

Coeducación patrimonial en arqueología prehistórica: una herramienta para aplicar la perspectiva de género.

Heritage Coeducation in prehistoric archaeology: a tool to apply the gender perspective.

María Cacheda Pérez (*)

Resumen

En los últimos años, la arqueología feminista ha revisado los relatos androcéntricos sobre la Prehistoria en los museos arqueológicos. Relatos a los que acude la educación patrimonial para realizar una divulgación crítica del pasado aplicando la perspectiva de género; pero todavía no se ha puesto la atención en la práctica relacional patrimonial. Este artículo presenta una herramienta inédita de diagnóstico en coeducación patrimonial para la divulgación de la arqueología prehistórica. La intención es mejorar la práctica relacional de la educación patrimonial para que no sea sexista ni repita los roles y jerarquías de género androcéntricas aprendidas durante nuestra socialización. Esta herramienta, en forma de rúbrica de evaluación, es tácticamente construida desde una metodología nueva enmarcada en la educación patrimonial, la coeducación patrimonial, y fue aplicada por primera vez en el centro de interpretación de la Roca de los Moros del Cogul (Les Garrigues, Lleida). Este estudio pionero sienta las bases para aplicar la perspectiva de género en todos los ámbitos que constituyen la acción educativa patrimonial prehistórica. No solo en la revisión de los saberes de referencia o el lenguaje inclusivo, sino también en el ámbito relacional detectando y modificando estereotipos para poder garantizar una educación patrimonial inclusiva y equitativa.

Palabras Clave:

Coeducación, educación patrimonial, patrimonio, feminismo, arqueología, prehistoria,

Abstract

In recent years, feminist archaeology has reviewed androcentric narratives about prehistory in archaeological museums. These narratives are used by heritage education to critically disseminate the past from a gender perspective, but no attention has yet been paid to the relational practice of heritage. This article presents an unpublished tool for diagnosis in heritage co-education for the dissemination of prehistoric archaeology. The intention is to improve the relational practice of heritage education so that it is neither sexist nor repeats the androcentric gender roles and hierarchies learned during our socialisation. This tool, in the form of an evaluation rubric, is constructed from a new methodology framed in heritage education, heritage coeducation, and was applied for the first time in the interpretation center of the Roca de ls Moros rock shelter (The Garrigues, Lleida). This pioneering study lays the foundations for applying the gender perspective in all areas of prehistoric heritage education. Not only in the revision of reference knowledge or inclusive language, but also in the relational sphere, detecting and modifying stereotypes in order to guarantee an inclusive and equitable heritage education.

Key words:

Coeducation, heritage education, heritage, feminism, archaeology, prehistory

* Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat Oberta de Catalunya, mcacheda@uoc.edu, ORCID: 0000-0003-3614-0104. Grupo [Pastwomen](#); Red temática: Mujeres y género en las sociedades prehistóricas y antiguas: de la investigación a la educación. RED2018-102526-T.

Cacheda Pérez, M., (2021). Coeducación patrimonial en Arqueología Prehistórica: una herramienta para aplicar la perspectiva de género, *Clío. History and History Teaching*, 47, 204-251. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475457 - Recibido 25/5/2021. Aceptado 10/11/2021.

1. Introducción

Esta investigación que se presenta se llevó a cabo en el conjunto de arte rupestre de la Roca de los Moros del Cogul (Les Garrigues, Lleida) con la construcción de un nuevo programa de actividades educativas para el centro de interpretación que, en 2015, reabría las puertas a las visitas y a los centros educativos. Las pinturas levantinas del Cogul, concretamente la escena principal que se representa en el abrigo, son un referente universal que las personas visitantes y el alumnado, tienen integrado en su memoria subconsciente cuando llegan al centro de interpretación. En esta escena de la roca aparece un conjunto de mujeres representadas de dos en dos y un hombre más pequeño, desnudo, en el medio. Es la imagen más difundida del arte levantino de la cuenca del Mediterráneo, la que sale como ejemplo en muchos los libros de texto y otras publicaciones didácticas sobre arte levantino (figura 1).



Figura 1:calco de la Roca de los Moros propiedad de la Generalitat de Catalunya (1986-1987).

Fotografía cortesía Anna Torres.

En 1908 se descubren las pinturas y el arqueólogo autodidacta Henri Breuil, en una publicación (Breuil, 1908), denomina esta escena como “la danza fálica” otorgándole una interpretación androcéntrica a un conjunto de mujeres, que para él, bailaban

alrededor de un hombre más pequeño y desnudo con un sexo desproporcionado. Breuil le dio todo el protagonismo al hombre, interpretando la escena como una danza de la fertilidad y desgraciadamente, este relato desfasado es el que se ha quedado en el imaginario de todas las personas que conocen el Cogul.

El panel, según los últimos estudios (Viñas et al, 2017; Viñas, 2020), está formado por unas 48 unidades pintadas: 41 de tradición levantina, 7 de tradición esquemática; y unos 10 grabados. Además, se completa con 256 inscripciones ibéricas y romanas.

Con la declaración de Patrimonio de la Humanidad, en 1998, y la celebración del centenario del descubrimiento de la Roca de los Moros del Cogul en 2008, se revitaliza el interés por el conjunto, que vuelve a ser reconocido y recuperar su importancia.

Con el encargo de realizar un programa educativo patrimonial se presentaba la oportunidad de profundizar en el marco teórico académico y darle forma en instrumentos de divulgación pedagógica de temática prehistórica. El programa de actividades consta de una propuesta completa y actual, de acuerdo al marco competencial que se aplica en la educación formal, de cinco actividades dirigidas a los diferentes niveles educativos de la educación infantil, primaria y secundaria. La perspectiva de género está integrada en el tratamiento de la diversidad que se ofrece y en el discurso de la acción educativa a través del protagonismo femenino de las mujeres representadas en el panel, que actúan como dispositivo para tratar esta temática durante la explicación de la prehistoria.

Además, el programa educativo se complementó con un conjunto de láminas realizadas por la ilustradora Helena Rovira, en el año 2017 e integradas al proyecto educativo a partir del curso 2017-2018 (Cacheda Pérez et al, 2017; Cacheda Pérez, 2020). Las ilustraciones, impresas en lonas de medida A1, exhibidas en las paredes del centro, pretenden completar el imaginario sobre las sociedades del pasado que frecuentaron el abrigo de la Roca de los Moros. Son dibujos que se usan sobre todo con niños y niñas de educación infantil y primaria. Se trata de una colección de diez imágenes que representan escenas sociales de participación colectiva sobre la vida cotidiana de las personas que dejaron su huella en la roca del Cogul, desde el epipaleolítico hasta la romanización. Son escenas donde la perspectiva de género está

integrada, ocupándose de plasmar también, a mujeres, niñas, niños, personas mayores y enfermas, compartiendo protagonismo y trabajos (figura 2).

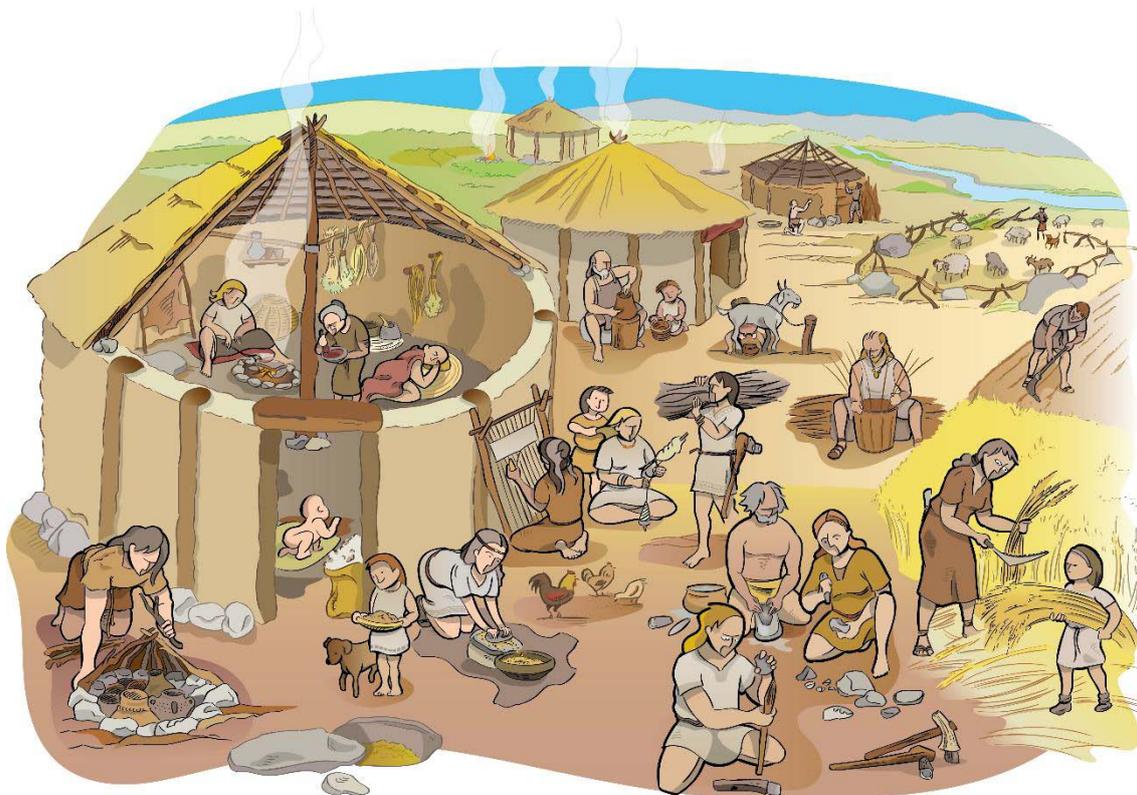


Figura 2: ilustración de un asentamiento neolítico. Fotografía cortesía del Centro de Interpretación de la Roca de los Moros.

El Centro de Interpretación también acoge, como museografía temporal, los paneles de una exposición itinerante que se diseñó en el 2008 con motivo del aniversario de los cien años del descubrimiento de las pinturas, y que fue producida por el Museo de Arqueología de Cataluña, y se utiliza como un recurso más, de tipo estático, cuando las educadoras explican la historia del descubrimiento de las pinturas y de las sociedades que las crearon (figura 3).



Figura 3: Detalle del panel. Fotografia cortesía del Centro de Interpretación de la Roca de los Moros.

2. Objetivos

El objetivo de esta investigación en el Cogul fue construir un modelo, a través de la práctica patrimonial, de una herramienta de diagnóstico en coeducación patrimonial para la arqueología prehistórica, que aplicara la perspectiva de género en la acción educativa que se lleva a cabo entre educadoras patrimoniales y alumnado. La acción educativa se ocupa del relato oral sobre la prehistoria que explican las educadoras patrimoniales, del lenguaje que utilizan, para que sea inclusivo, y del ámbito relacional, para modificar las interacciones estereotipadas que se establecen entre el alumnado que visita el espacio patrimonial y las personas educadoras, para que sean relaciones

equitativas sin tener en cuenta el género. Aplicando la perspectiva de género se mejoran las prácticas de la educación patrimonial.

Una vez construido un protocolo de observación y probado en la muestra elegida, se obtiene una herramienta que se puede implementar en museos y equipamientos patrimoniales que trabajen la divulgación de la Prehistoria y quieran aplicar la perspectiva de género en sus programas de divulgación. Esta nueva metodología enmarcada dentro de la educación patrimonial es la coeducación patrimonial (Cacheda Pérez, 2019, 2020) y en este artículo se explica el proceso de construcción científica de la misma.

