

APRENDER MEDIANTE LA HISTORIA DEL ARTE: ANÁLISIS DE ROLES LABORALES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

*Learning through art history: analysis of job roles and gender stereotypes
in an initial teacher training programme*

Juan Ramón Moreno-Vera*

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

María Jesús Rubio-Visiers

Museo Arqueológico Nacional

Asunción Martínez Llano

Museo Nacional de Altamira

Gema Sala Pérez

Museo Arqueológico de Alicante

Palabras clave

Historia
Educación
Mujer
Trabajo
Estereotipos
Género

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo principal analizar los resultados de la implementación de un programa formativo en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria sobre los estereotipos y roles de género en el tema del trabajo masculinizado a lo largo de la historia. La metodología es mixta, analizando las respuestas tanto de forma cuantitativa, como de manera cualitativa. Los resultados muestran cómo los participantes en el estudio han utilizado e interpretado correctamente las fuentes históricas procedentes de museos para identificar los principales estereotipos y roles de género que sufren las mujeres en el ámbito laboral que tradicionalmente se ha vinculado con la idea de lo masculino.

Keywords

History
Education
Woman
Work
Stereotypes
Gender

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyse the results of implementing a training programme in the initial training of primary school teachers on gender stereotypes and roles in the area of male-dominated work throughout history. The methodology is mixed, analysing responses both quantitatively and qualitatively. The results show how the participants in the study have correctly used and interpreted historical sources from museums to identify the main gender stereotypes and roles suffered by women in the workplace, which has traditionally been linked to the idea of masculinity.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Juan Ramón Moreno-Vera. Universidad de Murcia (España) – jr.moreno@um.es – <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Cómo citar / How to cite: Moreno-Vera, Juan Ramón; Rubio-Visiers, María Jesús; Martínez Llano, Asunción; Sala Pérez, Gema (2026). «Aprender mediante la Historia del Arte: análisis de roles laborales y estereotipos de género en un programa de formación inicial del profesorado», *Cabás*, 35, 89-104. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28254>).

Recibido: 03 febrero, 2026; aceptado: 06 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Gako-hitzak

Historia
Hezkuntza
Emakumea
Lana
Estereotipoak
Generoa

LABURPENA: Artikuluaren helburu nagusia da aztertea zer emaitza izan dituen Lehen Hezkuntzako irakasleen hasierako prestakuntzan txertaturiko programa batek, zeinak jorratzen baititu lan maskulinizatuak historian zehar izandako genero-estereotipo eta -rolak. Metodologia mistoa da, eta erantzunak kuantitatiboki zein kualitatiboki aztertu dira. Emaitzek erakusten dute parte-hartzaileek nola erabili eta interpretatu dituzten museoetatik datozen iturri historikoak, tradizioz maskulintzat jotzen lan-arloan emakumeek jasaten dituzten genero-estereotipo eta -rol nagusiak identifikatzeko.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza formal en el aula supone el más importante espacio de transmisión de conocimiento histórico para nuestro estudiantado. Pero no es el único espacio. Las visitas a museos, monumentos, memoriales, centros de interpretación, yacimientos arqueológicos, arqueo-parques, centros históricos y otros espacios patrimoniales son, indudablemente, otros espacios de historia, memoria y recuerdo que, si bien presentan diferentes intereses, también ofrecen una educación histórica sobre los eventos del pasado.

En este trabajo analizaremos los resultados de un programa educativo, diseñado entre investigadores/as, docentes y profesionales de museos, y que ha usado las obras de arte y los recursos museísticos como fuente primaria y evidencia histórica que permita generar un discurso histórico alternativo que ponga el foco, no en los grandes eventos y personajes de la historia política y militar, sino en la vida cotidiana de las personas que habitaron el pasado.

Así, el tema fundamental de estas actividades es la poca presencia de las mujeres en trabajos y ocupaciones que, tradicionalmente han tenido un estereotipo (Kloppenberga y Hanegraaff, 1995) de trabajos masculinos como las labores industriales, de construcción, de fuerzas y cuerpos de seguridad, de toma de decisiones políticas, económicas o, incluso, de labores intelectuales y creativas (Fernández Valencia, 1997). Así pues, los recursos de museos nos muestran cómo las mujeres del pasado sí ejercieron esas labores y ocupaciones, aunque los discursos patriarcales han ido borrando sus huellas e invisibilizándolas. Y esta nueva visión más amplia e igualitaria debe ir incorporándose poco a poco, tanto a los discursos de los museos, como a las clases de historia (Patou-Mathis, 2021).

La investigación se llevó a cabo con futuros/as docentes de Educación Primaria y arrojó unos resultados muy positivos en tanto en cuanto, los/as participantes identificaron claramente los motivos de la desigualdad de género, y aportaron como solución de futuro la continuidad de las protestas del movimiento feminista para visibilizar estas nuevas narrativas históricas e ir consolidando los derechos ya adquiridos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conciencia histórica, evidencias históricas y fuentes iconográficas en la enseñanza de la historia

La historia y el paso del tiempo, como ciencia social, constructo humano y disciplina científica, está siempre abierta a la interpretación por parte tanto del historiador o historiadora que la investiga, como del lector o lectora que la analiza, tal y como la entiende Heller (1988) en su definición de hermenéutica.

Eso sí, la misma autora, y el resto del ámbito científico en esta disciplina reconocen que, como cualquier otra ciencia, la historia necesita estar basada en evidencias (Seixas y Morton, 2013) objetivas, fuentes,

documentos, objetos o restos arqueológicos que permitan corroborar y comprobar los hechos que se describen y analizan.

Sin la presencia de la investigación meticulosa, los textos, las fuentes y las evidencias, la narrativa histórica pierde rigor y fiabilidad. Incluso el método de la indagación (Bain *et al.*, 2024; Prats, 2001) requiere del historiador o historiadora para poder contrastar fuentes de diferente procedencia, contrarias o, en ocasiones, contradictorias, puesto que un elemento fundamental en el rigor científico es la universalidad del conocimiento, por lo que se deben analizar todos los puntos de vista posibles para que una investigación histórica sea rigurosa.

