

¿QUÉ SABE EL ALUMNADO SOBRE LA HISTORIA DE LAS MUJERES AL TERMINAR PRIMARIA? UN ESTUDIO DE CASO

WHAT DO STUDENTS KNOW ABOUT WOMEN'S HISTORY AT THE END OF PRIMARY SCHOOL? A CASE STUDY

Naiane Bravo Llamosas

nbravo011@ikasle.ehu.eus

Universidad del País Vasco

Janire Castrillo

janire.castrillo@ehu.eus

Universidad del País Vasco

Recibido: 04/01/2024

Aceptado: 22/02/2024

Resumen:

Este estudio indaga en los conocimientos y percepciones que tiene el alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria sobre la Historia de las mujeres. Se realizó un estudio de caso en un centro escolar alavés de titularidad pública, en el que participaron 58 estudiantes (44,8% mujeres) de tres aulas de sexto curso de Primaria. Los datos se recabaron mediante un cuestionario diseñado ad hoc, compuesto por 14 ítems. Los resultados indicaron que los y las participantes conocían a un número significativamente menor de referentes históricos femeninos que masculinos. Por otro lado, permitieron constatar que el alumnado atribuía una menor importancia a algunos de los cometidos usualmente asociados a los roles tradicionales femeninos. Se concluyó la necesidad de reforzar las dinámicas coeducativas en las aulas, consonantes con los postulados legales en vigor, que faciliten una mayor integración de contenidos de la Historia de las mujeres.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Educación Primaria; coeducación; historia de las mujeres; perspectiva de género.

Abstract:

This study explores students' knowledge and perceptions on Women's History after completing the Primary Education stage. A case study was conducted in a public school in Alava, with the participation of fifty-eight students (44.8% of them female) in three classrooms in the sixth year of primary education. The data was gathered by means of an ad hoc designed questionnaire, consisting of fourteen items. The results revealed that respondents knew significantly fewer female historical figures than male ones. On the other hand, it was found that students

attributed less relevance to certain duties usually associated with traditional female roles. It was concluded that there is a need to reinforce coeducational practices in the classroom, in line with the legal postulates in force, which would facilitate greater integration of women's history content.

Keywords: History teaching; Primary Education; coeducation; women's history; gender perspective.

1. Introducción

Las desigualdades de género son una de las problemáticas más relevantes que atañen a la sociedad actual, ya que tienen una larga lista de repercusiones que afectan de manera bien distinta a hombres y mujeres. Generalmente, esos desequilibrios juegan en detrimento de las segundas y tienen su reflejo en campos tan dispares como: el nivel de representación en los espacios de poder y de toma de decisiones, la retribución salarial, la asunción de responsabilidades relacionadas con trabajo doméstico o los cuidados, el reconocimiento en el ámbito deportivo, y, sobre todo, en todo lo concerniente a la problemática de la violencia machista. Recientes estudios han incidido en la gravedad que supone que algunos sectores de jóvenes y adolescentes no estén aun plenamente concienciados de tales desequilibrios (De la Cruz Redondo y García Luque, 2022). Por ello, parece pertinente plantear medidas que contribuyan a difundir la conciencia y el compromiso al respecto, para abogar colectivamente en pos de una sociedad más justa e igualitaria.

En ese sentido, la coeducación se presenta como una herramienta potencialmente útil para trabajar las desigualdades de género desde la educación formal. La coeducación es básicamente un enfoque pedagógico integral e inclusivo, que incorpora una visión de la diversidad de identidades de género y que busca desarrollar plenamente la personalidad de cada alumna y alumno, sin barreras ni condicionante de género, corrigiendo el sexismo cultural y las desigualdades (Gallardo-López et al., 2020; Tomé et al., 2021). Así, la coeducación se presenta como una herramienta para la transformación y deconstrucción de la cultura patriarcal (García Luque y De la Cruz Redondo, 2017).

Todas las leyes educativas que se han aprobado en la última década en España han recogido, con mayor o menor intensidad, referencias a la necesidad de coeducar y trabajar en las aulas la temática de la igualdad de género. Por ejemplo, desde el territorio donde se plantea este estudio, el recién aprobado Decreto 77/2023, de 30 de mayo, *de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE)*, expone en su primer anexo un perfil de salida para el alumnado de la etapa de Primaria, en el que recoge, entre los descriptores operativos de la competencia ciudadana:

3. Reflexionar sobre valores y problemas éticos de actualidad, entendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas e ideologías, rechazando prejuicios y estereotipos, y oponiéndose a cualquier forma de discriminación y violencia.

El aporte que puede hacerse en esa dirección desde la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural parece ser bastante significativa, según se infiere de algunos de los componentes curriculares básicos descritos en el anexo III del citado decreto. Ciertamente, entre las nueve competencias específicas que el alumnado debería adquirir en la mencionada asignatura al finalizar Primaria, figura la de *Aceptar y valorar la igualdad de género* con acciones de compromiso frente a toda discriminación (competencia específica número 8). En cuanto a los

saberes básicos que el decreto propone trabajar para ello, se cita, entre otros, el análisis de la evolución de las sociedades en la historia a partir de un análisis de género, considerando a los protagonistas individuales y colectivos y sus funciones.

