



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

FEMINISMO Y PREHISTORIA: UNA EXPERIENCIA NECESARIA EN EL AULA DE SECUNDARIA

Alumno/a: Romero Ramos, María Del Mar

Tutor/a: Antonia García Luque
Dpto: Didáctica de las Ciencias Sociales

Junio, 2020

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave.	1
2. Introducción.	1
3. Fundamentación epistemológica.	3
3.1. Estado de la cuestión.	3
3.2. Desarrollo del tema.....	5
3.3. Enfoque didáctico del tema en las aulas y recursos utilizados.....	14
3.3.1. Libros de texto.	15
3.3.2. La Prehistoria en el cine.....	18
3.3.3. Prehistoria en museos y cómics.	21
3.3.4. El rol de las mujeres en los videojuegos.	25
3.4. Proyectos de investigación.	27
4. Proyección didáctica.....	28
4.1. Justificación.....	28
4.2. Justificación curricular.....	28
4.3. Contextualización del centro escolar.....	29
4.4. Objetivos.	30
4.5. Contenidos.	31
4.6. Competencias.....	32
4.7. Elementos transversales.	33
4.8. Metodología.....	34
4.9. Temporalización.	35
4.10. Desarrollo de las sesiones.	35
4.11. Evaluación.....	41
4.12. Medidas de atención a la diversidad.....	44
4.13. Mapa de desempeño.....	45
5. Conclusiones.....	47
6. Bibliografía.....	48
ANEXOS.	50

1. Resumen y palabras clave.

En el presente trabajo se planteará un enfoque feminista de la Prehistoria, a partir de las nuevas lecturas e interpretaciones de las representaciones artísticas de la época desde una perspectiva de género. Prestaremos especial atención a investigaciones en las que se demuestra a través de esculturas de pequeño tamaño y pinturas rupestres que las mujeres no solo tenían un papel fundamental en cuanto a la reproducción y cuidado de los nacidos, sino que realizaban otras tareas importantes para asegurar la pervivencia del grupo. Dentro de estas actividades, prestaremos especial atención al rol de las mujeres prehistóricas como artistas, basándonos en uno de los estudios que afirma que las mujeres fueron en gran parte las ejecutoras de estas pinturas rupestres.

2. Introducción.

En este trabajo de fin de máster se concentrar tres aspectos: feminismo, historia y educación. Historia y educación porque creemos que es necesario llevar a cabo una revisión de lo que se enseña en los institutos y de la forma en la que se enseña. Feminismo, historia y educación porque creemos firmemente que la educación es la base de nuestra sociedad y la herramienta más potente que existe para provocar un cambio real en la conciencia de las personas. Así, solo reformando la educación y cambiando la forma en la que educamos, somos capaces de alcanzar un mundo más igualitario.

Estos tres conceptos se entrelazan en los materiales didácticos que se utilizan para enseñar historia al alumnado en los distintos cursos de la enseñanza obligatoria. En este trabajo se ha procurado plasmar cómo las mujeres de la Prehistoria no están presentes en la mayor parte de los materiales didácticos como los libros de texto y en otros recursos que podrían ser utilizados en clase como el cine, los museos, los cómics o los videojuegos. Así mismo intentamos reflexionar sobre las causas de esta invisibilización de las mujeres y de las consecuencias que ha tenido esto en el alumnado.

De esta forma, en la segunda parte de este trabajo, hemos propuesto una unidad didáctica dedicada al estudio de las condiciones en las que vivían las mujeres de la Prehistoria a través de materiales y páginas web con información científica acerca de las actividades que llevaban a cabo las mujeres durante las distintas etapas de la Prehistoria.

Para realizar esta unidad didáctica nos hemos acogido a la legislación vigente, a nivel estatal con el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* según el cual:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

A nivel autonómico con la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado* según el cual uno de los elementos transversales es:

El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

Otro de los documento a nivel autonómico es el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Así pues, el objetivo de este trabajo es contribuir poniendo nuestro granito de arena al camino hacia la igualdad de la mujer en el contexto educativo y la presencia de las mujeres en los recursos didácticos empleados para lograr la transmisión del conocimiento al alumnado. Estamos convencidas por tanto de que es de gran importancia llevar a cabo una revisión de la historia, enfocada a la inclusión de las mujeres en los distintos periodos históricos, ya que los alumnos y sobre todo las alumnas necesitan saber que han existido personajes femeninos en la historia que son auténticos referentes a seguir, mujeres que en muchas ocasiones también han ocupado puestos muy relevantes y que deben servirles de guía para que las aspiren a ocupar puestos importantes en nuestro futuro más cercano. En definitiva, queremos que las niñas y mujeres dejen de verse como un colectivo relegado únicamente al ámbito doméstico y comiencen a tener una percepción de ellas completamente distinta para que ocupen el papel que ellas realmente quieran ocupar en nuestra sociedad y elijan estudiar la carrera profesional que ellas quieran sin que se dejen llevar por los estereotipos tradicionales establecidos desde antaño por ciertos sectores de nuestra sociedad.

3. Fundamentación epistemológica.

3.1. Estado de la cuestión.

A lo largo de la historia, y de la historia de la educación, hemos podido comprobar que la presencia de las mujeres es mínima, por no decir nula. Esta visión historicista y tradicional de la historia se ha prolongado hasta nuestros días, tal es así que en los manuales que se utilizan en clase seguimos viendo una historia en la que se deja de lado al colectivo femenino. Debido a esto, el alumnado asume en la mayoría de casos la historia de una forma sesgada y parcial. Por esta razón creo que es de vital importancia aplicar una perspectiva de género a diversos contenidos del currículum en las aulas.

Las investigaciones y estudios desde una perspectiva de género, comenzaron a realizarse a finales de los años setenta y han producido un gran número de investigaciones donde participan científicas feministas tanto de las áreas sociales y naturales, así como del campo de las humanidades (Blázquez, 2010).

Dentro de estas investigaciones feministas se estudian los efectos de la inexistencia de las mujeres en la tecnología y las ciencias en la historiografía tradicional, así como la incorporación de la mujer a los manuales de historia y su situación actual (Blázquez, 2010).

Según la Constitución Española «los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». Por lo tanto, esta realidad educativa debería traspasar el papel y llegar a las instituciones educativas a la hora de educar en igualdad formando así futuros ciudadanos y ciudadanas (Manrique, 2013).

Así, la perspectiva de género se hace imprescindible en la educación, puesto que, educar en género es también impartir los contenidos de las respectivas materias, en este caso de la historia, de forma no sexista y sesgada además de proporcionar material didáctico que tampoco lo sea, dando por lo tanto espacio al colectivo femenino para que la historia no llegue al alumnado de una forma imparcial e incorrecta como viene sucediendo hasta ahora en las aulas.

En noviembre del 2013 se aprueba en el Congreso de los Diputados la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, más conocida como LOMCE debido a la crisis económica que en dicho momento estaba atravesando España. Como consecuencia de esto, se produce un retroceso en cuanto a derechos humanos de las mujeres, eliminando los contenidos sociales relacionados con el género (García Luque y Peinado, 2012; García Luque et al. 2014).

García Luque (2016) también analiza la inexistencia del género femenino en la educación formal de nuestro país, más en concreto en la materia de historia, haciendo un análisis comparando el currículum educativo oficial con la legislación educativa actual y su verdadera materialización en materiales didácticos como lo son los libros de texto y otros recursos en los centros de enseñanza.

Pese a que la LOMCE no contempla temáticas de género, en el marco legislativo de nuestra Comunidad Autónoma en cuanto a materia de educación, sí que se apuesta por la igualdad de género como vemos en el artículo 10.2 que versa lo siguiente: «la Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces...» y en su artículo 15 afirma: «se garantiza la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos». Asimismo, también reconoce el papel que desempeña el sistema educativo en cuanto a igualdad, tal como aparece en su artículo 21.8, según el cual «Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social» (García Luque, 2016).

Como ya he mencionado antes, para que se lleve a cabo una educación desde una perspectiva de género es necesario que tanto el cuerpo docente, los contenidos y el material didáctico se revise y se renueve para educar en igualdad.

La anterior ley educativa, conocida como la LOE recogía en su disposición adicional cuarta relativa a libros de texto y demás materiales curriculares, mantenida en la LOMCE, que éstos «deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa» siguiendo por tanto los principios del artículo 6 de la Ley 1/2004 y el artículo 24 de la Ley 3/2007 (García Luque, 2016).

Pese a esa disposición, no es extraño ver la persistencia de material didáctico sexista en las aulas, aunque la situación mejora en los últimos años. Esta mejora la podemos apreciar en la publicación de algunos materiales didácticos ausentes de sesgos androcéntricos y coeducativos, así como algunos que trabajan también la diversidad de identidades de género y sexualidades (Pichardo, 2015; Platero, 2014), el problema es que no sabemos hasta qué punto se hace uso de ellos y se ponen en práctica en las aulas porque en la inmensa mayoría de las ocasiones no se utilizan (García Luque y De La Cruz Redondo, 2017).

De esto podemos sacar la conclusión de que es muy importante tener al alcance este tipo de materiales que educan en igualdad, pero es igual o más importante que los docentes se sensibilicen y se conciencien respecto al tema y que añadan a su práctica docente este tipo de recursos (García Luque y De La Cruz Redondo, 2017).

