las mujeres no tienen espacio en la historia, salvo aquellas que han hecho uso de actitudes varoniles y valientes que se han asemejado a los hombres, lo que las ha hecho lograr un hueco en el discurso histórico, con la etiqueta de heroínas (Sanz, 2003, p. 23). Además, en estos materiales didácticos la apariencia de una división sexual del trabajo y de roles de género basados en estereotipos es muy habitual. Los hombres aparecen en ejercicios de liderazgo y en tareas que requieren un mayor riesgo, mientras que las mujeres se encuentran vinculadas a las tareas del cuidado y la protección, es decir, tareas relegadas al ámbito privado, excluyéndoles del espacio público (Covacevich y Quintela Dávila, 2014, p. 4), lo que implica una notable falta de rigor en los contenidos de carácter académico (López-Navajas, 2014, p. 287).

En la Prehistoria, al no haber fuentes escritas, el imaginario se ha construido a través de estereotipos actuales, lo que se puede observar en el material gráfico e ilustrativo de los libros de texto. Las imágenes son un mecanismo de transmisión de conocimiento que favorece a una mejor compresión de los fenómenos históricos, sobre todo en la actualidad, con una sociedad inmersa en las redes sociales en las que priman los videos de diez segundos de duración. Sin embargo, las imágenes son un elemento con un fuerte lenguaje simbólico,

con una enorme capacidad de transmitir información (Bel, 2016, p. 220). Los manuales educativos muestran una clara desventaja en cuanto a la presencia de las mujeres, tanto en el discurso textual como en el iconográfico, ofreciendo una visión estereotipada (Schmeichel, 2014, p. 235). El ámbito más frecuente de actuación en el que aparecen representadas las mujeres es el social, abarcando desde el cuidado familiar hasta la escuela (Díaz López y Puig Gutiérrez, 2019, p. 55).

Las palabras también se encuentran dotadas de significados y el hecho de elegir unas u otras no responde a una cuestión de azar o inconsciencia, sino que lleva consigo una carga ideológica (Argeles, Piqué y Vila, 1991, p. 2). El lenguaje actual y el que encontramos en los libros de texto son producto de la sociedad patriarcal en la que nos encontramos.

Resulta evidente que todas estas representaciones y concepciones pueden repercutir en el imaginario que cada alumno o alumna realiza acerca del pasado. El alumnado se ve inmerso en un mundo repleto de estereotipos reduccionistas y sexistas, llegando a pensar que las mujeres no desempeñaron funciones trascendentales en la historia de la humanidad (Castrillo, Gillate, Apaolaza-Llorente, y Campos-López, 2025, p. 3). Es en la escuela donde se despliega un gran repertorio de discursos que perpetúan las prácticas cotidianas (Fernández Darraz, 2017, p. 364).

Una vez expuesta la gran influencia que poseen los libros de texto en la creación de conocimiento, es necesario poner de manifiesto algunas de las pruebas que nos confirman que el androcentrismo sigue presente en los manuales escolares. Por ello, no voy a realizar un análisis exhaustivo de todos los manuales, ya que no es el objetivo y además excedería los límites específicos de este trabajo. Por lo tanto, se mostrarán algunas de las pruebas androcéntricas que se pueden extraer con un simple vistazo.

La elección de los libros de texto incluidos en la Tabla 1 responde a que son estos los utilizados en varios institutos públicos y concertados durante este curso académico, 2024-25, en las aulas de primero de la ESO de Cantabria, correspondientes a las editoriales Oxford, Edebé y Santillana.

EDITORIAL	AÑO	AUTORES
Oxford-GENiOX	2024	Francisco José Ayén Sánchez, José Manuel Crespo Castellanos, Javier Morilla Ordóñez
Edebé	2022	Obra colectiva (no se especifican los autores)
Santillana	2022	Obra colectiva (no se especifican los autores)

Tabla 1. Libros de texto utilizados en el análisis. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, cabe destacar que estas tres editoriales no dedican el mismo espacio y contenido para tratar el tema de la Prehistoria en sus manuales. Mientras que Santillana, con veinticinco páginas, es el más extenso, Oxford dedica veinte y Edebé únicamente catorce páginas en las que se abarca el tema de Prehistoria.

Además de ser el menos extenso, Edebé es el que contiene más aspectos androcentristas en su contenido. A pesar de que la representación de la evolución humana tiene el mismo número de hombres que de mujeres, el resto de las ilustraciones presentes en el manual contiene un mayor número de hombres que de mujeres. Además, los hombres aparecen realizando tareas como la caza (Figura 1), la talla lítica o la metalurgia, mientras que las mujeres aparecen en ilustraciones que corresponden al proceso de la agricultura y el cuidado de los descendientes. El total de figuras humanas en el libro de Edebé es de treinta y siete, de las cuales, únicamente ocho son mujeres. Si bien es cierto que hay ciertas figuras que no es reconocible su sexo, los hombres aparecen en un número mucho mayor respecto a las mujeres.