Así, llevar a las aulas contenidos emanados de la Historia de las mujeres y abordar el papel histórico que éstas desarrollaron en distintas épocas puede ser una línea coeducativa de particular interés para fomentar la igualdad. Ciertamente, permitiría al alumnado identificar a las mujeres como agentes históricos con espacios de acción y carácter propio en las sociedades del pasado, y reconocer su contribución al devenir social en las distintas épocas (Fernández Valencia, 2005; Pagès Blanch y Sant Obiols, 2012).

Sin embargo, diversas investigaciones recientes siguen criticando el tratamiento que los manuales escolares de historia y ciencias sociales hacen de las mujeres. Se ha criticado, por ejemplo, la menor presencia de personajes femeninos en los libros de texto, así como el hecho de que éstos sigan haciendo hincapié en la persistencia de un discurso básicamente androcéntrico, centrado en tratar contenidos relacionados con la historia política y que prácticamente ignora el abordaje de contenidos específicos de la historia de las mujeres: la reproducción y la crianza, los espacios acción y de sociabilidad de las mujeres -fuentes, hornos, mercados o conventos-, sus redes relacionales, sus oficios y conocimientos, sus preocupaciones, intereses... (Castrillo et al., 2021; Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020; López-Navajas, 2014; Vaíllo, 2016).

Esos estudios han señalado que los libros de texto suelen ofrecer, a menudo, una historia de las mujeres de tipo contributivo, al ceñirse a tratar las figuras, por ejemplo, de algunas reinas, mujeres notables o excepcionales en un "mundo de hombres"; o abordar únicamente algunos "hitos" de la lucha por la liberación de las mujeres, como es el caso del movimiento sufragista. No obstante, fuera de esos parámetros, la situación o el papel de las mujeres en tal o cual época no aparecen reflejados en los manuales. Así, muchas veces, cuando se habla de la Grecia clásica y se menciona brevemente que las mujeres no podían participar en el gobierno de las *polis*, no se explican las causas y consecuencias de ese hecho (Fernández Valencia, 2005).

Otra circunstancia que ha sido objeto de crítica por parte de esos estudios ha sido que los libros de texto con frecuencia ofrecen una visión estereotipada del papel de las mujeres del pasado, representándolas con demasiada frecuencia asociadas al ámbito doméstico y a funciones tradicionalmente consideradas "femeninas" (Gómez Carrasco y Gallego Herrero, 2016). Por ejemplo, en cuanto a la iconografía que muchos manuales utilizan a la hora de representar en sus imágenes la época prehistórica, se ha concluido que se brinda un trato diferencial a los hombres y a las mujeres, asociándolos a ellos con aptitudes y funciones como la caza, el desarrollo y dominio de tecnologías, las capacidades de pensamiento abstracto y creación artística, o la dirección y transformación de las formas de vida en sociedad. La representación de las mujeres, en cambio, parece ser más escueta y quedar ligada mayoritariamente con las funciones de crianza y todo lo asociado a lo "doméstico". Y todo ello, sin que exista base científica alguna que ampare el contenido de ese tipo de relatos estereotipados (González Marcén, 2008; Marín San Martín, 2020; San Martín Zapatero y Ortega-Sánchez, 2022).

Ante esa realidad, y teniendo en cuenta que todavía actualmente el libro de texto es uno de los recursos didácticos más utilizados en las clases de historia, puede ponerse sobre la mesa el hecho de que los discursos históricos presentes en muchos centros escolares infravaloran las aportaciones de las mujeres (Schmeichel, 2014). Y ello puede derivar en que el alumnado

termine por construirse un imaginario histórico en el que, supuestamente, las mujeres no llevaron a cabo acciones o roles importantes. De hecho, varios estudios han puesto de manifiesto que el alumnado, con frecuencia, asigna a las mujeres un papel secundario y estrechamente asociado a la permanencia en el ámbito doméstico, en épocas tan distintas como la Prehistoria (Pastor Quiles y Mateo Corredor, 2019) o la Segunda Guerra Mundial (Castrillo et al., 2019). Lo cual, además de implicar una interpretación errónea del pasado, supone la transmisión de patrones discriminatorios al alumnado y una privación al acceso a referentes históricos femeninos más diversos, que puedan servir como modelos a seguir a la hora de construir biografías menos aferradas a los estereotipos de género tradicionales (López-Navajas, 2021).

Pero, verdaderamente, para que eso ocurra parece necesario abogar por la creación de materiales didácticos distintos a los que actualmente se utilizan, que permitan abordar el pasado desde enfoques más plurales e inclusivos. Y para ello, actualmente existen algunas propuestas coeducativas interesantes, enfocadas en el tratamiento de cuestiones de género en épocas pasadas (Castrillo et al., 2023; Molina-Torres y Marques, 2021). También pueden traerse a colación en este punto algunos trabajos que han propuesto, no sólo poner el foco en incluir contenidos sobre mujeres en las aulas de historia, sino también deconstruir los modelos de masculinidad hegemónicos y fomentar masculinidades alternativas, como otra posible línea de acción coeducativa (García Luque y de la Cruz Redondo, 2019).