El uso del género como categoría de análisis no solo es importante para tener conocimiento de cómo era la vida de las mujeres, sino para reconstruir la historia desde una perspectiva de género. El problema es que tendría que averiguarse si lo femenino y lo masculino son cosas opuestas y por lo tanto, sus sentimientos, sus tareas diarias y demás tienen carácter excluyente; o si por el contrario, ambas partes de la ecuación forman parte de una sociedad a la que aportan sus fortalezas en cada etapa de la historia (Lillo Bernabeu, 2014). Por mi parte creo que esta duda se resolvería dando importancia tanto a la participación del hombre como de la mujer en los procesos y en las actividades ya sean rituales o ideológicas como socioeconómicas, ya que estas interacciones e interrelaciones son las que le dan sentido a la dinámica histórica y social.

En la unidad didáctica que se pretende elaborar en este trabajo, se analizará la percepción que tiene el alumnado en relación al tema del papel de las mujeres en la prehistoria y su relación con las pinturas rupestres no solo por los libros de texto sino también por el cine, la televisión, los cómics, los dibujos animados, los museos, etc., para así deconstruir estereotipos ya asumidos y construir a través de las investigaciones feministas que existen al respecto, una historia más veraz sobre el papel de las mujeres en este tipo de sociedades.

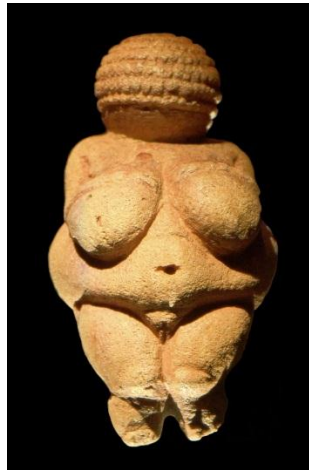
3.2. Desarrollo del tema.

Los conocimientos que tenemos sobre la mujer de la prehistoria se basan en el estudio de restos arqueológicos y de obras artísticas, ya sean esculturas o pinturas rupestres se han conservado y nos han llegado hasta la actualidad.

Hace unos 30.000 años aproximadamente, grupos humanos crearon las primeras manifestaciones artísticas de la historia, en las cuales intentaron mostrar o plasmar el mundo que les rodeaba. Estas obras de arte se llevaron a cabo en gran parte mediante la técnica de la pintura y el grabado sobre las paredes de las profundas cuevas en las que este tipo de sociedades se resguardaba. También realizaron piezas artísticas tales como esculturas, bajorrelieves y grabados sobre arcilla, marfil, hueso y otros materiales. Las obras que se encuentran en las paredes de las cavidades reciben el nombre de arte parietal o arte rupestre. Las primeras forman parte del arte mobiliario cuaternario. En ambas, la figura femenina fue representada con asiduidad, de lo cual podemos deducir la importancia de la mujer en la sociedad del paleolítico superior, periodo que se extendió desde el 30.000 al 10.000 a.C., es decir, 20.000 años (Olària i Puyoles, 1996).

La característica más común en las representaciones escultóricas existentes de la mujer prehistórica es la exageración de sus atributos sexuales, es decir, se representaba con el vientre y senos abultados y unas caderas muy anchas. Esto era así ya que dichos atributos se asociaban a conceptos de fuerza y fertilidad o fecundidad.

Incluso a veces, este concepto de fecundidad se refuerza con la presencia de un cuerno en la mano derecha de las figuras femeninas haciendo alusión al cuerno de la abundancia o cornucopia (Olària i Puyoles, 1996).



Venus de Willendorf

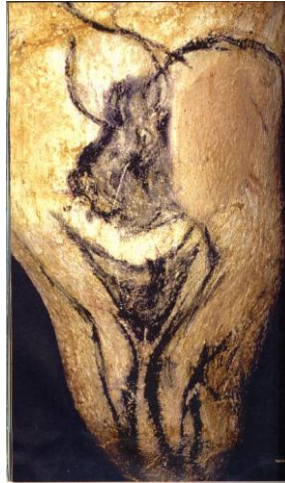


Venus de Laussel con cuerno de la abundancia

Por otra parte cuando hablamos de pinturas rupestres, algunas teorías, afirman que en algunas ocasiones el bisonte se asocia a la mujer, animal que estaba muy presente en las estepas euroasiáticas durante el paleolítico superior. El significado de estas obras puede entenderse debido a la importancia que tenía la fertilidad en la mujer ya que garantizaba la continuidad y supervivencia de los grupos humanos (Olària i Puyoles, 1996).

Estas pinturas rupestres suelen aparecer en grupos alineados y datan en torno al 30.000 al 27.000 a.C., de hecho, en la primera etapa del paleolítico estas representaciones son más o menos homogéneas. Sin embargo, a mediados de este periodo, es decir, de la etapa solutrense y sobre todo en la etapa final, el magdalenense, las figuras son muy diversas y por lo tanto, se diferencian con facilidad. Esta diferenciación, parece ser que se produce debido a una evolución de la estética en dichas obras artísticas (Olària i Puyoles, 1996).

Por otra parte, las representaciones de animales en las cuevas, al igual que la representación de figuras de mujeres, podrían compartir un significado común, ya que algunas investigadoras como Olària i Puyoles o Lillo Bernabeu expresan en sus trabajos que dichas imágenes podrían simbolizar fecundidad, por un lado la humana y por otro la animal. Hay que tener en cuenta que tan importante es asegurar la pervivencia de la especie como la alimentación de estos grupos humanos. Al hablar del binomio representación animal, representación humana, es necesario mencionar varias expresiones artísticas presentes en ciertas cavidades como las de Angles-sur-Anglin, Laussel, La Madeleine y Laugerie-Basse en las que se produce una evolución de la figura de mujer a la del bisonte.



Pintura rupestre en la cueva de Chauvet en la que la vulva se asocia con una cabeza de bisonte.

Como ya hemos mencionado antes, esta conexión entre ambas figuras tiene su relación con conceptos como opulencia, fecundidad, fuerza y sobre todo la idea protectora de la caza, como se puede observar y comprobar en los bajorrelieves de Laussel en los que vemos dos mujeres en los laterales de un friso, sosteniendo una cornucopia y un hombre cazando disparando un dardo a una cierva. También hay grabados en la cavidad de Pech-Merle donde encontramos siete figuras femeninas asociadas con figuras de mamuts. Como podemos apreciar, la asociación mujer/animal es muy recurrente, pues tenía un carácter mágico, religioso y ritual (Olària i Puyoles, 1996).

Por otro lado, a pesar que se ha especulado mucho sobre la simbología de estas representaciones de mujeres pasando por significados como venus, matriarcado, diosa madre, símbolos de la fertilidad o simplemente mujeres, algunos investigadores dicen que su significado real solo lo sabe aquella persona que las realizó (Soler Mayor y Alcántara Benavent, 2006).

Como hemos explicado en los párrafos anteriores, la reproducción y la caza eran las tareas que aseguraban la supervivencia de estos grupos humanos, por lo que eran vitales. No obstante, no eran las únicas actividades que se llevaban a cabo en el día a día de estas sociedades.

La representación de sujetos femeninos ha sido a lo largo de los últimos años objeto de estudio tanto a través del análisis gráfico de las representaciones que existen en los diferentes abrigos como a través de las investigaciones escritas que existen sobre estas pinturas. Este análisis de las fuentes tanto escritas como gráficas es lo que ha permitido a muchos investigadores e investigadoras tener un punto de vista más crítico en cuanto al papel fundamental de las mujeres en la sociedad prehistórica (Lillo Bernabeu, 2014).

Este análisis de las fuentes, ha echado abajo los prejuicios preexistentes y el sesgo androgénico que tenía la prehistoria y ha permitido construir una historia más veraz y completa sobre la sociedad de la prehistoria a través de toda esta información obtenida (Lillo Bernabeu, 2014).

Las mujeres de la prehistoria se han incluido desde entonces en el discurso histórico como individuos activos al igual que los hombres. Esta serie de tareas cotidianas que llevaban a cabo, reciben el nombre de actividades de mantenimiento, las cuales han puesto de manifiesto la importancia del conjunto femenino. Así se les ha dado el valor que realmente tenían en la supervivencia de su sociedad (Lillo Bernabeu, 2014).

A partir de aquí comenzaremos a analizar las actividades de mantenimiento que aparecen en las pinturas rupestres que se encuentran en España, más en concreto, en las representaciones levantinas que se encuentran a lo largo del marco mediterráneo.

Aunque la presencia de la figura humana es algo característico y con mucha presencia en las pinturas rupestres levantinas, es verdad que las escenas en las que aparecen mujeres, son escasas (Martínez Valle y Guillem Calatayud, 2006).

Cuando hablamos del concepto de “feminidad” en relación con las representaciones rupestres, tenemos que tener en cuenta de que sexo y género son conceptos diferentes: ambos géneros tanto masculino como femenino son una construcción social y cultural mientras que el sexo es algo determinado biológicamente (Martínez Valle y Guillem Calatayud, 2006).