Para su construcción se siguieron algunos propósitos más concretos, como por ejemplo:

-Revisar los discursos que elabora la arqueología prehistórica, a través de las categorías de análisis que nos proporciona la arqueología feminista en los discursos e imágenes que se utilizan en las museografías arqueológicas. En este caso, revisar el espacio expositivo y las ilustraciones.

-Revisar la práctica que se establece entre la educadora patrimonial y el alumnado, a través de la coeducación (disciplina que proviene de la educación formal y que se aplica a la educación patrimonial, aplicando la perspectiva de género durante la práctica educativa). En este caso se analizaron dos grupos educativos de educación primaria y un grupo de educación especial de un centro de discapacidad psíquica, de diferentes edades. Se trata de un estudio pionero en educación patrimonial no documentado con anterioridad en otros centros patrimoniales.

Este objetivo de construir una herramienta práctica para mejorar la introducción de la perspectiva de género en la divulgación de la prehistoria a través de la coeducación patrimonial, implicó un acercamiento a diferentes ámbitos de conocimiento teóricos y prácticos.

3. Marco teórico

A nivel teórico se usan los postulados de la arqueología feminista, la educación patrimonial y la coeducación, disciplinas dentro de otros ámbitos de conocimiento más generales, como son la arqueología prehistórica, la educación y el feminismo.

Mediante los instrumentos teóricos que proporciona la arqueología feminista, la intención es modificar las narrativas androcéntricas que hemos aprendido y todavía se repiten en la divulgación patrimonial que se hace del relato de la prehistoria en los museos o centros de interpretación arqueológicos. De la educación patrimonial se extraen las herramientas de análisis y evaluación con las que se construye el protocolo de observación. La coeducación, una pedagogía feminista elaborada en el contexto de la educación formal, que profundiza en la práctica educativa en sí, con el objetivo de modificar las interacciones estereotipadas que se establecen entre el alumnado que visita un espacio patrimonial y las personas educadoras, para que sean relaciones equitativas sin tener en cuenta el género, de quien las recibe. Además también presta atención al uso del lenguaje no sexista.

Por tanto la construcción metodológica de este estudio está elaborada siguiendo diferentes referentes teóricos y que se ponen a prueba mediante una prueba piloto, tres seguimientos de una actividad educativa, que servirá de referencia para la revisión del diseño teórico, replanteando el sistema de categorías analíticas elaboradas durante el diseño inicial e influenciando en el resultado final (figura 4).



Figura 4: Los bloques o marcos teóricos donde se sitúa esta tesis. El triángulo central lo ocuparía la herramienta de diagnóstico en Coeducación patrimonial para la divulgación de la Prehistoria. Elaborado por la autora.

De la **arqueología feminista** se recogerán tres categorías analíticas en el protocolo de observación plasmadas en diferentes indicadores, estudiadas ampliamente por diversas arqueólogas feministas: una categoría es la vida cotidiana y las actividades de mantenimiento, otra la división sexual del trabajo y por último la genealogía de las identidades.

La primera categoría, **la vida cotidiana y las tareas de mantenimiento**, fue formulada por primera vez por un grupo de arqueólogas españolas a finales de los años 90 y su uso se ha ido extendiendo hasta la actualidad (González Marcén y Pícazo Gurina, 2005; González Marcén et al, 2005, 2007). Este concepto se refiere a aquellas tareas y prácticas relacionadas con el sostenimiento y la reproducción de la vida social (maternidad, socialización, cuidado de las personas, alimentación y procesado de comida, tecnologías cotidianas, mantenimiento de los espacios de vida, prácticas de cohesión social) que son centrales en la continuidad y cambio de las sociedades. A pesar de que se trata del tipo de actividades que dejan un mayor volumen de evidencias en el registro arqueológico, apenas se les ha dado protagonismo en el relato histórico, en gran medida, debido a su asociación histórica y etnográfica a las mujeres. La existencia de una categoría que las nombre permite, no sólo visibilizarlas, sino también engazarlas en las interpretaciones de las dinámicas sociales del pasado. La arqueología prehistórica, durante décadas ha contribuido a institucionalizar y perpetuar el orden social establecido por el patriarcado, como algo natural y, además, lo ha normalizado. El patriarcado naturaliza actividades como por ejemplo la producción de nuevos individuos y el trabajo doméstico como trabajos no del tipo económico, y no relevantes para la contribución de la vida social. Se han relacionado estas tareas con la “naturaleza femenina” y dentro del ámbito de aquello afectivo y poco importante. Se evidencia así la gratuidad del trabajo femenino y la invisibilidad económica de las mujeres como productoras y mantenedoras de vida, perpetuando de este modo el orden patriarcal (Escoriza Mateu, 2006, pp. 34-35).

Por otra parte, la investigación sobre la estructuración diferenciada de las actividades sociales entre hombres y mujeres, es decir, **la división sexual del trabajo** se ha basado durante muchos años en hipótesis basadas exclusivamente en la evidencia etnográfica, y, por tanto, con un marcado sesgo presentista. Sin embargo, en las últimas décadas se ha abordado esta teoría desde la arqueología feminista con la

voluntad de explorar la presencia/ausencia en los períodos más antiguos de la historia humana. Esta investigación se ha llevado a cabo desde dos acercamientos: por una parte, los estudios paleoantropológicos, especialmente a partir de los marcadores osteológicos de actividad (Wesp, 2017) y por la otra, los estudios iconográficos. Esta segunda línea es la que resulta de especial relevancia en relación al Conjunto Rupestre de la Roca de los Moros de Cogul. En el arte levantino encontramos figuras femeninas, masculinas y otras indeterminadas y de diferentes medidas, representadas realizando diferentes trabajos y tareas de la vida en comunidad de las primeras sociedades agricultoras y ganaderas tal como han analizado en los últimos años diferentes investigadoras (Escoriza Mateu, 2002, 2007; Sánchez Romero, 2006, 2018; Lillo Bernabeu, 2014). Esa división de los trabajos se puede observar en las representaciones pictóricas del arte rupestre levantino. Concretamente la tesis de la arqueóloga María Lillo Bernabeu (2014) y los trabajos de Trinidad Escoriza Mateu (2002, 2007) donde se constata que un grupo, el femenino, hacía más trabajos que el colectivo masculino.

Según las representaciones de mujeres que se identifican en las pinturas levantinas, ellas participan de multitud de trabajos económicos. Además de en las actividades de mantenimiento, se representan haciendo trabajos de siembra, recolección, pastoreo, transportando objetos voluptuosos, cazando, cuidando de criaturas y otras personas, en escenas de parto y en actividades político-simbólicas con un protagonismo destacado. Por lo tanto, ellas son las mayores contribuidoras a la producción y mantenimiento de la vida social, en general. Los hombres, en cambio, su participación económica, es mucho menor, aparecen mayoritariamente representados en actividades de caza y en escenas de guerras. En estas escenas, se muestra aparentemente una situación disimétrica del reparto de trabajos independientemente de las técnicas de obtención de alimentos implementadas, donde el colectivo masculino se beneficiaría sin generar o tras compensaciones materiales (Escoriza Mateu, 2002, 2005, 2006, 2007). También encontramos imágenes de partos en el arte levantino, en el abrigo de los Chaparros en Teruel, o en el abrigo de La Higuera también a Teruel (Lillo Bernabeu, 2014). Las criaturas también participan de la construcción social de los grupos humanos, por lo tanto es importante conocer cómo han sido gestadas, alimentadas, socializadas y enseñadas, y a qué estas prácticas

forman parte también de las actividades de mantenimiento y cuidados, dentro de la vida cotidiana (Sánchez Romero, 2006, 2008, 2018).

La última categoría de análisis que nos ofrece la arqueología feminista sería la teoría sobre **la construcción de la identidad de los grupos sociales**: la construcción de la identidad relacional y la identidad individual y como la identidad relacional, en manos de las mujeres, fue la sostenedora de la vida y las relaciones afectivas emocionales que mantenían los vínculos y estabilidad de los grupos sociales. Almudena Hernando (2002, 2012, 2017) es la máxima exponente en este campo, constatando que sin las mujeres las sociedades prehistóricas no habrían evolucionado, sobre todo cuando estos grupos se asentaban y los roles de género en los trabajos se empezaban a diferenciar.

En 2002, la arqueóloga y profesora de la Universidad Complutense de Madrid, Almudena Hernando (2002), publica *Arqueología de la Identidad*. Una obra revolucionaria para la época, donde asienta los cimientos, a través de la interdisciplinariedad, para el estudio y la construcción de las identidades de género durante las primeras sociedades ágrafas.

La identidad es un proceso dinámico y negociado que ha cambiado a medida que ha ido cambiando la capacidad de control material de las condiciones de la vida de los grupos humanos. La actuación material sobre el mundo se corresponde con una forma de entender este mundo buscando que la supervivencia sea eficaz. Es la idea de cada persona sobre la construcción del mundo y los vínculos que establecemos en él, la que nos hacen sentir bien y seguras, para poder asumir los riesgos de la existencia, partiendo de las mismas capacidades y opciones que se van adaptando a las circunstancias de cada momento histórico (Hernando, 1999, 2002, 2003, 2017).

La cultura material también expresa significados culturales que no son conscientes, y operan en la construcción de las dinámicas sociales donde la subjetividad y el sentido del cómo son construidos. No se puede separar sujeto de objeto. Si la cultura material es diferente en cada cultura es porque las personas que la fabrican son diferentes. Las personas construyen objetos y los objetos construyen a las personas que son cómo son, porque usan determinados objetos, y porque fabrican unos objetos y no otros. Esta subjetividad es la parte de nuestro comportamiento inconsciente, expresada

también a través de los objetos, y no aparece en el discurso dominante de la arqueología prehistórica. No es reconocida socialmente, y esto es lo que ha pasado con la identidad de las personas del pasado. El orden social androcéntrico del presente no les ha dado importancia a estas dimensiones del comportamiento en el pasado, de aquí que no se pueda separar nuestra subjetividad en el presente del discurso que se hace sobre el pasado (Hernando, 2012).

Para estudiar las identidades de género en la prehistoria, Hernando utiliza y profundiza en otras disciplinas: la etnografía y la psicología, de las que se sirve para analizar el comportamiento inconsciente de las personas a través de los roles de género actuales en diferentes grupos humanos. La conciencia y el pensamiento son el resultado de una combinación inseparable entre la razón y la emoción, que juntas, permiten evaluar la lógica racional que se tiene que aplicar en cada situación para conseguir la mayor eficacia. Las dinámicas humanas son más complejas del que hasta ahora ha reflejado la arqueología, lo que hace necesario la interdisciplinariedad y poner la atención en otros puntos de vista de los conocimientos relacionales de las personas.