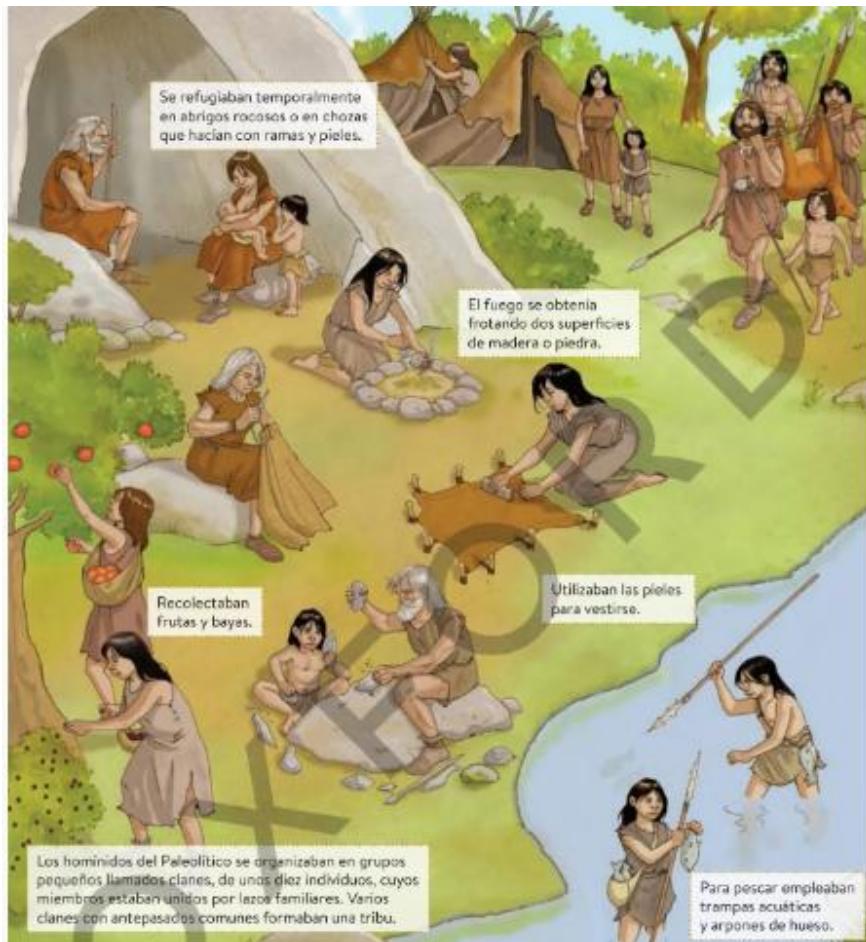
Todo ello se encuadra en los estereotipos tradicionales adscritos al periodo prehistórico, en el que los hombres se encargan de realizar tareas que requieren fuerza y destreza, y las mujeres de labores culinarias y cuidado del grupo.



**Figura 1. Hombres realizando labores de caza (Edebé, 2022, p. 52).**

En el manual escolar de la editorial Oxford, el número de imágenes aumenta considerablemente frente a Edebé. No solo se dedica una extensión mayor en él acerca del periodo histórico de la Prehistoria, sino que las representaciones también tienen un mayor tamaño e incluyen a más personajes. Sin embargo, también poseen un alto grado de androcentrismo. La línea evolutiva de los principales homínidos está únicamente representada con el sexo masculino.

En ciertas imágenes la representación de mujeres es superior a la de hombres; sin embargo, las acciones que aparecen haciendo cada uno de los sexos se ajusta en gran medida a la imagen tradicional de la Prehistoria. Por ejemplo, una de las escenas (Figura 2) es un asentamiento mayoritariamente de mujeres (diez en su totalidad) que se dedican a trabajar materias blandas como pieles, recolectar de árboles y arbustos, cuidar a los infantes, o en caso positivo, pescar. De los siete hombres que aparecen en la escena, uno pesca junto a una mujer, dos de ellos son ancianos, uno de ellos se encuentra elaborando una herramienta lítica junto a otro infante masculino, mientras que el otro está refugiado en un abrigo rocoso acompañado de una mujer y dos individuos de corta edad. Los otros cuatro restantes se encuentran representados en una esquina, en lo que se puede interpretar como un retorno al campamento después de haber cazado, ya que son representados con lanzas y animales muertos que les cuelgan de los hombros.



**Figura 2. Vida en un poblado paleolítico (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 175).**

El apartado de “La cultura y el arte en el Paleolítico” contiene una imagen muy significativa (Figura 3). A simple vista parece que ambos participan de igual manera en la creación de representaciones artísticas, ya que aparecen representadas dos mujeres y tres hombres en el interior de una cueva elaborando este tipo de manifestaciones simbólicas. Sin embargo, si nos detenemos en su análisis, observamos que uno de los hombres se encuentra subido a una escalera de madera (entendido como una actividad que conlleva cierto riesgo) realizando una pintura figurativa de un ciervo, es decir, elaboraciones con un alto grado de detallismo y dificultad. Otro de ellos se encuentra procesando ocre con una herramienta lítica y el tercero sostiene una antorcha de fuego que ilumina toda la sala. Sin embargo, las dos mujeres incluidas en la representación están plasmando en la pared manos en positivo y negativo, sin interactuar de ninguna forma con los hombres. Es llamativo que la

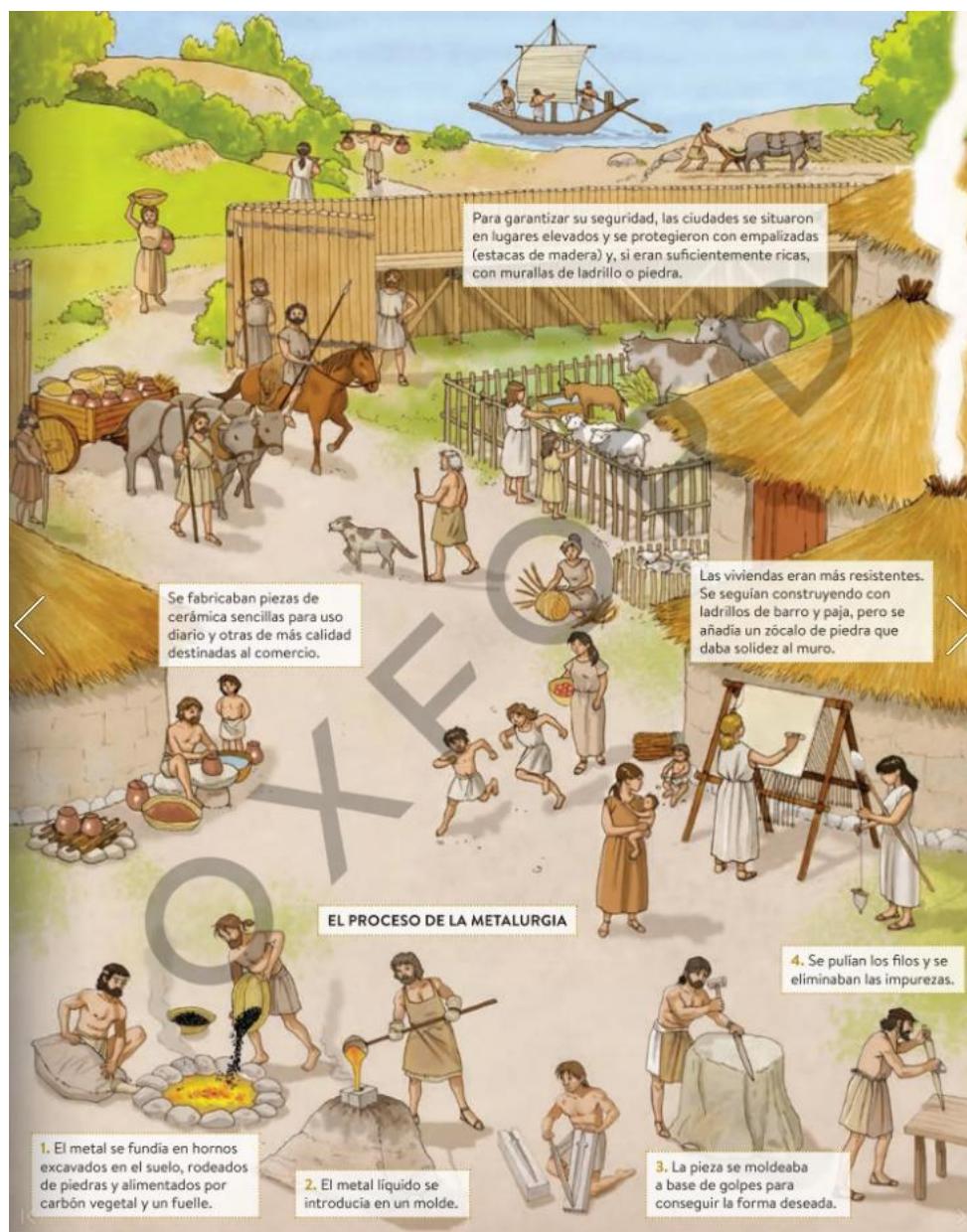
Imagen está separando a las mujeres y los hombres por una línea central, sin permitir su interacción y colaboración en una tarea, que se presupone, realizaban ambos sexos.