En primer lugar, habría que mencionar que existe una problemática a la hora de hacer la lectura de dichas representaciones ya que a veces se añaden nuevas figuras a composiciones preexistentes, lo que hace difícil la identificación de las figuras debido a la diferencia de tiempo que hay entre unas figuras y otras. En segundo lugar, otro problema sería la identificación sexual de las figuras que aparecen en las paredes de los abrigo -aunque esta sexuación es posible realizarla en la mayor parte de los casos-. Habría dos elementos claves a la hora de hacer esta diferenciación de sexo, una los senos de las mujeres y dos, el pene de los hombres (Escoriza Mateu, 2005; Martínez Valle y Guillem Calatayud, 2006). Igualmente se han documentado un gran número de figuras humanas de las que no se han podido determinar el sexo, ya que o no aparece plasmado o resulta poco claro desde el presente. En cualquier caso, esto no debe conducirnos a pensar en la existencia de un “tercer sexo” como un neutro, sino que se trata de representaciones indeterminadas (Escoriza Mateu, 2005).

Por suerte, también hay otro método de diferenciar el sexo de las figuras en el caso de que no se aprecien ni senos ni pene. Normalmente la mujer se dibuja con faldas largas y cuando se trata del hombre, por desgracia no hay ninguna parte de la indumentaria lo suficiente significativo que nos permita catalogarlo como rasgo masculino. Sin embargo, dicho problema va minimizándose en las representaciones levantinas a

medida que pasa el tiempo ya que cada vez se van representando las figuras con más detalle y con más realismo (Martínez Valle y Guillem Calatayud, 2006). Sin embargo, la presencia recurrente de representaciones masculinas con arcos y flechas puede llevarnos a la catalogación de esas figuras indeterminadas (Escoriza Mateu, 2005).



Mujeres con faldas en la cueva de Cogull, Lleida.

Esta forma de “sexuar” toma importancia en tanto en cuanto no encontramos ninguna representación femenina con arcos y flechas ni que los utilice siquiera en la caza, actividad en la que las mujeres participaban (Escoriza Mateu, 2005).

De lo anterior llegamos a la importante tarea de recuperar tanto a las mujeres como a los hombres representados y para eso es necesario “sexuar”, es decir, identificar sexualmente. Actualmente, la arqueología tiene dos formas de sexuar. La primera sería analizando los restos osteológicos. La segunda es la que vamos a utilizar en este trabajo y que sería a través de las representaciones de figuras realizadas tanto en las paredes como en el arte material siempre y cuando se muestre con una clara atribución sexual (Escoriza Mateu, 2005).

Las figuras que aparecen en las representaciones del marco levantino nos sirven para demostrar que las mujeres de estos grupos humanos del paleolítico fueron grandes mantenedoras y productoras de la vida social, aunque esto no haya tenido apenas reconocimiento. Las razones de esto pueden ser muy diversas, pero sobre todo se debe a que el género masculino, que ha sido el encargado de construir el conocimiento histórico, no suele apreciar, ni darle importancia, a sus actividades cotidianas. Aunque también hay que tener en cuenta el pensamiento tan férreo y la conveniencia que existe en crear una visión histórica y una definición de trabajo que no tenga en cuenta a la mujer a la hora de hablar del desarrollo de sus actividades dentro de diversos ámbitos sociales (Escoriza Mateu, 2005).

Esto queda reflejado en la segmentación creada por el Patriarcado entre “espacios públicos y espacios privados” basada en el sexo y en los trabajos que supuestamente

realizaban hombres y mujeres en ambos ámbitos y en que la mayor parte de los casos no es cierta. De ahí, que podamos afirmar que la historia de estos grupos sociales hasta hace poco se ha construido utilizando un concepto de trabajo fragmentado y sesgado que solo ha tenido en cuenta el trabajo llevado a cabo por la mitad de la población, en concreto del colectivo masculino (Escoriza Mateu, 2005).

Por lo tanto nos encontramos frente a una rígida fragmentación creada por el Patriarcado al servicio de sus intereses, que genera un concepto del trabajo o de los trabajos realizados por el colectivo femenino que no se corresponde con la realidad. Ya que la mayor parte de las mujeres realizan las tareas de casa pero también desarrollan otras actividades fuera de ella. Esta dicotomía entre lo público y lo privado da lugar a la jerarquización de las actividades que se realizan en ambos ámbitos en detrimento del colectivo femenino dando lugar a una visión misógina y/o sexista de su trabajo (Escoriza Mateu, 2005).

Escoriza Mateu (2005) se aproxima al estudio del arte rupestre levantino a partir de varias teorías y metodologías que tienen como elemento novedoso tratar distintos campos que van desde el análisis de las evidencias empíricas hasta la explicación histórica. Así Escoriza Mateu (2005) hace una diferenciación entre la concepción más tradicional de que la producción solo tiene que ver con los objetos y propone en su lugar la Teoría de la Producción de la Vida Social. Esta teoría explica que toda sociedad se reproduce por medio de varios medios de producción: la producción de objetos, la producción de cuerpos, la producción de mantenimiento de objetos y la producción de mantenimiento de sujetos. Estas producciones tienen características propias que también tienen que ver con el uso, consumo, disfrute y beneficio de los productos resultantes del trabajo social, ya sean objetos o sujetos.

Esta teoría surge a partir del materialismo histórico en conjunto con el feminismo materialista. A partir de un concepto global de producción podemos llevar a cabo una diferenciación entre los trabajos relacionados con la producción social y el trabajo realizado solo en prácticas político-ideológicas. De esta forma podremos hablar de dos tipos de trabajos: económicos y político-ideológicos, ambos destinados a la reproducción de la sociedad. La “Teoría de las Prácticas Sociales” nos permite conocer el conjunto de tareas o actividades y redes de relaciones que forman la vida social. A partir de aquí, el análisis de las pinturas rupestres nos permite conocer información representativa de los dos tipos de trabajo previamente mencionados, político-ideológicos y económicos (Escoriza Mateu, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, la reproducción biológica se considera como una producción más, por eso la denominamos como producción de cuerpos. En esta producción, la madre sería la principal fuente de materia, a la vez que dedica su energía y su tiempo con la finalidad de llevar a cabo la gestación y el alumbramiento con éxito. Esta tarea no ha sido valorada como la forma de producción esencial de

cualquier sociedad y como una actividad necesaria socialmente gracias a la cual se prolonga en el tiempo la vida social. Este trabajo es fundamental, puesto que sin crear vida, el resto de reproducciones no tienen sentido alguno (Escoriza Mateu, 2005).

Respecto a la producción de mantenimiento, se refiere a todas aquellas actividades esenciales para que continúe la vida cotidiana y que, aunque no tenga nada que ver con la creación de nuevos individuos, dan a los ya existentes de una calidad de vida. En cuanto a la producción de mantenimiento de sujetos, se hace referencia a un trabajo relacional y de atención entre los individuos, en el que obviamente encontramos componentes afectivos como escuchar, cuidar, consolar a otra persona jugar con un bebé o un niño (Escoriza Mateu, 2005).

Llegados a este punto, habría que dejar claro a qué nos referimos cuando hablamos del concepto “trabajo”. El trabajo no es más que aquello que genera vida social y que se encuentra en toda tarea o actividad de la vida social. En consecuencia, el trabajo está en lo que anteriormente hemos llamado producciones de la vida social: la producción de objetos y cuerpos y la de mantenimiento de objetos y sujetos. Por lo tanto como trabajo englobamos cualquier actividad que conlleve un gasto de energía y de tiempo y que tiene objetivo social (Escoriza Mateu, 2005).

A partir de la observación y el análisis de las diferentes representaciones existentes en los abrigos en las que aparecen actividades económicas, podemos afirmar con seguridad que las mujeres aparecen en dichas obras realizando una gran cantidad de trabajos, de los cuales podríamos mencionar: la siembra, el desbroce de campos, la recolección de frutos, el transporte de objetos, el pastoreo y la participación en las batidas de caza grupal. A estas actividades hay que sumar otras como la reproducción biológica y el mantenimiento de dichos individuos (Escoriza Mateu, 2005).

Todo esto pone en relieve algo importante y es que las mujeres aparecen representadas llevando a cabo un gran número de actividades económicas, de manera que podemos ver que el colectivo femenino tenía un papel fundamental en la sociedad prehistórica tanto con la fuerza de su trabajo como en la producción de nuevos individuos y en el mantenimiento de objetos y nuevos críos y crías. Es por ello que podemos afirmar que las mujeres eran las que más contribuían a la producción y al mantenimiento de la vida social de sus respectivos grupos humanos. Por esta razón no puede seguir tomándose como cierta la idea que comparte gran parte de la comunidad de investigadores de que las representaciones en las que aparecen figuras de mujeres forman composiciones muy imprecisas y tienen carácter poco narrativo y por lo tanto es muy difícil obtener información a partir de ellas (Escoriza Mateu, 2005).

Por otra parte, la participación en las tareas económicas por parte de los hombres es menos variada, aunque se representan en un mayor número de pinturas rupestres que las mujeres a pesar de los escasos trabajos que realizaban. Debido a esto no podemos

afirmar que su aporte económico era menor del que aportaban las mujeres. Otras actividades no se han podido sexuar como por ejemplo la domesticación o monta de animales y la trepa para recolectar, ya que resulta imposible averiguar si se trata de figuras de hombres o mujeres las que llevaban a cabo estas actividades (Escoriza Mateu, 2005).

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos la existencia de una división del trabajo en función del sexo en las comunidades prehistóricas del Neolítico. Esta división no tiene por qué suponer una explotación de un colectivo sobre otro, pero sí que la diferencia de la carga de trabajo como hemos mencionado antes da a entender que las mujeres pudieron ser grupos sociales de cuyo trabajo sacó provecho el colectivo masculino (Escoriza Mateu, 2005).