Así, la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha ido poco a poco incorporando estos elementos científicos al ámbito de la educación formal. Ya no se trata solo de memorizar contenidos y replicarlos en un examen escrito, sino de entender, de manera más profunda los procesos históricos y sus consecuencias sobre las vidas del presente.

En este contexto educativo juegan un papel especial dos constructos teóricos básicos que es necesario comprender: por un lado, el concepto de conciencia histórica (Gadamer, 1979; Rüsen, 1987) y, por otro lado, el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), tanto las de primer orden (y que es necesario memorizar, como la cronología básica y las etapas históricas), como las competencias de segundo orden que son las que permiten al estudiantado una comprensión holística del pasado.

Aunque, en España, estos avances científicos en la educación histórica se están abriendo paso, autores como Gómez, Monteagudo y Miralles (2018) opinan que todavía es un debate reciente.

En lo relativo a la conciencia histórica es importante que los/as estudiantes aprendan la relación entre pasado, presente y futuro. Es decir, lo que ocurrió, lo que recordamos a día de hoy, y cómo actuamos ahora y que será recordado en el futuro. Así, Rüsen (2001, 2004 y 2007) nos invita a reflexionar sobre los usos actuales de la historia, a quién se decide recordar y a quién se decide olvidar

De los dos grandes constructos teóricos, previamente citados, tal vez, el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) tenga un mayor recorrido en las aulas. Especialmente la presencia de los seis grandes conceptos que los docentes deben representar en las actividades que hagan en clase.

A saber:

- a) La relevancia histórica que permite a los/as estudiantes entender por qué estudiamos unos hechos y otros permanecen en el olvido. O por qué estudiamos a unos personajes y no a otros. O por qué, colectivos completos de personas han quedado invisibilizados a lo largo de la historia. Así, los/as docentes permiten que los/as estudiantes indaguen sobre estas decisiones: la memoria y el olvido no son cuestiones neutrales y suelen estar motivadas por los intereses de los grupos de poder. En este sentido, por ejemplo, en los últimos años la educación histórica incorpora nuevas temáticas como la igualdad de género, las minorías étnicas, raciales, o la visión de las víctimas que sufren las guerras.
- b) La perspectiva histórica que se incorpora a todos los temas de forma transversal. Y es que el punto de vista para entender los procesos no puede ser el presente. Los/as estudiantes deben tratar de comprender los hechos del pasado con la mentalidad de los personajes del pasado que los vivieron. Así, actividades sobre empatía histórica o metodologías como el *role-playing* o la recreación histórica se abren paso en las aulas.
- c) Comprender los cambios y las continuidades. Los elementos que suponen una novedad y, por el contrario, aquellos que permanecen igual a lo largo de la historia. Contenidos como la violencia, la guerra, la pobreza (Barton y Levstik, 2004) o los abusos son comunes a todas las épocas históricas.
- d) Entender sobre las causas y consecuencias. Dos conceptos que se deben entender en plural, ya que todos los procesos históricos son complejos y multicausales. No se debe caer en la simplificación y

reduccionismo de los hechos puesto que dejaremos de entender las consecuencias que tuvo para diferentes colectivos. Casi siempre encontramos la visión de los que salen ganando, pero hay que indagar un poco más para encontrar fuentes que nos cuenten las consecuencias para los que salen perdiendo. La presencia de fuentes orales y testimonios se vuelve fundamental para explicar algunos hechos.

- e) La dimensión ética de la historia. Probablemente uno de los pilares, no solo de la enseñanza de la historia, si no del sistema educativo. Aprender historia debe servir para que el alumnado reflexione de forma ética sobre los hechos del pasado. Los que estuvieron mal, los que supusieron abuso, sometimiento o agresión contra otras personas. Los que limitaron sus derechos y los que no buscaban el beneficio y la mejora de la vida de los demás. Los colectivos vulnerables de personas deben tener también su presencia en los hechos del pasado.
- f) Por último, y por ser lo más cercano a esta investigación, el uso de fuentes históricas, pruebas y evidencias para construir el relato y las narrativas históricas. Especialmente, en un contexto educativo, en el que las redes sociales, internet, la inteligencia artificial y los medios de comunicación sirven como transmisión de *fake news*, noticias falsas o parcialmente falsas, o bulos que se hacen pasar por verdad de forma interesada. Nuestros/as estudiantes deben acostumbrarse a buscar fuentes, comparar noticias, corroborar la veracidad de los datos y determinar qué evidencias son fiables y cuáles no.

Unido a esta última competencia de pensamiento histórico, encontramos el uso en el aula de fuentes iconográficas, recursos de museos y obras de la historia del arte que nos permiten también reconstruir la historia cuando no encontramos documentos escritos oficiales que nos respalden.

El uso de fuentes históricas (Camuñas, 2020, Apaolaza y Echeberría, 2019) es fundamental a la hora de proponer actividades cooperativas de indagación a nuestros/as estudiantes. Sin embargo, las iconográficas y relativas a la historia del arte tienen todavía poca presencia en las clases de historia (Moreno-Vera y Monteagudo, 2019) ya que la mayoría de docentes nunca se han formado en esta disciplina que sigue quedando aislada a una optativa en bachillerato. Incluso, como señala López-Castelló (2020) los/as participantes reconocen haber tenido una formación específica en Historia del arte eminentemente propedéutica, tradicional y memorística, lo que limita y condiciona su futura praxis sobre Historia del Arte en las aulas.

A esto se une que, como indican Marín Coca y Rodríguez (2025) los/as futuros/as docentes de Primaria demuestran un interés medio-bajo por la visita a los museos.