**Figura 3. Pintura en las cuevas (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 176).**

Como ya he nombrado, el libro de la editorial Oxford contiene un gran número de representaciones, algunas que ocupan toda una hoja del manual. Una de las imágenes en la que aparecen representados un gran número de individuos se encuentra en el apartado de “La Edad de los Metales” (Figura 4). Con un total de 32 figuras humanas, veinte de ellas son hombres, diez mujeres y dos son de sexo no reconocible al tratarse de bebés. Lo más llamativo de la imagen es que, de nuevo, las mujeres se encuentran realizando labores sociales, como el cuidado de los hijo/as. Además, se encuentran, en su mayoría, concentradas en el lado derecho de la imagen, juntas, elaborando las mismas tareas, como la ganadería, la manipulación de materias blandas (en este caso el trigo), o la elaboración de tejidos. Los hombres, por el contrario, no se encuentran interactuando con las mujeres. Aparecen en el fondo de la imagen realizando labores de labranza y pesca en un barco de grandes dimensiones. Además, son ellos los únicos que aparecen representados montando a caballo y con armas, como lanzas o espadas. De nuevo, se les adjudica la elaboración de materiales, en este caso al tratarse de la Edad del Bronce, lo que crean son piezas de cerámica, destinadas, tanto al uso diario como al comercio. Por último, el proceso de elaboración de metalurgia es exclusivo de los hombres. A pesar de dividirse

en cuatro fases y estar representado por seis figuras humanas, son todo hombres.



**Figura 4. Vida cotidiana en la Edad de los Metales (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 183).**

En cuanto al manual de la editorial Santillana, a pesar de ser el más completo en imágenes paritarias en cuanto al número de mujeres y hombres, el androcentrismo también está presente. En la imagen titulada “La caza del mamut en el Paleolítico” (Figura 5) aparecen representadas cinco mujeres frente a siete hombres. Aunque ambos sexos posean armas y se encuentren participando en

la acción, las mujeres se encuentran en un segundo plano con respecto a los hombres, que son los que más cerca del animal están, lo que indica que son ellos quienes tienen mayores dotes de valentía y fuerza, además de que “protegen” a las mujeres.



**Figura 5. La caza del mamut en el Paleolítico (Santillana, 2022, p. 165).**

De nuevo, al igual que en la editorial Oxford, la imagen representativa de la Edad de los Metales que se incluye en el libro de texto de Santillana, se encuentra muy marcada por una visión androcéntrica del relato histórico. La imagen “La vida en un poblado de la Edad de los Metales” (Figura 6) contiene cincuenta y una figuras humanas, de las cuales treinta y tres son hombres y catorce mujeres, además de cinco figuras de sexo no reconocible, debido a que son infantes o personas de las que únicamente se puede observar una pequeña parte de su cuerpo. La imagen contiene una muralla que divide lo que es el poblado del exterior. La totalidad de las mujeres se encuentran dentro de las murallas, llevando a cabo tareas como la elaboración de cerámica, el tejido o el cuidado, es decir, sociales. Sin embargo, podemos observar que hay hombres que se encuentran dentro de las murallas y otros que están representados en el exterior, realizando diversas tareas, como el arado, el comercio o la vigilancia. Al igual que en los demás materiales analizados, los hombres son los únicos que aparecen sujetando

armas y montados en los caballos con la etiqueta de guerreros, así como en labores de construcción y desarrollo de la metalurgia.



**Figura 6. La vida en un poblado de la Edad de los Metales (Santillana, 2022, p. 172).**

Otro aspecto que también he considerado oportuno analizar en los tres libros de texto es la posición corporal de las figuras humanas. Únicamente he analizado dos posturas, estar de pie o de rodillas, llegando a la conclusión de que son las mujeres quienes se representan en una posición inferior con respecto al hombre. Mientras que los hombres son en casi su totalidad representados de pie o sobre una pierna, el número de mujeres que se encuentran de rodillas aumenta notablemente (Figura 7).

En la editorial Edebé, nos encontramos con un total de treinta y siete figuras, de las cuales ocho son mujeres y veintinueve hombres. Dos de las ocho mujeres se encuentran de rodillas (un 25% del total), mientras que únicamente un hombre aparece representado en esta posición (un 3,44% del total).