Por lo tanto, según lo que aparece representado en las pinturas rupestres no podemos decir que hubiera un reparto equitativo en el reparto del trabajo económico entre hombres y mujeres. Para que un reparto de trabajo sea igualitario entre un colectivo y otro es necesario que la inversión de tiempo en el trabajo sea similar al consumo y beneficio social (Escoriza Mateu, 2005).

No se puede olvidar que el que hubiera explotación o no de un colectivo sobre otro no depende del marco de prácticas sociales en las que se llevan a cabo las actividades de trabajo, sino de la retribución que reciben las mujeres y los hombres a cambio de su participación en dichas actividades. Como hemos dicho antes, la participación en las tareas de ambos colectivos no era simétrica. Esto era así ya que esta disimetría hacía que los hombres se beneficiaran del trabajo que realizaba el colectivo femenino, sin que en apariencia las mujeres resolvieran dicha situación (Escoriza Mateu, 2005).

En cuanto al tipo de explotación, podríamos decir que según los indicadores figurativos en los que podemos basarnos, habría presencia de una explotación parcial o relativa. La cantidad de trabajo de las mujeres es mayor a la de los hombres en la producción de objetos de la sociedad, aunque no podemos saber con exactitud si el consumo de lo producido es equitativo entre mujeres y hombres. Además de esto, no disponemos de pruebas que nos permitan saber si existían grupos aliados del colectivo dominante que se beneficiaban de esa explotación. De ahí que pueda deducirse que la igualdad en la sociedad neolítica sea una falacia (Escoriza Mateu, 2005).

Las pinturas rupestres también nos permiten estudiar las actividades político-ideológicas que llevaban a cabo las mujeres dentro de la sociedad. Dentro de estas tareas podríamos hablar de “actividades de relación entre mujeres”, “actividades ceremoniales” y “actividades relacionadas con la guerra, violencia y muerte” (Escoriza Mateu, 2005).

Entre las “actividades de relación entre mujeres” se encuentran una serie de representaciones en las que aparecen dos escenas en las que se pueden observar dos

o más mujeres que establecen una forma de relación entre ambas. Se trata de mujeres que no están utilizando ningún objeto material y que tampoco parecen estar realizando ninguna tarea económica. Tampoco en dichas escenas se aprecia que se estén relacionando con otros individuos o sujetos sociales, ya sean hombres o figuras indeterminadas, sino con otras mujeres, con ellas mismas y a veces con figuras que parecen tener una corta edad que las acompañan (Escoriza Mateu, 2005).

Estas actividades de relación entre las mujeres nos hablan acerca del colectivo femenino, de ellas mismas, de su forma de sentir, de un entorno más cercano o cotidiano y de los sitios en los que formaban lazos o vínculos con otras mujeres (Escoriza Mateu, 2005).

Las “actividades de tipo ceremonial” son aquellas que tendrían carácter simbólico, ritual o religioso. Son escenas que muestran prácticas sociales donde aparecen tanto hombres como mujeres como figuras indeterminadas (Escoriza Mateu, 2005).

En cuanto a las “actividades relacionadas con la guerra, violencia y muerte”, son actividades denominadas improductivas, todo lo contrario de la producción. Los conflictos bélicos no solo traen violencia y muerte sino que tienen como consecuencia la destrucción de los cuerpos, de la vida de los individuos. En las representaciones se aprecia que las mujeres nunca participaban, no al menos de forma activa. Esto era así debido a la diferencia sexual de los cuerpos, es decir, las mujeres como sujetos capaces de crear vida, permiten la continuidad de la misma a costa de los efectos que ello produce en nuestros cuerpos. El colectivo masculino al no ser capaz de dar vida, no sienten esa actividad productiva como suya propia lo que les permite ser los actores principales en los conflictos o guerras (Escoriza Mateu, 2005).

Analizado el papel de las mujeres en las actividades económicas y en las tareas político-ideológicas de la sociedad, pasamos a comentar hasta qué punto el colectivo femenino estaba involucrado en la realización de estas pinturas rupestres que encontramos en los abrigos en los que se resguardaban junto al resto del grupo humano.

Respecto a este tema, nos centraremos en los estudios llevados a cabo por Snow, el cual afirma en sus artículos que gran parte de las representaciones que encontramos en las cuevas prehistóricas fueron realizadas por mujeres.

El hecho es que a raíz de varias investigaciones en las que se afirmaba y se daba por hecho que estas expresiones artísticas habían sido realizadas por hombres, surge la duda entre la comunidad científica de hasta qué punto estas afirmaciones eran ciertas y en qué proporción las mujeres podrían haber participado en la realización de las mismas (Snow, 2013).

A partir de aquí el arqueólogo Snow empieza a indagar sobre esto visitando en primer lugar cuevas ubicadas en España y en Francia para analizar las pinturas halladas allí. El método de su estudio se basó en la medición de los dedos de las manos. La clasificación de sexo basada solo en imágenes de manos supone un desafío. La mayoría de las personas pueden hacer un juicio instantáneo de clasificación de sexo basado en una fotografía de una cara. Sin embargo, los observadores no capacitados, a menudo encuentran difícil determinar el sexo basándose solo en una huella de mano ya que la identificación sexual a través de las manos contiene información menos distintiva que las caras (Snow, 2013).

Muchas investigaciones recientes sobre la identidad sexual de los individuos que realizaban las huellas de manos y plantillas prehistóricas simplemente suponían que eran los hombres los que las hacían. Sin embargo, esta investigación proporcionó evidencia de que las mujeres también participaron activamente en el arte rupestre. Su investigación inicial mostró que entre las seis plantillas de mano encontradas en cuevas en Francia, cuatro podrían identificarse como manos femeninas. Más tarde, la investigación en cuevas adicionales, apoyada por la National Geographic Society, confirmó con una muestra más grande que las mujeres probablemente hicieron la mayoría (75%) de las plantillas de mano (Snow, 2013).

Snow explicó en unas declaraciones recogidas para la revista National Geographic:

Ha habido un sesgo masculino en la historiografía durante largo tiempo. Se han asumido gran cantidad de suposiciones no confirmadas en relación con quiénes fueron los autores de estas pinturas, y por qué razón. En la mayor parte de las sociedades de cazadores-recolectores, son los hombres los que matan a los animales. Pero a menudo son las mujeres las que transportan la carne hasta el poblado, y de hecho participan en la productividad de la caza en la misma medida que los hombres. No se trataba sencillamente de un grupo de tíos cazando bisontes por ahí.

3.3. Enfoque didáctico del tema en las aulas y recursos utilizados.

Una vez hemos hecho una revisión bibliográfica respecto al tema es conveniente hablar de cómo se ha tratado a las mujeres desde el punto de vista didáctico a lo largo de los diferentes periodos históricos, es decir, en qué actitudes aparecen en los libros y materiales utilizados en los institutos de educación secundaria. También trataremos de investigar cual es la percepción que tiene el alumnado acerca del rol de las mujeres en la sociedad prehistórica, así como los proyectos actuales realizados por parte de los didactas sobre el tema.

La Prehistoria aparece situado en el primer ciclo del currículum educativo de la educación secundaria, más en concreto en 1º de la ESO, dentro de la asignatura *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Este curso introduce el contenido de la

Prehistoria siendo la primera toma de contacto por parte del alumnado de este largo periodo de la historia.

En primer lugar tenemos que hablar de cómo se trata este tema en los recursos didácticos, que mayoritariamente suelen ser los libros de texto aunque también existen otros soportes.

Primero de ESO es un curso en el que el alumnado experimenta un cambio bastante notable, ya que pasan de la educación primaria a la secundaria, lo cual tiene como consecuencia un cambio de centro educativo con todo lo que eso conlleva. Es un cambio que sucede en una edad complicada, normalmente entre los doce o trece años si no son repetidores. Según los psicólogos, esta edad marca el comienzo de la adolescencia. Este periodo es idóneo para educar en valores que puedan interiorizar ya que es en esta etapa en la que se forman grandes rasgos de la personalidad y de la identidad (Gahete, 2014).

Si hacemos un repaso en la parte de historia de la asignatura geografía e historia en el currículum de primero de ESO, nos damos cuenta de que por ninguna parte se hace referencia a las mujeres.