Sin embargo, las investigaciones más recientes y las experiencias llevadas a cabo en el aula usando recursos artísticos de museos sí han demostrado unos buenos resultados en el aprendizaje de los/as estudiantes de Secundaria. Además, han servido para que los/as docentes incorporen narrativas alternativas, diversos puntos de vista y colectivos minoritarios o invisibilizados como, por ejemplo, las migraciones (Simón *et al.*, 2025) o la memoria democrática (Felices *et al.*, 2025).

2.2. Trabajo, invisibilidad, estereotipos y roles de género en la historia

Enseñar la historia de colectivos que han sido invisibilizados por el sistema educativo es uno de los retos que debemos abordar. En el caso de las mujeres es especialmente doloroso (Lerner, 1975, Osler, 1994; Chiponda y Wassermann, 2011 o Kerber, 2017) ya que no se trata de un colectivo minoritario de personas, sino del 50% de la población mundial.

Pero, en el ámbito de la historia escolar hay que tener dos condicionantes que el heteropatriarcado impone en el sistema educativo: de un lado, como señalaba Fernández Valencia (1997) la mujer no ha sido estudiada como sujeto histórico, sino como objeto complementario al hombre y, por otro lado, como

indican Sant y Pagés (2011) están prácticamente desaparecidas de los libros de texto que, a día de hoy, siguen siendo el material didáctico más utilizado en clase.

Además, las mujeres que aparecen en la historiografía tradicional que se enseña en la escuela soportan el peso de los roles, rasgos y estereotipos que la sociedad espera de ellas. De hecho, Alario Trigueros (2009) reflexiona que aparecen definida en función del ideal que los hombres esperan de ellas: sensibilidad, debilidad física, dedicadas al mundo de los cuidados y no al ejercicio del poder.

Del mismo modo, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, cada vez más investigaciones (García, Jardón y Masriera, 2023) están incorporando la perspectiva en igualdad de género para hacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales una disciplina más completa (Díez *et al.*, 2022) y mejorar las asignaturas universitarias.

Solo en los últimos años comenzamos a encontrar estudios que cuestionan estos roles y estereotipos cerrados en cuanto al género, ya que también existieron mujeres que ejercieron cargos de responsabilidad política (Ford, 2018) o que se cuestionan que no existían roles definidos por sexos en cuanto a los cuidados, la caza o el sustento en la prehistoria, por ejemplo (Alarcón y Sánchez Romero, 2015).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos específicos de la investigación

El propósito principal de este estudio es el de evaluar los resultados de aprendizaje del futuro profesorado de Educación Primaria tras la implementación de una actividad sobre los roles y estereotipos de las mujeres en el ámbito laboral, especialmente en el masculinizado.

Así pues, los participantes deberán analizar, a través del programa formativo usando recursos de museos, nuevas narrativas (hasta ahora silenciadas en los libros de texto) sobre los estereotipos de género que existen en el mundo laboral y del trabajo (Gómez y Gallego, 2016; García-Luque y De la Cruz, 2019) trabajando las evidencias que indican que las mujeres también se trabajaron en campos como la seguridad, el ejército, el poder público, la creatividad, el intelectual o el trabajo de fuerza en fábricas .

A partir de este objetivo central se pueden encontrar algunos sub-objetivos concretos que nos ayudarán en el análisis y consecución de resultados.

- SO. 1. Analizar los conocimientos previos que los/as participantes tenían sobre los trabajos masculinizados y el rol de las mujeres en ellos.
- SO 2. Identificar los estereotipos de supuesta inferioridad con relación a trabajos creativos o de índole intelectual que impide que conozcamos a mujeres artistas, pintoras, fotógrafas o escritoras.
- SO 3. Comprender los roles de género en trabajos relacionados con las fuerzas de seguridad o ejército donde las mujeres también se encuentran invisibilizadas.
- SO 4. Explicar la invisibilidad femenina en empleos fabriles, industriales o que requieran una gran fuerza física a pesar de que la mano de obra femenina fue habitual y mayoritaria debido a la brecha salarial porque se les pagaba menos.

3.2. Contexto y participantes

En lo relativo al contexto y los participantes, se trata de 225 futuros/as docentes de Educación Primaria que se encuentran cursando el Grado en la Universidad de Murcia ($n = 225$). El 75% de los participantes son mujeres y el 25% son hombres. Mientras que la edad mayoritaria se encuentra entre los 20 y 21 años.

Todos los sujetos han aceptado la participación voluntaria en el estudio que se ajusta a las condiciones de anonimato y que sigue todas las indicaciones del Comité de Ética de la Universidad de Murcia.

La muestra de participantes en el estudio, con una amplia mayoría de mujeres (lo que también indica el grado de feminización de los estudios de Educación Primaria) incide decisivamente en los resultados del programa formativo, ya que los/as participantes en el estudio ya poseen un alto índice de conciencia sobre los estereotipos que sufren las mujeres antes de comenzar el programa formativo. Sus respuestas de detección de conocimientos previos ya que apuntan a esta dirección, por lo que, tampoco se produce un gran cambio de perspectiva en los ensayos finales, que siguen la misma línea de las ideas previas.

3.3. Diseño del programa formativo

El diseño de las actividades tiene su base en los estereotipos de género que a día de hoy siguen existiendo en el mundo laboral, donde existen profesiones claramente masculinizadas y otras claramente feminizadas (aquellas relativas a los cuidados, educación o enfermería).

Así, problemas actuales como la brecha salarial se derivan de procesos históricos que pueden estudiarse en clase, pero a los que los libros de texto, rara vez dan respuesta ya que no se ocupan de cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simonneaux, 2006) o socialmente candentes (López Facal y Santidrián, 2011).

En este caso, el diseño de actividades que se analiza está centrado en aquellos trabajos que tienen un sesgo y estereotipo masculinizado y donde la labor de las mujeres ha sido sistemáticamente invisibilizada. La estructura responde al planteamiento de situaciones de aprendizaje tal y como lo recoge el Ministerio de Educación (2024) y que se centran, precisamente, en el diseño de actividades que contemplan las competencias específicas. En el caso de Ciencias Sociales, por ejemplo, estas competencias específicas se refieren al uso de fuentes históricas primarias, el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética o la educación sobre minorías, diversidad o igualdad de género.