Por lo tanto, la identidad humana es una categoría flexible en la que se combinan, a partir de la diferenciación de funciones y la especialización del trabajo, dos tipos de identidades con diferentes rasgos, la identidad relacional y la identidad individual, que son construidas socialmente por el grupo. Estos tipos de identidades, definidas por Hernando (2002) en *Arqueología de la Identidad*, se basan en sus estudios y reflexiones sobre las diferencias entre las relaciones de género y el comienzo del patriarcado, debido a la división de trabajos y la movilidad más reducida para las mujeres. Las identidades serán revisadas y ampliadas en toda su obra, y unos años más tarde, en su publicación, *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno* (Hernando, 2012), las revisa y amplía, para explicar cómo los hombres desarrollan su identidad individual desde la prehistoria hasta la modernidad. Esta identidad se desarrollará a través de una construcción consciente del poder individual que van adquiriendo los hombres, que justificará el orden social patriarcal, como un modelo de relación entre los géneros, naturalizado. Para Hernando, en la base actual del patriarcado, se encuentra una falsa convicción, que cree que la persona se puede concebir al margen de la comunidad y que la razón puede existir al margen de la emoción; que cuando más individualizada se encuentra

una persona, menos necesita vincularse con una comunidad para sentirse segura, y que cuando más utiliza la razón para relacionarse con el mundo, menos utiliza la emoción. Para ella, esta disociación razón/emoción, es una fantasía, por eso el título del libro, y es el que sustenta la base del patriarcado. La razón estaría vinculada con los hombres y correspondería a la identidad masculina, y la emoción estaría vinculada con las mujeres y se correspondería a la identidad relacional. Pero la identidad individual masculina sería una fantasía, puesto que necesita de la identidad relacional femenina y los vínculos que esta establece con el grupo, para poder desarrollarse y sobrevivir, convirtiéndose, la identidad del hombre, en una identidad individual dependiente.

Lo importante en esta teoría es desmentir la creencia que la identidad relacional, desarrollada mayoritariamente por las mujeres, es innata a su condición femenina como se ha hecho creer en la explicación de la Prehistoria, desvalorizando las tareas de mantenimiento y cuidados, invisibilizándolas, dando solo importancia a los cambios estructurales y sociales históricos llevados a cabo por los hombres. La arqueología prehistórica ha hecho una lectura sesgada desde el orden patriarcal actual, negando la importancia de los vínculos y las emociones, y lo ha aprovechado para explicar la creación de las civilizaciones desde un punto de vista solo masculino, a través de la razón y la individualidad, y sostener así y de este modo, sus privilegios.

Estas tres categorías analíticas se recogerán en el protocolo de observación en forma de indicadores que nos ayudaran a visibilizar a las mujeres u otras diversidades en los relatos del pasado, revisar los roles femeninos y masculinos y valorizar la identidad relacional como imprescindible para la vida y el fortalecimiento de los vínculos del grupo.

Las arqueólogas feministas también revisan museografías, durante los primeros años del 2000, proporcionando a este estudio indicadores que buscan la presencia de las mujeres y las actitudes con las que se representan en las exposiciones permanentes de los museos de arqueología. Concretamente, se revisan las imágenes en las museografías de varios museos de arqueología españoles que habían reformado sus salas. El Museo de A lmería, con un 33 por ciento de mujeres representadas en las salas es el que más las representa. Las actitudes de las mujeres representadas son serviles, con falta de protagonismo, mujeres estereotipadas, etc. La existencia de la

infancia es difícil de encontrar, y cuando sí se representan niñas y niños, se hace con figuras pasivas que no hacen ni sostienen nada (Bécares Rodríguez, 2016, 2020; González Marcés, 2020; Prados Torreira y López Ruiz, 2005, 2017; Querol, 2006, 2017; Querol y Hornos, 2011, 2015). También, cuando se revisan otros proyectos patrimoniales que aplican la perspectiva de género al relato, como exposiciones temporales o modificaciones puntuales en el discurso de las salas, se constata que falta utilizar el lenguaje inclusivo, priorizar otras temáticas en el relato institucional y profundizar, que no se ha hecho, en la práctica relacional (Cacheda Pérez, 2019, 2020).

Profundizar en las metodologías de la **educación patrimonial** es imprescindible por ser las educadoras patrimoniales las que divulgan el patrimonio arqueológico. Diferenciar que es divulgar y que es interpretar es necesario para definir la educación patrimonial y otorgar el papel esencial que corresponde a estas personas a la hora de poner en circulación lo que el museo o centro patrimonial interpreta. Son la cara visible del patrimonio, y sin ellas, la experiencia patrimonial no sería completa.

La educación patrimonial es el aprendizaje significativo que se genera de manera implícita en las personas visitantes del patrimonio, mediante la divulgación facilitada por las educadoras patrimoniales, sobre la interpretación del relato, en un equipamiento patrimonial de cualquier tipo: arqueológico, artístico, etnográfico, histórico, etc. (Cacheda Pérez, 2021).

La mediación se realiza mediante diferentes acciones de interacción directa o indirecta, con el público interesado en la visita o en las acciones culturales y educativas, que se elaboran desde estas instituciones, para la divulgación del conocimiento.

Las acciones indirectas de transmisión de conocimientos, de un relato interpretado por la propia institución, sería, por ejemplo, la visita por libre de un espacio patrimonial. El centro ofrece unos recursos museográficos pasivos, como por ejemplo, la exposición permanente (o temporales) con sus vitrinas o recursos digitales, que se exhibe en las diferentes salas. Las personas que visitan estos espacios reciben unos contenidos interpretados por la institución.

En cambio, las acciones directas serían las actividades educativas y familiares, donde la educadora patrimonial hace de intermediaria y facilitadora entre el discurso interpretado por el museo y el público. El conocimiento que se transmite será más rico y tendrá más puntos de vista que expresarán los conocimientos situados e intereses, de cada persona, la mirada será más amplia que la construida por el museo, que será completada con las diferentes miradas situadas de cada persona, que participan de la experiencia dialogada y compartida.

De aquí la importancia de la acción didáctica para la divulgación del relato que ofrece el espacio patrimonial y la importancia de la mediación y de las personas que la hacen, las educadoras patrimoniales (Cacheda Pérez, 2021).

La educación patrimonial también nos proporciona herramientas analíticas de evaluación, como pueden ser protocolos de observación o cuestionarios de valoración para las personas que participan de la acción educativa y mejorar, con los resultados, la acción educativa en sí y los materiales educativos (Cacheda Pérez y Granell Querol, 2019). Para la realización de la prueba piloto se construye un protocolo de observación que incluye los indicadores que nos proporciona la Arqueología Feminista.

Desde la **coeducación** nos adentramos en los estudios del desarrollo psicoanalítico: la memoria relacional implícita y explícita. La psicoanalista Rosa Velasco (2011), define el conocimiento relacional implícito, como la manera particular que se tiene de estar en el mundo, la manera que cada uno o una tiene de estar con las otras personas. Se trata de una manera inconsciente y espontánea que se aprende desde la primera interacción con una persona adulta. La memoria implícita no es consciente y es la responsable de los rasgos del carácter que las personas reproducen y no son conscientes de que, en el momento que lo hacen, están reactivando un patrón que se aprendió en el pasado, y forma parte de esta memoria implícita. Esto nos conecta con el imaginario patriarcal que es un modelo de aprendizaje no consciente, un criterio aprendido en el pasado que se activa de manera no consciente, pero que si se detectan estos estándares de conducta aprendidos, se pueden modificar. El conocimiento relacional implícito se relaciona directamente con el método pedagógico que aplica la Coeducación desde los centros educativos en la educación formal, con el objetivo de desactivar estos patrones sexistas de la conducta, inconscientes.

A través de estas teorías queda claro que el género es una construcción social que se aprende a medida que las personas se relacionan en sociedad y que el inconsciente, tiene mucho que ver en la medida en la cual se han socializado en una sociedad androcéntrica, donde el hombre es el centro y todo gira en torno a sus necesidades y deseos, las niñas aprenden un modelo de ser niñas y los niños una manera de ser niños, donde otros géneros no binarios no tienen cabida. Podemos constatar que el origen de la desigualdad es fundamentalmente cultural, aprendida de manera implícita, y solo se puede cambiar generando un cambio cultural, y esto es lo que se busca con la Coeducación, aplicar la perspectiva de género a la práctica educativa, desactivando estereotipos sexistas y modelos de género androcéntricos en nuestra manera de relacionarnos. La socióloga Maria Subirats (2017), desde finales de los años ochenta del siglo XX, creó un equipo de trabajo estable para trabajar la coeducación en Cataluña (Subirats y Brullet, 1988; Subirats y Tomé, 2010). Un modelo que se aplica en este estudio a la educación patrimonial, pasando de la educación formal a la informal, aplicando y adecuando las metodologías de la coeducación.

La **coeducación patrimonial** para la divulgación de la prehistoria, introduce y adapta las metodologías y la práctica de la coeducación formal a través de tres ámbitos de acción concretos. El primero son **los saberes de referencia**, el relato que se explica (introduciendo las categorías analíticas de la arqueología feminista que devuelven la visibilidad a las mujeres y a otras diversidades). El segundo, el **ámbito relacional**, la acción educativa directa que se da durante la ocupación del espacio por las personas que participan de la actividad, las relaciones que se establecen entre el alumnado, y las relaciones que se establecen entre la persona educadora y el alumnado. Se trata de introducir en las metodologías educativas de la educación patrimonial las estrategias de la coeducación. El tercer ámbito de acción es el **lenguaje**: tomar conciencia de la discriminación lingüística en el discurso oral y escrito, y en los recursos educativos pasivos; ya que las niñas no se ven representadas en lo que se transmite, porque no están presentes (Subirats, 2017; CACHEDA PÉREZ, 2019, 2020).

Estos tres ámbitos de acción, son los que se analizarán en el protocolo de observación a través de diferentes indicadores proporcionados por la arqueología feminista (saberes de referencia) y la coeducación (ámbito relacional).

4. Metodología

Se elabora un protocolo de observación que se construye con las categorías analíticas de la arqueología feminista y de la coeducación. Este protocolo se aplicó a la acción educativa durante tres sesiones educativas de la actividad para la educación primaria: “¿Cómo pintaban y grababan en la prehistoria?”, que se desarrolla en el interior del centro de interpretación de las pinturas rupestres del Cogul. Se trata de una actividad que trabaja las principales características de las pinturas y los grabados del Cogul, y cómo fueron realizados, a partir de cinco elementos esenciales: el soporte, la técnica, las pinturas, los motivos y las herramientas. Sus objetivos generales son identificar las características esenciales de las pinturas prehistóricas del Cogul, comprender su proceso de creación y cómo fueron realizadas, fomentar el trabajo colaborativo y reconocer el valor y la importancia de las pinturas prehistóricas del Cogul como fuente de información para entender las sociedades que las crearon.

Los seguimientos de los tres grupos se hicieron en el año 2018. Concretamente fueron: 21 niñas y niños de primero de primaria de una escuela de Igualada (Barcelona); 24 niñas y niños de quinto de primaria de un colegio de Lleida, y por último un grupo de 21 personas con discapacidad psíquica, de diferentes edades, de la una Asociación de Lleida. El total de personas participantes fueron 66.

Del primer seguimiento que se hizo, al segundo seguimiento, se extrajeron conclusiones y propuestas de mejora para ir construyendo la propuesta conjunta basada en la Coeducación Patrimonial para aplicarla en el siguiente seguimiento, y así sucesivamente. Los resultados del protocolo de observación se fueron compartiendo con el equipo educativo, de un seguimiento al otro, para buscar soluciones conjuntas y alternativas coeducativas. Es importante destacar que del primer seguimiento a los siguientes, se planteó una formación interna dirigida a las educadoras patrimoniales sobre coeducación patrimonial, para mejorar el discurso y la práctica relacional en la detección de jerarquías de género androcéntricas y estereotipos sexistas, para poder modificarlos. Se había comprobado con el primer seguimiento que, en la práctica, faltaba trabajar la divulgación equitativa, el lenguaje inclusivo y el relato de la coeducación patrimonial.