3.3.1. Libros de texto.

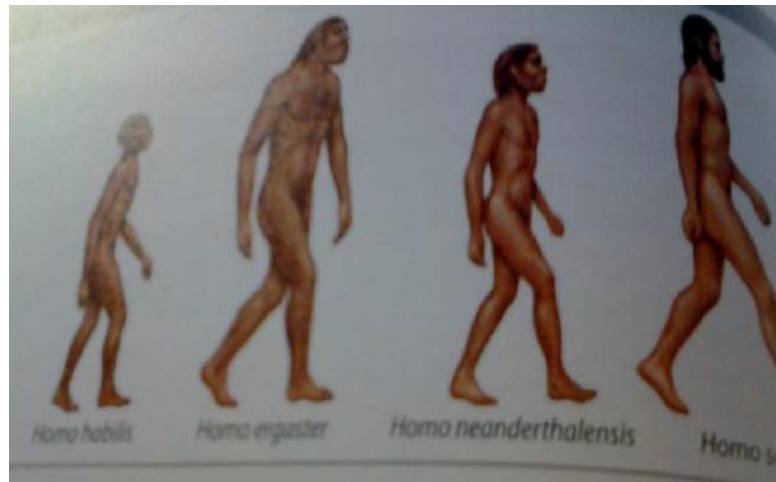
Como ya dijimos con anterioridad, los hombres fueron los encargados de escribir la historia y es por este hecho, que la historia tradicional nos ofrece un conocimiento sesgado en el que solo se tiene en cuenta al sexo masculino. A pesar de esto, son muchos los estudios históricos desde un enfoque feminista los que se han venido realizando recientemente y por esta razón, en algunos libros de texto se han ido incluyendo al colectivo femenino. Sin embargo, esta inclusión, desde mi punto de vista, se ha hecho de una forma que da pie a equivocación por parte de quien los utiliza, ya que las mujeres no aparecen en las ilustraciones realizando actividades que sabemos que hacían de forma cotidiana como cazar y sin embargo sí que aparecen, aunque de forma muy leve y solo en algunos libros de texto, llevando a cabo únicamente actividades relacionadas con el ámbito doméstico y el cuidado de personas, tareas las cuales se infravaloran y son consideradas de “menor importancia” para la supervivencia de los grupos humanos en el Paleolítico.

Además llama la atención que cuando se habla de mujeres en los libros de texto en épocas posteriores a la prehistoria, solo se haga referencia a las mujeres pertenecientes a clases pudientes (Gahete, 2014).

Dicho esto, cuando se trata de la Prehistoria, hay que decir que es el periodo en el que más se invisibiliza al colectivo femenino. Esto se puede apreciar observando algunas

ilustraciones que aparecen en los manuales en el tema de la Prehistoria como las siguientes (Gahete, 2014).

Libro de texto 1:



Ciencias Sociales, 1º ESO. Digital-text, 2011, p. 112.

Libro de texto 2:



Ciencias Sociales, 1º ESO, Editex, 2010, p. 142.

Si observamos estas imágenes y leemos el contenido de los manuales, da la impresión de que todas las actividades esenciales para la supervivencia de las sociedades prehistóricas fueron llevadas a cabo por hombres. Las mujeres nunca aparecen en las imágenes y si lo hacen es de manera discreta (Gahete, 2014).

Sin embargo en la misma página que aparece la ilustración anterior, aparece una imagen y una nota aparte en la que podemos leer:

La revolución agrícola, según algunos historiadores, se debió a las mujeres, porque eran ellas las que se dedicaban a la recolección y a la observación de la vida vegetal.

Esto contrasta fuertemente con la imagen que aparece junto al texto y que se muestra a continuación, ya que son hombres los que aparecen en ella, a pesar de que el texto hace referencia a mujeres (Gahete, 2014).

Libro de texto 2:



Ciencias Sociales, 1º ESO, Editex, 2010, p. 144.

Si se analizan los apartados que hacen referencia a la sociedad y su jerarquía, solo aparece el género masculino. En consecuencia, el hecho de que se utilice el masculino neutro para referirse a un colectivo, ha dado lugar a malinterpretaciones y confusiones (Gahete, 2014).

Pero si hay un epígrafe en el que por norma general siempre aparezcan las mujeres, ese es en el relacionado con la familia, aunque este no aparece en todos los manuales de geografía e historia (Gahete, 2014).

Con este tipo de materiales didácticos, no es extraño que el alumnado de primero de ESO se lleve una percepción equivocada del periodo prehistórico. El problema en sí no es solo ese conocimiento sesgado y estereotipado que han asimilado una vez acabado el tema sino que ese periodo no se vuelve a ver en toda la enseñanza obligatoria por lo que es posible que esa historia errónea y sesgada sea la que conciben como veraz durante el resto de su vida.

La invisibilización de las actividades e identidades femeninas en el proceso de aprendizaje y enseñanza en el ámbito de la historia continua estando vigente en el ámbito académico a pesar de los avances que se han producido en los últimos años. Por esta razón hay que preguntarse cuáles son las causas de esta falta de transmisión de información de las investigaciones históricas a las clases de los institutos, así como a la sociedad (García Luque, 2016).

Esta falta de cohesión entre la universidad y los centros educativos, es una cuestión clave para comprender los obstáculos que existen a la hora de poner en práctica mecanismos que sean efectivos para la educación en igualdad de género desde edades muy tempranas en la educación formal (García Luque, 2016).

Por lo tanto, hoy día, la presencia casi nula de las mujeres como objeto de estudio en la educación no puede justificarse desde normas educativas, puesto que en el currículum se regula y se reconoce las actuaciones para incorporar la perspectiva de género en las distintas asignaturas de ciencias sociales con el fin de fomentar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres (García Luque, 2016).

Sin embargo, como hemos visto en los ejemplos anteriores, pese a que la educación en materia de género está amparada por la legislación, los discursos sesgados y patriarcales siguen dándose en la práctica docente y en el material didáctico. Prueba de ellos es que en la normativa de políticas para la igualdad integral de hombres y mujeres sigue siendo prioridad en el ámbito educativo la erradicación del sexismo en el material curricular. Así tenemos que subrayar la importancia de los manuales como principal material didáctico en los centros educativos cuya poca neutralidad no es cuestionada por el cuerpo docente lo cual nos lleva al riesgo de que quien enseña no piensa sobre qué y para qué enseña haciendo poco posible un cambio en el paradigma educativo. Es decir, si el profesorado no reflexiona de forma crítica respecto a la escasa presencia del género en el currículo y en el material didáctico que se emplea en clase, será imposible que el alumnado genere un pensamiento crítico, fomentando en consecuencia la reproducción del sistema patriarcal a través de este aprendizaje sesgado (García Luque, 2016).

Este sesgo androgénico existente en los materiales didácticos no es cuestión menor, ya que con este conocimiento que encontramos en ellos estamos provocando que debido a la no presencia de las mujeres en la historia de periodos pasados y recientes las niñas se identifiquen con esta invisibilización, careciendo así de referentes de género que en el caso de los niños existen desde siempre en esta historia política de corte positivista que está presente desde siempre en las aulas (García Luque, 2016).

3.3.2. La Prehistoria en el cine.

Si a la percepción que dejan los libros de texto acerca de las mujeres en la Prehistoria en el alumnado sumamos lo que aprenden acerca de este tema mediante otro recurso como lo es el cine, los comics u otras formas de entretenimiento los cuales lo tratan también de forma errónea, no nos resulta extraño que el alumnado acabe formando falsos estereotipos en cuanto al rol de las mujeres en este periodo histórico y que además trasladen esa visión al presente.

Cuando estudiamos la Prehistoria mediante el cine, hay que tener en cuenta cinco géneros de películas, entre los cuales podemos encontrar: los dibujos animados, las comedias, las películas históricas, las fantásticas y las que hacen referencia a conceptos o ideas propias de la Prehistoria (Lombo, 2019).

A pesar de la diversidad de géneros que existen y los temas que se tratan en cada uno de ellos, todos tienen una característica común a la hora de tratar al hombre y la mujer en estos films cinematográficos. Por un lado, el hombre de la prehistoria suele encarnar la violencia y la mujer está ligada en la mayor parte de los casos al sexo (Lombo, 2019).

Los hombres pelean contra otros para llevarse a la mujer como un trofeo, esta suele ser la trama principal en las películas cómicas, históricas e incluso fantásticas que tratan temas de la prehistoria. En esta disputa podemos ver como la fuerza bruta se enfrenta a la inteligencia e ingenio, ganando siempre lo segundo. En el fondo, esta idea proviene de la tesis de Darwin de la competición sexual. Según esta tesis, nuestros antepasados masculinos salvajes siempre se habían enfrentado entre ellos durante varias generaciones por poseer a las mujeres. Las comedias y las películas realistas han sacado mucho jugo a esta idea, que también aparece en el cine fantástico. En las películas de terror, aparece la figura del hombre-mono agresivo. Este hombre agresivo salvaje ha sido interpretado como una herencia del pasado en el presente. Este estereotipo de hombre también lo encontramos en el cine cómico en la figura del hombre golpeando a la mujer con el garrote para llevársela cogida del pelo hacia la cueva (*Las tres edades*, 1923; *La loca historia del mundo*, 1981). Algo que las comedias invirtieron rápidamente poniendo a mujeres enormes que no se dejan arrastrar del pelo a la cueva y que acaban golpeando a hombres enclenques como ocurre en la película *Las tres edades* en 1923 (Lombo, 2019).

Por otra parte, en el cine de aventuras el protagonista masculino aparece de forma épica (*Hace un millón de años*, 1939). Son personajes musculosos que aparecen como si fuesen el mismo Hércules y que se dedican a matar monstruos que amenazan con acabar con el pueblo, se trata de héroes guerreros exiliados de su sociedad que llevan a su pueblo hasta la civilización representando la fuerza (Lombo, 2019).

