



Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial

Heritage co-education in museums and historical-artistic heritage: a didactic tool to apply the gender perspective during mediation in heritage education

DOI: 10.7203/DCES.42.21715

María Cacheda Pérez

Universidad Oberta de Catalunya, mcacheda@uoc.edu

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3614-0104>

RESUMEN: Este artículo presenta una herramienta didáctica de diagnosis en Coeducación Patrimonial para la mediación entre educadoras patrimoniales y público en museos y centros patrimoniales y su aplicación detallada en un estudio de caso. Esta herramienta pretende mejorar la práctica de la educación patrimonial aplicando la perspectiva de género en la realización de las actividades que promueven los museos, dirigidas a centros educativos y a familias con niñas y niños. El objetivo es contribuir a generar una educación equitativa e inclusiva entre niñas y niños cuyo propósito ayude a luchar contra la violencia machista. Los resultados ayudarán a mejorar de forma progresiva el relato de las actividades y la práctica educativa relacional, a medida que se detectan estereotipos androcéntricos y se hacen conscientes para poder modificarlos.

PALABRAS CLAVE: educación patrimonial, coeducación, museos, patrimonio, perspectiva de género

ABSTRACT: This article presents a didactic tool for diagnosis in heritage co-education for mediation between heritage educators and the public in museums and heritage centres and its detailed application in a case study. This tool aims to improve the practice of heritage education by applying the gender perspective in the implementation of activities promoted by museums aimed at educational centres and families with children. The objective is to contribute to generating an equitable and inclusive education for girls and boys with the purpose of helping to fight against gender-based violence. The results will help to progressively improve the narrative of the activities and relational education practice, as androcentric stereotypes are detected and made aware to modify them.

KEYWORDS: heritage education, co-education, museums, heritage, gender perspective

Fecha de recepción: octubre de 2021

Fecha de aceptación: marzo de 2022

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La Ley española para la igualdad efectiva de mujeres y hombres publicada en el año 2007 presenta una acción normativa destinada a combatir todas las manifestaciones de discriminación directa o indirecta por razones de sexo. También a promover la "igualdad real" entre mujeres y hombres mediante la eliminación de los obstáculos y estereotipos sociales que puedan impedir lograrla. Para ello, en el capítulo II del artículo 24 se menciona a las instituciones educativas como organismos que garanticen la igualdad en la educación de mujeres y hombres. Esta igualdad se menciona con la búsqueda de la integración activa en los objetivos y en las actuaciones educativas de la aplicación del principio de igualdad en el trato, evitando que por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados a estos comportamientos se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. También se hace referencia al establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Los museos y equipamientos patrimoniales, cuya misión también es educativa, se deben sumar a las prácticas coeducativas que pide la ley, y ofrecer actividades pensadas desde una narrativa inclusiva y la coeducación, para garantizar un trato equitativo en las acciones educativas y culturales que llevan a cabo.

Algunos museos han mejorado los relatos de sus salas introduciendo la historia de las mujeres, pero se han olvidado de presentar la vida cotidiana o la integración de otras culturas olvidadas, la infancia, las personas mayores o discapacitadas. Esto pasa, por ejemplo, en los museos de arqueología, donde todo lo que se relaciona con el hombre es prioritario en objetos presentados, y temáticas (Prados y López, ed., 2017; Querol, 2017; Cintas-Peña y García Sanjuan, 2019; García Llagas, 2020, Bécares, 2020). Obviando, por ejemplo, la infancia, los niños y las niñas no se ven representados ni representadas, todo y siendo los centros educativos, el público más numeroso que visita los museos gracias a sus actividades educativas (Cacheda y Granell, 2019; Sánchez Romero, 2019; Cacheda, 2021a; González, 2020).

El objetivo de esta investigación es presentar una herramienta de auto-diagnóstico en Coeducación Patrimonial que se pueda implementar en museos y equipamientos patrimoniales que quieran aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial que promueven y cumplir con la legislación vigente.

Se trata de una alternativa de acción para la divulgación patrimonial que repercutirá en una educación equitativa que permita desarrollar competencias a niñas y niños para poder vivir en sociedad de una manera más democrática. Esta herramienta aplica la coeducación a la acción educativa para modificar las interacciones estereotipadas que se establecen entre ellas y ellos cuando visitan un espacio patrimonial, y con las personas educadoras, para garantizar relaciones entre iguales sin tener en cuenta la atribución biológica, de quien las recibe (Cacheda, 2019, 2021a).

2. METODOLOGÍA

La herramienta de análisis en Coeducación Patrimonial para incluir la perspectiva de género en la acción educativa patrimonial está basada en la coeducación formal (Subirats, 2017; Aragonés et al., 2020; Calkins et al., 2020) y se había diseñado para museos y patrimonio relacionado con la prehistoria (Cacheda, 2019, 2021a, 2021b; Cacheda et al, 2017, 2020). Ahora se presenta una herramienta adaptada a museos y patrimonio histórico - artístico.

La Coeducación Patrimonial es una metodología que aplica la perspectiva de género a las prácticas educativas durante la realización de actividades con educadoras patrimoniales, personas que se encargan de la mediación o facilitación, entre el público que visita el espacio patrimonial y el relato o contenidos que ofrece el centro (Cacheda, 2019, 2021a, 2021c).

La metodología está formada por tres ámbitos de acción: los saberes de referencia, el lenguaje y el ámbito relacional. Cada ámbito de acción se compone de unos indicadores concretos a tener en cuenta. Su principal objetivo es desactivar los estereotipos sexistas, las relaciones androcéntricas y

las jerarquías de género que se producen durante la acción educativa o patrimonial entre la educadora y las personas que participan de la actividad, para garantizar unas relaciones equitativas (Cacheda, 2019, 2021a, 2021b; Marañón, 2018, 2020). Este objetivo garantizará el trato igualitario y ayudará a la prevención de la violencia machista, ya que las mujeres y niñas tendrán las mismas oportunidades de participación y de significación, trabajando su autoestima y ofreciéndoles, desde la educación patrimonial, referentes históricos donde ellas también estaban presentes y eran protagonistas (Wesp, 2017; Mateo y Pastor, 2019; Pastor y Mateo, 2019).