Del relato de la institución, se evaluó el espacio expositivo (la exposición creada en el 2008 para celebrar el centenario del descubrimiento de las pinturas y situada en el interior del centro) y las ilustraciones diseñadas en 2017, ya que son elementos pasivos que se utilizan a lo largo de la actividad educativa para explicar el descubrimiento de las pinturas, la escena principal que se representa en la roca y las sociedades que pasaron por el Cogul durante la prehistoria. El centro, un edificio construido en 2010, está constituido por dos espacios principales, uno dedicado a taller y otro al espacio expositivo, un espacio abierto donde las niñas y niños interactúan entre ellas y ellos, y con la educadora. Las pinturas reales, situadas a unos 50 metros, fuera del centro, se visitan al finalizar la actividad.

El protocolo de observación se puede consultar en el anexo 1 de este artículo.

Este protocolo está formado por 37 indicadores concretos que evalúan los ámbitos de actuación de la coeducación patrimonial, el relato o saberes de referencia, y el ámbito relacional junto con el lenguaje (Cacheda Pérez, 2019, 2020).

Se trata de indicadores pensados desde un punto de vista inclusivo en lo referente al relato: visibilizar al colectivo femenino (invisibilizado en los relatos de las instituciones) o a otros grupos que tampoco se habían tenido en cuenta como la infancia, las personas mayores o enfermas. También trabajos de mantenimiento y cuidados de las personas y otros trabajos puestos en manos del colectivo masculino que en el estudio del registro arqueológico y la cultura material asociada, se puede observar que las mujeres también los habían hecho.

Los indicadores que se construyen para evaluar el ámbito relacional, las maneras de relación entre las diferentes personas que participan de la actividad, se construyen a través de los indicadores que nos ofrece la coeducación formal aplicándoles técnicas metodológicas educativas provenientes de la educación patrimonial, buscando el aprendizaje significativo en el alumnado y que todos y todas puedan participar de manera equitativa de la actividad.

Se trata de vigilar que la ocupación del espacio se haga de manera que las niñas también se puedan situar cerca de la educadora, cerca de donde transcurre la acción educativa y del material que se utiliza, no solo los niños, que son los que lo hacen mayoritariamente después de observarlos en las evaluaciones. En la relación entre

niños y niñas estar atentas a como se relacionan, si lo hacen entre personas del mismo género, si se ofrecen como personas voluntarias más los niños que las niñas, si se desconectan de la actividad, et c., para poder reconducir situaciones donde las niñas pierdan la oportunidad de poder expresarse e interactuar en igualdad de condiciones buscando la interacción entre los géneros mientras dura la acción educativa. Durante la relación que se establece entre la educadora y el alumnado, tener en cuenta que la educadora interactúe con la misma asiduidad con niñas y niños, integrando a todo el grupo en la actividad y aplicando metodologías educativas para conseguirlo.

En el relato, también se construyeron indicadores que promuevan el lenguaje inclusivo tanto escrito como oral, para ir abandonando el masculino genérico, tan enraizado, por representar solamente a una parte de la sociedad.

5. Resultados

5.1. Resultados de los seguimientos

El espacio expositivo: se llega a la conclusión de que la exposición museográfica es androcéntrica. El discurso que se expone prioriza las actividades productivas en manos del sector masculino en las ilustraciones de los paneles: caza y limpieza del bosque para su posterior trabajo, en manos de los hombres, y las actividades simbólicas hechas en la roca, en las manos activas de los hombres ante la mirada pasiva de las mujeres que los acompañan y los miran desde la distancia (figura 5).



Figura 5: detalle de la escena de la recolección y la danza. Fotografía de la autora.

En cuanto al lenguaje escrito, en la exposición, se utiliza el masculino genérico para referirse a la sociedad en plural y cuando aparece la palabra “hombre” va acompañada de mujer. Aparece cuatro veces, “los hombres y las mujeres”.

Las ilustraciones: en ellas se explica una Prehistoria inclusiva con la participación de las mujeres, la infancia, la gente mayor, en grupos de colaboración y protagonismo compartido. Su evaluación con el protocolo de observación es mucho más positiva por tener en cuenta en su diseño las carencias del espacio expositivo.

En el ámbito relacional los primeros resultados fueron la reproducción de estereotipos de género durante las acciones: niños protagonistas en el centro de la acción educativa, ellos los primeros voluntarios, agrupados con su género y situados en los espacios importantes: cerca de donde transcurre la acción y el material educativo. El espacio sonoro también ocupado por ellos. Las niñas situadas en segundo plano, sin llamar la atención, trabajando de manera más concentrada y participando de la acción cuando los niños les dejan un espacio, o la educadora se fija en ellas. Después de la

reflexión del equipo educativo y con la repetición de las actividades, y la detección de estos estereotipos de género que también se dan en la práctica, es cuando las educadoras empiezan a aplicar técnicas coeducativas como por ejemplo, la agrupación mixta de los grupos para que puedan interactuar entre ellos y ellas, la toma de conciencia a la hora de buscar personas voluntarias, niños y niñas, la atención en la ocupación de los espacios para que ellas y ellos puedan ocupar los sitios privilegiados, o la elaboración de pegatinas con el nombre de cada niña y niño para poder dirigirse a ellos y ellas y evitar el lenguaje no inclusivo.

El discurso oral sobre el relato de la Prehistoria también va mejorando y adaptándose a los diferentes niveles educativos de los centros escolares que visitan el Cogul. La introducción en el discurso de las actividades de mantenimiento, la división sexual del trabajo o la importancia de la identidad relacional para el sostenimiento de los grupos humanos, se va introduciendo, pudiendo hacer crítica constructiva de los estereotipos sexistas que surgen durante las conversaciones generadas en la mediación educativa. También se visualizan y se ponen en valor los trabajos de las mujeres y se buscan referentes para que las niñas se vean representadas en una sociedad diversa y plural donde también eran importantes (figura 6).



Figura 6: la educadora Anna explicando las imágenes del Cogul. Fotografía de la autora.

La escena de las mujeres del Cogul se explica de múltiples maneras centrándose el discurso en una escena colectiva donde las mujeres se reúnen para hablar y tomar decisiones o compartir ideas y opiniones, sobre su vida diaria en sociedad. El hombre, estilísticamente diferente y de medida mucho más pequeña, se añadiría a posteriori en un sitio marginal, con la intención de masculinizar la escena, dándole protagonismo a

un sexo desproporcionado y buscando un lugar estratégicamente cerca de las mujeres donde había un pequeño espacio (Escoriza Mateu, 2002; Lillo Berbabeu, 2014). Las mujeres poderosas, por este mismo, como posición y medidas, están situadas en un espacio privilegiado de la roca, conformando una escena de sororidad. La introducción del hombre puede cambiar el significado de la escena global, pero las mujeres se habían plasmado con anterioridad, representando otro momento diferente siguiendo el mismo patrón de diseño, una pareja detrás de la otra (Escoriza Mateu, 2002; Lillo Berbabeu, 2014; Viñas, 2020). Poco a poco se va abandonando la interpretación de “la danza fálica” que no se sostiene científicamente.

5.2 Resultado final, la rúbrica de evaluación

Con los indicadores y los resultados obtenidos del seguimiento de los tres grupos, se construye el modelo de herramienta en coeducación patrimonial para aplicarla en la divulgación de la arqueología prehistoria y trabajar por un relato inclusivo y la erradicación de estereotipos de género integrados y socializados a través de la sociedad patriarcal actual.

La herramienta está compuesta por los ámbitos de actuación descritos y diferentes indicadores que mejoraran los aspectos de cada ámbito. Tiene forma de rúbrica de evaluación inspirada en las rúbricas que se utilizan en la educación formal para evaluar las competencias educativas del alumnado durante los cursos escolares. Se trata de una rúbrica de indicadores que sirve para analizar cada uno de los ítems que tenemos que tener en cuenta a la hora de diseñar un programa de evaluación coeducativo para la divulgación de la prehistoria.

Esta herramienta no se tiene que utilizar para adjudicar una calificación, si no como recurso para abrir un debate dentro de los equipos de los museos e instituciones patrimoniales que permita, mediante la reflexión basada en la acción, la autoformación de las personas y el logro de una divulgación sobre la prehistoria, cada vez más inclusiva y que aplica la perspectiva de género.

Este instrumento permitirá tomar conciencia de la realidad y de la necesidad o no, de actualizar y/o adecuar los espacios expositivos, los materiales didácticos y las actividades que ofrecen las instituciones patrimoniales, para conseguir el máximo aprovechamiento para corregir el sesgo de género que predomina en los discursos

tradicionales de los museos de arqueología. Se trata de tener una herramienta que permita evaluar para mejorar, para aprender.

La rúbrica de evaluación está formada por indicadores centrados en la coeducación patrimonial, definidos por las pautas de observación previas aplicadas en el estudio del Cogul, y los resultados generados. La inmersión en todos los datos sirve como referencia para la revisión del diseño teórico previo, replanteando el sistema de indicadores elaborados para el diseño inicial de las pautas de observación, e influenciarán en los análisis posteriores de los datos resultantes. Los indicadores, un total de 47, se encuentran desglosados en diferentes niveles según el grado de logro de cada uno de ellos (188 descriptores). Cada indicador corresponderá a uno de los ámbitos que definen los ámbitos de acción de la coeducación patrimonial para la divulgación de la prehistoria. Para cada ámbito, puede haber todos los indicadores que se quieran evaluar. Es una herramienta en constante revisión, no es cerrada, y se puede ampliar si hace falta, cada vez que la ponemos en uso, para mejorar la perspectiva inclusiva de los proyectos.

Los ámbitos elegidos son los que definen los ámbitos de acción de la coeducación patrimonial: “los saberes de referencia”, los relatos del espacio expositivo, de las ilustraciones y de las vitrinas (recursos educativos pasivos); el “ámbito relacional de la acción educativa directa” (relato de la educadora, ocupación de los espacios, relación educadora – alumnado y relación entre alumnado) y el “lenguaje”, ya sea oral o escrito.

En el ámbito: “espacio expositivo”, 10 indicadores. Se pueden evaluar colecciones permanentes de museos de arqueología y centros patrimoniales sobre la prehistoria, o exposiciones temporales que se quieran crear o mejorar, teniendo en cuenta la aplicación de la perspectiva de género para elaborar un relato cada vez más inclusivo.

El ámbito: “ilustraciones”, 11 indicadores. Se puede aplicar a una sola imagen de temática activa, con una escena o varias, que se quiera evaluar, ya sea de la musealización, del espacio expositivo o al gún recurso educativo. También se puede aplicar a una colección de imágenes creada con una finalidad común, como es el caso del Cogul, que se crearon para complementar el relato de las actividades educativas.

En el ámbito: “vitrinas”, 3 indicadores. Se analizan los objetos de la cultura material elegidos para las exposiciones y espacios expositivos y cambiar de esta manera el diseño tradicional de pieza aislada sin la información necesaria, y modificar esta manera más tradicional de exhibir los restos arqueológicos materiales. Se tiene en cuenta la memoria de producción de cada objeto, el objeto en sí mismo; la memoria de circulación, el objeto en el macroespacio; y la memoria de uso, el objeto en el microespacio.

El ámbito de “la acción educativa directa”, 19 indicadores. Tienen mucho que ver con los resultados de las evaluaciones y observaciones hechas, y los comportamientos reiterados y estereotipados, que por motivos de socialización de género se suceden durante la realización de la divulgación, mediante las actividades. Por eso, se han tenido en cuenta los que más se repiten para tenerlos presentes a la hora de establecer estrategias para su superación.