Asimismo, parece pertinente reclamar una mayor formación del profesorado en activo sobre cómo integrar contenidos de la historia de las mujeres y diversificar los relatos en sus clases (Apaolaza-Llorente et al., 2023), así como concienciarse de los sesgos que puedan presentar sus propias creencias y cambiarlas (Stevens y Martell, 2018). Pero también una mayor integración de cuestiones relacionadas con la perspectiva de género entre profesorado en formación inicial, ya que diversos estudios publicados recientemente han indicado que los planes de estudio de los grados de educación en algunas universidades siguen presentando carencias en ese ámbito (Resa Ocio, 2021). Y, además, algunas investigaciones han dejado de manifiesto que el futuro profesorado que actualmente se está formando en la universidad presenta algunas deficiencias respecto a la competencia de poder desarrollar una práctica profesional con perspectiva de género (Bejarano-Franco et al., 2023; Heras-Sevilla et al., 2021).

Así, tomando en consideración todo lo antedicho, planteamos un estudio cuyo objetivo general es analizar los conocimientos que sobre la Historia de las mujeres tiene el alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria. A partir de ese objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar si existen diferencias entre el número y tipo de referentes históricos masculinos y femeninos que el alumnado conoce
2. Analizar si existen sesgos de género en cuanto al tipo de cometidos, funciones u oficios históricos que el alumnado recuerda y valora

2. Método

Para responder a los objetivos específicos de la investigación, se optó por el paradigma de la investigación cualitativa. Concretamente, se diseñó un estudio de caso de tipo descriptivo-

evaluativo, con la pretensión de entender e interpretar cómo se concreta una realidad social, teniendo en cuenta la singularidad sus actores y sin tener la pretensión de generalizar los resultados. En efecto, los estudios de caso suponen un examen intenso de un fenómeno específico y permiten profundizar en aspectos que no son habituales en otros diseños. Son particularmente útiles en determinadas situaciones, como cuando no se han alcanzado resultados claros y la descripción y explicación del caso pueden servir para tomar decisiones asociadas a la evaluación educativa (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

2.1 Selección de la muestra y participantes

El caso escogido para desarrollar la investigación fue el de un centro escolar de Educación Primaria de titularidad pública, situado en el municipio alavés de Laudio-Llodio. Tomó parte en el estudio todo el conjunto del alumnado de sexto curso del mismo, ascendiendo a un total de 58 estudiantes distribuidos en tres aulas. El grupo de participantes estuvo constituido por 26 mujeres (44,8%) y 32 varones (55,2%), con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años (Tabla 1). Se trató de una muestra no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, caracterizada por el acceso que se tuvo a la misma.

Tabla 1

Alumnado participante

Mujeres		Varones		Total	
n	%	n	%	n	%
26	44,8	32	55,2	58	100

Ese grupo de participantes, hasta su llegada a sexto de Primaria, había seguido la trayectoria académica usual demarcada por el centro escolar, en lo que respecta al aprendizaje del tiempo histórico. En los cursos iniciales de dicha etapa educativa, únicamente trabajaron de manera muy sucinta algunos episodios relacionados con la historia local y cuestiones relacionadas con las fuentes históricas y su utilidad. Así, el alumnado comenzó a abordar contenidos específicos sobre periodos históricos en el tercer curso de Primaria, con una unidad didáctica acerca de la Prehistoria. En cuarto curso trabajaron otra sobre la Antigüedad y en quinto otras dos sobre la Edad Media y la Moderna, respectivamente. Finalmente, en sexto curso, en el momento en el que se realizó el presente estudio, el alumnado participante estaba abordando contenidos sobre la Edad Contemporánea en varias unidades didácticas.

2.2 Procedimiento e instrumento para la toma de datos

Tras contactar con el centro escolar arriba indicado y recabar los consentimientos informado pertinentes, se procedió a efectuar la toma de datos durante el mes de marzo de 2023. Para ello, se hizo uso de un cuestionario basado en el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, que fue auto cumplimentado por el alumnado en condiciones rutinarias de docencia. El cuestionario fue diseñado *ad hoc* y estuvo formado por 17 ítems: 14 con formato de respuesta Likert (1=muy poco; 4=mucho), y 3 preguntas con formato de respuesta abierta.

El conjunto de ítems estuvo dirigido a indagar en los conocimientos de los y las participantes sobre la Historia de las mujeres y se estructuró en 2 bloques temáticos, consonantes con los 2 objetivos de investigación, más arriba planteados.

Las preguntas del primer bloque fueron un total de 10 y se orientaron a indagar en los personajes históricos que conocía o no el alumnado. En primer lugar, en los 4 ítems iniciales, se presentaron a los alumnos 4 imágenes de figuras históricas masculinas reconocidas con el propósito de que identificaran su nivel de conocimiento, según su propia percepción. Las fotografías fueron, en concreto, de Adolf Hitler, Salvador Dalí, Albert Einstein y Napoleón Bonaparte. Después, se repitió el procedimiento con cuatro figuras históricas femeninas, concretamente, con Frida Kahlo, Dolores Ibárruri "Pasionaria", Marie Curie e Isabel I "La Católica". Tras ello, en los ítems 9 y 10 se pidió a las y los participantes que mencionaran dos figuras históricas masculinas que recordasen en ese momento, primero, y a dos personajes históricos femeninos, después.