Por otro lado, la editorial Oxford tiene un total de noventa y cuatro figuras, de las cuales treinta y cuatro son mujeres, cincuenta y cinco son hombres y cinco no tienen un sexo identifiable. En este caso, son cuatro mujeres las que aparecen representadas de rodillas (un 11,76% del total), frente a un único hombre (1,81% del total).

En cuanto a Santillana, es la editorial que más imágenes contiene. Tiene un total de ciento treinta y nueve figuras humanas, cincuenta y cinco de ellas son mujeres y setenta son hombres, además de catorce cuyo sexo no se puede identificar. Trece son las mujeres que se encuentran de rodillas (un 23,63% del total) y de nuevo, únicamente nos encontramos con un hombre (1,42% del total).

Este análisis nos indica que son las mujeres quienes se encuentran en una posición incómoda y antinatural en la que los hombres raramente son representados, lo que perpetúa actitudes machistas y sexistas que sitúan a la mujer con inferioridad al hombre (Querol y Hornos, 2014, p. 232).



**Figura 7. Tabla de representación de mujeres de rodillas (Edebé, 2022, p. 53; Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 175; Santillana, 2022, p. 175; *Ibid.* 173).**

## **7. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA**

Construir un relato histórico libre de sesgos androcéntricos es uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado a día de hoy. Por ello, es necesario insistir en llevar narrativas feministas nutridas de referentes para ofrecer así una visión mucho más diversa que muestre los papeles desempeñados por ambos géneros en distintos períodos históricos. Si lo que deseamos es que el alumnado obtenga competencias en ciudadanía, resulta primordial abordar temáticas relacionadas con el género, situándose en un lugar central del currículum (Castrillo, Gillate, Apaolaza-Llorente y Campos-López, 2025, p. 4). Por tanto, es imprescindible deconstruir los discursos interpretativos desde un pensamiento reflexivo y feminista diseñando una propuesta que incorpore la perspectiva de género desde la coeducación. Aunque se pueda observar un cambio de paradigma en los libros de texto escolares de hace años con respecto a los de ahora, este cambio todavía no es suficiente, ya que, como hemos visto en el apartado anterior, la invisibilización de las mujeres está aún muy presente.

Se debe revalorizar el papel de las mujeres, destacando su contribución al desarrollo de nuestra sociedad pasada y actual, desarrollando actitudes que permitan superar los estereotipos sexistas (Cabeza Leiva, 2010, p. 45) presentes en el ámbito educativo. Tal y como indica Sanz (2003, p. 22), es hora de transformar las versiones del pasado tradicional y de debatir una historiografía más feminista abriendo las puertas a un nuevo ámbito de la Historia, que añada nuevos discursos en los que las mujeres tengan más protagonismo.

En un primer lugar, el profesorado debe ser plenamente consciente de las diferencias de género existentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana, lo que podría nutrirse gracias a una buena formación. Además, para lograr el objetivo de implementar la coeducación, se debe contar con la colaboración de todos los Departamentos Didácticos, además del Departamento de Orientación (Cabeza Leiva, 2010, p. 41).

Para incorporar el protagonismo social de las mujeres en las clases de Historia no se debe realizar un análisis de las actividades que realizaron ellas con relación a lo que hicieron ellos, ya que no trataríamos aspectos de la vida que fueron específicamente femeninos, como la reproducción y educación de individuos, la gestión del ámbito doméstico, el cuidado de los miembros del grupo o la presencia en los espacios de sociabilidad que estaban reservados para este sexo, como los colegios, los talleres, las plazas o los mercados (Fernández, 2004, p. 12).

La propuesta de innovación pedagógica que se ha diseñado en este trabajo de Fin de Máster parte de la necesidad de realizar una revisión crítica de los discursos históricos que se transmiten en las aulas, especialmente en lo concerniente al relato de la Prehistoria. A través de esta propuesta, se pretende incorporar la perspectiva de género desde la coeducación, visibilizando el papel de las mujeres en el transcurso de la historia de la humanidad. Todo esto se llevará a cabo mediante la propuesta de enfoques metodológicos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo. A su vez, se pretende dotar al alumnado de herramientas que sirvan para construir un conocimiento justo, inclusivo e igualitario, comprometido con la ciudadanía crítica.

El título planteado para nombrar a esta propuesta es “Arqueólogas del silencio: redescubriendo a las mujeres de la Prehistoria”, ya que encaja a la perfección con lo expuesto anteriormente. La palabra “silencio” actúa como una metáfora de la invisibilización de las mujeres en la narrativa histórica. Además, posiciona al alumnado como arqueólogas o arqueólogos, haciendo que se sientan participes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los saberes básicos que se podrían trabajar con la presente propuesta de innovación se encuentran de los tres bloques: el primero *Retos del mundo actual*, el segundo *Sociedad y territorios*, y el tercero *Compromiso cívico*. Dentro del primer bloque *Retos del mundo actual*, se tratan aspectos como: Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y

elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información.; Igualdad de género. Situaciones discriminatorias de las niñas y de las mujeres en el mundo. Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura en su contexto histórico.; Objetivos de Desarrollo Sostenible. La visión de los dilemas del mundo actual, punto de partida para el pensamiento crítico y el desarrollo de juicios propios.

En cuanto al segundo bloque *Sociedad* y territorios, pueden incluirse los siguientes apartados: Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo. De Altamira al MUPAC como concepto.; Análisis interdisciplinar del origen del ser humano y del nacimiento de la sociedad. Grandes migraciones humanas y el nacimiento de las primeras culturas. La cornisa cantábrica, lugar de asentamiento y desarrollo desde tiempos prehistóricos y protohistóricos.; Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos, extranjeros, niños, discapacitados, homosexuales, pueblos colonizados... Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión.

Por último, del tercer bloque *Compromiso cívico*, se tratan los siguientes aspectos: Alteridad y empatía: respeto y aceptación del otro. Comportamientos y manifestaciones no discriminatorias y contrarias a cualquier actitud segregadora.; Igualdad de género. Manifestaciones y conductas no sexistas.; Solidaridad, empatía y acciones de apoyo a colectivos en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social (Decreto 73/2022, de 27 de julio).

En cuanto a las competencias, se trabajarían las siguientes:

Competencia específica: 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes historias y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

Competencia específica: 3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

Competencia específica: 6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad (Decreto 73/2022, de 27 de julio).