Y por último, el ámbito del uso del “lenguaje inclusivo”, 4 indicadores, para ir mejorándolo poco a poco, ya sea escrito, ya sea oral.

La rúbrica de evaluación se puede consultar en el anexo 2 de este artículo y la distribución del diseño de esta herramienta de diagnóstico es la siguiente:

HERRAMIENTA DE DIAGNOSIS EN COEDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA DIVULGACIÓN DE LA ARQUEOLOGÍA PREHISTÓRICA						
ÁMBITOS		INDICADORES	MUY CONSEGUIDO	BASTANTE CONSEGUIDO	POCO CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
LOS SABERES DE REFERENCIA (relato en los recursos educativos pasivos)	ESPACIO EXPOSITIVO	1. Indicador 2. Indicador Etc.				
	ILUSTRACIONES					
	VITRINAS					
ACCIÓN EDUCATIVA DIRECTA: ÁMBITO RELACIONAL	RELATO ORAL DE LA EDUCADORA					
	OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS					
	RELACIÓN EDUCADORA - ALUMNADO					
	RELACIÓN ENTRE ALUMNADO					
EL LENGUAJE	ORAL					
	ESCRITO					

Tabla 1: esquema del diseño de la herramienta de diagnóstico

6. Discusión y conclusiones

El objetivo principal que se proponía en este trabajo, era construir una herramienta de diagnóstico en coeducación patrimonial para la arqueología prehistórica, ofreciendo una alternativa práctica a una educación patrimonial de divulgación de la prehistoria androcéntrica. Una herramienta pensada para un cambio social, dirigido sobre todo al alumnado, para que pueda vivir en sociedad de una manera más libre y democrática. El principal objetivo era definir un nuevo instrumento de diagnóstico, para poder implementarlo en museos e instituciones patrimoniales que trabajen la divulgación de la arqueología prehistórica. Esta herramienta se ha construido a través de un marco teórico proporcionado por la arqueología feminista, la educación patrimonial y la coeducación; y de la suma de los resultados del proceso de evaluación, seguido a lo largo del estudio.

Se quería proponer una alternativa de acción real que fuera más allá de la crítica de los contenidos y relatos que se encuentran sobre los museos arqueológicos, y que ayudara a la construcción de ciudadanías más equitativas. De este modo, y a través de un estudio de caso concreto se ha desarrollado la herramienta, poniendo a prueba y revisión los diferentes ámbitos de acción durante el desarrollo de la práctica educativa. Estos ámbitos aplicaron la perspectiva de género no solo en el espacio expositivo y las ilustraciones, sino también a la práctica educativa patrimonial directa, y el lenguaje.

El resultado es una propuesta, una rúbrica, que sirve para analizar el grado de introducción de la perspectiva de género en la divulgación prehistórica en cualquier museo y centro patrimonial relacionado con la arqueología prehistórica. Se trata de una guía de indicadores que se tendrían que tener en cuenta para lograr museos más equitativos y que promuevan una cultura de paz, pasando de una divulgación educativa rígida (con un solo relato) y androcéntrica (relato predominante) a otra compartida y negociada, a través de la práctica de las educadoras en educación patrimonial, aunque el relato del museo en cuestión sea androcéntrico.

Esta rúbrica ofrece indicadores para mejorar la perspectiva de género en los espacios expositivos (se puede aplicar en todo el espacio, dependiendo de la medida, o en salas en concreto), en las ilustraciones de estos espacios o del material educativo

(también se puede aplicar a un conjunto de escenas relacionado, o a escenas concretas), a las vitrinas, y a la acción educativa: el relato que explica la educadora patrimonial, el lenguaje (oral, pero también escrito en los espacios expositivos) y al ámbito relacional y la ocupación de los espacios (que también se puede hacer durante el estudio de una acción concreta, o de un conjunto de acciones realizadas, por la misma educadora), para que no se reproduzcan estereotipos sexistas durante el desarrollo de la actividad. Estos indicadores son una propuesta maleable, que pasa por una constante revisión y evaluación del trabajo en coeducación patrimonial, y de los propios indicadores, una vez que un museo o centro patrimonial sobre la Prehistoria, decida emprender este camino.

La divulgación, a través de la práctica en coeducación patrimonial, asume un relato social del pasado inclusivo y no discriminatorio, y unas prácticas relacionales paritarias entre los diferentes agentes que participan de esta divulgación: espacio patrimonial, educadora y público, en este caso, el alumnado.

Desde la perspectiva de la arqueología prehistórica, otro objetivo era profundizar de una forma crítica en los contenidos (relatos, narrativas) y las formas que están presentes en los ámbitos de la divulgación de la prehistoria y del patrimonio arqueológico asociado a través de la arqueología feminista. Se han analizado los discursos del espacio expositivo y las ilustraciones que explican el relato del Cogul y se ha demostrado que hacen falta personas que hagan una mediación o facilitación entre los contenidos (darles significado) de la institución y el público, las educadoras patrimoniales, para que sean contenidos que apliquen la perspectiva de género y la inclusión.

Otro objetivo era aplicar la coeducación a la acción educativa directa para modificar las interacciones estereotipadas que se establecen entre el alumnado visitante de un espacio patrimonial y las personas educadoras, para que sean relaciones equitativas sin tener en cuenta la atribución biológica, de quien las recibe. Para que la mediación incluya la perspectiva de género y sea equitativa, es necesaria una formación previa en coeducación para saber detectar estereotipos, roles de género y jerarquías androcéntricas, en los relatos de las instituciones patrimoniales y en la manera de como se comunican. Solo de este modo, las niñas también serán protagonistas en su proceso de aprendizaje (no solo los niños, que como se ha visto son a los que se le

presta toda la atención) y así, se sentirán incluidas y con voz. Se ha comprobado que, independientemente de si una institución patrimonial arqueológica ha introducido la arqueología feminista en el relato de sus salas, si la persona que facilita los contenidos entre estas salas y el público, lo hace con la mirada crítica de la coeducación patrimonial, la divulgación del relato aplicará la perspectiva de género de la arqueología feminista y las relaciones serán democráticas. Así, las nuevas experiencias serán transformadoras, también para las niñas, ya que se había comprobado que las relaciones que se daban durante la acción educativa, previas al estudio, también eran androcéntricas.

La arqueología feminista nos ofrece diferentes categorías de estudio no tenidas en cuenta por los estudios en arqueología prehistórica, que por un lado, hacen visible a las mujeres a través del registro de la cultura material y también en las tareas de reproducción, cuidados y mantenimiento (González Marcén, 2002, 2008, 2011; González Marcén y Picazo Gurina, 2005; González Marcén et al, 2005, 2007), por otro lado profundiza sobre las desigualdades en la división sexual del trabajo; el porqué de esta desigualdad y las consecuencias que se han derivado (Escoriza Mateu, 2002; 2005; 2006, 2007); y por último, estudia las identidades de los grupos sociales, desde la perspectiva de la identidad relacional (en momentos del ámbito femenino y fundamentales para la supervivencia de la especie) y la identidad individual (desarrollada por el ámbito masculino y fundamental para el nacimiento de la patriarcado) (Hernando, 1999, 2002, 2007, 2012, 2017).

Las categorías analíticas estudiadas nos ayudan a entender el nacimiento del nuevo orden social que se estaba generando en un momento de cambio en la organización social prehistórica. Un periodo largo, de transición, marcado por una explosión demográfica (protagonizada por las mujeres) e inculada a la sedentarización, la abundancia de alimentos, y la aparición de la acumulación y la riqueza. Las condiciones materiales y de vida fueron cambiando y favoreciendo a los hombres, por el simple hecho de no parir y tener más posibilidades de acción y movimientos. Entender estos cambios sociales es fundamental para estudiar los motivos de la discriminación de género que empezó en aquel momento y como se fue afianzando a través de las normas sociales que se establecían en la convivencia. Estas normas sociales, que podrían haber sido consentidas por las mujeres (Hernando, 2002, 2012)

o impuestas de manera coercitiva (Escoriza Mateu, 2002, 2005, 2006, 2007), fueron las que dieron paso al nuevo orden social patriarcal, desigual y discriminatorio.

Una vez integradas las categorías para analizar los relatos de los museos y centros patrimoniales, se pueden introducir nuevos contenidos en las narrativas de los museos arqueológicos, de forma que le otorgamos el papel a las mujeres prehistóricas que les corresponde, mediante nuevas interpretaciones donde aparecen los trabajos relacionados con el universo de las mujeres y la división sexual del trabajo real, donde las mujeres participaban de todas las tareas productivas y político-simbólicas, además de hacer visibles los trabajos reproductivos y de mantenimiento y cuidados, como imprescindibles para la supervivencia, y se explican cómo se desarrollan a través de las identidades de los grupos sociales. A la vez, se introduce la diversidad social y sexual; núcleos de convivencia integrados por mujeres y hombres de diferentes edades (niñas, niños, gente mayor, personas discapacitadas, realidades no binarias, etc.), participando de la vida colectiva, en el relato y en las imágenes de los espacios expositivos.

Una vez contruidos los indicadores de evaluación para la aplicación de la perspectiva de género en los museos y centros patrimoniales, se construye la herramienta física de diagnóstico, que medirá el grado de aplicación de la coeducación patrimonial, en otros museos e instituciones patrimoniales que trabajen la divulgación de la prehistoria, otro de los objetivos de esta investigación, una herramienta que sirva para todo tipo de centros patrimoniales y museos que trabajen la prehistoria.

Después de este trabajo pionero en el ámbito de la educación patrimonial, se llega a la conclusión de que hace falta mucha formación sobre perspectiva de género y coeducación para poder detectar las herencias androcéntricas y poder modificarlas y transformarlas. Rasgos adquiridos de la socialización recibida en el ámbito familiar, escolar, de amistades, y del barrio, donde hemos convivido y nos hemos relacionado creando vínculos afectivos. Una herencia que hemos recibido y hemos transmitido y transmitimos de manera inconsciente, en cada generación, que es necesaria detectar, hacer presente y modificar.

También es importante entender que no hace falta que el espacio expositivo haya integrado el relato de la arqueología feminista para hacer divulgación aplicando la

perspectiva de género o la coeducación patrimonial, si las educadoras patrimoniales han hecho un trabajo de concienciación y formación y la quieren aplicar en la divulgación a través de las actividades educativas u otras actividades y visitas guiadas para público general. Desde la crítica del relato androcéntrico y la introducción de las categorías de análisis de la arqueología feminista, las educadoras patrimoniales ayudarán a entender, a través de la facilitación con las personas que se acerquen al museo, que hay otras maneras de explicar y aprender la prehistoria más inclusivas y equitativas. A través de la mediación, todas las personas podrán participar desde el punto de vista que quieran; las educadoras garantizarán y ofrecerán a todo el mundo el mismo nivel de participación y aportación, dando valor a todas las intervenciones y haciendo protagonistas de la acción a todo el mundo que lo quiera, de manera equitativa.

En mi opinión, creo que es necesario que la arqueología feminista y la coeducación patrimonial se den la mano y se retroalimenten para poder transmitir un discurso que rompa con los estereotipos patriarcales y trabaje una socialización donde se aplique la perspectiva de género, también en las prácticas relacionales dentro del museo.