Sin embargo cuando hablamos de la figura de la mujer, vemos que en el cine siempre representa el sexo y se relaciona de forma simbólica con la luna, al contrario del hombre al que se asocia el sol. El rol de las mujeres en la prehistoria en los comienzos del cine, era ultraconservador. Las encontramos siempre en la caverna, haciendo tareas domésticas como barrer la casa, esto es así incluso en los famosos dibujos animados de *Los Picapietra*. Esto viene a reflejar la situación que vivían las mujeres en ese momento, haciéndoles entender que las mujeres se habían encargado de realizar las tareas de la casa desde el principio de los tiempos. Podemos decir que existen dos

estereotipos de mujeres prehistóricas: la mujer buena que suele ser rubia, cariñosa y servicial y la mujer mala que normalmente es morena, guerrera y lasciva. También hay que destacar que cuando no se las representa como amas de casa, aparecen como meros objetos sexuales. Muchas veces son raptadas por gorilas, homínidos u hombres. El rapto de estas mujeres y su posterior rescate es una de las subtramas que más aparecen en este tipo de cine. A su vez, aparecen también mujeres selváticas que raptan a hombres pero más tarde se convierten en sus dulces esposas (*Mujeres prehistóricas*, 1950). En estas películas las sociedades formadas únicamente por mujeres son concebidas como una aberración aludiendo a mitos como el de las Amazonas o el de las sirenas (*Viaje al planeta de las mujeres prehistóricas*, 1966) o son domesticadas por el hombre (Lombo, 2019).



A) Reg Lewis luciendo sus músculos como hijo del sol (*Maciste contra los monstruos*, *Maciste contro i mostri*, Guido Malatesta, 1962). B) Raquel Welch en bikini, asociada a la espuma marina como Venus (*Hace un millón de años*, *One Million B.C.*, Don Chaffey, 1966). C) Marido cavernícola (*La loca historia del mundo*, *History of the World, Part 1*, Mel Brooks, 1981). D) Buster Keaton arrastrando por el pelo a su chica (*Las tres edades*, *The Three Ages*, Buster Keaton y Edward Cline, 1923).

En los años setenta se da paso al erotismo femenino y las mujeres prehistóricas se convierten en símbolos sexuales, aparecen entonces ligeras de ropa para ser vistas por el sector masculino. Este erotismo traspasa a la geografía en las películas de ciencia-ficción ya que todo mundo que no ha sido descubierto por otros, donde estos primeros hombres entran, ya sea un planeta desconocido o una selva virgen, adquiere una simbología femenina. Por ejemplo, no es casual que los planetas prehistóricos visitados por exploradores masculinos espaciales en las películas *Viaje al planeta prehistórico* en 1965 y *Viaje al planeta de las mujeres prehistóricas* en 1968, se llamen Venus (Lombo, 2019).

Los cambios en la Prehistoria en el cine se dan en los años ochenta con el nacimiento de las teorías feministas y se aprecian en películas como *El clan del oso cavernario* en 1986 o en films como *Altamira* de Hudson en 2016 o *Ao, le dernier neandertal* en 2012 donde se hace referencia a las mujeres como creadoras del arte del periodo paleolítico. Así el género femenino se libera de todo ese lastre tradicional que considera al hombre como centro de la civilización y creador del arte. Además por lo que respecta a las películas de ciencia-ficción actuales que imaginan una evolución postbiológica, hay que destacar la presencia de heroínas mucho más independientes. Las nuevas Amazonas existentes en el cine ahora no se parecen en nada a las de antes, pues son producto de un pensamiento posthumanista. Y estas superheroínas se mueven en un contexto apocalíptico en el que los seres humanos regidos por normas de la biología, están siempre al borde de la extinción o en peligro (Lombo, 2019).

Dicho todo esto, a continuación podemos observar una tabla a modo de resumen de los tipos de películas, géneros, estereotipos e ideas dominantes del cine prehistórico (Lombo, 2019).

Clasificación	Características	Exteriores	
Géneros, subgéneros y variantes	Comedia		
	Animación		
	Historia		
	Cine fantástico	Aventura	Mujeres selváticas Dinosaurios Bikinis
		Terror	Homínidos asesinos
		Ciencia-ficción	Espacial Post-humanismo
Personajes	Adán, Eva, Caín, Moisés, Amazonas, Hércules, Sirenas, Tarzán, hombre salvaje, mujer salvaje, hombre mono, mono hombre, bestia, dinosaurios, monstruos		
Exteriores	Desiertos, Edén, hiperreales, mundos perdidos, oeste americano, planetas de mujeres, tierras malditas, terremotos, volcanes		
Ideas dominantes	Ideas darwinianas	Competición sexual – lucha por la supervivencia	
	Ideas ardreyanas	Violencia innata – australopiteco asesino	
	Ideas posthumanistas	Fin del homo sapiens - superhumanidad	

Lombo Montañés, A. (2019). *La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico*. [tabla].

3.3.3. Prehistoria en museos y cómics.

Dejando de lado la fotografía y los manuales, debemos tener en cuenta otros recursos didácticos como lo son los museos y los cómics.

Cuando hacemos un recorrido por los cómics que tratan temas de la prehistoria apreciamos que en ellos aparece un amplio abanico de representaciones humanas. Por otro lado, cada tipo de figura tiene unos rasgos marcados por la época. Además, en

estos cómics la figura humana no ha sido la única representada en las escenas sino que la naturaleza y otros seres vivos, es decir, el medio y los animales, han tenido un gran protagonismo al igual que los hombres y las mujeres en las historias que se cuentan en estas representaciones. Los paisajes helados, los desiertos áridos y las selvas impenetrables se convierten en ambientes hostiles para los hombres y las mujeres prehistóricas, que se ven forzados a mostrar su valentía haciéndole frente a diversos riesgos y aventuras. Los animales salvajes y mamíferos como los mamuts son en estos cómics los mayores peligros para los protagonistas pero también suponen la base de la subsistencia ya que son estos mismos animales los que deben cazar para poder comer. Dicho esto hay que destacar que en los cómics tanto la mujer como hombre prehistóricos se representan siguiendo cuatro estereotipos: la imagen caricaturesca, la imagen simiesca, la imagen tarzanesca y la imagen realista (Bonet, 2016).

Respecto a lo anterior hay que destacar que el protagonismo de las mujeres en estas historias es escaso ya que en su gran mayoría suele estar ocupado por una figura masculina. Frente a una treintena de protagonistas masculinos en estos cómics solo encontramos una docena de mujeres protagonistas en este tipo de historias. De hecho en la página <http://listas.20minutos.es/lista/buscando-las-mejores-100-heroínas-y-villanas-del-comic-296576/>, donde podemos encontrar cien mujeres que son protagonistas en historias narradas en forma de cómic, solo dos se relacionan con la prehistoria. Se trata de Cavewoman y Jungle Girl, aunque bien es cierto que ambas historias no se desarrollan tal cual en el periodo prehistórico como tal, ya que una de las características principales de estos cómics con los viajes en el tiempo entre un incierto pasado y un presente y futuro que también lo son (Soler, 2016).

A continuación explicaremos la forma en la que pueden usarse tanto cómics como museos a la vez para que nuestro alumnado de primero de ESO comprenda mejor la exposición que está visitando, ya que el cómic es un magnífico recurso comunicativo para enseñar y transmitir el contenido de los museos de prehistoria a un público no especializado (Grau, 2016).

Todos los recursos o elementos que el público se va encontrando antes, durante y después de la visita al museo ayudan a transmitir ideas ya sea de forma consciente o inconsciente. Por ello, si se quiere que el alumnado tenga una percepción acerca de lo que va a visitar, el uso del cómic como medio de comunicación podría ser bastante efectivo. De hecho podría ser muy útil a la hora de crear campañas que fomenten las actividades didácticas y complementarias destinadas al público familiar y escolar (Grau, 2016).

Los museos son conscientes de la utilidad de dicho recurso y del potencial comunicativo que tiene la narración gráfica y la imagen para transmitir conocimiento, es por esta razón que existe una colaboración estrecha entre los conservadores-

investigadores del museo y los ilustradores a la hora de llevar a cabo un correcto desarrollo del discurso expositivo (Bonet, 2016).



Gonick, L. (1995). *Historia del Universo en cómic*. [viñeta].

Las exposiciones son el lenguaje más representativo de los museos. Debemos entender la exposición como un medio de comunicación que tiene como fin hacer más accesible y llamativo el conocimiento científico a diferentes públicos (Grau, 2016).

El cómic como recurso museográfico nos podría ayudar a la hora de hacer más llamativa y accesible la exposición al alumnado a través del lenguaje visual de las imágenes al igual que ocurre con la fotografía, los audiovisuales y los dibujos, los cuales también pueden construir un discurso narrativo sobre una exposición. En el caso del cómic se podría crear una línea narrativa que explique la exposición con viñetas que se coloquen en la exposición o en cualquier soporte impreso como una guía de la exposición que oriente al alumnado a seguir el contenido expuesto en el recorrido de la exposición. Hoy día, con la presencia de las nuevas tecnologías, es posible introducir este recurso del cómic en soporte digital a partir de aplicaciones que permiten que veamos las viñetas en dispositivos móviles o tabletas en formato de imágenes animadas o fijas (Grau, 2016).

Por ejemplo el Musée des Confluences de Lión utiliza en sus salas de exposición un discurso explicativo a través de cómics animados y dibujos que se encuentran en pantallas táctiles. Estas pantallas táctiles que sirven como puntos de información en todas las salas, explican de forma gráfica principios e ideas científicas complejas las cuales producen un resultado magnífico en el público gracias a la sencillez de las viñetas animadas, la calidad de las imágenes y la amenidad de las narraciones (Grau, 2016).