A nivel metodológico, la actividad adapta la propuesta en 3 pasos de Duquette (2015) y se puede consultar gratuitamente en la web <https://caleidoscopio.cloud>:

- Cuestiones previas sobre problemas sociales relevantes.
- Análisis de fuentes históricas (en este caso, obras iconográficas procedentes de museos) dividido en 3 bloques de empleos: poder e intelecto; fuerzas de seguridad; industria y trabajo en fábricas.
- Ensayo final argumentativo de reflexión sobre lo que han aprendido a partir de las fuentes.

Así pues, las actividades conectan problemas del presente con los hechos del pasado y desarrolla la conciencia histórica (Gadamer, 1979) ya que el ensayo final les hace reflexionar sobre cómo aportar soluciones de cara al futuro. Además, las actividades se conectan con los conceptos de segundo orden que según Seixas y Morton (2013) los/as estudiantes deben desarrollar para aprender a pensar históricamente y que les permiten aprender historia a través de la comprensión y no de la memorización.

3.4. Validación, instrumento y procedimiento de investigación

El proceso de validación de las actividades y su evaluación se inició con un grupo focal, llevado a cabo el 26 de enero de 2024 en el Museo del Prado y en el que participaron 25 profesionales: investigadores/as en

Didáctica de las Ciencias Sociales (de 5 universidades españolas distintas), trabajadores/as de museos y docentes de Geografía e Historia de Educación Secundaria.

Los aspectos de mejora que emergieron del grupo focal tienen que ver con la traducción de las actividades a distintas lenguas cooficiales; la propuesta de nuevas obras de arte que mejoren las fuentes a analizar y establecer un modelo de trabajo que sea igual para todos los centros donde se realicen las actividades.

En relación al procedimiento de análisis de la investigación, esta se enmarca en los estudios de caso, con carácter exploratorio, seleccionando las respuestas (debido al amplio número de actividades en cada bloque) más significativas de los/as participantes.

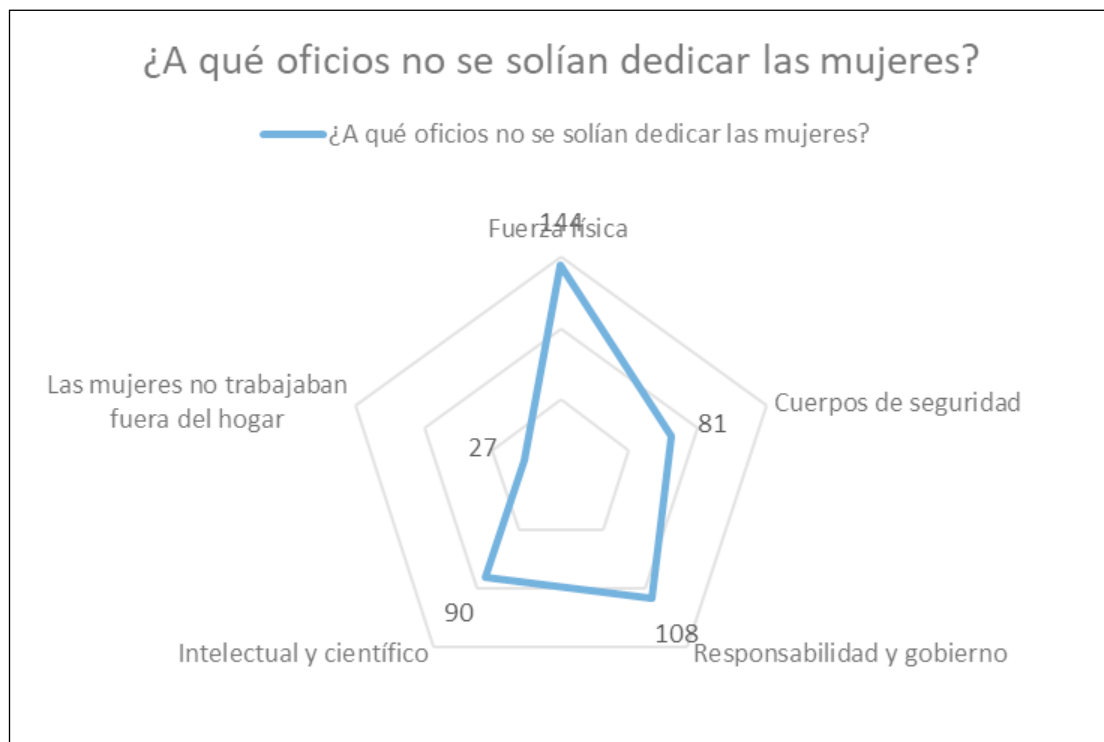
El análisis de resultados ha sido mixto uniendo una metodología cuantitativa (Gómez-Carrasco *et al.*, 2023) mediante la evaluación estadístico-descriptiva. Para ello se usó el software estadístico SPSS v. 24.

Del mismo modo, se hizo un análisis cualitativo de las narrativas y ensayos finales de los/as estudiantes, algo normal en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera, Gómez Carrasco y González Chicote, 2024 y Moreno-Vera, 2025), realizado a través de la codificación y el paquete cualitativo Aquad 7 (Huber, 2013).

4. RESULTADOS

Analizando los resultados de la implementación de actividades es importante prestar atención a los conocimientos previos (SO. 1) que ya poseían los/as participantes en el estudio (imagen 1).

Imagen 1. Detección de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia.

De este modo, la imagen 1 nos señala que la mayoría de los/as participantes tienen claro el punto de partida de la actividad y siguen repitiendo los patrones de roles y estereotipos de género tradicionales que dicen que las mujeres no se dedicaban a trabajos intelectuales, empleos para ejercer el poder público, el gobierno o aquellos relacionados con la fuerza física, o las fuerzas de seguridad del estado.