Entender que las mujeres de la prehistoria fueron las constructoras y mantenedoras de las primeras civilizaciones es una idea revelada a través de la práctica de la acción coeducativa patrimonial. Una práctica relacional que es coeducativa y trabaja para modificar estereotipos sexistas, roles y jerarquías de género androcéntricas, que puedan aparecer durante la divulgación de la prehistoria a través de la mediación. Esta manera de entender la divulgación, ayudará a niñas y niños a visualizar a las mujeres de la prehistoria en toda su dimensión, a tener referentes y a trabajar estrategias y competencias en igualdad de condiciones y, trabajando una cultura de paz, que deje atrás individualismos y violencias, y que transforme su realidad inmediata.

La coeducación patrimonial es una práctica educativa pionera, feminista y transformadora, abierta a la participación activa orientada hacia la toma de conciencia de las desigualdades (de sus causas y consecuencias) y nuestra acción en ellas. Es una educación patrimonial generadora de autoconciencia crítica y feminista en pro de una ciudadanía emancipada, que aporta ideas e instrumentos para iniciar procesos de cambio individuales y colectivos (Martínez Martín, 2016).

7 Referencias bibliográficas

- Bécares Rodríguez, L. (2016). ¿Coeducación en los museos? Análisis desde la perspectiva de género de los museos arqueológicos asturianos. Entre ciencia y cultura. De la interdisciplinariedad a la transversalidad de la arqueología. Actas de las VIII Jornadas de jóvenes en investigación arqueológica. *Arqueoarte*, 4, 505-210.
- Bécares Rodríguez, L. (2020). *Memorias e identidades silenciadas. La legitimización del pasado androcéntrico de los museos*. Editorial Ediuno.
- Breuil, H. (1908). Les Pintures quaternaires de la Roca del Cogul. *Butlletí del Centre Excursionista de Lleida*, 10, 10-16.
- Cacheda Pérez, M.; López Basanta, C.; Torres, A. (2017). El programa educatiu del Conjunt rupestre de la Roca dels Moros (Cogul, Lleida): identitat, coeducació i competències per a la inclusió educativa. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 18, 131-144.
- Cacheda Pérez, M.; Granell Querol, A. (2019). Programas educativos patrimoniales: ¿producto comercial o aprendizaje significativo? la importancia de la evaluación. Propuesta metodológica cualitativa de evaluación de actividades educativas. *Memoria Viva*, 11, 109-122. Publicació del Projecte Patrimoni del Programa de extensió Universitaria. Universidad Jaume I de Castellón.
- Cacheda Pérez, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos Del Claeh*, 38 (110), 273-300.
- Cacheda Pérez, M. (2020). Proyecto sobre coeducación patrimonial en el Museo de Arte Precolombino e Indígena (Montevideo, Uruguay). *Memòria Viva*, 12, 97-108. Publicació del Projecte Patrimoni del Programa d'extensió Universitària. Universitat Jaume I de Castelló.
- Cacheda Pérez, M. (2021). La educación patrimonial y la profesión de las educadoras patrimoniales. Aportaciones teóricas para la construcción de una asociación de educación patrimonial en Cataluña. *Memòria Viva*, 13. (en prensa).
- Escoriza Mateu, T. (2002). *La representación del cuerpo femenino. Mujeres y Arte Rupestre Levantino en el Arco Mediterráneo de la Península Ibérica*. BAR Internacional Series 1082. British Archaeological Reports.
- Escoriza Mateu, T. (2005). Producción y Trabajo Femenino en las Representaciones Rupestres Levantinas. *Actas del III del Congreso del Neolítico en la Península Ibérica*, 729-738.
- Escoriza Mateu, T. (2006). Mujeres, vida social y violencia. Política e ideología en el arte rupestre levantino. *CYPSELA*, 16, 19-36.
- Escoriza Mateu, T. (2007). Desde una propuesta arqueológica feminista y materialista. *Complutum*, 18, 201-208.
- González Marcén, P. (2000). Arqueología y Enseñanza: la función social y educativa de los museos. IV Seminari Arqueologia i Ensenyament Barcelona. *Trabajos de Arqueología*, 8, 1-8.

- González Marcén, P. (2008). Tiempos de mujeres. Escala de análisis y metodología arqueológica. En L. Prados Torreira y C. López Ruiz, *Arqueología del género: 1er encuentro internacional en la UAM* (pp. 61-76). Universidad Autónoma de Madrid.
- González Marcén, P. (2011). La dimensión educativa de la Arqueología. *I Congreso de Prehistoria de Andalucía. La tutela del patrimonio prehistórico*, (pp. 497-506). Junta de Andalucía.
- González Marcén, P. (2020). Patrimonio y educación: significación desde la base. En A. Pastor Pérez, M. Picas y A. Ruiz Martínez, *21 Assajos al voltant del Patrimoni Cultural* (pp. 24-28). Jas Arqueología.
- González Marcén, P. y Picazo Gurina, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y género. Monografías de Arte y Arqueología*, (pp. 141-158). Universidad de Granada.
- González Marcén, P., Montón Subías, S. y Picazo, M. (2005). Moralidad y vida cotidiana: la construcción del espacio doméstico en las comunidades de la Prehistoria reciente del nordeste de Iberia. *Trabajos de Arqueología*, 11, 135-161.
- González Marcén, P., Montón Subías, S. y Picazo, M. (2007). Continuidad y cambio social en la cultura material de la vida cotidiana. *Complutum*, 18, 175-184.
- Hernando, A. (1999). Percepción de la realidad y Prehistoria. Relación entre construcción de la identidad y la complejidad socio-económica entre los grupos humanos. *Trabajos de Prehistoria*, 56 (2), 19-35.
- Hernando, A. (2002). *Arqueología de la Identidad*. Akal.
- Hernando, A. (2003). Poder, Individualidad e identidad de género femenina. En A. Hernando Gonzalo (Coord.), *¿Desean las mujeres el poder? Cinco reflexiones en torno a un deseo conflictivo* (pp. 71-135). Minerva Ediciones.
- Hernando, A. (2007). Sexo, Género y Poder: Breve reflexión sobre algunos conceptos manejados en la Arqueología de Género. *Complutum*, 18, 167-174.
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz.
- Hernando, A. (2017). Cuerpo, cultura material y género entre los Gumuz y Dats'in (Etiopía). *Complutum*, 28 (2), 445-460.
- Lillo Bernabeu, M. (2014). *La imagen de la mujer en el arte prehistórico del arco mediterráneo de la Península Ibérica*. (Tesis doctoral, Universidad de Alacant). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45725/1/tesis_maria_lillo_bernabeu.pdf
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, Vol. 14*, (20), 129-151.
- Prados Torreira, L. y López Ruiz, C. (2005). *Arqueología del género: 1er encuentro internacional en la UAM*. Universitat Autònoma de Madrid.
- Prados Torreira, L. y López Ruiz, C. (Ed.). (2017). *Museos Arqueológicos y Género. Educando en igualdad*. UAM Ediciones.

- Querol, M.A. (2006). Dones i construcció de la Prehistòria: un món de suposicions. En, B. Soler Mayor (Coord.), *Catálogo de la exposición: Les dones en la Prehistòria*, (pp. 27 -36). Museo de Prehistoria de Valencia y Diputación de Valencia.
- Querol, M.A. (2017). La desigualdad como norma: el papel futuro de los museos arqueológicos en su superación. En, L. Prados Torreira y C. López Ruiz, (Ed.): *Museos Arqueológicos y Género. Educando en igualdad*, (pp. 51-68). UAM Ediciones.
- Querol, M.A. y Hornos, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: estudio de cinco casos. *Revista atlántica-mediterránea de Prehistoria y Arqueología social*, 13, 135-156.
- Querol, M.A. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum*, 26 (2), 231-238.
- Sánchez Romero, M. (2006). Maternitat i prehistòria: pràctiques de reproducció, relació i sociabilització. En, B. Soler Mayor (Ed.), *Les dones en la Prehistòria*, (pp. 119-138). Museo de Prehistoria de Valencia y Diputación de Valencia.
- Sánchez Romero, M. (2008). Cuerpos de mujeres: la construcción de la identidad y su manifestación durante la Edad del Bronce. Imágenes de mujeres de la Prehistoria: desde las manifestaciones de la identidad femenina en el pasado a los estereotipos actuales. *ARENAL* 15(1), 5-29.
- Sánchez Romero, M. (2018). Cuerpos, infancias e identidades: una mirada particular a las poblaciones prehistóricas. *Especial Arqueología da Infância. Revista de Arqueología*, 31(2), 134-146.
- 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.
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. El diari de l'Educació, recursos educatius. Octaedro Editorial.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la Coeducación*. Octaedro Editorial.
- Velasco, R. (2011). Memoria y conocimiento relacional implícito. *Temas de psicoanálisis*, 1, 1-17.
- Viñas, R. (2020). La Roca de ls Moros de l Cogul. Primera troballa d' Art Llevantí en T erritori Català. En: A. Palomo e I. Domingo, (Ed.), *Artistes de la Prehistòria. Art Primer* (pp. 61-71). Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- Viñas, R.; Rubio, A., Iannicelli, C. y Fernández Marchena, J.L. (2017). El mural de la Roca dels Moros, Cogul (Lleida). Propuesta secuencial del conjunto rupestre. *Revista Cuadernos de Arte Prehistórico*, 3, 93-129.
- Wesp, J.K. (2017). Embodying sex/gender systems in bioarchaeological research. En, S.C. Agarwal y J.K. Wesp, *Exploring sex and gender in bioarchaeology* (pp. 99 -126). Universidad de México.

Publicado bajo licencia internacional [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

ANEXO 1: PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

SABERES DE REFERENCIA; MUSEOGRAFÍA Y RELATO ORAL.INDICADORES
1.Si se tiene en cuenta la presencia femenina en la construcción de la Prehistoria.
2.Si se hacen visibles otros colectivos de la sociedad: infancia, gente mayor o personas enfermas.
3.Si se hacen visibles las tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos y con qué importancia.
4.Si se hacen visibles las tareas de reproducción y cuidados, y con qué importancia.
5.Si se visualizan a las mujeres haciendo tareas productivas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de los hombres.
6.Si se visualiza a las mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas y qué importancia se le da.
7.Si se visualiza a los hombres haciendo tareas de mantenimiento y cuidados.
8.Si se hace un relato estereotipado en cuanto a las funciones y roles de los hombres y de las mujeres.
9.Si se les da más importancia a las tareas hechas por los hombres o hechas por las mujeres.

SABERES DE REFERENCIA ILUSTRACIONES. INDICADORES
10.Si los hombres y las mujeres se representaban de manera paritaria.
11.Si se representan niñas, niños, jóvenes, gente mayor y enferma.
12.Si se evitan los estereotipos de género.
13.Si las escenas son reales, creíbles.
14.Si se evitan las familias y si se representaba la diversidad de diferentes núcleos familiares.
15.Rigor histórico de los objetos y cultura material.
16.Si la cultura material relacionada con la tecnología también se conecta con las mujeres.
17.Si en la división sexual del trabajo, los trabajos que tradicionalmente se ponen en manos de los hombres, se conectaban también con las mujeres.
18.Si en la división sexual del trabajo, los trabajos que tradicionalmente se ponen en manos de las mujeres, se conectaban también con los hombres.
19.Si se visibilizaba la colaboración y la interacción entre los diferentes miembros del grupo.
ÁMBITO RELACIONAL: OCUPACIÓN DEL ESPACIO. INDICADORES
20. ¿Quién (niñas o niños) se sitúa en “lugares importantes” ¹ ?
21. ¿Quién se sitúa en “zonas periféricas” ² ?
22. ¿Quién manipula el material?
23. ¿Quién está en actitud de apoyo?

¹Cerca de la educadora, del material educativo o de donde transcurre la acción.