2.1. La herramienta didáctica de diagnosis en Coeducación Patrimonial para la divulgación histórica – artística patrimonial

A continuación, se presenta un esquema de la herramienta de evaluación en Coeducación Patrimonial con la que una evaluadora externa lleva a cabo el seguimiento de la actividad. Esta herramienta está formada por los ámbitos de acción de la Coeducación Patrimonial (saberes de referencia, lenguaje y ámbito relacional). También por los subámbitos para hacer el estudio de cada ámbito general (relato y lenguaje de la educadora, ocupación del espacio, relación entre la educadora y el grupo y la relación entre las personas del grupo). A cada subámbito corresponden unos indicadores que medirán el grado de aplicación de la perspectiva de género en las prácticas relacionales de una actividad, en este caso, intergeneracional (la misma herramienta se puede utilizar para actividades educativas, teniendo en cuenta al grupo – clase que lleva a cabo la actividad). En total son 25 indicadores y 100 descriptores para revisar.

TABLA 1. Esquema de la herramienta de diagnosis

HERRAMIENTA DE DIAGNOSIS EN COEDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA DIVULGACIÓN HISTÓRICA-ARTÍSTICA PATRIMONIAL						
ÁMBITO	SUBÁMBITO	INDICADORES	MUY CONSEGUIDO	BASTANTE CONSEGUIDO	POCO CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
SABERES DE REFERENCIA	RELATO HISTÓRICO DE LA EDUCADORA	ORAL	7 indicadores			
EL LENGUAJE	EL LENGUAJE ORAL DE LA EDUCADORA		2 indicadores			
ÁMBITO RELACIONAL	OCUPACIÓN DE ESPACIOS	DE LOS	5 indicadores			
	RELACIÓN EDUCADORA - GRUPO		6 indicadores			
	RELACIÓN ENTRE EL GRUPO		5 indicadores			

Fuente: elaboración propia

Cuando se habla de saberes de referencia se hace alusión al relato que explica la actividad, lo que quiere transmitir la educadora patrimonial que dirige la actividad. Este ámbito está compuesto por 7 indicadores que se fijan en la presencia de las mujeres y otros colectivos no tenidos en cuenta. Revisa las acciones o trabajos que efectúan las mujeres, si se presentan de manera independiente de las acciones de los hombres o si se presentan de manera subordinada. Se fija en si se mencionan los trabajos en manos del colectivo femenino de la época de la que se habla y si se especifican los roles de género de una sociedad plural. También observa si se remarca la experticia en los trabajos de las mujeres y de otros colectivos subordinados y si se denuncia la violencia de género, ya sea directa o indirecta y cómo lo hace. Estos indicadores quieren hacer presentes a las mujeres y a otros colectivos sociales olvidados en los relatos de los museos y revisar cómo se muestran. Si se hace de forma subordinada a los hombres, si se hace de manera positiva y cómo se dan las relaciones entre ellos y ellas, y cómo la educadora puede hacer crítica constructiva del período histórico en relación con la igualdad entre hombres, mujeres y visibilizar otros grupos discriminados. Sobre el lenguaje, se presentan dos indicadores que se fijan en la introducción del lenguaje inclusivo en la parte oral de la

educadora. Si la educadora utiliza el masculino de manera genérica para referirse a todos y todas las integrantes del grupo que participan, y de esta manera, poder adoptar fórmulas inclusivas que tengan en cuenta a las niñas, las mujeres y a otras diversidades que puedan estar presentes. Está demostrado en estudios sociológicos que, desde pequeñas, las niñas se acostumbran a que no se las nombre y acaban asumiendo de manera implícita que ellas no son importantes, interiorizando la subordinación a las que la sociedad las somete, también a través de la lengua. (Subirats, 2017; Cacheda, 2019). Emplear un lenguaje inclusivo, no solo trabaja su autoestima, sino que se deja de hacerlas invisibles.

El ámbito relacional es muy relevante, dado que es durante la acción educativa patrimonial donde se repiten estereotipos sexistas y las jerarquías de género androcéntricas, en la manera en como nos relacionamos entre nosotras y nosotros (Aragonés et al., 2020; Calkins et al., 2020; Subirats, 2017). Nos hemos educado en una sociedad androcéntrica y patriarcal, donde todo gira alrededor de los hombres y sus necesidades. Y, a través de la educación, la cultura, la familia y el entorno donde nos hemos criado, ellas aprenden unos modelos sociales, de cómo ser niñas y comportarse, y ellos otros diferentes. Estos roles de género se caracterizan en que las niñas se van subordinando a las necesidades del sector masculino desde pequeñas, lo van aprendiendo y asumiendo a medida que crecen y se relacionan en una sociedad patriarcal que las obliga a asumir determinados roles machistas. También los niños asumen un rol social basado en la competitividad, la dominación y la violencia que los perjudica igualmente (Subirats, 2017; Marañón, 2020; Carrillo, ed., 2017). Cambiar esta mirada patriarcal en los museos y el patrimonio es lo que busca la Coeducación Patrimonial: hacer presentes los estereotipos y las desigualdades para construir un nuevo modelo patrimonial equitativo donde las niñas y los niños se puedan desarrollar en igualdad de condiciones, puedan elegir libremente qué quieren hacer y así, construir una sociedad más democrática donde impere la justicia social y no haya violencias.