Las preguntas del segundo bloque del cuestionario fueron un total de 7. El ítem 11 se orientó a identificar el tipo de funciones o quehaceres que el alumnado recordaba con relación a un periodo concreto escogido al azar: la Edad Media, que habían abordado durante el curso previo. Todo ello, con objeto de valorar qué tipo de cometidos eran los que mayor peso adquirirían para ellos y ellas, y si los mismos presentaban algún tipo de sesgo de género. En los 6 ítems restantes se mostraron distintas actividades típicas de la época medieval, mediante fotografías que omitían la presencia de personajes de uno u otro sexo, y se pidió a los y las participantes que indicasen la importancia que a su juicio tuvieron las mismas. Entre las fotografías, se incluyeron, por un lado, tres relativas a tareas tradicionalmente asociadas al rol masculino (concretamente sobre la siderurgia, la caza y la guerra). Por otro lado, se incluyeron otras tres fotografías relativas a actividades tradicionalmente asociadas al rol femenino (en concreto, sobre la crianza y los cuidados, el acarreo de agua y las labores de hilado).

2.3 Tratamiento de los datos

Los datos obtenidos de los cuestionarios han sido de dos tipologías, dependiendo del formato de respuesta de los ítems. Por un lado, en lo que respecta a las preguntas de tipo Likert, las respuestas para cada valor han sido cuantificadas y se han calculado los porcentajes que suponen respecto al total con el programa Microsoft Excel; realizando un análisis estadístico-descriptivo de esos resultados. En el caso de algunos ítems de carácter muy similar (como puede ser el nivel de conocimiento de los cuatro personajes históricos masculinos o femeninos que autopercebe el alumnado, por ejemplo), se han calculado las medias de las respuestas del conjunto de ítems y los resultados se han ofrecido en una misma tabla. Por otro lado, en el caso de las preguntas con respuesta abierta, los datos obtenidos se han analizado y agrupado, por el sentido que subyace de ellas, en torno a categorías emergentes que se han construido a medida que ha avanzado el análisis.

3. Resultados

3.1 Nivel de conocimiento del alumnado sobre referentes históricos masculinos y femeninos

En los primeros 4 ítems del cuestionario se preguntó al alumnado en qué grado pensaban que conocían a 4 personajes históricos masculinos. Concretamente, los referentes históricos por los que se preguntó fueron Adolf Hitler, Salvador Dalí, Albert Einstein y Napoleón Bonaparte. En la Tabla 2, pueden verse las respuestas que dieron los y las participantes a dichos ítems. En relación con Hitler un 44,8% del alumnado afirmó conocerlo *mucho*, en el caso de Dalí un 31% de las respuestas se situaron en dicha opción, en el caso de Einstein ascendieron al 69% y en el de Napoleón Bonaparte al 17,2.

Tabla 2

Percepción del alumnado sobre el nivel de conocimiento de personajes históricos masculinos (ítems 1-4)

	A. Hitler		S. Dalí		A. Einstein		N. Bonaparte	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Muy poco	16	27,6	24	41,4	5	8,6	19	32,8
Poco	4	6,9	9	15,5	5	8,6	13	22,4
Bastante	12	20,7	7	12,1	8	13,8	16	27,6
Mucho	26	44,8	18	31	40	69	10	17,2
	58	100	58	100	58	100	58	100

En los ítems 5-8 del cuestionario se preguntó al alumnado en qué grado pensaban que conocían a 4 personajes históricos femeninos. Concretamente, se les preguntó por Frida Kahlo, Dolores Ibárruri "la Pasionaria", Marie Curie y la reina Isabel I "La Católica". En la Tabla 3, pueden verse las respuestas que dieron los y las participantes a dichos ítems. Un 41,4% del alumnado afirmó conocer *mucho* a Frida Kahlo, un %50 hizo lo propio con Marie Curie, un 18% con relación a Dolores Ibárruri y un 10,3% respecto a Isabel "La Católica".

Tabla 3

Percepción del alumnado sobre el nivel de conocimiento de personajes históricos femeninos (ítems 5-8)

	F. Kahlo		D. Ibárruri		M. Curie		I. "La Católica"	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Muy poco	18	31	47	81	7	12,1	26	44,8
Poco	6	10,3	8	13,8	7	12,1	20	34,6
Bastante	10	17,3	2	3,4	15	25,	6	10,3
Mucho	24	41,4	1	1,8	29	50	6	10,3
	58	100	58	100	58	100	58	100

Se han calculado las medias de las respuestas dadas por el alumnado al conjunto de los cuatro ítems relativos al conocimiento de personajes históricos masculinos, en primer lugar, y del conjunto de los cuatro ítems relativos al conocimiento de personajes históricos femeninos, en segundo lugar. En la Tabla 4, que recoge las medias obtenidas teniendo en cuenta ambos conjuntos de ítem, pueden advertirse algunas diferencias notables respecto al conocimiento que el alumnado participante señalaba creer tener con relación a los personajes históricos de cada sexo. Con respecto a los personajes masculinos, el 40,4% del alumnado afirmó conocerlos *mucho*, el 27,7% *muy poco*, el 18,5% *bastante* y el 13,4% *poco*. Con respecto a los personajes históricos femeninos, en cambio, el 42,1% del alumnado afirmó conocerlos *muy poco*, el 26,1% *mucho*, el 17,7% *poco* y el 14,1% *bastante*.