²Zonas alejadas de donde se sitúa la acción educativa, a los lados, detrás, etc.

24. ¿Quién recoge el material?
ÁMBITO RELACIONAL: RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO. INDICADORES
25. observar cómo interactúan los niños y las niñas entre géneros y entre el mismo género.
26. Quienes salen como alumnado voluntario.
27. Quienes adoptan actitudes aparentemente pasivas.
28. Quién, niñas o niños, se implican en situaciones de conflicto.
29. Quién, niñas o niños, desconectan.
ÁMBITO RELACIONAL: RELACIÓN ENTRE LA EDUCADORA PATRIMONIAL Y EL ALUMNADO. INDICADORES
30. ¿El alumnado participa de las tareas propuestas?
31. ¿El alumnado presta atención a las explicaciones?
32. Porcentaje de niños y de niñas con los cuales interactúa directamente durante la mediación.
33. Porcentaje de niñas y de niños que elige como personas voluntarias.
34. Si está más pendiente de las chicas o de los chicos.
35. A qué género presta más atención.
36. Si integra o trasminora étnicas, o personas con diversidad funcional, si las hubiera.
37. Si conoce el nombre de pila del alumnado.

ANEXO 2: HERRAMIENTA DE DIAGNOSIS EN COEDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA DIVULGACIÓN DE LA ARQUEOLOGÍA PREHISTÓRICA

A continuación se presenta la rúbrica de evaluación con todos los indicadores a utilizar en modelos de divulgación patrimonial de la Prehistoria.

HERRAMIENTA DE DIAGNOSIS EN COEDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA DIVULGACIÓN DE LA ARQUEOLOGÍA PREHISTÓRICA						
ÁMBITOS	INDICADORES	MUY CONSEGUIDO	BASTANTE CONSEGUIDO	POCO CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	
LOS SABERES DE REFERENCIA (relato en los recursos educativos pasivos)	ESPACIO EXPOSITIVO	1. Se tiene en cuenta la presencia femenina en la construcción de la Prehistoria de manera estructural.	Se explica la Prehistoria desde el punto de vista equitativo, hombres y mujeres constructoras de las sociedades, con el mismo grado de importancia.	Se explica la Prehistoria desde el punto de vista masculino, aunque a veces se hace referencia a la participación de las mujeres, también en trabajos estructurales.	Se explica la Prehistoria desde el punto de vista masculino, aunque a veces se hace referencia a la participación de las mujeres, pero no en trabajos estructurales.	Se explica la Prehistoria desde el punto de vista solo masculino.
		2. Se hacen visibles otros colectivos de la sociedad como por ejemplo la infancia, la gente mayor o personas enfermas.	En la explicación de la Prehistoria se tienen en cuenta otros colectivos sociales, además de los hombres y las mujeres: infancia, gente mayor, personas enfermas.	En la explicación de la Prehistoria se tienen en cuenta otros colectivos sociales, además de los hombres y las mujeres.	En la explicación de la Prehistoria se tienen en cuenta otros colectivos sociales, además de los hombres.	En la explicación de la Prehistoria no se tienen en cuenta otros colectivos sociales que no sean los hombres.
		3. Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos como trabajos estructurales	Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos, como	Se hacen visibles algunas tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos, como	Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos como	No se hacen visibles las tareas de mantenimiento y procesado de los alimentos.

	indispensables para la supervivencia.	trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	trabajos <i>naturales</i> de las mujeres.	
	4. Se hacen visibles las tareas de reproducción y cuidados como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles las tareas de reproducción y cuidados, como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles algunas tareas de reproducción y cuidados, como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles las tareas de reproducción y cuidados como trabajos “naturales” de las mujeres.	No se hacen visibles las tareas de reproducción y cuidados.
	5. Se visualiza a las mujeres haciendo otras tareas productivas que la narrativa prehistórica androcéntrica ha puesto en mano de los hombres.	Se visualiza a las mujeres haciendo tareas productivas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de los hombres, al 50%.	Se visualiza algunas mujeres haciendo tareas productivas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de los hombres.	La visualización de mujeres haciendo tareas productivas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de los hombres es simbólica.	No se visualiza a las mujeres haciendo tareas productivas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de los hombres.
	6. Se visualiza a las mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas que la narrativa prehistórica androcéntrica ha puesto en mano de los hombres.	Se visualiza a las mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas que normalmente la narrativa prehistórica ha	Se visualiza algunas mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas que normalmente la narrativa	La visualización de mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas es simbólica.	No se visualiza a las mujeres llevando a cabo prácticas político-simbólicas que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano

			puesto en mano de los hombres, al 50%.	prehistórica ha puesto en mano de los hombres.		de los hombres.
		7. Se visualiza a los hombres haciendo tareas de mantenimiento y cuidados, que la narrativa prehistórica androcéntrica ha puesto en mano de las mujeres.	Se visualiza a los hombres haciendo tareas de mantenimiento y cuidados, al 50%.	Se visualiza algunos hombres haciendo tareas de mantenimiento y cuidados.	La visualización de hombres haciendo tareas de mantenimiento y cuidados es simbólica.	No se visualiza ningún hombre haciendo de mantenimiento y cuidados que normalmente la narrativa prehistórica ha puesto en mano de las mujeres.
		8. Se hace un relato no estereotipado de las funciones y roles de género de los hombres y las mujeres en la construcción de las sociedades prehistóricas.	El relato es inclusivo e igualitario en cuanto a las funciones y roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.	El relato es inclusivo e igualitario en algunas funciones y algunos roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.	El relato es estereotipado en los roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria, pero es inclusivo en las funciones.	Se hace un relato estereotipado en cuanto a las funciones y roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.
		9. En todo el relato se le da la misma importancia estructural a las tareas hechas por los hombres y por las hechas por las mujeres.	En todo el relato se le da la misma importancia estructural a las tareas hechas por los hombres o por las mujeres, al 50%.	No se le da la misma importancia estructural a los trabajos hechos por las mujeres, en algunos casos.	No se le da la misma importancia estructural a los trabajos hechos por las mujeres, solo en algún caso simbólico.	Se priorizan como estructurales solo las tareas hechas por los hombres.
		10. Se hace referencia a la identidad relacional en	Se hace referencia a la identidad	Se hace referencia a la identidad	Se hace referencia a la identidad	No se hace referencia a la

		manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos.	relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, en todas las tareas que realizan.	relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, solo en el caso de las tareas de cuidados y mantenimiento.	relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, solo en las tareas de reproducción.	identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos.
ILUSTRACIONES	11. Los hombres y las mujeres se representan de manera paritaria.	Los hombres y las mujeres se representan de manera paritaria, al 50%.	La mayoría de las representaciones son de figuras masculinas, aunque las mujeres salen en un 30%.	La mayoría de las representaciones son de figuras masculinas, con algún caso puntual de una mujer.	Solo se representan hombres.	
	12. El protagonismo de la escena recae en las figuras femeninas y las figuras masculinas con las mismas condiciones.	El protagonismo de la escena recae en las figuras femeninas y las figuras masculinas con las mismas condiciones de representación, hombres y mujeres en primer plano.	El protagonismo de la escena recae en las figuras femeninas y las figuras masculinas con diferentes condiciones de representación, las mujeres activas también en segundo plano.	El protagonismo de la escena recae en las figuras femeninas y las figuras masculinas con diferentes condiciones de representación, las mujeres pasivas en segundo plano.	El protagonismo de la escena recae en la figura masculina, las mujeres no son protagonistas.	
	13. Sale representada la diversidad generacional de la sociedad: niñas, niños, jóvenes, gente	Toda la diversidad social generacional de la sociedad está	La diversidad social y generacional de la sociedad está representada en	La diversidad social generacional de la sociedad está	La diversidad social generacional no está representa, se representan	

	mayor y otras diversidades sexuales.	representada, niñas, niños, jóvenes, gente mayor y otras diversidades sexuales.	casi todos los casos, aunque predominando las figuras masculinas y las femeninas.	representada, predominando las figuras masculinas.	hombres, la mayoría sin edad definida e idealizados.
	14. Se evitan los estereotipos sexistas físicos de género en figuras masculinas y femeninas, y se introduce la diversidad física. Los cuerpos son reales, y se introducen patologías visibles.	No aparecen estereotipos sexistas físicos de género y se introduce la diversidad física en hombres y mujeres, no idealizada.	Aparecen algunos estereotipos sexistas físicos de género y se introduce la diversidad física en hombres y mujeres.	Aparecen algunos estereotipos sexistas físicos de género y no se introduce la diversidad física en hombres y mujeres.	Todas las figuras representan estereotipos físicos sexistas de género.
	15. Las escenas temáticas son reales y creíbles con todas las personas participando de la acción colectiva que se desarrolla. Se contempla la diversidad emocional en expresiones y actitudes.	Las escenas temáticas son reales y creíbles con todas las personas participando de la acción colectiva que se desarrolla. Se contempla la diversidad emocional en expresiones y actitudes.	Las escenas temáticas son reales y creíbles con solo las figuras masculinas participando de la acción colectiva que se desarrolla y algunas femeninas. Aparecen algunas figuras femeninas en actitudes pasivas. Se contempla la diversidad emocional en	Las escenas temáticas son reales y creíbles con solo las figuras masculinas participando de la acción colectiva que se desarrolla y algunas femeninas. Aparecen algunas figuras masculinas y femeninas en actitudes pasivas. No se contempla la diversidad	Las figuras femeninas se representan de manera melancólica, o mujeres y criaturas que no hacen nada, que solo miran al horizonte en actitudes pasivas. Solo son activas las figuras masculinas.

				expresiones y actitudes.	emocional en expresiones y actitudes.	
		16. Se representa la diversidad con diferentes núcleos de convivencia.	Se representa la diversidad con diferentes núcleos de convivencia y diversidad social, haciendo tareas colectivas e interactuando entre figuras.	Se representa la diversidad con diferentes núcleos de convivencia y diversidad social, haciendo más tareas individuales que colectivas.	Se representa la diversidad con familias nucleares y la diversidad social no aparece.	No se representan núcleos de convivencia.
		17. Los objetos y la cultura material que complementan las escenas, están documentadas científicamente.	Todos los objetos y la cultura material que complementan las escenas, están documentadas científicamente.	La mayoría de los objetos y la cultura material que complementan las escenas, están documentadas científicamente.	Pocos objetos y la cultura material que complementan las escenas, están documentadas científicamente.	Los objetos y la cultura material que complementan las escenas, no están documentadas científicamente.
		18. Los objetos y la cultura material relacionada con la tecnología masculina en el relato androcéntrico y documentadas científicamente, también se conecta con las mujeres.	Todos los objetos y la cultura material relacionada con la tecnología masculina en el relato androcéntrico, y documentadas científicamente, también se conectan con las	La mayoría de los objetos y la cultura material relacionada con la tecnología masculina en el relato androcéntrico y documentadas científicamente, también se conecta con las mujeres.	Algún objeto puntual y la cultura material relacionada con la tecnología masculina en el relato androcéntrico y documentadas científicamente, también se conecta con las	Ningún objeto ni la cultura material relacionada con la tecnología masculina en el relato androcéntrico, y documentadas científicamente, se conectan con las mujeres.