El ámbito relacional se fija en la ocupación de los espacios por parte del grupo, dónde se sitúan los niños, dónde las niñas y cómo se relacionan con el entorno y con la educadora y las acciones educativas que se llevan a cabo. Esta herramienta se preocupa de que las relaciones entre las educadoras y las niñas y niños sean equitativas y que tengan las mismas oportunidades de participación durante la actividad. También se ocupa de las relaciones entre los géneros y de que los niños y las niñas aprendan a relacionarse entre ellos y ellas, compartiendo acciones en grupo y trabajando su autoestima a través de la acción didáctica colaborativa o individual, neutralizando la competitividad y los protagonismos androcéntricos.

3. CASO DE ESTUDIO

Para probar la herramienta se escogió hacer el seguimiento de una actividad intergeneracional que se realizaba en el Castillo de Miravet (Miravet, Tarragona) en el verano de 2021: “Un tesoro, tres culturas en el Castillo de Miravet”. Se trata de una actividad de hora y media de duración, compuesta de diversas secuencias didácticas que llevan a los y las participantes a conocer las tres culturas que habitaron Miravet (cristiana, sarracena y judía) a lo largo de la Historia. En forma de gincana con diferentes pruebas y juegos, las diferentes personas que participan, van descubriendo la historia social del castillo donde las tres culturas dejaron y aportaron su legado cultural para el progreso de la humanidad. Es una actividad que trabaja la cultura de paz y pone de relevancia las aportaciones de las tres culturas y cómo hoy en día nos beneficiamos de la riqueza cultural que nos legaron.

IMAGEN 1. El Castillo de Miravet (Miravet, Tarragona)



Fuente: Agencia Catalana del Patrimonio Cultural, Departamento de Cultura, Generalitat de Catalunya

El seguimiento de la actividad fue realizado el 25 de julio de 2021. Era un grupo formado por la educadora Irene y por varios núcleos de convivencia, 9 personas adultas (6 mujeres y 3 hombres), 8 niños y 5 niñas, entre 4 y 12 años. La actividad constaba de cuatro secuencias didácticas donde las personas participantes, ayudadas por la educadora, resolvían diferentes enigmas de las culturas que habitaron la zona donde se sitúa el castillo.

En la primera, conocen los calendarios y cronología de cada cultura, y a través de una operación matemática descubren hace cuánto tiempo que estuvieron y convivieron en Miravet.

En la segunda secuencia didáctica el objetivo era conocer la sociedad de la época de la comarca a través de objetos y personajes. Se trabaja la pedagogía del objeto para identificar a cada personaje con su profesión - objeto. Los personajes que se presentan en la actividad fueron 3 mujeres (una repobladora cristiana, una comadrona judía y una mujer sarracena que recibe una porción de tierra por el orden del temple, para su cultivo) y 7 hombres (un barbero cirujano judío; un templario cristiano; un médico judío; un alcalde judío; un alhamí sarraceno; un bautizado, sarraceno de origen de Miravet y un hombre mudéjar de la época).

La tercera secuencia era una dinámica con tres cofres, uno de cada cultura, para conocer las tradiciones, costumbres y aportaciones de cada pueblo entre los siglos XI y XV, profundizando en sus aportaciones culturales y el legado y tradiciones heredadas.

En la cuarta secuencia didáctica se descubre un cofre. En el interior, se encuentra el tesoro mejor guardado a lo largo de los siglos: cinco pequeños pergaminos que contienen cada uno, una palabra: CONOCIMIENTO, LIBERTAD, TRADICIÓN, LENGUA, ALIMENTACIÓN. Palabras que resumen la riqueza cultural experimentada a lo largo de los siglos, a través de las relaciones y las influencias con diferentes culturas que han formado parte de nuestro pasado y de nuestra identidad.

4. RESULTADOS DE LA HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Se presenta la herramienta con todos sus indicadores desarrollados y el indicador correspondiente sombreado, después del seguimiento de la actividad.

TABLA 2. Herramienta de diagnóstico

HERRAMIENTA DE DIAGNOSIS EN COEDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA DIVULGACIÓN HISTÓRICA-ARTÍSTICA PATRIMONIAL						
ÁMBITO	SUBÁMBITO	INDICADORES	MUY CONSEGUIDO	BASTANTE CONSEGUIDO	POCO CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
SABERES DE REFERENCIA	RELATO HISTÓRICO ORAL DE LA EDUCADORA	1. Se equilibra la presencia de mujeres, hombres y otros grupos silenciados por la historia en el discurso. PRESENCIA	Aparecen mujeres, hombres y otros grupos silenciados de manera equilibrada y representativa.	Aparecen mujeres y hombres de manera equilibrada.	Aparecen hombres y solo algunas mujeres en el discurso del relato, de manera puntual.	No se equilibra la presencia, el relato se explica desde el punto de vista masculino.
		2. Se representa la pluralidad de la sociedad haciendo visibles las acciones de las mujeres, los hombres y otros grupos silenciados por la historia. ACCIÓN	Se hacen visibles las acciones de las mujeres, los hombres y otros grupos silenciados por la historia.	Se hacen visibles las acciones de las mujeres y los hombres y no de otros grupos silenciados.	Se hacen visibles las acciones de los hombres mayoritariamente. Las mujeres y otros grupos silenciados, de manera puntual.	No se representan las acciones de la pluralidad social, solo las acciones masculinas.
		3. Cuando se habla de las mujeres o de otros grupos silenciados por la historia, son objeto de un trato en el que se significan como personas independientes, protagonistas y no auxiliares de la acción de los hombres. INDEPENDENCIA	Las mujeres y otros grupos silenciados, son objeto de un trato en el que se significan como personas independientes, protagonistas y no auxiliares de la acción de los hombres.	Las mujeres y algunas personas de grupos silenciados, son objeto de un trato en el que se significan como personas independientes, protagonistas y no auxiliares de la acción de los hombres.	Algunas mujeres son objeto de un trato en el que se significan como personas independientes, protagonistas y no auxiliares de la acción de los hombres. De otros grupos no se habla.	Las mujeres y otros grupos silenciados, son objeto de un trato en el que aparecen como personas dependientes, decorativas y auxiliares de la acción de los hombres.
		4. El mensaje transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas dependientes, corresponde a cualquier persona del ámbito social, independientemente de su género y origen.	Se transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas dependientes, corresponde a	Se transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas dependientes, corresponde a	Se transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas dependientes,	El mensaje transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas

<p>TRABAJOS FEMENINOS</p>	<p>cualquier persona del ámbito social, independientemente de su género, clase social y origen.</p>	<p>mayoritariamente a las mujeres, explicado dentro de un contexto histórico determinado y valorando esos trabajos como indispensables para el mantenimiento de la vida y el bienestar emocional social.</p>	<p>corresponde a mayoritariamente a las mujeres sin valorar la importancia de esos trabajos y sin caer en estereotipos.</p>	<p>dependientes, corresponde únicamente a las mujeres (de cualquier clase social, género y origen) y de manera natural.</p>
<p>5. Se muestra una diversidad de roles de género de manera diversa, ni estereotipada ni sexista de las mujeres, hombres o personas de cualquier identidad y orientación sexual. ROLES DE GÉNERO</p>	<p>Se muestra equidad en la diversidad de roles de género, de manera diversa, ni estereotipada ni sexista, de todas las mujeres, hombres o personas de cualquier identidad y orientación sexual que aparecen en el relato.</p>	<p>No se muestra equidad en la diversidad de roles de género; mujeres y otras diversidades, aparecen de manera puntual con trato diverso y no estereotipado.</p>	<p>No se muestra equidad en la diversidad de roles de género. Predomina la construcción del rol masculino, incorporando puntualmente el femenino, de manera no estereotipada.</p>	<p>Se presenta una construcción de la masculinidad, la feminidad y de otros géneros subalternos, estereotipada y sexista.</p>
<p>6. Se tiene en cuenta la experiencia de las mujeres o de personas de otros grupos silenciados por la historia, como personas expertas, haciendo visibles sus aportaciones en todos los ámbitos sociales, teniendo en cuenta sus contribuciones a lo largo de la historia. EXPERTICIA</p>	<p>El relato tiene en cuenta la experiencia de las mujeres o de personas de otros grupos silenciados, como personas expertas, haciendo visibles sus aportaciones y contribuciones a lo largo de la historia.</p>	<p>El relato tiene en cuenta la experiencia de las mujeres como personas expertas, haciendo visibles sus aportaciones y contribuciones a lo largo de la historia, y de algunas personas de grupos silenciados.</p>	<p>El relato tiene en cuenta la experiencia de algunas mujeres como personas expertas, haciendo visibles sus aportaciones y contribuciones a lo largo de la historia, pero no de otras personas de grupos silenciados.</p>	<p>El relato oral hace invisibles a las mujeres o de personas de otros grupos silenciados, como personas expertas dentro del ámbito social histórico del que se habla.</p>

		7. Si aparece la violencia machista en el relato histórico del que se habla se denuncia de manera implícita como violación de los derechos humanos. VIOLENCIA MACHISTA	Si aparece la violencia machista en el relato histórico del que se habla se denuncia de manera implícita como violación de los derechos humanos, de manera constructiva y dialogada.	Si aparece la violencia machista en el relato histórico del que se habla se comenta de manera constructiva y dialogada.	Si aparece la violencia machista en el relato histórico del que se habla se comenta de manera constructiva direccional, sin diálogo.	Se trivializa la violencia machista del momento histórico del que se habla de manera explícita o implícita.
LENGUAJE	EL LENGUAJE ORAL DE LA EDUCADORA	8. La educadora no utiliza el masculino en genérico para referirse a los niños y las niñas.	La educadora utiliza siempre el lenguaje inclusivo para referirse a niños y niñas.	En la mayoría de las ocasiones la educadora utiliza el lenguaje inclusivo para referirse a niños y niñas.	Alguna vez la educadora no utiliza el masculino en genérico para referirse a niños y niñas.	La educadora utiliza siempre el masculino en genérico para referirse a niños y niñas.
		9. La educadora no utiliza el masculino en genérico para narrar o explicar el relato histórico.	La educadora utiliza siempre el lenguaje inclusivo para explicar el relato.	En la mayoría de las ocasiones la educadora utiliza el lenguaje inclusivo para explicar el relato.	Alguna vez la educadora no utiliza el masculino en genérico para explicar el relato.	La educadora utiliza siempre el masculino en genérico para explicar el relato.
ÁMBITO RELACIONAL	OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS	10. Todas las niñas del grupo se sitúan en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa: cerca de la educadora, cerca del material educativo, etc.	Todas las niñas del grupo se sitúan en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	La mayoría de las niñas del grupo se sitúan en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	Alguna niña del grupo, de manera puntual se sitúa en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.	Ninguna niña del grupo se sitúa en algún momento en <i>lugares importantes</i> , cerca de donde transcurre la acción educativa.
		11. Ninguna niña del grupo se sitúa en <i>zonas periféricas</i> , lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad	Ninguna niña del grupo se sitúa en <i>zonas periféricas</i> ,	Alguna niña del grupo, de manera puntual se sitúa en	La mayoría de las niñas se sitúa en <i>zonas periféricas</i> ,	Todas las niñas del grupo se sitúan en <i>zonas periféricas</i> ,

RELACIÓN EDUCADORA - GRUPO

educativa: detrás del grupo, a los lados, etc.	lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	<i>zonas periféricas,</i> lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.	lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Todas las niñas y los niños participan de las tareas propuestas por la educadora.	Todas las niñas y los niños participan 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 propuestas.	Una minoría de niñas y la mayoría de niños participan de las tareas propuestas.
16. Todas las niñas y los niños prestan atención a las explicaciones de la educadora.	Todas las niñas y los niños prestan 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.
17. 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 solamente interactúa con los niños.
18. 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 a niños como voluntarios y a la mayoría de las niñas.	La educadora elige a niños como voluntarios y puntualmente a alguna niña.	La educadora solamente elige a niños como voluntarios.