Así, algunos de los comentarios de los/as participantes son los siguientes:

- Participante 1. *A todos aquellos que requieran de fuerza física, responsabilidad o intelecto, es decir, la construcción, la dirección de empresas, el trato de dinero, los cuerpos de seguridad del estado, la política, la escritura, la medicina...*
- Participante 11. *Tradicionalmente, las mujeres no solían dedicarse a la política, a la ciencia o a las fuerzas armadas.*
- Participante 13. *A oficios relacionados con la fuerza tales como la albañilería, el sector de la construcción, dirección de empresas, altos cargos ejecutivos, altos cargos políticos.*

Ante la pregunta de ¿por qué?

- Participante 158. *Las causas son diversas y complejas, abarcando normas culturales y sociales que imponían que las mujeres debían enfocarse en las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. Además, había prejuicios sobre la habilidad de las mujeres para llevar a cabo trabajos que se veían como físicamente exigentes o intelectualmente desafiantes. La carencia de acceso a la educación y a redes profesionales también restringía sus oportunidades.*

Y cuando se les pregunta ¿Cómo se fueron rompiendo las barreras sociales y culturales para que la mujer se abriese paso en otro tipo de trabajos? Por ejemplo, el siguiente participante contestó así:

- Participante 160. *«Movimientos feministas: han sido fundamentales en la lucha por los derechos de las mujeres, incluyendo el derecho al trabajo. A través de protestas, campañas de concientización y acciones legales, han desafiado los estereotipos de género y han exigido igualdad de oportunidades.*

Guerras mundiales: los conflictos bélicos han sido importantes para el ingreso de las mujeres al mercado laboral. Con los hombres en el frente, las mujeres tuvieron que ocupar sus puestos en fábricas y otros sectores, demostrando su capacidad y valía.

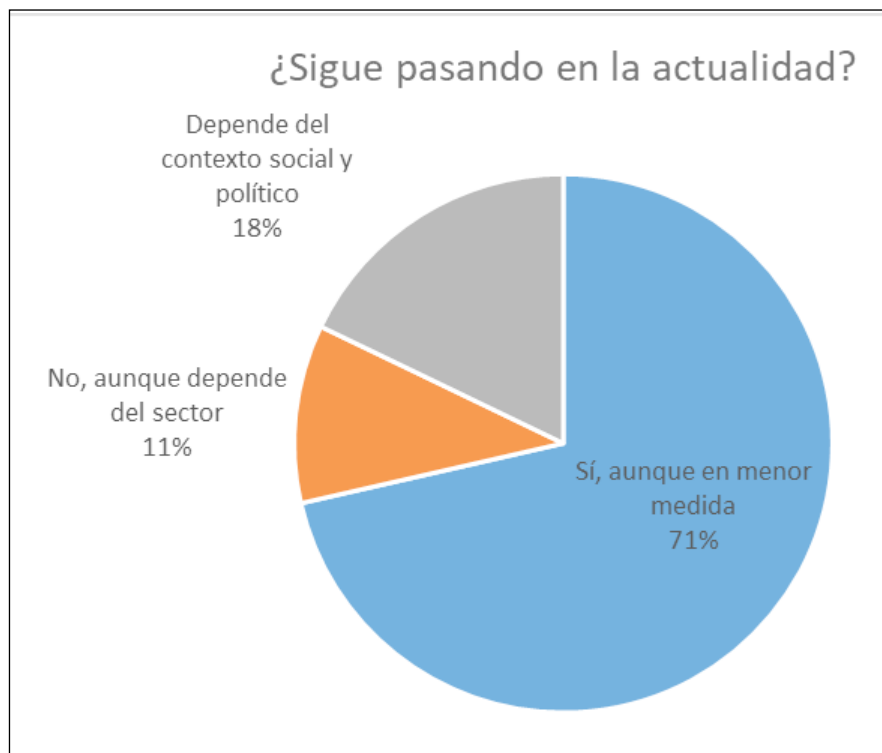
Educación: el acceso a la educación ha sido clave para empoderar a las mujeres y prepararlas para diversos roles laborales. A medida que las mujeres obtuvieron títulos universitarios, pudieron acceder a profesiones antes reservadas a los hombres.

Leyes y políticas: la legislación laboral ha evolucionado para prohibir la discriminación por género y garantizar la igualdad de oportunidades.

Cambios culturales: los cambios culturales han sido graduales pero significativos. La sociedad ha comenzado a cuestionar los roles de género tradicionales y a valorar las contribuciones de las mujeres en todos los ámbitos.»

Además, tal y como se refleja en la imagen 2, la mayoría de participantes opinan que estos estereotipos se siguen repitiendo a fecha de hoy.

Imagen 2. Detección de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia.