Desmontar estereotipos de género acerca de la división sexual del trabajo en la Prehistoria y visibilizar las prácticas y experiencias de las mujeres prehistóricas son los principales objetivos de la propuesta. Sin embargo, fomentar el pensamiento crítico y contrarrestar el androcentrismo presente en el relato histórico son objetivos que también se pretenden conseguir con su puesta en marcha.

Para ello, se han diseñado una serie de actividades que se alejan de las tradicionales clases magistrales, en las que el docente expone el saber y el alumnado lo recibe de forma pasiva. Las metodologías activas responden a una voluntad transformadora en el plano pedagógico. Debido a esto, las actividades que se plantean a continuación no se limitan a la transmisión de conocimientos acerca de la Prehistoria, sino que colocan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una actitud crítica y comprometida con la realidad histórica.

### ¿Dónde están ellas?

La primera de estas actividades se titula “¿Dónde están ellas?” cuyo objetivo es fomentar el pensamiento crítico del alumnado respecto a las representaciones tradicionales de la Prehistoria en distintos materiales, como libros de texto o cuentos infantiles. Se realiza una presentación de imágenes que aparecen contenidas en estos soportes con un marcado carácter tradicional en el relato histórico, con ocupaciones diversas como la caza, la elaboración de herramientas o la vida cotidiana. En esta actividad, el alumnado se organiza en grupos reducidos, identificando la presencia o ausencia de figuras femeninas y roles desempeñados. En contraste a estas representaciones, se cuenta con material elaborado por el proyecto *PastWomen* (Figuras 8 y 9), cuyo objetivo es dar visibilidad a líneas de investigación en ámbitos arqueológicos e históricos con perspectiva de género, proporcionando recursos a todos aquellos sectores que se involucren en la divulgación histórica.

El alumnado debe realizar una comparación de ambas fuentes, identificando las diferencias entre la visión tradicional y la feminista. Por último, se realiza una puesta en común de las reflexiones a las que ha llegado cada grupo y se llevará a cabo un mural colaborativo donde el alumnado recoja sus conclusiones, con la opción de incorporar representaciones elaboradas por el grupo-clase. Para la evaluación de esta actividad se contará con la observación del trabajo en grupo y la calidad del análisis realizado, así como las posibles representaciones elaboradas.

El número de sesiones para realizar esta actividad sería en torno a seis, ya que, se trata de una actividad sencilla pero requiere mucho tiempo para su puesta en acción. Además, el alumnado de primero de la ESO puede no estar acostumbrado a la realización de actividades de este estilo por lo que, se debe ser flexible a la hora de llevar a cabo la secuenciación de estas actividades, que podrían requerir de más tiempo.



**Figura 8. Paleolítico Superior. Procurar alimento, pesca. Ilustración de Andrés Marín.**

*Pastwomen.*



**Figura 9. Cuidado de personas en el Paleolítico Superior. Ilustración de Andrés Marín.**

*Pastwomen.*

### Mujeres del pasado, científicas del presente

La segunda actividad propuesta tiene como título “Mujeres del pasado, científicas del presente”, cuyo objetivo es desarrollar habilidades de investigación arqueológica e histórica en el alumnado, incorporando la perspectiva de género.

Se realiza una introducción a la metodología arqueológica y a la importancia de las fuentes desde diferentes perspectivas. De nuevo, el alumnado se organiza en grupos y se les asigna un caso arqueológico real como La Dama Roja, La Dama de Baza o las Venus paleolíticas. Cada grupo debe investigar la fuente utilizando diferentes materiales otorgados por el docente, como fragmentos de artículos científicos, réplicas de las venus, fotografías del sitio arqueológico, etc. Realizan una presentación en soportes digitales como *canva* o *powerpoint* y deben realizar dos interpretaciones, la tradicional y con perspectiva de género, mostrándolo al resto de la clase.

En la evaluación de la actividad se tendrá en cuenta el uso adecuado de fuentes y el rigor en la investigación, así como la claridad y la coherencia de la presentación y la aplicación de la perspectiva de género. De nuevo, debemos de ser flexibles a la hora de secuenciar esta actividad, que podría llevar en torno a cinco sesiones.

#### “Lo que sostenía la vida”

Esta tercera actividad parte de la premisa de que las sociedades prehistóricas no se sostenían únicamente gracias a las actividades “productivas”, aquellas consideradas como las más valoradas tradicionalmente como la caza, la pesca o la talla lítica, sino que era gracias a una gran red de tareas cotidianas, como la recolección, el procesado de alimentos, el cuidado del grupo o la conservación del fuego, lo que garantizaba la supervivencia del grupo.

La actividad consiste en llevar a cabo una simulación vivencial de forma cooperativa, es decir, la clase se va a convertir en un asentamiento prehistórico que va a tener que hacer frente a una serie de retos. Deben organizar la vida comunitaria asumiendo una serie de roles diferentes. Algunas personas serán los encargados de cazar, otras de la recolección, otras del fuego, otras de cuidar el grupo, etc. Para que sea más realista, el docente les proporcionará materiales como frutas de juguete, muñecos o utensilios con los que deben representar esta actividad. A medida que comience, se les plantea la cuestión de valorar qué actividad es más importante, es decir, las acuñadas bajo este término según el

ideario tradicional, la caza, o las que incorporan la perspectiva de género, el mantenimiento. Con el desarrollo de la actividad se les irán planteando problemáticas que deben resolver como el hecho de que una persona clave está enferma, la escasez de alimento o la necesidad de conservar un fuego que poco a poco va apagándose. A raíz de estos problemas, el alumnado será consciente de que las actividades de mantenimiento son las que hacen que el grupo sobreviva y progrese. Tras la actividad colaborativa, se llevará a cabo un debate guiado por el docente en el que el alumnado reflexiona acerca de las actividades esenciales, quiénes las realizaban, quiénes las siguen haciendo a día de hoy y por qué, etc. Este tipo de actividades propuestas permite tanto abordar contenidos curriculares como activar la empatía histórica, desarrollando actitudes como la colaboración, el análisis de fuentes o la conciencia social. Esta actividad podría realizarse en tres sesiones, con la posibilidad de ser ampliada a las sesiones que el docente considere necesarias.