Tabla 4

Medias de las percepciones del alumnado sobre el nivel de conocimiento de los personajes históricos masculinos y femeninos

	P. masculinos		P. femeninos	
	n	%	n	%
Muy poco	16	27,7	24,4	42,1
Poco	7,8	13,4	10,3	17,7
Bastante	10,8	18,5	8,3	14,1
Mucho	23,5	40,4	15	26,1
	58	100	58	100

En el ítem 9 del cuestionario, se pidió a los y las participantes que nombraran a dos personajes masculinos célebres en la historia que recordasen en ese momento. Un 19% de ellos y ellas no mencionó a ninguno, un 13,8% logró mencionar a uno y un 67,2% mencionó a dos personajes. En el conjunto de las respuestas de los y las estudiantes se registraron un total de 18 nombres de personajes históricos masculinos, siendo esto un 74,1% de los resultados que se hubieran obtenido si cada estudiante hubiera nombrado 2 personajes. Entre ellos figuran hombres provenientes de distintas esferas y épocas, aunque en su mayoría se trata de políticos, artistas y científicos célebres de la época contemporánea. La figura más referenciada fue la del dictador Francisco Franco (n=22), seguido de dos de los personajes que se habían mostrado al alumnado en los primeros ítems del cuestionario: Adolf Hitler (n=17) y Albert Einstein (n=12). Después, el alumnado hizo alusión al pintor Pablo Picasso (n=9) y al inventor y artista renacentista Leonardo da Vinci (n=8), y también a figuras históricas del mundo futbolístico como Pele (n=4) y Maradona (n=3). Tras ellos, el alumnado mencionaba personajes de muy distinto origen y carácter como Pitágoras, Julio Cesar, el rey espartano Leónidas, Cristóbal Colon, el hetman cosaco Bohdan Khmelnytskyi, Beethoven, Tomas Alba Edison, Benito Mussolini, Stepan Bandera, Abraham Lincoln y Luciano Pavarotti, todos ellos citados una única vez (n=1).

Después, en el ítem 10, se pidió al alumnado participante que nombrase a dos personajes históricos femeninos que recordasen. En este caso, el número de respuestas completas o semicompletas fue menor que en el caso de las respuestas obtenidas en relación con nombres de los personajes masculinos. En efecto, un 44,8% de los y las participantes no consiguió recordar el nombre de ninguna mujer, mientras que el 34,5% mencionó el nombre de una mujer, y el 20,7% proporcionó dos nombres. En el conjunto de las respuestas de los y las estudiantes se registraron un total 12 nombres de mujeres, siendo esto un 37,9% de los resultados que se hubieran obtenido si los estudiantes hubieran nombrado 2 personajes femeninos. Las figuras históricas femeninas presentaron, al igual que las masculinas, cierta diversidad en términos de origen, carácter y dedicación, aunque estuvieron al igual que aquellas asociadas sobre todo a la época contemporánea. Las que mayor presencia tuvieron fueron la pintora Frida Kahlo (n=15), que había aparecido en una de las imágenes mostradas al alumnado en el ítem 5 y Anna Frank (n=13). A esas figuras les siguieron la compositora y pianista francesa Paulina Duchambge, la aviadora estadounidense Amelia Earhart, la diseñadora de moda Coco Chanel y Santa Teresa de

Calcuta mencionadas dos veces respectivamente (n=2). Después de ellas, el alumnado hizo alusión en una sola ocasión a mujeres de distintas condiciones como los referentes bíblicos de María Magdalena y la virgen María, María Anna Mozart, la etóloga Jane Goodall, Rosa Parks, la premio nobel de medicina Rita Levi Montalcini, la poeta Lesia Ukrainka y la princesa Knahynia Olha (n=1).

3.2 El tipo de cometidos, funciones u oficios históricos que el alumnado recuerda y el grado en el que los valora

En los ítems del segundo bloque, se consultó a los y las participantes acerca de cometidos, responsabilidades u ocupaciones históricas, específicamente relacionadas con la Edad Media, con el fin de descubrir cuáles recordaban y cómo las valoraban. En el ítem 11 del cuestionario, se pidió a los y las participantes que mencionase tres funciones o quehaceres de la Edad Media, que recordasen en ese momento. Un 37,9% fue capaz de hacerlo, un 12,1% mencionó dos oficios, un 15,5% mencionó sólo uno, y un 34,5% no mencionó ninguno. En el conjunto de las respuestas de los y las estudiantes se registraron un total de 89 cometidos de la Edad Media. Como se advierte en la Tabla 5, entre ellos, destacaron los relacionados con el área laboral, mencionados en un 73% de los casos: el comercio (n=30), la agricultura (n=9), la ganadería (n=9), la caza (n=4), el transporte (n=3), la pesca (n=3), la herrería (n=2), la panadería (n=2), la costura (n=1) y la zapatería (n=1) y la construcción (n=1). A esos, les siguieron los cometidos vinculados con el ámbito de la política y el liderazgo, que supusieron un 14,6% de las respuestas. Concretamente, el alumnado citó a los guerreros (n=9), a los reyes (n=3) y a los jueces (n=1). En las respuestas aparecieron en menor medida las funciones relacionadas con el ambiente y la vida cultural de la época, que ascendieron al 7,9%, y abarcaron cometidos como el de cantantes (n=3), bailarines (n=3), y bufones (n=1). Las respuestas englobables bajo la categoría de trabajos domésticos o reproductivos supusieron un 3,4% del total de respuestas, e integraron referencias a labores de cuidado (n=2) y a la cocina (n=1). Por último, hubo una respuesta clasificada en la categoría “otros”, que supuso el 1,1% restante, y fue una referencia a la esclavitud (n=1).