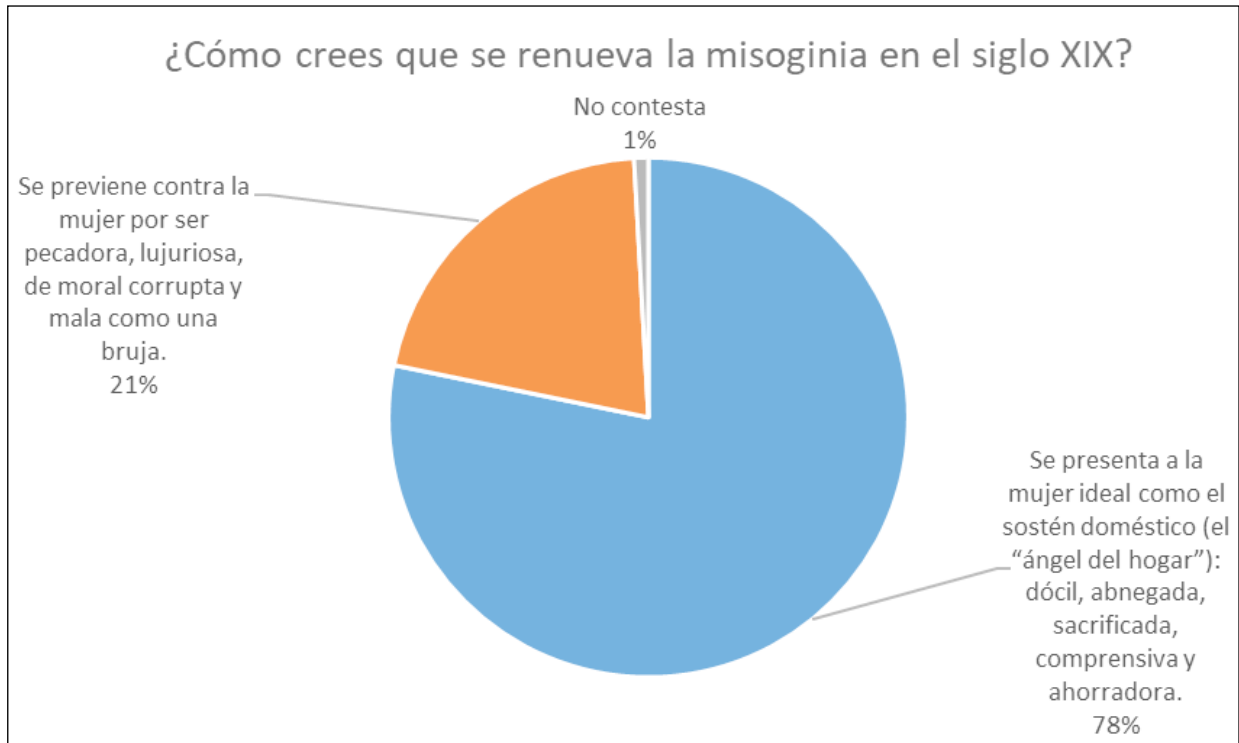
— Participante 143. *Aunque ha habido avances significativos, persisten desigualdades y estereotipos que dificultan el acceso de las mujeres a ciertos roles, especialmente en ámbitos de liderazgo, ciencia, tecnología, ingeniería y construcción, que siguen siendo dominados por hombres. Las mujeres enfrentan barreras como la desigualdad salarial, el techo de cristal y sesgos en el reclutamiento y promoción. Sin embargo, el creciente activismo por la igualdad de género y las políticas de inclusión laboral buscan corregir estas disparidades y promover un acceso más equitativo en estos sectores.*

En cuanto a los resultados relacionados con el SO. 2 sobre el bloque de actividades y empleos relativos a los trabajos intelectuales o creativos. Algunas de las preguntas que respondieron los/as participantes estaban relacionadas con el retrato de Carolina Coronado, la escritora del siglo XIX, que se conserva en El Prado. En esa época, las ideas patriarcales ganan fuerza y se asientan en la historia escolar que se centra más en cuestiones positivistas y memorísticas dejando de lado, invisibles, a muchas mujeres artistas y/o escritoras que nunca aparecieron en los libros de historia.

La imagen 3 nos muestra cómo los/as participantes entienden que, a lo largo del siglo XIX, se renuevan e institucionalizan políticas machistas y misóginas que relegan a las mujeres a ocuparse de las labores del hogar.

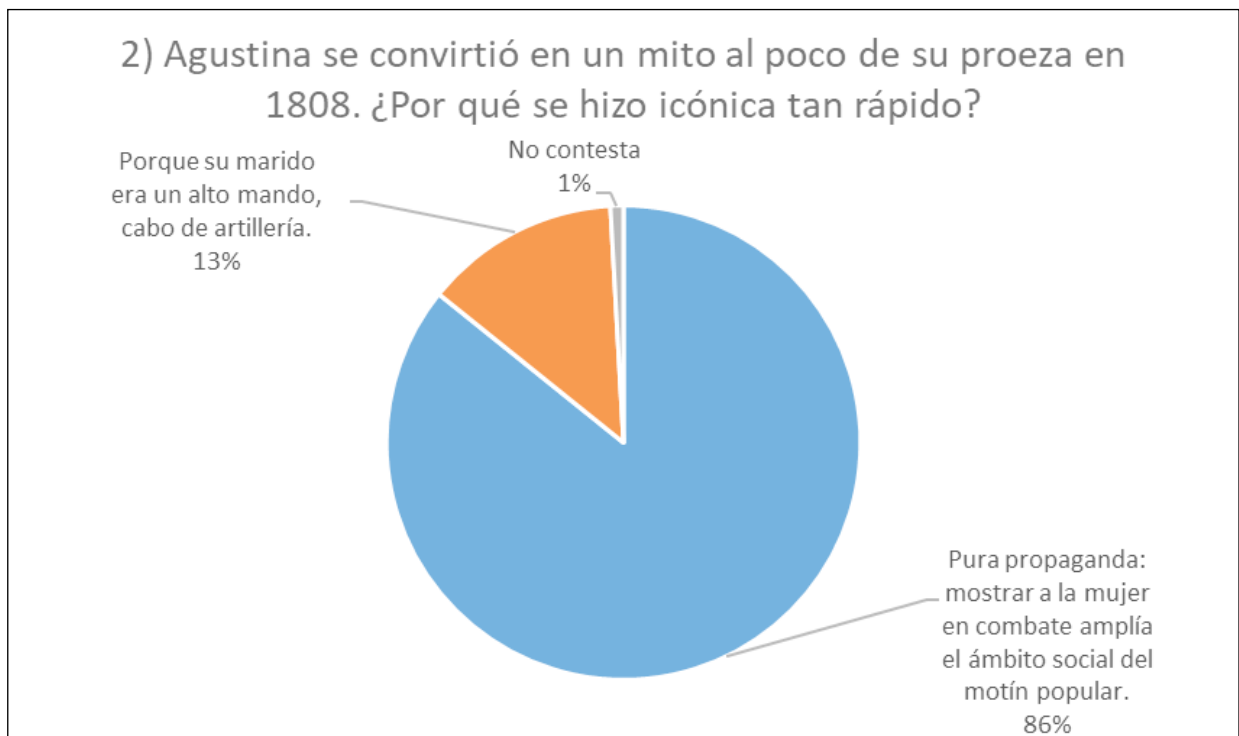
En este sentido, el 78% de los/as futuras docentes, a través del análisis de las obras de arte de los museos, como el retrato de Carolina Coronado y de las fuentes históricas, comprenden acertadamente que esa renovación del machismo (que, todavía, persiste hoy en día) no se hace de una manera directa con mensajes hirientes hacia las mujeres, sino que se va presentando la imagen femenina como la de mujer ideal, cuidadora del hogar, sostén de la familia, persona sacrificada y, en general, con un rol de sumisión y abnegación que la obliga a trabajar en casa.