#### “Saberes silenciados”

La última actividad propuesta tiene como título “Saberes silenciados”, ya que como se ha nombrado con anterioridad, las sociedades prehistóricas sobrevivieron gracias a un conjunto de saberes prácticos y cotidianos, muchas veces desarrollados por mujeres, que han sido silenciados por la construcción del relato tradicional.

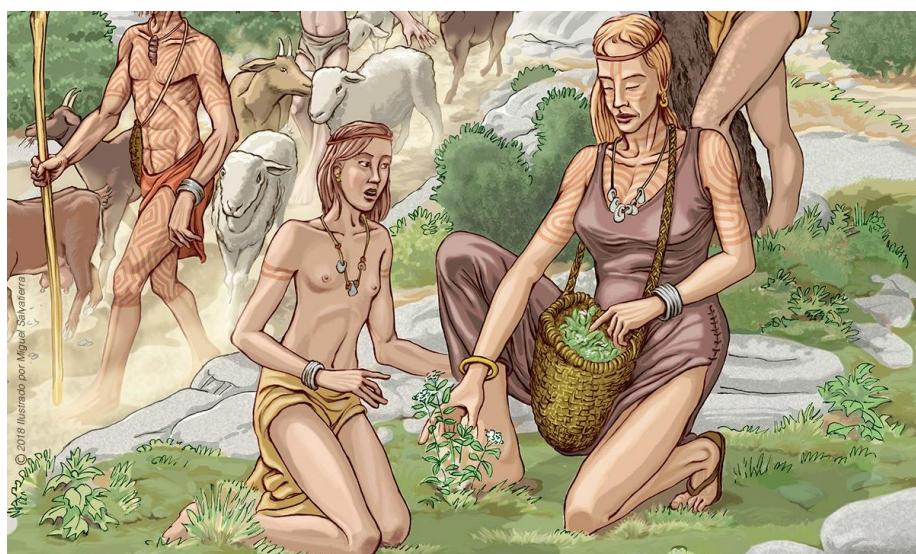
La actividad consiste en crear un museo de tecnologías invisibles, una exposición que se componga de objetos que representen herramientas o saberes que fueron desarrollados por las mujeres durante la Prehistoria como por ejemplo la conservación de alimentos, la recolección, el almacenamiento, el cuidado o la sanación, es decir, aquellos que han sido considerados como secundarios pero que eran esenciales para la supervivencia del grupo.

Para realizar este proyecto, se introducirán al aula materiales divulgativos, procedentes de fuentes fiables como el proyecto *Pastwomen*, que muestren ejemplos de herramientas o saberes que no aparecen comúnmente en los libros

de texto que utiliza el alumnado, pero de los existe una clara evidencia arqueológica (Figuras 10 y 11).



**Figura 10. Mujeres utilizando un propulsor. Ilustración de Esperanza Martín e Iñaki Diéguez. *Pastwomen*.**



**Figura 11. Recogida de plantas medicinales. Ilustración de Miguel Salvatierra. *Pastwomen*.**

El alumnado, organizado en pequeños grupos, debe elegir una de estas tecnologías, investigando la función que tenía dentro de la supervivencia del grupo. Una vez realizada la investigación deberán recrear el objeto elegido que represente esta función mediante la elaboración de una maqueta, una réplica en arcilla, un collage, etc. Para poder exponerla en el museo ficticio que realiza el grupo-clase deberán elaborar una ficha museística que incluya aspectos como

el nombre del objeto, su uso, quién lo desarrollaba, su relevancia, el material, etc. Una vez que se hayan elaborado todas estas piezas, se preparará un espacio en el centro dedicado a la creación de este museo, que podrá visitar toda la comunidad educativa, es decir, alumnado, profesorado, familias y equipo directivo.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de esta actividad son visibilizar el papel y los saberes de las mujeres prehistóricas, comprender su relevancia cultural, desarrollar la creatividad y generar conciencia crítica acerca de lo que se pone en un primer lugar y aquello que es considerado como secundario o no importante. Para llevar a cabo esta actividad, el número de sesiones necesarias estaría en torno a seis o siete, además de contar con un espacio en el centro que permita la elaboración de la exposición.

Estas metodologías presentes en las actividades propuestas permiten al alumnado cuestionar los discursos históricos hegemónicos, en este caso, desde la enseñanza de la Prehistoria con perspectiva de género, desarrollando una mirada crítica ante los estereotipos presentes en el relato histórico tradicional. Actividades como estas permiten desarrollar competencias clave como: la competencia ciudadana, aprender a aprender, competencia digital o competencia en conciencia y expresiones culturales.

A su vez, estas actividades abordan conceptos que pueden resultar complejos para el alumnado desde una forma accesible y significativa, lo que permite una comprensión profunda de estos hechos históricos y de sus implicaciones en la sociedad actual. A través de ellas, el alumnado aprende a pensar de forma histórica, cuestionando lo aprendido y reconstruyendo épocas pasadas desde una mirada coeducativa, inclusiva y rigurosa.

## **8. CONCLUSIONES**

El relato histórico tradicional de la Prehistoria ha estado marcado por un profundo androcentrismo que ha legitimado la exclusión de las mujeres como sujetos históricos. Esta omisión, lejos de ser casual, se ha visto influida por una estructura de pensamiento patriarcal que ha impregnado el discurso científico, cultural y educativo durante siglos. Además, tal y como se ha visto en este trabajo, los manuales escolares no han roto con estos estereotipos acerca de las funciones desempeñadas por las mujeres y los hombres, sino que han consolidado una narrativa parcial e incompleta que no se corresponde con las evidencias arqueológicas.

Los resultados del análisis de los materiales escolares muestran que la Prehistoria tal y como aparece en los libros de texto continua representada como una sociedad donde existía una división sexual del trabajo basada en estereotipos, en la que los hombres aparecen realizando tareas activas, como la caza o la elaboración de herramientas, mientras que las mujeres son relegadas a un ámbito secundario realizando actividades como el cuidado o la recolección en zonas próximas al asentamiento. Esto consolida imaginarios que limitan el desarrollo de una ciudadanía en igualdad y que el alumnado toma como ciertos y por tanto, reproduce en la actualidad.