Tabla 5

Funciones y quehaceres históricos de la Edad Media mencionados por el alumnado (ítem 11)

Categorías	n	%
Laboral	65	73
Política-liderazgo	13	14,6
Cultural	7	7,9
Doméstico-reproductivo	3	3,4
Otros	1	1,1
Total	89	100

A continuación, en los ítems 12-14 se pidió a los y las participantes que indicara el valor que pensaban que tuvieron en la época medieval diversos trabajos o labores tradicionalmente asociados con el ámbito de acción masculino. En concreto, les fueron mostradas en imágenes, que no contenían a personajes de ningún sexo para evitar posibles sesgos, las actividades de la

siderurgia, la caza y la guerra. En la tabla 6 se pueden ver los valores que el alumnado participante asignó a cada una de las funciones. Un 75,9% indicó que la importancia había sido mucha para el caso de la caza, un 58,7% hizo lo propio con relación a la siderurgia y un 34,5% con relación a la guerra.

Tabla 6
Valoración de la importancia de oficios o labores tradicionalmente vinculadas al rol masculino (ítems 12-14)

	Siderurgia		Caza		Guerra	
	n	%	n	%	n	%
Muy poco	4	6,8	2	3,4	6	10,3
Poco	6	10,3	7	12,1	16	27,6
Bastante	14	24,2	5	8,6	16	27,6
Mucho	34	58,7	44	75,9	20	34,5
	58	100	58	100	58	100

Tras ello, en los ítems 15-17 se pidió a los y las participantes que indicara el valor que pensaban que tuvieron en la Edad Media algunas funciones o quehaceres tradicionalmente asociados con el ámbito de acción femenino. Concretamente, se les mostraron tres imágenes relativas a funciones de cuidado y crianza, al acarreo de agua y a las labores de hilado, respectivamente. En este caso, al igual que en el de las imágenes asociadas al rol masculino arriba comentadas, prescindiendo en ellas de la presencia de personajes de un sexo determinado. Como se advierte en la Tabla 7, un 43,1% del alumnado participante señaló que la importancia había sido mucha para el caso de las tareas de cuidados y crianza, un 37,9% hizo lo propio con relación al hilado, y un 32,8% con relación a la labor del acarreo de agua.

Tabla 7
Valoración de quehaceres o funciones tradicionalmente vinculadas al rol femenino (ítems 15-17)

	Crianza y cuidados		Acarreo de agua		Hilado	
	n	%	n	%	n	%
Muy poco	5	8,6	9	15,5	6	10,3
Poco	12	20,7	16	27,6	7	12,1
Bastante	16	27,6	14	24,1	23	39,7
Mucho	25	43,1	19	32,8	22	37,9
	58	100	58	100	58	100

Con la intención de poder percibir mejor las posibles diferencias entre la importancia otorgada por el alumnado participante a las actividades más asociadas a los roles tradicionalmente considerados masculinos y las asociadas a los roles femeninos, se han calculado las medias de

las respuestas dadas por el alumnado al conjunto de los tres ítems que componen cada conjunto de funciones. En la Tabla 8, que recoge las medias obtenidas teniendo en cuenta ambos grupos de ítems, pueden advertirse algunas diferencias entre la importancia que el alumnado otorgó a uno y otro. En lo que concierne a los quehaceres tradicionalmente asociados al ámbito de acción masculino, un 56,4% situó su importancia en la categoría *mucho*, un 20,2% la de *bastante*, un 16,6% la de *poco* y un 6,8% la de *muy poco*. En cambio, en el caso de las funciones tradicionalmente asociadas al ámbito de acción femenino, un 37,9% del alumnado situó su importancia en la categoría *mucho*, un 30,5% la de *bastante*, un 20,2% la de *poco* y un 11,4% la de *muy poco*.

Tabla 8

Medias del nivel de importancia brindado por el alumnado a los quehaceres relacionados con los roles masculino y femenino

	Funciones del rol masculino		Funciones del rol femenino	
	n	%	n	%
Muy poco	4	6,8	6,6	11,4
Poco	9,6	16,6	11,7	20,2
Bastante	11,7	20,2	17,7	30,5
Mucho	32,7	56,4	22	37,9

4. Discusión y conclusiones

Los objetivos del presente estudio han sido, por un lado, analizar el nivel de conocimientos sobre referentes históricos femeninos del alumnado al concluir la etapa de Educación Primaria, y, por otro lado, dilucidar si dicho alumnado proyecta estereotipos de género respecto a las sociedades del pasado. Para ello, se ha desarrollado una investigación con el alumnado de sexto de Primaria en un único centro escolar, a modo de estudio de caso.