Por lo tanto, esto demuestra que el cómic podría ser un gran recurso para transmitir el conocimiento al alumnado sin necesidad de cambiar la exposición que ha sido construida para personas que ya han alcanzado el pensamiento abstracto, es decir, dicha exposición podría ser comprendida por visitantes que se encuentran en el estadio del pensamiento concreto o por un público con necesidades especiales o personas pertenecientes a otras culturas (Grau, 2016).



El dia abans d'anar-se'n Epi baixà de nou a l'amagatall que tenia prop del riu per veure les cabres. Quan li faltava poc per arribar va escoltar un soroll que venia d'una coveta que hi havia en el vessant de la muntanya.

-De segur que és un conill-, va pensar. Es va acostar sigil·losament i va veure que dins estava Nea pintant en la paret una gran figura amb els braços alçats. -Quin dibuix més estrany, eixos braços tan llargs semblen voler tocar el cel-, va pensar.

Ripollés, E; Fortea, A con ilustraciones de Miquel, G. (2013). *Epi y Nea. Encuentro entre dos mundos*. [viñeta].

Una vez que hemos hablado de la exposición como medio de comunicación, hay que hablar de sus programas didácticos. Estos programas se desarrollan a través de actividades en las que se tratan contenidos científicos enfocados para diferentes sectores de público o alumnado de distintas etapas, ya sean de infantil, primaria, secundaria o bachillerato. Aquí es donde el cómic se ha usado más y donde tiene un mayor potencial comunicativo (Grau, 2016).

El cómic documental prehistórico, tanto de dibujo caricaturesco como realista, puede ser utilizado por tanto antes como después de las visitas, de los talleres didácticos que realizan los museos, como una forma de preparar y motivar el taller o la visita, o a modo de conclusión de estas actividades. El cómic de ficción también se podría usar para incentivar el interés por parte del alumnado del periodo que van a ver durante la visita o el taller. Incluso el cómic de fantasía o de ficción con uso del anacronismo podría usarse al final de la visita, pero a modo de contraste para mostrar lo que nunca ocurrió en la Prehistoria. Para ese fin es importante usar el tipo de cómic que mejor se adapte al público visitante ya que cada tipo está hecho para ser leído por público de una edad o de otra (Grau, 2016).

El Museo de Prehistoria de Valencia también desarrolló un programa de Biblioteca Infantil para un público familiar conformado por niños, adultos y jóvenes que pone a disposición de estos cómics de temática histórica y arqueológica. Dichos cómics son consultados los domingos en un espacio habilitado de forma informal en las salas como biblioteca (Grau, 2016).

A modo de conclusión respecto a los museos, podríamos decir que el cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de la Prehistoria en los museos ha sido utilizado de una forma creativa e innovadora, como medio para crear interés, reconstruir el tiempo y espacio de la Prehistoria de una forma visual, dinámica y entretenida, construyendo en nuestros visitantes un conocimiento intelectual y emocional sobre la Prehistoria que sea significativo (Grau, 2016).

3.3.4. El rol de las mujeres en los videojuegos.

Por último analizaremos el rol de las mujeres en los videojuegos. Hemos considerado importante incorporar este apartado a este trabajo puesto que los videojuegos son un algo muy presente en la mayoría de adolescentes y por lo tanto, quizás sea uno de los medios que más impacto cause en ellos. En este epígrafe no podemos hablar solo del rol de las mujeres de la prehistoria ya que en la mayoría de los videojuegos se va haciendo saltos en el tiempo como es el caso de videojuegos como Empire earth, Far cry primal, Horizon zero down o Ancerstors.

Son muchas las investigaciones las que han hecho el intento de clasificar los videojuegos dependiendo del rol sexual que se encuentra implícito en ellos. Una de las investigaciones pioneras fue la de Provenzo (1991), las cual se enfocó sobre 47 videojuegos muy populares de Nintendo. La investigación consistió en el análisis de las portadas de las carcasas de los juegos ya que la imagen de la portada resume de una forma visual el contenido del videojuego.

El autor de este estudio recogía en primer lugar, el número total de personajes masculinos y femeninos que aparecían en las carcasas. A la misma vez, identificaba a los personajes que aparecían en una posición dominante, sumisa y también a aquellos que no tenían un género definido como robots o monstruos. De las 47 carcasas que se analizaron se encontraron un total de 115 figuras masculinas y 9 femeninas (un ratio de 13 a 1); además 20 de las figuras masculinas aparecían en poses dominantes y 3 de las mujeres de las portadas se encontraban en poses sumisas. Por otra parte, Provenzo (1991) observó que el hilo argumentativo de muchos de esos videojuegos se centraba en el rescate de un personaje femenino por parte de un protagonista normalmente masculino lo cual se reflejaba también en la portada del videojuego. Esta observación llevó a contabilizar en cuántos de estos 47 videojuegos el personaje femenino es secuestrado o está prisionero a través de un cuestionario realizado a los jugadores. El

resultado fue que en 13 de los 47 videojuegos se producía ese secuestro, es decir, alrededor de un 30%. Es una estadística muy grande si consideramos que 11 de esos juegos eran simuladores deportivos. Como podemos imaginar, en pocas ocasiones son los personajes masculinos los que son secuestrados y en ninguno de los casos son rescatados por una mujer. En resumen, el autor se cuestiona con qué intensidad estos secuestros de mujeres -siempre desvalidas y sumisas- y siempre rescatadas por parte de personajes masculinos tienen impacto en los niños y las niñas.

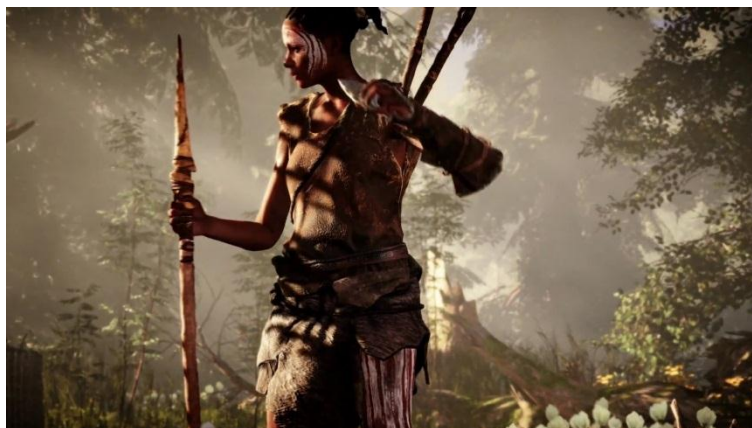


Uno de los primeros videojuegos arcade en el que observamos la presencia de la mujer como personaje al que hay que rescatar

En otro estudio de este mismo investigador les pedía tanto a niñas como a niños que describiesen a través de un dibujo a los personajes masculinos y femeninos de algunos videojuegos. Todos estos dibujos tenían algo en común y era que los personajes femeninos eran percibidos tanto por los niños como por las niñas como figuras poco interesantes. La problemática de esto es que el universo simbólico que aparece en estos videojuegos son aceptados por la sociedad, con lo cual podemos considerar a los videojuegos como instrumentos que propician una continuidad en el pensamiento político, social y cultural actual. Además el ofrecer una imagen sexista de los personajes femeninos, no produce en las niñas un gran interés por jugarlos lo cual puede suponer una merma a la hora de elegir su futuro educativo y profesional, esto lo podemos ver en el ratio de mujeres que hay en grados universitarios como las ingenierías u otras carreras de ciencias (Díez, Fontal, Blanco, 2005).

No obstante a pesar de esto, en la última década hemos asistido a un cambio sin precedentes en el mundo de los videojuegos, ya que estos apuestan cada vez más por la igualdad de género en el desarrollo de sus historias, de hecho, muchos de ellos ya

ofrecen la posibilidad de elegir entre que el personaje principal sea un chico o una chica, dejando esta elección a la persona que juega a ese videojuego.



Personaje femenino del videojuego Far Cry Primal con utensilios de caza.

3.4. Proyectos de investigación.

Como ya hemos podido comprobar anteriormente en este trabajo, a pesar de que sabemos por numerosas investigaciones que las mujeres participaban en mayor cantidad de actividades en la Prehistoria que los hombres, esto no se ve reflejado en los libros de historia, en ilustraciones de los libros de texto, en el cine y en el resto de recursos didácticos de los que hemos hablado. La invisibilidad de las mujeres es algo que ocurre en todos los periodos de la historia y es por esta razón que los proyectos de investigación acerca del papel de las mujeres se hacen tan necesarios. En este caso nos limitaremos a mencionar uno de los proyectos que se dedica a generar recursos didácticos y divulgativos a partir de las investigaciones arqueológicas con perspectiva de género de la Prehistoria y Protohistoria y que es uno de los mayores referentes hasta la fecha.

Se trata del sitio web “Pastwomen. Historia material de las mujeres” (www.pastwomen.net) que tiene como objetivo dar visibilidad a las investigaciones que se realizan en Arqueología e Historia sobre la cultura material de las mujeres. A su vez, ofrece recursos actualizados desde una perspectiva feminista a todos los sectores relacionados con la divulgación histórica. Pretende ampliar el conocimiento existente acerca de las tareas o actividades que tenía que llevar a cabo el colectivo femenino en la Prehistoria y Protohistoria peninsular a través de los últimos trabajos de investigación que se han realizado, así como crear contenidos on-line con el fin de informar y formar a las personas que los consulten.