RELACIÓN ENTRE EL GRUPO

19. 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.
20. Conoce el nombre de pila de los y las participantes.	Conoce el nombre de pila de los y las participantes.	Conoce la mayoría de los nombres de pila de los y las participantes.	Solo conoce algunos nombres, sobre todo de niños.	No conoce el nombre de pila de los y las participantes.
21. 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.
22. Las niñas y los niños quieren salir como personas voluntarias 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.
23. 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.
24. 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.
25. 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.

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. La educadora patrimonial

Relato de la educadora

En este apartado se evalúan 7 indicadores con el objetivo de documentar el grado de introducción de la perspectiva de género en el relato oral de la educadora, dentro de la temática histórica de la actividad. Los resultados son positivos. Hay un indicador conseguido, el número 2: “se hacen visibles las acciones de las mujeres, los hombres y otros grupos silenciados por la historia”; se refiere a que la educadora visibiliza profesiones de algunas mujeres y además son de grupos discriminados. Habla de una mujer comadrona y judía que trabajaba para la realeza, de una mujer sarracena que recibió unas tierras en Miravet en posesión, para cultivarlas, y de una mujer cristiana, repobladora de Cataluña, que también cultivaba el campo.

Hay 3 indicadores bastante conseguidos: el número 1, sobre la presencia femenina: “aparecen hombres y mujeres en número, bastante equilibradas”. Se refiere a la dinámica de las personas y objetos, donde 3 de las 7 personas de las que se habla, son mujeres. El número 5, sobre los roles de género, dice que “no se muestra equidad en la diversidad de roles de género; donde mujeres y otras diversidades, aparecen de manera puntual con trato diverso y no estereotipado”. Se refiere a que no hay equidad en las acciones, se explican más trabajos de hombres que de mujeres, y sí se introduce la diversidad de culturas, pero haciendo visibles trabajos poco valorados, como el cultivo de la tierra. Todo está explicado sin caer en estereotipos. El número 6, sobre la experticia: “el relato tiene en cuenta la experiencia de las mujeres como personas expertas, haciendo visibles sus aportaciones y contribuciones a lo largo de la historia, y de algunas personas de grupos silenciados”. Se habla de mujeres comadronas y de las agricultoras, con derecho a la pertenencia de tierras.

Hay 3 indicadores poco conseguidos: el 3, sobre independencia: “algunas mujeres son objeto de un trato que hace que se signifiquen como personas independientes, protagonistas y no auxiliares de la acción de los hombres. De otros grupos no se habla”. Se habla de manera positiva de las 3 protagonistas de la segunda secuencia didáctica, pero de la comadrona se explica que dependía de su marido y no se explica el porqué, reforzando la idea de la mujer subordinada. El indicador número 4, sobre los trabajos femeninos: “se transmite la idea que los trabajos del hogar y los cuidados de las personas dependientes, corresponde mayoritariamente a las mujeres sin valorar la importancia de esos trabajos y sin caer en estereotipos”. Aquí, con la mujer comadrona se recalca el hecho de que depende del marido para poder trabajar y no se le da valor a la importancia del hecho de ayudar a nacer criaturas, y del papel de continuadoras de la vida gracias a ellas y sus cuidados. El indicador número 7, sobre violencia machista: “si aparece la violencia machista en el relato histórico de lo que se habla se comenta de manera constructiva”. Sobre la comadrona judía se recalca el hecho de que dependa del hombre, pero no se explica que hoy en día ya no es así y las consecuencias positivas que eso tiene en la realidad, para que las niñas integren que no están subordinadas a los hombres.

El lenguaje: de los dos indicadores del lenguaje de la educadora, el 8 se consigue y el 9 no se consigue. El indicador 8 se refiere a que utiliza el lenguaje inclusivo para referirse a los niños y las niñas. Y esto se consigue con la introducción de la práctica coeducativa de poner los nombres de las personas en una pegatina que hace que ella siempre los y las llame por su nombre real; cosa muy positiva porque refuerza la autoestima de cada persona. El indicador 9, que no se consigue, se refiere al lenguaje de la narración histórica, que en este caso no es inclusivo, ya que usa el masculino en genérico constantemente. También usa el masculino en genérico cuando se dirige al grupo participante en general, haciendo invisibles a las niñas, mujeres u otras personas no binarias que pudieran estar presentes.

Aplicar la perspectiva de género en el relato de las actividades tiene que ver con incluir a mujeres y hombres en igualdad de aparición y protagonismo. También en las acciones que efectúan

y en presentar la diversidad cultural (en este caso, la actividad introduce hombres y mujeres de tres culturas y clases sociales diferentes). Pero también hay que incluir, y no se hace, a niñas o niños, para que ellas y ellos se vean representados y representadas en la construcción de la historia, e incluir a otras personas de diferentes edades en las que se puedan identificar personas mayores, ya que también existían. También falta integrar la valorización de los trabajos femeninos, dándoles la importancia que les toca. Como algo positivo en el relato de la educadora en relación con estos temas, es que no cae en ningún estereotipo y es muy respetuosa en cómo explica la actividad. También hay que tener en cuenta que, de los 7 indicadores del relato, ninguno de ellos, está señalado como no conseguido, partiendo de una buena base para ir ajustándose en la introducción de la perspectiva de género, en esta actividad.

IMAGEN 2. La educadora patrimonial Irene interactuando durante la actividad



Fuente: elaboración propia

A la hora de utilizar el lenguaje, la educadora tendría que utilizar un lenguaje inclusivo cuando se refiere al grupo (niños y niñas) o cuando describe la actividad o la historia, cultura musulmana, cultura judía, cultura cristiana. La mayoría de las veces emplea el masculino en genérico: los musulmanes, los judíos, los cristianos.