Los resultados obtenidos parecen indicar, en primera instancia, que el alumnado participante conocía menos referentes históricos femeninos que masculinos. Esa realidad se advierte en las respuestas brindadas acerca del nivel de conocimientos que creían tener respecto a figuras históricas masculinas y femeninas, ya que la percepción de conocer a las segundas ha sido notablemente menor. Otro dato que apunta en la misma dirección ha sido que, a la hora mencionar a personajes históricos que recordaban, los alumnos y alumnas de sexto de Primaria han sido más capaces de mencionar nombres de personajes masculinos, mientras que los nombres de personajes femeninos contenidos en sus respuestas han sido significativamente menores en número.

Esos resultados pueden guardar cierta relación con los discursos que usualmente se transmiten a través de los libros de texto, centrados en el abordaje de una historia de corte político en la que las mujeres suelen quedar relegadas a un papel secundario. En efecto, los estudios realizados sobre el tratamiento de las mujeres en los manuales escolares han sido claros al poner sobre la mesa el menor número de personajes femeninos que contienen, tanto en los textos como en las ilustraciones (Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020; López-Navajas, 2014; Vaíllo, 2016).

No obstante, es reseñable que los personajes históricos femeninos citados por el alumnado, pese a ser menos que los masculinos, presentaban un carácter bastante diverso, pues entre ellos se hallaban figuras relacionadas con ámbitos variados como el arte y la cultura, la política, la ciencia, la religión, etc. Los personajes masculinos que el alumnado ha citado también han presentado un carácter bastante plural en cuanto a su naturaleza, bien es cierto un número considerable de ellos han sido dirigentes políticos; y por lo tanto, figuras emanadas de la Historia política. Otro dato que puede subrayarse es que tanto los referentes femeninos como los masculinos citados por el alumnado han sido mayoritariamente figuras de la época Contemporánea. Un hecho, posiblemente relacionado con la materia que estaban trabajando durante ese curso en las clases de Historia.

Sea como fuere, los resultados del presente estudio han dejado en evidencia que los y las participantes adolecían de un menor conocimiento de personajes históricos femeninos. Y, como han indicado algunas investigadoras, es importante que el alumnado tenga a su alcance a referentes múltiples y diversos de mujeres del pasado, para poder anclarse en dichos modelos, ya que todo ello tiene las claras repercusiones en relación con la consecución de una igualdad de género real (López-Navajas, 2021).

Por otra parte, cuando se han analizado las narrativas de los libros de texto de historia se ha afirmado que con frecuencia las mujeres aparecen ejerciendo funciones estereotipadas (González Marcén, 2008; Marín San Martín, 2020; San Martín Zapatero y Ortega-Sánchez, 2022). Lo cual, probablemente junto a otros factores de índole social, sea la causa de que el alumnado de distintas etapas educativas presente representaciones bastantes restrictivas acerca del papel desempeñado por las mujeres del pasado, ignorando toda la diversidad que el mismo puede llevar implícita y las variaciones que pueden existir al respecto de una época a otra (Castrillo et al., 2019; Pastor Quiles y Mateo Corredor, 2019).

En efecto, más allá de los estereotipos de género que puedan contener los manuales escolares al uso, existe un problema adicional muy asociado a dicho hecho. Se trata de que los campos de acción tradicionalmente considerados femeninos, y a los cuales con frecuencia se ciñen las representaciones de las mujeres en los libros escolares (la crianza y todo lo relacionado con el ámbito doméstico, por ejemplo) no se trabajan de manera explícita, ni se explican en los textos. Aparecen en el discurso iconográfico, pero no se abordan en el textual y, por lo tanto, no se les otorga relevancia histórica (Pagès Blanch y Sant Obiols, 2012). Y, todo ello, a pesar de que, en prácticamente todos los periodos históricos han constituido quehaceres básicos para el mantenimiento y la supervivencia de las sociedades a lo largo del tiempo.

Esa ausencia de protagonismo de las áreas de acción asociadas al rol tradicional femenino en los libros de texto (Fernández Valencia, 2005; Schmeichel, 2014), puede ser uno de los factores que explican el hecho de que el alumnado que participó en el presente estudio otorgase, en un porcentaje considerable, menos importancia a los quehaceres de época medieval relacionados con ese rol; y que, por el contrario, brindase más importancia a los quehaceres asociados al rol tradicional masculino. Asimismo, cabe indicar que, cuando se pidió a los y las participantes que enumeraran quehaceres de la época medieval que recordaban, las funciones doméstico-reproductivas adquirieron un peso significativamente pequeño, en comparación con las laborales, las políticas o las culturales. De igual manera, puede destacarse el hecho de que, entre los oficios que recordaron y que fueron clasificados en la categoría de funciones de tipo laboral, hiciesen pocas alusiones a oficios femeninos de la Edad Media. De hecho, sólo hicieron referencias a la panadería y a la costura. Al respecto, habría que valorar cómo pueden cambiarse

los materiales escolares para integrar en ellos una visión más inclusiva de la historia, dado que, por ejemplo, para la Edad Media, consta una larga lista de oficios femeninos que usualmente no se visibilizan y que, sin embargo, pueden dar mucho juego en el aula (Castrillo et al., 2021).