			mujeres.		mujeres.	
		19. En la división sexual del trabajo, los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de los hombres, se conectan también con las mujeres: la caza, la ganadería, la agricultura, la metalurgia, la fabricación de herramientas de piedra, etc., además de los político-simbólicas.	En la división sexual del trabajo, todos los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de los hombres, se conectan también con las mujeres.	En la división sexual del trabajo, la mayoría de los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de los hombres, se conectan también con las mujeres.	En la división sexual del trabajo, algún trabajo puntual que el relato androcéntrico pone en manos de los hombres, se conecta también con las mujeres.	La división sexual del trabajo responde a estereotipos sexistas del orden patriarcal.
		20. En la división sexual del trabajo, los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de las mujeres, se conectan también con los hombres: las tareas de mantenimiento y cuidados del grupo social.	En la división sexual del trabajo, todos los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de las mujeres, se conectan también con los hombres.	En la división sexual del trabajo, la mayoría de los trabajos que el relato androcéntrico pone en manos de las mujeres, se conectan también con los hombres.	En la división sexual del trabajo, algún trabajo puntual que el relato androcéntrico pone en manos de las mujeres, se conectan también con los hombres.	La división sexual del trabajo responde a estereotipos sexistas del orden patriarcal.
		21. Se visibiliza la colaboración y la interacción entre los diferentes miembros del grupo para evidenciar que todo el mundo participaba con la misma	Se visibiliza la colaboración y la interacción entre los diferentes miembros del grupo en todas las tareas que se	Se visibiliza la colaboración y la interacción entre los diferentes miembros del grupo en la mayoría de las tareas que se	La mayoría de las tareas que se representan se hacen de manera individualizada.	Todas las tareas que se representan se hacen de manera individualizada, y las mujeres se representan estáticas y sin hacer

		importancia de la vida social de la comunidad.	representan.	representan.		ninguna actividad.
VITRINAS		22. Los objetos de la cultura material están relacionados con el universo femenino y el masculino, hay un equilibrio.	Todos los objetos de la cultura material están relacionados con el universo femenino y el masculino, hay un equilibrio del 50%.	La mayoría de los objetos de la cultura material están relacionados con el universo masculino, pero el femenino ocupa más del 30%.	La mayoría de los objetos de la cultura material están relacionados con el universo masculino, el universo femenino se relaciona de manera puntual.	Los objetos de la cultura material están relacionados con el universo masculino.
		23. Los objetos de la cultura material están relacionados con el universo infantil y otras diversidades.	Algunos de los objetos de las vitrinas están relacionados con el universo infantil y otras diversidades sociales y culturales.	Algunos de los objetos de una vitrina están relacionados con el universo infantil y otras diversidades.	Algún objeto puntual de una vitrina está relacionado con el universo infantil.	No hay objetos en las vitrinas relacionados con el universo infantil ni otras diversidades.
		24. Las temáticas de las vitrinas se explican desde el punto de vista de la memoria del uso del objeto, la memoria de producción y la memoria de circulación.	Las temáticas de las vitrinas se explican desde el punto de vista de la memoria del uso del objeto, la memoria de producción y la memoria de circulación, de cada objeto.	Las temáticas de las vitrinas se explican desde el punto de vista de la memoria del uso del objeto y de manera menos representativa, la memoria de producción o circulación.	Las temáticas de las vitrinas se explican desde el punto de vista de la memoria del uso del objeto.	Las temáticas de las vitrinas no se explican. Las piezas arqueológicas están descontextualizadas.

ACCIÓN EDUCATIVA DIRECTA: ÁMBITO RELACIONAL	RELATO ORAL DE LA EDUCADORA	25. Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y cuidados como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y cuidados como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles algunas tareas de mantenimiento y cuidados como trabajos estructurales indispensables para la supervivencia.	Se hacen visibles las tareas de mantenimiento y cuidados como trabajos <i>naturales</i> de las mujeres.	No se hacen visibles las tareas de mantenimiento ni cuidados.
		26. Se hace un relato no estereotipado de la división sexual del trabajo en las sociedades prehistóricas.	El relato es inclusivo e igualitario en cuanto a las funciones y roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.	El relato intenta ser inclusivo e igualitario en algunas funciones y algunos roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.	El relato es estereotipado en los roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria, pero es inclusivo en las funciones.	Se hace un relato estereotipado en cuanto a las funciones y roles de género de los hombres y las mujeres de la Prehistoria.
		27. Se hace referencia a la identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos.	Se hace referencia a la identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, en todas las tareas que realicen.	Se hace referencia a la identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, solo en el caso de las tareas de cuidados y mantenimiento.	Se hace referencia a la identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos, solo de las tareas de reproducción.	No se hace referencia a la identidad relacional en manos de las mujeres y su importancia para la supervivencia de los grupos humanos.
	N DE LO	28. Todas las niñas del grupo se sitúan en algún	Todas las niñas del grupo se	La mayoría de las niñas del grupo se	Alguna niña del grupo, de manera	Ninguna niña del grupo se sitúa en

ON EDUCA DORA - ALUMN	momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa: cerca de la educadora, cerca del material educativo, etc.	sitúan en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	sitúan en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	puntual se sitúa en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.
	29. Ninguna niña del grupo se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa: detrás del grupo, a los lados, etc.	Ninguna niña del grupo se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	Alguna niña del grupo, de manera puntual se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	La mayoría de las niñas se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	Todas las niñas del grupo se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.
	30. Todas las niñas manipulan el material educativo en algún momento de la acción educativa.	Todas las niñas del grupo manipulan el material educativo.	La mayoría de las niñas del grupo manipulan el material educativo.	Alguna niña del grupo manipula el material educativo.	Ninguna niña del grupo manipula el material educativo.
	31. Los niños están en actitud proactiva de apoyo mientras dura la actividad educativa.	Los niños están en actitud proactiva de apoyo.	La mayoría de los niños están en actitud proactiva de apoyo.	Algunos niños están en actitud de apoyo.	Ningún niño está en actitud de apoyo.
	32. Los niños recogen el material educativo al finalizar la actividad.	Los niños recogen el material educativo.	La mayoría de los niños recogen el material educativo.	Algunos niños recogen el material educativo.	Ningún niño recoge el material educativo.
	33. Todo el alumnado participa de las tareas propuestas por la educadora.	Todo el alumnado participa de las tareas propuestas.	La mayoría de los niños y las niñas participan de las tareas propuestas.	La mayoría de las niñas y todos los niños participan de las tareas	Una minoría de niñas y la mayoría de niños participan de las tareas

				propuestas.	propuestas.
	34. Todo el alumnado presta atención a las explicaciones de la educadora.	Todo el alumnado presta atención a las explicaciones.	La mayoría de los niños y las niñas prestan atención a las explicaciones.	La mayoría de los niños y todas las niñas prestan atención a las explicaciones.	Una minoría de niños y la mayoría de las niñas prestan atención a las explicaciones.
	35. La interacción de la educadora con niñas y niños es equitativa durante la mediación.	La interacción de la educadora con niñas y niños es equitativa durante la mediación, interactúa con todo el grupo por igual.	La educadora interactúa con los niños durante la acción educativa y con la mayoría de las niñas.	La educadora interactúa con los niños durante la acción educativa y puntualmente con alguna niña.	La educadora solo interactúa con los niños.
	36. La elección de niñas y de niños como personas voluntarias es equitativa.	La elección de niñas y de niños como personas voluntarias es equitativa durante la mediación.	La educadora elige niños como voluntarios y la mayoría de las niñas.	La educadora elige niños como voluntarios y puntualmente alguna niña.	La educadora solo elige niños como voluntarios.
	37. Integra otras minorías étnicas, o personas con discapacidades, si hubiera.	Integra a todas las minorías étnicas, y personas con discapacidad que participan de la actividad.	Integra a la mayoría de las personas de otras minorías étnicas, y a personas con discapacidad que participan de la actividad.	Integra a algunas personas puntuales de otras minorías étnicas, o a personas con discapacidad que participan de la actividad.	No integra a ninguna persona de otras minorías étnicas, ni a personas con discapacidad que participan de la actividad.
	38. Conoce el nombre de pila del alumnado.	Conoce el nombre de pila de todo el alumnado.	Conoce la mayoría de los nombres de pila del alumnado.	Solo conoce algunos nombres, sobre todo de	No conoce el nombre de pila del alumnado.

					niños.	
	RELACIÓN ENTRE ALUMNADO	39. Los niños y las niñas interactúan con otros géneros de manera equitativa durante la actividad educativa.	Todos los niños y las niñas interactúan con otros géneros de manera equitativa.	La mayoría de los niños y de las niñas interactúan con otros géneros.	Los niños y las niñas interactúan de manera puntual con otros géneros.	Los niños interactúan con niños y las niñas con niñas.
		40. El alumnado quiere salir como voluntario de manera equitativa, durante la actividad educativa.	Todas las niñas y niños quieren salir como personas voluntarias de manera equitativa.	La mayoría de los niños y niñas quieren salir como personas voluntarias.	La mayoría de los niños y algunas niñas de manera puntual quieren salir como personas voluntarias.	Solo los niños quieren salir como voluntarios.
		41. Las niñas no adoptan actitudes pasivas durante la actividad educativa.	Ninguna niña adopta actitudes pasivas.	La mayoría de niñas no adoptan actitudes pasivas.	Algunas niñas adoptan actitudes pasivas.	La mayoría de niñas adoptan actitudes pasivas.
		42. Los niños no se implican en situaciones de conflicto durante la actividad educativa.	Ningún niño se implica en situaciones de conflicto.	La mayoría de los niños no se implican en situaciones de conflicto.	Algunos niños se implican en situaciones de conflicto.	La mayoría de los niños se implican en situaciones de conflicto.
		43. Los niños no desconectan de la actividad educativa.	Ningún niño se desconecta.	Algunos niños se desconectan.	La mayoría de los niños se desconectan.	En general los niños se desconectan.
EL LENGUAJE	ORAL	44. La educadora no utiliza el masculino genérico para referirse a los niños y las niñas.	La educadora utiliza siempre el lenguaje inclusivo para referirse al alumnado.	En la mayoría de las ocasiones la educadora utiliza el lenguaje inclusivo para referirse al alumnado.	Alguna vez la educadora no utiliza el masculino genérico para referirse al alumnado.	La educadora utiliza siempre el masculino genérico para referirse al alumnado.
		45. La educadora no	La educadora	En la mayoría de	Alguna vez la	La educadora utiliza

		utiliza el masculino genérico para narrar o explicar el relato del pasado.	utiliza siempre el lenguaje inclusivo para explicar el relato.	las ocasiones la educadora utiliza el lenguaje inclusivo para explicar el relato.	educadora no utiliza el masculino genérico para explicar el relato.	siempre el masculino genérico para explicar el relato.
	ESCRITO	46. En los textos no se utiliza el masculino genérico para referirse a toda la sociedad.	En los textos se utiliza siempre el lenguaje inclusivo para referirse a toda la sociedad.	En la mayoría de las ocasiones en los textos se utiliza el lenguaje inclusivo para referirse a toda la sociedad.	Alguna vez en los textos se utiliza el lenguaje inclusivo para referirse a toda la sociedad.	En los textos se utiliza siempre el masculino genérico para referirse a toda la sociedad.
		47. En los textos no se utiliza la palabra <i>Hombre</i> , para referirse a la humanidad	En los textos no se utiliza nunca la palabra <i>Hombre</i> , para referirse a la humanidad.	Alguna vez de manera puntual se utiliza la palabra <i>Hombre</i> , para referirse a la humanidad.	En la mayoría de las ocasiones en los textos se utiliza la palabra <i>Hombre</i> , para referirse a la humanidad.	En los textos se utiliza siempre la palabra <i>Hombre</i> , para referirse a la humanidad.