5.2. El ámbito relacional

El ámbito relacional, ocupación del espacio

Son los indicadores del 10 al 14. El 10 se valora como muy conseguido; 11, 12 y 14, bastante conseguidos y el 13 no se consigue. El conseguido: “todas las niñas del grupo se sitúan en algún momento en lugares importantes, cerca de donde transcurre la acción educativa”; las 5 niñas participan de manera activa y normalmente tienen opción a estar cerca de la educadora y del material. Como bastante conseguidos: “alguna niña del grupo, de manera puntual se sitúa en zonas periféricas, lejos del foco de atención donde se desarrolla la actividad educativa”; esto pasa sobre todo con una que parece más tímida, pero las mujeres adultas, la ayudan a que se acerque y participe. Como bastante conseguido: “la mayoría de las niñas del grupo manipulan el material educativo”; en este caso se consigue, ya que la educadora tiene bastante material para poder distribuirlo equitativamente y las personas adultas ayudan. El último indicador, bastante conseguido, es el que habla de recoger el material. Una tarea que normalmente llevan a cabo las niñas aquí: “la mayoría de los niños recogen

el material educativo”. El indicador no conseguido habla de la individualidad de los niños en las acciones que llevan a cabo, y aquí, los niños trabajan de manera muy individual, sin interesarse en ayudar ni dejar participar con ellos a otros u otras niñas: “ningún niño está en actitud de apoyo”.

Los indicadores sobre la ocupación del espacio buscan que las niñas también sean protagonistas de la acción de la actividad, de la resolución de las pruebas y en la ocupación del espacio en lugares privilegiados como pueden ser, estar cerca de la educadora o cerca del material educativo que se utiliza. Normalmente, son los niños los que dominan la acción, se sitúan cerca de los cofres dejando a las niñas aparte (incluso una niña se queja de este hecho), son los que tienen las llaves para abrirlos y los que se sitúan en corro, encima de los baúles. La educadora, en la práctica coeducativa tiene que estar atenta a esta ocupación espacial y sonora, dando oportunidad a las niñas y que puedan participar en igualdad de condiciones; ella dirige al grupo y puede decidir darle llaves también a las niñas de manera más equitativa. También estar atenta a las demandas que hacen, levantan la mano y una se queja de que los niños ocupan todo el espacio alrededor de uno de los cofres, pero la educadora no actúa en consecuencia. El indicador sobre recoger el material, es interesante como práctica coeducativa, ya que, normalmente se visualiza que son las niñas las que recogen el material, cuando la educadora comienza a recogerlo, la ayudan. En este caso, la educadora pide ayuda para recogerlo y ellos y ellas están dispuestos y dispuestas. Cuando hablamos de actitudes “de apoyo”, nos referimos a que, las niñas, suelen apoyarse en las acciones didácticas entre ellas, trabajan más en equipo, en cambio, los niños, trabajan de manera más individual y competitiva. La educadora tiene que estar atenta a la hora de hacer grupos de trabajo para que se mezclen niñas y niños y tengan la oportunidad de cederles apoyo mutuo y colaborar.

IMAGEN 3. La ocupación del espacio por los niños durante la actividad dejando a las niñas en segundo plano



Fuente: elaboración propia

En resumen, podemos afirmar que, durante esta actividad, los niños ocupan el espacio, se mueven por todo el espacio continuamente y ocupan las zonas más apreciadas: cerca de la educadora y de los materiales educativos. En las dinámicas de los cofres son protagonistas absolutos, ocupando todo el espacio alrededor de los cofres. También el espacio sonoro es de ellos. La educadora ha de intentar que la participación sea equitativa y estar atenta a las demandas no solamente de los niños.

El ámbito relacional, la relación entre la educadora y el grupo

Se trata de los indicadores del 15 al 20. Dos indicadores, el 16 y el 20 están muy conseguidos. El 16: “todas las niñas y los niños prestan atención a las explicaciones”; los 8 niños y las 5 niñas prestan atención durante toda la actividad, la educadora capta muy bien esta atención a través de dinámicas propias de la educación patrimonial, se adapta muy bien a las diferentes edades del grupo. El indicador 20: “conoce los nombres de pila de los y las participantes”. Esta es una práctica coeducativa que funciona muy bien; la educadora reparte pegatinas al principio de la actividad para que escriban su nombre y así ella se puede dirigir directamente a ellos y ellas, reforzando su autoestima y haciendo que se sientan partícipes y protagonistas de la actividad. El indicador 15 y el 17 están bastante conseguidos. El 15: “la mayoría de los niños y las niñas participan de las tareas propuestas”; en general la mayoría participa, hay una niña más pequeña, y otros 3 niños más pequeños que les cuesta más, pero también participan en algunas de las dinámicas acompañados de las mujeres. El indicador 17: “la educadora interactúa con los niños durante la acción educativa y con la mayoría de las niñas”. La educadora generalmente interactúa con todos y todas, pero interactúa mucho más con los niños, ya que son los primeros voluntarios, los que ocupan el espacio y quieren participar continuamente. De este modo, la educadora también deja espacio a las niñas que quieren participar, pero ella no regula esta participación, siendo los niños los protagonistas. El indicador 18 está poco conseguido: “la educadora elige a niños como voluntarios y puntualmente alguna niña”. La educadora elige a más niños de voluntarios, incluso repite con los niños más activos que con las niñas.

En general, hay dos o tres niños que intervienen siempre, y al pedir la educadora a personas voluntarias, este hecho se refuerza, ya que son ellos los que también salen como voluntarios. De las 5 niñas, también hay 2 que participan voluntariamente siempre que pueden, y una se queja un momento en el que los niños ocupan el espacio alrededor de uno de los cofres y la dejan fuera. La educadora no interviene, espera y cuando los niños no son capaces de abrir el cofre, se lo da a una niña que estaba en un lugar apartada y sola. Los niños, rápidamente ocupan todo el espacio alrededor de esa niña. Las otras niñas se quedan en segundo término.