En síntesis, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio de caso, puede afirmarse que el alumnado participante, que estaba a punto de finalizar la etapa de Educación Primaria, conocía menos referentes históricos femeninos que masculinos. Pero, además, ese mismo alumnado, con relación a los quehaceres y funciones de la época medieval, otorgaba mayor valor a los asociados tradicionalmente a los roles masculinos, que a aquellos cometidos asociados tradicionalmente a los roles femeninos. De manera que, el estudio dejó a la luz la existencia de algunas desigualdades, que podrían ser consecuencia, entre otras, del tipo de historia que actualmente se enseña y aprende. Y de ahí se desprende la necesidad de dar mayor visibilidad y protagonismo a la Historia de las mujeres en las clases, de ofrecer referentes o modelos históricos más plurales y diversos, y de abordar y poner en valor los ámbitos de acción tradicionalmente asociados a las mujeres (aunque no hayan sido ejercidos exclusivamente por ellas en las comunidades de todas las épocas pasadas).

Somos conscientes de que el estudio que hemos desglosado en las páginas precedentes adolece de algunas limitaciones. Fundamentalmente, porque se trata de un estudio de caso, realizado con una población muy localizada y específica, y, por lo tanto, cuyos resultados no son generalizables a otros contextos. No obstante, nos gustaría poner en valor los resultados obtenidos, como un posible indicio de que, en determinados centros escolares como el que ha sido objeto de este estudio de caso, la historia enseñada puede seguir estando basada en un relato en buena medida androcéntrico.

Por ello, nos vemos en la tesitura de reivindicar el paulatino fomento de la coeducación en las aulas de Educación Primaria; cuanto más, cuando las propias leyes educativas vigentes señalan la necesidad de ponerla en práctica. Unas dinámicas coeducativas que, además de integrar en las clases contenidos emanados de la historia de las mujeres y poner en valor las esferas de acción tradicionalmente asociadas al ámbito femenino, pueden seguir otras líneas de acción, como realizar actividades para empoderar a las mujeres, para deconstruir estereotipos de género o para fomentar nuevas masculinidades (García Luque y de la Cruz Redondo, 2017). Y todo ello, implica una necesidad de revisar los contenidos que se imparten, los materiales didácticos que se utilizan y las actitudes que los y las docentes toman frente al alumnado, desde la perspectiva de género.

Referencias

- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 428-433.
- Apaolaza-Llorente, D., Castrillo, J. e Idoiaga-Mondragon, N. (2023). Are women present in history classes? Conceptions of primary and secondary feminist teachers about how to teach women's history. *Women's Studies International Forum*, 98, 102738. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102738>
- Bejarano-Franco, M. T., Martínez-Martín, I. y Blanco-García, M. (2023). Education in sexuality and equality: needs in the initial training of teachers in Spain. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14293>

- Castrillo, J., Gillate, I. y Apaolaza-Llorente, D. (2023). Otra Edad Media. La Querrela de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 146-162. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928>
- Castrillo, J., Gillate, I., Vincent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07313. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O. y Campos-López, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*, 45, 11-29.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2022). La violencia machista y la adolescencia en el ámbito educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 59-76.
- Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros: coeducación para prevenir la violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- García Luque, A. y de la Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío. History and History Teaching*, 45, 99-115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- García Luque, A. y de la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 30-50.
- Gómez Carrasco, C. J. y Gallego Herrero, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista electrónica Educare*, 3(20), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- González Marcén, P. (2008). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 15(1), 91-109.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and citizenship: a study on initial teacher training in sexual equality and diversity. *Sustainability*, 13(9), 5233. <https://doi.org/10.3390/su13095233>
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: un legado cultural para la igualdad*. Ediciones SM.

- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marín San Martín, O. A. (2020). La representación de las mujeres prehistóricas en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (2010-2018). *Estudios Pedagógicos*, XLVI(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100007>
- Molina-Torres, M. P. y Marques, L. A. (2021). ¿Para qué leer a los autores grecorromanos? Una perspectiva coeducativa en la formación del alumnado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 29-48. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.77995>
- Pagès Blanch, J. y Sant Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pastor Quiles, M. y Mateo Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei*, 9, 37-54. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/2>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- San Martín Zapatero, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *Bellaterra. Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e973. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>
- Schmeichel, M. (2014). "Women made it a home": Representations of women in social studies. *Pedagogies: An International Journal*, 9(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.921622>
- Stevens, K. M. y Martell, C.C. (2018). Feminist social studies teachers: the role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Octaedro.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

NOTA: Este estudio ha sido financiado por el grupo de investigación *Sociedades, procesos, culturas (siglos VIII-XVIII)* (IT1465-22) de la Universidad del País Vasco y por el proyecto *Violencia y transformaciones sociales en el Nordeste de la Corona de Castilla (1200-1525)* (PID2021-124356NB-I00).