Partiendo de esa premisa, el presente trabajo ha planteado una respuesta pedagógica que resuelva estos problemas, centrada en dar visibilidad al papel de las mujeres en la Prehistoria desde un enfoque coeducativo, igualitario y feminista. Sin embargo, no se debe concebir como un caso aislado y no transferible a otras materias, ya que puede servir como inspiración para crear propuestas educativas transformadoras en todos los ámbitos educativos, permitiendo que el alumnado adquiera una conciencia más crítica y justa. Reescribir el pasado mediante la puesta en valor de agentes hasta ahora ignorados, es la premisa de la que parte la perspectiva feminista que adopta este trabajo. La propuesta tiene un valor añadido, ya que incorpora metodologías activas e innovadoras, que convierten al alumnado en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Actividades como las propuestas en

este trabajo permiten trabajar competencias clave incluidas en la legislación actual, la LOMLOE.

También se ha puesto de relieve la imperante necesidad de formar al profesorado en cuestiones de género y feminismo, ya que sin una mirada comprometida y crítica por parte de todo el profesorado, la transformación curricular que pretende esta propuesta pedagógica no podría llevarse a cabo con satisfacción. Resulta así necesario impulsar programas de formación que otorguen al cuerpo docente de unas herramientas que aborden la historia desde una perspectiva inclusiva.

Esta propuesta no pretende ser una solución definitiva a la desigualdad social a las que nos enfrentamos en la actualidad, sino que debe ser vista como una invitación a seguir observando e investigando acerca de la enseñanza de la historia en todas las instituciones educativas. Incluir las experiencias de las mujeres del pasado resulta necesario a la hora de construir una educación que sea significativa para todo el conjunto de la población. Solo estamos en el camino de la igualdad y de la visibilización y reconocimiento de las mujeres como agentes sociales indispensables. Por ello, resulta fundamental seguir creando espacios donde el debate y la reflexión estén presentes, permitiendo no solo analizar el papel de las mujeres, sino de otros muchos colectivos que también han sido ignorados de la construcción del relato histórico.

## Índice de figuras

- **Figura 1.** Hombres realizando labores de caza (Edebé, 2022, p. 52).
- **Figura 2.** Vida en un poblado paleolítico (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 175).
- **Figura 3.** Pintura en las cuevas (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 176).
- **Figura 4.** Vida cotidiana en la Edad de los Metales (Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 183).
- **Figura 5.** La caza del mamut en el Paleolítico (Santillana, 2022, p. 165).
- **Figura 6.** La vida en un poblado de la Edad de los Metales (Santillana, 2022, p. 172).
- **Figura 7.** Tabla de representación de mujeres de rodillas (Edebé, 2022, p. 53; Ayén Sánchez, Crespo Castellanos y Morilla Ordóñez, 2024, p. 175; Santillana, 2022, p. 175; *Ibid.* 173).
- **Figura 8.** Paleolítico Superior. Procurar alimento, pesca. Ilustración de: Andrés Marín. *Pastwomen*.
- **Figura 9.** Vida cotidiana. Neolítico Antiguo. Ilustración de Miguel Salvatierra. *Pastwomen*.
- **Figura 10.** Mujeres utilizando un propulsor. Ilustración de Esperanza Martín e Iñaki Diéguez. *Pastwomen*.
- **Figura 11.** Recogida de plantas medicinales. Ilustración de Miguel Salvatierra. *Pastwomen*.

## Bibliografía

- Alarcón García, E. y Rivera-Hernández, A. (2024). Mujeres, discursos y arqueología. No hablamos de anécdotas sino de realidades. *Munibe Antropología-Arkeología*, 75, 209-223. <https://doi.org/10.21630/maa.2024.75.mis05>
- 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*, 7, 195-210. <https://www.ugr.es/~arqueologyterritorio/PDF7/EAlarcon.pdf>
- Anderson, A., Chilczuk, S., Nelson, K., Ruther, R. & Wall-Scheffler, C. (2023) The Myth of Man the Hunter: Women's contribution to the hunt across ethnographic contexts. *PLoS ONE* 18(6), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287101>.
- Argeles, T., Piqué Huerta, R. y Vila Mitjá, A. (1991). La importancia de llamarse hombre en Prehistoria. *Revista de Arqueología*, 121, 6-9. <http://hdl.handle.net/10261/31143>

Artal Rodríguez, M. (2011). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones E Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.200927340](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340)

Ayén Sánchez, F. J., Crespo Castellanos, J. M., y Morilla Ordóñez, J. (2024). *Geografía e Historia 1.º ESO*. Oxford Educación.

Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>

Berrocal, M. C. (2009). Feminismo, teoría y práctica de una arqueología científica. *Trabajos de Prehistoria*, 66(2), 25-43. <https://doi.org/10.3989/tp.2009.09026>

Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3627975.pdf>

Calatrava, M. A. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 9–27. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19432>

Campos-Lopez, T. (2024). Por qué visibilizar la presencia de mujeres en la práctica arqueológica. Justicia en el pasado y referentes en el futuro: El caso de la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Munibe Antropología-Arkeología*, 75, 253-263. <https://doi.org/10.21630/maa.2024.75.mis09>

Castilla Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49-85. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/89/80>

Castrillo, J., Gillate, I., Apaolaza-Llorente, D. y Campos-López, T. (2025). *Formación del futuro profesorado para enseñar Historia con perspectiva de género. Efectos del proyecto “Prehistoria y Género”*. Revista de Investigación Educativa, 43. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.611751>

- Choppin, A. (2001). El pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, (13)9-30, 207-229.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>
- Cintas Peña, M. (2012). Género y Arqueología: un esquema de la cuestión. *Estrat Crític: revista d'arqueologia*, 6, 177-187.  
<https://raco.cat/index.php/EstratCritic/article/view/265439>
- Conkey, M. & Gero, J. (1997). Programme to practice: Gender and Feminism in Archaeology. *Annual Review of Anthropology*, 26, 411-437.  
<https://www.jstor.org/stable/2952529>
- Covacevich, C. y Quintela Dávila, G. (2014). Desigualdad de género. El currículum oculto en textos escolares chilenos. *Banco Interamericano de Desarrollo*.  
<http://dx.doi.org/10.18235/0009586>
- De los Ángeles Querol, M. (2013). Las mujeres en los discursos y representaciones de la Prehistoria: una visión crítica. En: Domínguez Arranz, A. (Ed.). *Política y género en la propaganda en la Antigüedad: antecedentes y legado*. (pp. 63-81). Piedras singulares. Trea.
- Díaz-Andreu, M. (1994). Mujer y género. Nuevas tendencias dentro de la arqueología. *Arqrítica*, 8, 17-19.
- Díaz-López, M. y Puig-Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38-64.  
<https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Edebé. (2022). *Geografía e Historia. 1.º de ESO*. Edebé.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: Efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última Década*, 14(25), 91-110.  
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56595>
- Estalrrich, A. y Rosas, A. (2015). Division of labor by sex and age in Neandertals: an approach through the study of activity-related dental wear. *Journal of Human Evolution*, 80, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.jhevol.2014.07.007>.