Imagen 3. Empleos creativos e intelectuales



Fuente: elaboración propia.

Imagen 4. Trabajos de seguridad nacional



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta al SO 3 y las actividades sobre trabajos que tienen que ver con la lucha, las fuerzas de seguridad o de orden público. Aquí las actividades (se pueden consultar en la página <https://caleidoscopio.cloud>) se referían a la invisibilización de las mujeres que trabajaron en puestos relativos al ejército (como Agustina de Aragón que aparece en los grabados de Goya en el Museo del Prado), de seguridad, policía o, incluso, luchadoras, como la gladiadora romana que se conserva en un mosaico del Museo Arqueológico Nacional.

Los resultados que observamos en la imagen 4 nos indican que hasta un 86% del futuro profesorado ha analizado correctamente el grabado de Francisco de Goya titulado «Qué valor», que muestra a Agustina de Aragón, como una mujer luchadora. En realidad, la generalización de esta imagen responde a una voluntad de propaganda de guerra, para que la población civil se enfrentase al ejército francés en todas las ciudades.

Si bien, como comenta Zurita Aldeguer (2025), Agustina de Aragón participó en la defensa de la ciudad de Zaragoza y tomó el control de un cañón de manera coyuntural, su labor se ceñía al avituallamiento de tropas y no formaba parte del ejército regular.

Por último, en lo relativo al O.E. 3 y aquellos empleos que tenían que ver con la industria, la fuerza física o el trabajo en fábricas.

Imagen 5. Trabajo en las fábricas e industrias



Fuente: elaboración propia.

En la imagen 5 se puede observar cómo los/as participantes también hicieron un análisis positivo correcto de las obras de arte, en este caso el boceto de «Las cigarreras», obra de 1915 de Gonzalo Bilbao, donde se ve la amplia presencia de la mujer dentro del trabajo en las fábricas industriales.

Hasta en un 61% los/as futuros/as docentes interpretan que la presencia femenina en las fábricas es elevada ya que la mano de obra de las mujeres es más barata que la mano de obra masculina. Era habitual en las fábricas que las mujeres cobrasen menos de la mitad del sueldo o jornal que un hombre, a pesar de realizar el mismo trabajo.

Por último, la propuesta finalizaba, siguiendo el modelo de actividades de Catherine Duquette (2015) con un ensayo final argumentativo, donde los/as futuras docentes de Educación Primaria debían relacionar lo aprendido a través de los recursos de museos y las nuevas narrativas propuestas sobre temas invisibles en la historia.

Así, por ejemplo, la Participante 203 contestó así:

«Tras ir a un museo y que la guía me explicara que la historia está mal contada, decidí investigar un poco acerca de la mujer y su papel a lo largo de la historia. Sí que es cierto que el hombre se ha visto como una figura superior, pero hay fuentes que indican que las mujeres también tenían un papel importante en las labores que hacían los hombres: como cazar. Ha sido con el paso del tiempo y a través de la lucha continua que la mujer ha conseguido ir haciéndose un hueco y adquiriendo poder en este mundo.»

Aunque este tipo de ensayos en los que se alude directamente al trabajo con fuentes históricas iconográficas no fue mayoritario, sí que es reseñable que la mayoría de los ensayos finales reafirman las ideas previas y señalan la importancia de la sociedad patriarcal como limitante para el rol de las mujeres en el ámbito laboral.

Además, la mayoría de futuros/as docentes sí citan la educación y el empoderamiento femenino como vías para la futura conquista de derechos, no solo laborales, sino también en el ámbitos social y económico, donde todavía persisten las desigualdades.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el presente artículo se marcaba como principal objetivo el análisis de un programa formativo sobre los roles y estereotipos laborales de las mujeres analizado a través de la historia mediante obras de arte y fuentes iconográficas. Los/as participantes en el estudio fueron futuros/as docentes de Educación Primaria, ya que abordar las desigualdades de género desde esta etapa educativa es clave para la formación ciudadana y los valores democráticos tal y como recoge el currículum educativo en España con el Real Decreto 157/2022, de Educación Primaria. Este objetivo ha sido alcanzado mediante el análisis de cada uno de los objetivos específicos propuestos en el programa formativo.

En primer lugar, cabe destacar que la mayoría de los/as participantes ya tenían unos conocimientos previos (SO. 1) que entendían las limitaciones laborales que el patriarcado había impuesto a las mujeres desde hace siglos. Por lo tanto, se partía de un estereotipo de género del que las participantes eran conocedoras (Alario Trigueros, 2002; Ford, 2018). Estos conocimientos previos se detectaron mediante tres preguntas cualitativas donde debían indicar qué trabajos pensaban los/as participantes que no fueron llevados a cabo por mujeres.

El primer bloque de actividades (SO. 2) con obras de arte y recursos de museos se relacionaba con aquellos trabajos de tipo intelectual o creativo. Tradicionalmente era un campo vinculado a lo masculino a lo largo de la historia (grandes pintores, escritores, escultores, actores, etc.). Sin embargo, las obras

que conservamos en los museos nos muestran un amplio espectro femenino que también destacó en lo intelectual como, por ejemplo, Carolina Coronado en escritura o Clara Peeters en pintura, aunque hayan sido invisibilizadas en la enseñanza de la historia (Fernández Valencia, 1997).