El indicador 19, en este caso, no se tiene en cuenta, ya que en este grupo no hay personas de otras culturas ni con discapacidades visibles que hayan hecho que no participaran, todos y todas han participado en algún momento de la actividad.

La relación entre la educadora y el grupo es muy adecuada. La educadora se relaciona con el grupo de manera bastante equitativa. Hay 5 niñas y 8 niños. Las niñas suelen participar, hay dos niñas más pequeñas, pero las apoyan constantemente las mujeres adultas. De las personas adultas, las mujeres participan más activamente. La educadora no se dirige a las personas adultas, solamente en momentos cuando son ellas las que intervienen con los niños y niñas. La educadora se relaciona, sobre todo, con los niños y niñas de una manera muy positiva, utilizando sus nombres y reforzando de esta manera su autoestima y ganas de participar y aprender. En la relación de ella con el grupo se cumplen los estereotipos de género, los niños son los que llaman más la atención y en consecuencia los que más participan, dejando perder oportunidades a las niñas para poder participar de manera coeducativa. En estos casos, se recomienda a la educadora que elija ella a las personas voluntarias que no han participado, dándoles esa oportunidad y que integre en sus acciones también a las personas adultas.

El ámbito relacional, la relación entre el grupo

Son 5 indicadores, del 21 al 25. En este caso hay 3 indicadores poco conseguidos, 1 bastante conseguido y 1 muy conseguido. El muy conseguido es el 25: “ningún niño se desconecta”; todos los niños están atentos y siempre que pueden participan. El 23, bastante conseguido: “la mayoría de niñas no adoptan actitudes pasivas”. Estos dos indicadores se relacionan con los estereotipos de género que se suelen dar durante la acción educativa. Muchas veces, los niños se acaban desconectando de la actividad por falta de interés o porque otros niños “líderes” acaparan la atención de la educadora. En este caso, al ser 8 niños, todos pueden participar y seguir la actividad, gracias a la capacidad de

generar atención de la educadora y la participación de las personas adultas en colaboración. Lo mismo pasa con las niñas, en este caso no adoptan actitudes pasivas, ya que son 5 y tienen apoyo de las personas adultas, sobre todo las 2 niñas más pequeñas o tímidas. El indicador 21, poco conseguido: “los niños y las niñas interactúan de manera puntual con otros géneros”. Los niños se juntan con niños y las niñas con niñas, no interactúan entre ellos y ellas, y los niños actúan de manera más individualizada, más competitiva. Las niñas, hay 3 que hacen todas las acciones juntas, y otras dos, más pequeñas, se relacionan más con las personas adultas. El indicador 22, también poco conseguido: “la mayoría de los niños y algunas niñas de manera puntual quieren salir como personas voluntarias”. Los niños tienen tendencia a querer participar continuamente, las niñas menos, hay dos que sí que piden la palabra o ser voluntarias, pero los niños lo consiguen antes, por insistencia. El indicador 24, es el último poco conseguido: “algunos niños se implican en situaciones de conflicto”. En un momento, hay dos niños que se pelean para salir de voluntarios en el juego de los objetos, las personas adultas les indican cómo tienen que hacer.

IMAGEN 4. Normalmente, vemos cómo los niños y las niñas se juntan con personas del mismo género



Fuente: elaboración propia

Se trata de un grupo formado por varios núcleos de convivencia. Las personas adultas en general, apoyan en todo momento a los y las niñas, sobre todo lo hacen las mujeres; los hombres son acompañantes, aunque también están atentos, pero ellas son las más activas con las niñas y niños menos participativos. Los niños y las niñas participan en toda la actividad. No hay ningún caso de desconexión, y a los y las más pequeñas, las mujeres los y las ayudan, haciendo que puedan seguir la actividad sin ningún inconveniente. Hay muy buena conexión entre todas las personas del grupo, ya sean adultas, o niñas o niños.

Al tratarse de un grupo pequeño y muy unido, la participación es bastante equitativa, pero si nos fijamos en cómo se relacionan niños y niñas, vemos que ellos son los protagonistas y los que dominan la escena y el espacio sonoro. Para conseguir relaciones coeducativas se recomienda a la educadora que cuando se hagan grupos de trabajo, sean con niños y niñas mezcladas para que la participación sea colaborativa y entre personas que no se conocen. Los grupos de personas voluntarias, normalmente se construyen por géneros, grupos de niños y grupos de niñas. Grupos donde ya se conocen y funcionan por la inercia de personas líderes que llevan el peso de las acciones, haciendo que otros niños o niñas no trabajen su autoestima y valía. Para que no se den situaciones de conflicto, la educadora tiene que repartir las tareas de manera clara y directa, además de equitativa.

6. CONCLUSIONES

La evaluación no se acaba en este momento. La herramienta nos ofrece un diagnóstico de cómo se encuentra la introducción de la perspectiva de género en esta actividad. Esta diagnosis y las propuestas para mejorar que se proponen se comparten en una sesión de formación con la educadora en la cual ella toma consciencia de la reproducción de estereotipos sexistas, sobre todo en el ámbito relacional. Una vez analizadas estas prácticas y asumidas por la educadora, se volverá a efectuar otro seguimiento para mejorar de manera progresiva y aprender cómo encajar la perspectiva de género en la acción educativa patrimonial.