Fernández Darraz, M. C. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95), 361-384. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.14>

Fernández-Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico. Género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 15-26. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>

González Marcén (2006). Mujeres y Prehistoria: vivir el presente, pensar el pasado. En B. Soler Mayor (Coord.), *Las mujeres en la Prehistoria* (pp. 15-26). Diputació Provincial de València Museu de Prehistòria.

González Marcén, P., Montón Subías, S. y Picazo Gurina, M. (2008). Towards an archaeology of maintenance activities. En S. Montón Subías, M. Sánchez Romero (Coord.), *Engendering Social Dynamics. The archaeology of maintenance activities*. (pp. 3-8). Archeopress.

González-Marcén, P. (2008). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *Arenal*, 15(1), 91-109. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/3026>

Hernando, A. (2006). ¿Por qué la historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? En P. González Marcén, S. Montón Subías, y M. Picazo Gurina, (Eds.), *Dones i activitats de manteniment en temps de canvi*. (pp. 115-133). Barcelona.

Holt, B. M. (2003). Mobility in Upper Paleolithic and Mesolithic Europe: Evidence From the Lower Limb. *American Journal of Physical Anthropology*, 122, 200–215. <https://doi.org/10.1002/ajpa.10256>

Informe GENET (2015). *Género y políticas públicas: claves para la agenda política*. Madrid: CSIC, Centro de Ciencias Humanas y Sociales.

Khudaverdyan, A. Y. (2024). Late e Iron Age female warriors from Jrapi cemetery (Armenia, Shirak province). *Mankind Quarterly*, 64(4), 735-753. <http://dx.doi.org/10.46469/mq.2024.64.4.9>

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), 122868-122953 (2020).

López-Cortés, N. (2021). De mujeres y hombres: El androcentrismo en lo ambiguo. *Pragmalingüística*, 29, 262-279. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.14>

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(12), 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>

Lozano Rubio, S. (2011). El hombre es la medida de todas las cosas. El tópico androcéntrico en Arqueología y las alternativas metodológicas feministas. *Estrat Crític: revista d'arqueologia*, 5(3), 18-29. <https://raco.cat/index.php/EstratCritic/article/view/255432>.

Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Nueva York.

Montón Subías, S. y Lozano Rubio, S. (2012). La arqueología feminista en la normatividad académica. *Complutum*, 23(2), 163-176. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CMPL.2012.v23.n2.40883](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CMPL.2012.v23.n2.40883)

Moreno Marimón, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: El Sexismo en la Escuela*. Barcelona: Icaria.

Moreno Sardá, A. (2006). Más allá del género: Aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y Currículo. Aportaciones del Género al Estudio y práctica del currículo*. (pp. 103-130). Madrid: Akal.

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Mouriño Schick, A. (2022). Re-Pensar los discursos interpretativos del patrimonio desde una perspectiva de género. El caso del pasado prehistórico expuesto en Galicia. *Cuadernos*, 10, 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770499>

Pastor-Quiles, M. y Mateo-Corredor, D. (2019). *Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia*. Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 13, 37-53. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/2>

PastWomen. (s.f.). *Recursos didácticos*. <https://www.pastwomen.net/recursos-didacticos>

Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer: Una historia de la invisibilidad de las mujeres*. Lumen.

Querol, M. Á. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum*, 26(2), 231–238. [https://doi.org/10.5209/rev\\_Cmpl.2015.v26.n2.50433](https://doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50433)

Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>

San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>

Sánchez Bello, A. y Iglesias Galdo, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

Sánchez Romero, M. (2007). Actividades de mantenimiento en la Edad del Bronce del sur peninsular: el cuidado y la socialización de individuos infantiles. *Complutum*, 18, 185-194. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL0707110185A>

Sánchez Romero, M. (2018). La (Pre)Historia de las mujeres: Una revisión crítica de los discursos sobre el pasado. *Andalucía en la historia*, 61, 40-45. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=23&id=2818&idm=>

Sánchez Romero, M. (2019). La construcción de los discursos sobre las mujeres en el pasado: las aportaciones de la arqueología feminista. *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura*, 22, 92-95. <https://hdl.handle.net/10630/17700>

Santillana. (2022). *Geografía e Historia 1º ESO: Construyendo mundos* (Edición MEC). Santillana Educación, S.L.

Sanz, A. (2003). *Mujer en la edad media: Las raíces de la libertad*. Madrid: Sociedad de Nuevos Autores.

Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.

Schmeichel, M. (2014). "Women made it a home": representations of women in social studies". *Pedagogies: An International Journal*, 9(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.921622>

Snow, D. (2006). Sexual Dimorphism in Upper Paleolithic hand stencils. *Antiquity*, 80(308), 390-404. <http://dx.doi.org/10.1017/S0003598X00093704>.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>

Subirats Martori, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. *Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHICO!*.

Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, P., Garay Ibañez de Ejalde, B. y Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación, un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>

Vaíllo, 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. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

Woodburn, J. (1968). An Introduction to Hadza Ecology. En R. B. Lee y I. DeVore, (Eds.) *Man the hunter* (pp. 49-55). Aldine Publishing Company.

Wylie, A. (1999). La interacción entre las limitaciones de la evidencia y los intereses políticos: investigaciones recientes sobre el género. En Colomer, L., González Marcén, P., Montón Subías, S., & Picazo Gurina, M. *Arqueología y teoría feminista: Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología* (pp. 25-67). Icaria.