El objetivo específico 3 estaba unido al trabajo con fuentes iconográficas relacionadas con empleos de seguridad, ejército o policía. Así, aunque los/as estudiantes conocían el estereotipo de que estos trabajos también estaban más vinculados a lo masculino, el trabajo de obras de arte, como los grabados de Francisco de Goya, permitieron recuperar la memoria de mujeres que participaron en la guerra de independencia, como Agustina de Aragón, y sobre las que se construyó un mito propagandístico (Zurita Aldeguer, 2025).

Por último, el cuarto objetivo específico hizo que las participantes analizaran obras de arte, como «Las cigarreras» de Gonzalo Bilbao donde se mostraba la amplia presencia del trabajo femenino en las fábricas y la industria a pesar de que también fuese un ámbito que, a priori, estaba más relacionado con lo masculino. En este caso, al tratarse de una mano de obra más barata, la presencia de la mujer era mayoritaria y fue el germen de problemas actuales como la brecha salarial. En definitiva, el análisis del programa formativo ha permitido saber que las futuras docentes de Educación Primaria son plenamente conscientes de los estereotipos y roles femeninos en el ámbito laboral.

Además, el análisis de obras de arte permite conocer las limitaciones que el patriarcado, y la invisibilidad femenina en los libros de texto de historia, producen en el sistema educativo español y que provocan que no se conozca en profundidad el papel que han tenido las mujeres a lo largo de la historia.

Conocer estas obras de arte (Bel, Colomer y Valls, 2019; Ciriza, Benito y Navarro, 2025) se revela como un elemento didáctico clave, ya que permite articular a través de evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013) indagaciones históricas (Bain *et al.*, 2024; Prats, 2001) que permiten a los/as futuras docentes de Educación Primaria la construcción de nuevas narrativas feministas en la enseñanza de la historia sin depender del discurso cerrado mayoritario en los libros de texto (Sant y Pagés, 2011).

FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE. También es resultado del proyecto de investigación: Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación de profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón García, E. y Sánchez Romero, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria de Andalucía. *Menga, Revista de Prehistoria de Andalucía*, 6, pp. 31-60.

Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. Nerea.

Apaolaza-Llorente, D. y Echeberría Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria [Doing History: historical sources and

- active methodologies to foster historical thinking in Secondary School] (2019). *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. & Shreiner, T. (2024). *History Education and Historical Inquiry*. Information AGE Publishing. <https://doi.org/10.1108/979-8-88730-354-3>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Bel Martínez, J. C.; Colomer Rubio, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (8), 8-18. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15095>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Benito Aguado, T., & Navarro Neri, I. (2025). Museos y espacios expositivos, una realidad distante para el profesorado en formación de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 51-67. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32406>
- Chiponda, A., & Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks: what message does this send to the youth? *Yesterday and Today* (6), 13-25. Retrieved March 13, 2025, from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862011000100006&lng=en&tlng=en
- Díez-Bedmar, C., Peinado-Rodríguez, M., García-Luque, A. y Cruz-Redondo, A. (2022). Adquisición de competencias desde la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En A., Chaparro-Sáinz y C. García-Ruiz (eds.), *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Erickson y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (51-63). Routledge.
- Felices de la Fuente, M. del M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián Rey, A., & González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 147-168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>
- Fernández Valencia, A. (1997): Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 129-157.
- Ford, L. (2018). *Women and politics. The Pursuit of equality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503016>
- Gadamer, H. G. (1979). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- García Luque, A., & De la Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío. History and History Teaching* (45), 99-115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- García Luque, A., Jardón Giner, P., & Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (15), 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado

- de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J., & Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 mar-jun), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C. J., Hinojo-Lucena, F. J., Moreno-Vera, J. R., Alonso-García, S. (2023), «Analysis of a forced blended-learning program in social sciences higher education during the COVID-19 post-pandemic». *Education + Training*, Vol. 65 No. 2 pp. 298-311, doi: <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0246>
- Heller, A. (1988). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En A. Heller y F. Fehér (eds.), *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural* (pp. 52-100). Península.
- Huber, G. L. (2013). *AQUAD7-Analysis of Qualitative Data*. University of Tübingen.
- Kerber, L. K. (2017). *Towards an intellectual history of women: essays*. Chapel Hill.
- Kloppenber, R. y Hanegraaff, W. (1995): *Female Stereotypes in Religious Traditions*. EJ Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004378889>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Édition ESF.
- Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5-14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/iced.68010>
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69, 8-20.
- Marín-Cepeda, S., Coca Jiménez, P., & Rodríguez-Medina, J. (2025). Percepciones, creencias y actitudes del estudiantado de los grados de educación hacia los museos como recurso didáctico. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 30-50. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32322>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Situaciones de aprendizaje*. Consultado el 02 de enero de 2025 en <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>
- Monteagudo Fernández, J. y Moreno-Vera, J. R. (2019). Aprender historia del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, vol. 15, n.º 53 (2019): 249-270. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.866>
- Moreno-Vera, J. R. (2025). Democratic consciousness' discourses in history education: The Spanish curriculum. *Citizenship, Social and Economics Education*, 24(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/14788047251318279>
- Moreno-Vera, J. R., Gómez-Carrasco, C. J., & González-Chicote, F. (2025). La lectura atenta como estrategia para analizar «fake news» y fuentes históricas sobre el Holocausto en Educación Secundaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 20(1), 74-99. <https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20601>

- Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235. <https://doi.org/10.1080/0305498940200206>
- Patou-Mathis, M. (2021): *El hombre prehistórico es también una mujer*. Lumen.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 52, pp. 24386-24504 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory* 26(3): 275-286. <https://doi.org/10.2307/2505063>
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. En *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, 3, 129-146.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson Ed.
- Simón García, M. del M., Rebollo Fidalgo, M., Alcántara Peyres, P., & Cózar-Gutiérrez, R. (2025). Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 101-122. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/32432>
- Zurita Aldeguer, R. (2025). *Agustina de Aragón. La construcción de un mito*. Ático.