Una de las conclusiones a las que llega este estudio tiene que ver con la poca formación en perspectiva de género y coeducación de los equipos educativos de museos y patrimonio. Con esta formación se podrá entender que aplicar la perspectiva de género no solamente es hablar de mujeres durante las actividades o intentar aplicar el lenguaje inclusivo (indicadores 8 y 9). Hay que tener presente mencionar otros colectivos olvidados y revisar cómo se habla de las mujeres y de esos colectivos en los relatos que se manejan (indicadores del 1 al 7). También hay que incluir la evaluación de la práctica relacional, un ámbito en el que no se había pensado con anterioridad en la educación patrimonial de museos e instituciones patrimoniales (indicadores del 10 al 25). Se descubre que delante de una libertad aparente con la que se relaciona la educadora y los niños y las niñas se esconden estereotipos y desigualdades por razón de género en las que hay que intervenir activamente para que la equidad sea real.

El cómo nos relacionamos pasa por un trabajo de concienciación importante de las educadoras para poder detectar las herencias androcéntricas, y así poder modificarlas y transformarlas en clave de equidad. Repetir estereotipos de género o no fijarse en las jerarquías androcéntricas, como por ejemplo que sean los niños los que más participan, los que ocupan el espacio educativo o los que salen más veces como voluntarios, son maneras de relacionarnos que tenemos muy integradas. Estas relaciones las hemos adquirido fruto de la socialización recibida en el ámbito familiar, escolar, de amistades y del barrio donde nos hemos criado y convivido creando vínculos afectivos durante nuestra infancia. Una herencia que hemos recibido y hemos transmitido y transmitimos de manera inconsciente, generación tras generación, y que hace que las niñas, mujeres y otros colectivos olvidados se sientan personas de segunda categoría, supeditadas al mandato de los hombres, ellos deciden, ellos ocupan el espacio físico y sonoro. Esto se tiene que detectar y hacerlo consciente, para de este modo poder modificarlo y compartir el espacio de manera inclusiva y no de manera jerarquizada (Cacheda, 2021a, 2021b).

La Coeducación Patrimonial es la metodología didáctica que puede ayudar a garantizar y transformar los espacios educativos del patrimonio y de los museos en clave de equidad y fomentar la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Con este instrumento de autoevaluación que puede ser utilizado por todos los museos y equipamientos patrimoniales que quieran trabajar la introducción de la perspectiva de género en la educación patrimonial, se irá construyendo una educación patrimonial equitativa que ayudará a combatir la violencia machista desde la infancia. Y se hará también desde los museos y el patrimonio, lugares de educación y aprendizaje significativo.

Referencias

- Aragonés González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review, 111*, 104837. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.104837.
- Bécares Rodríguez, L. (2020). *Memorias e identidades silenciadas. La legitimización del pasado androcéntrico de los museos*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- 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, 273-300.
- Cacheda Pérez, M. (2021a). *Coeducació patrimonial en arqueologia prehistòrica: model i aplicació en els casos de la Roca dels Moros del Cogul (Les Garrigues, Lleida) i el Museu d'Art Precolombí i Indígena (Montevideo)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cacheda Pérez, M. (2021b). Coeducación patrimonial en arqueología prehistórica: una herramienta para aplicar la perspectiva de género a la divulgación de la Prehistoria". *CLIO History and History teaching*, monográfico "Participación ciudadana y enseñanza de la historia", 47, 204-251. DOI: 10.26754/ojs_clio/clio.2021475457
- Cacheda Pérez, M. (2021c). 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. Publicación del Proyecto Patrimonio del Programa de extensión Universitaria* (Universidad Jaume I de Castellón), 13, 35-44.
- Cacheda Pérez, M. y 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. *Memòria Viva. Publicación del Proyecto Patrimonio del Programa de extensión Universitaria* (Universidad Jaume I de Castellón), 11, 109-122.
- Cacheda Pérez, M., López Basanta, C. y 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., Torres, A. y López, C. (2020). La acción educativa del Conjunto Rupestre de la Roca de los Moros de la zona rural del Cogul (Les Garrigues, Lleida, Cataluña): identidad, coeducación e inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*, 200-214.
- Calkins, A., Binder, A.J., Shaat, D. y Timpe B. (2020). When Sarah meets Lawrence: The effect off Coeducation on women's mayor choices. *RAND Education and Labor. November 9*. DOI: 10.7249/WRA1060-1.
- Carrillo Flores, I. (ed.). (2017). *Desfer la teranyina del gènere des de l'educació*. Barcelona: Eumo Editorial, colección Caja de Pandora.
- Cintas-Peña, M. y García Sanjuan, L. (2019). Gender Inequalities in Neolithic Iberia: A multi-Proxy Approach. *European Journal of Archaeology*, 22(4), 499-522.
- García Llagas, S. (2020). La identidad de las mujeres y su representación en tres museos arqueológicos españoles. *Revista ArkeoGazte Aldizkaria*, 10, 329-352.
- 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). Madrid: Jas Arqueología. DOI: 10.23914/book.001
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Madrid: Plataforma Editorial.
- Marañón, I. (2020). *Educación a un niño en el feminismo*. Madrid: Plataforma Editorial.
- Mateo, D. y Pastor, M. (2019). La desigualdad entre hombres y mujeres en la Antigua Roma: un estudio sobre sus concepciones y conocimiento en el alumnado de Historia. *Cuadernos de Arqueología CAUN* 28, 81-100. DOI: 10.15581/012.28.001
- Pastor, M. y Mateo, D. (2019). Trabajos y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rai. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 37-53. DOI: 10.6018/pantarei/2019/2
- Prados Torreira, L. y López Ruiz, C. (Ed.). (2017). *Museos Arqueológicos y Género. Educando en igualdad*. Madrid: UAM Ediciones.

- 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 (Eds.), *Museos Arqueológicos y Género. Educando en igualdad*, (pp. 51-68). Madrid: UAM Ediciones.
- 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*. Barcelona: El diari de l'Educació, Octaedro Editorial.
- 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). Albuquerque: Universidad de México.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cacheda Pérez, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 3-20. DOI: 10.7203/DCES.42.21715.