Debido a esta necesidad de divulgar las últimas investigaciones de género tanto en Arqueología como en Historia, resulta obvio la utilización de la plataforma web, puesto que si lo que se busca es la divulgación, es vital huir de los recursos tradicionales para

entrar de lleno en los soportes digitales de acceso abierto para asegurar una mayor difusión de los materiales.

Este tipo de proyectos tienen una gran importancia ya que permiten que se transfiera el conocimiento científico plasmado en investigaciones a las aulas para cambiar ese conocimiento sesgado y sexista que ha venido ofreciendo la historia positivista tradicional hasta ahora.

Es por ejemplo el caso de una propuesta que hacen profesores de la universidad de Murcia en uno de sus artículos en el que diseñan propuestas didácticas para el aprendizaje de la historia del trabajo de las mujeres en el periodo contemporáneo para alumnado de cuarto de Educación Secundaria a través de una metodología activa y participativa (Simón, Ortiz y Férez, 2013).

Como ya hemos dicho con anterioridad, las mujeres no han sido tomadas en cuenta como fuerza productiva en las sociedades del pasado sino que su espacio de actuación se ha limitado al ámbito privado eliminando su participación activa en el ámbito público. Sin embargo en la etapa contemporánea acontecen una gran cantidad de cambios en la sociedad general y para las mujeres. Por esa razón, Simón García, Ortiz Cermeño y Férez Martínez mediante el análisis de ese cambio histórico relacionado con la incorporación de las mujeres al mercado laboral, pretenden que el alumnado se concencie de la problemática social de nuestra sociedad actual.

4. Proyección didáctica.

4.1. Justificación.

La elección del tema se debe a la necesidad de introducir en la prehistoria a las mujeres como objeto de estudio, un colectivo que ha pasado desapercibido en los libros de historia tradicionales que siguen un paradigma positivista. Con este trabajo se pretende desmontar la falsa creencia que tiene nuestro alumnado acerca del rol de las mujeres en la sociedad de la Prehistoria. Ya que la percepción que suelen tener el alumnado es que el colectivo femenino solo tenía un papel fundamental a la hora de engendrar bebés y su cuidado además de recolectar frutos en momentos puntuales debido a lo aprendido en los libros de texto, el cine, la televisión, los cómics, los dibujos animados, museos o cualquier otro medio.

4.2. Justificación curricular.

El tema elegido es la Prehistoria, pero vista desde una perspectiva de género, contenido que encontramos en el bloque 3 de la asignatura Geografía e Historia en 1º de ESO. Para ello, nos hemos basado en las distintas legislaciones vigentes. A nivel estatal nos encontramos con el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del*

Bachillerato. Y a nivel autonómico la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4.3. Contextualización del centro escolar.

El perfil de la ciudadanía del barrio corresponde a clases sociales relativamente modestas, siendo la tasa de paro similar a la media obtenida durante el primer trimestre del año en Jaén según los datos de la Encuesta de Población Activa, difundida por el Instituto Nacional de Estadística. Su nivel económico se puede considerar medio-bajo, ya que la media de la renta familiar anual se sitúa alrededor del doble del salario mínimo interprofesional, lo que hace que la renta “per cápita” media que declaran las familias del alumnado al solicitar la admisión en el Centro sea inferior a la mitad del salario mínimo interprofesional. De ahí que nuestro centro sea de Compensación Educativa.

En el ámbito laboral, entre el 50 y el 65% de los padres de nuestro alumnado son “asalariados indefinidos”, dedicándose entre un 70 y un 80% al sector servicios. En ocasiones, son propietarios de pequeñas tiendas o talleres de barrio y sólo una minoría está formada por profesionales liberales. Sin embargo, uno de los datos más característicos del panorama laboral del barrio es que la tasa de actividad femenina es menor del 25%, de manera que la mayoría de las madres trabajan exclusivamente en el hogar –aunque está aumentando el número de madres dedicadas a la limpieza como actividad laboral-.

Académicamente hablando, el nivel de titulación de las familias es bajo: en torno al 20% posee el título de Bachillerato o estudios universitarios, un 60% posee estudios primarios y un 20% carece de estudios. La mayoría desearía que sus hijos e hijas alcanzaran una formación que les permitiese acceder rápidamente a un puesto de trabajo fijo. Declaran interesarse habitualmente por el trabajo que realizan sus hijos e hijas y creen que le dedican al estudio una media de 1 a 3 horas diarias, aunque no les parece suficiente. En el caso de la ESO, casi todos los padres y madres vienen al Instituto 1 ó 2 veces por curso, casi siempre por citación del tutor o tutora para mantener una entrevista con la persona que ostenta la tutoría y casi nunca con el resto del profesorado. Además, no es infrecuente el caso de padres o madres que, a lo largo de toda la vida académica de sus hijos e hijas no acude al Centro. Por tanto, uno de los principales aspectos a mejorar es el referido a la participación e implicación de las familias, pero no sólo aumentando el número de visitas al centro –que también- sino participando activamente en la vida del mismo a través, por ejemplo, de la

planificación y ejecución de actividades extraescolares en colaboración con el Departamento de AA.CC.EE. o la participación en el Consejo Escolar y en sus comisiones.

En cuanto a los intereses académicos del alumnado de ESO, están encaminados hacia la Formación Profesional de grado medio y superior. Por el contrario, la mayor parte de nuestro alumnado de Bachillerato opta por estudios universitarios.

Por otro lado, en los últimos tiempos ha aumentado considerablemente el número de estudiantes pertenecientes a familias desestructuradas, así como a familias con escasos recursos económicos como consecuencia de la crisis económica que, como sucede siempre, se ceba especialmente con los barrios humildes.

4.4. Objetivos.

Objetivos de etapa:

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Objetivos específicos de área:

Según Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.

11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.

Objetivos didácticos:

- a. Delimitar cronológicamente las etapas de la Prehistoria y conocer las características de cada una.
- b. Entender el proceso de hominización y los factores que influyen en él.
- c. Poner en valor el rol de las mujeres en la sociedad prehistórica, desmitificando la figura del hombre dominante en todas las actividades.
- d. Conocer y revalorizar las actividades de mantenimiento llevado a cabo por las mujeres en la Prehistoria.
- e. Descubrir e investigar la participación de las mujeres en todas las actividades, sobre todo en la realización de las pinturas rupestres.

4.5. Contenidos.

Los contenidos han sido extraídos de la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención*

a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Los contenidos pertenecen al bloque 3, el cual se llama “la historia”.

Dichos contenidos serían:

1. La Prehistoria: cronología y etapas.
2. La Prehistoria: el proceso de hominización.
3. La situación de la mujer en la Prehistoria.
4. Las actividades de mantenimiento.
5. Pinturas rupestres y mujeres artistas.

4.6. Competencias.

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Las competencias son necesarias para el desarrollo de capacidades por parte del alumnado. En esta unidad didáctica se desarrollarán las siguientes competencias clave:

Comunicación lingüística (CCL).

La competencia lingüística se adquiere a través de la participación del alumnado en actividades donde interactúa con textos, interlocutores y otros soportes y formatos digitales. Estas actividades pueden suponer el uso de una lengua como la materna o varias incorporando un idioma extranjero. Así el alumno se prepara para las experiencias comunicativas a las que tenga que enfrentarse a lo largo de toda su vida ya que no solo aprende una lengua, sino que aprende a ajustar su lenguaje según la situación comunicativa en la que se encuentre ya sea más formal o informal.

Competencia social y cívica (CSC).

La competencia social y cívica tiene como fin utilizar los conocimientos aprendidos para analizar y comprender mejor la sociedad en la que vive el alumnado desde diferentes puntos de vista, concibiendo así que vivimos en una sociedad que cambia continuamente. Con esta competencia el alumno aprende a mediar y resolver conflictos en diferentes contextos así como a interactuar con otras personas con respeto y convicciones democráticas.

Competencia digital (CD).

La competencia digital permite que alumnado aprenda a usar de forma segura y responsable las nuevas tecnologías, así como analizar e interpretar la información que obtienen a través de estas y desechar las fuentes e informaciones no fiables o erróneas.

Competencia aprender a aprender (CAA).

Esta competencia hace referencia a la capacidad que tiene el alumnado a la hora de gestionar su manera de realizar su propio trabajo, es decir, el alumnado debe organizar su propio tiempo, elegir métodos de trabajo y enfocarse en lo que se le pide en las tareas o actividades que propone el docente. En definitiva, esta competencia pretende que el alumno alcance una autonomía y eficacia cuando se trata de realizar actividades o trabajos.

4.7. Elementos transversales.

Según el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* en esta unidad didáctica se trabajarán los siguientes elementos transversales:

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

4.8. Metodología.

En cuanto a la metodología, la asignatura Geografía e Historia es una materia que se presta mucho al aprendizaje dinámico y significativo a la misma vez que incorpora elementos transversales que inculcan al alumnado valores propios de nuestra sociedad y que de hecho, se plasman en la Constitución española.

El enfoque metodológico siempre va a depender de las necesidades de cada alumnado, de sus conocimientos, intereses y metas, aunque en cualquier caso, hay que recalcar que sea cual sea la metodología que se use, debe servir para la consecución de las competencias clave que aparecen en el currículum educativo.

En todo caso, en nuestra unidad didáctica procuraremos que el alumnado tenga un rol activo mediante las actividades que propondremos, ya que aunque también es necesario que el alumnado tenga un rol pasivo durante la exposición de contenidos por parte del profesorado, el aprendizaje siempre es más significativo si son los alumnos y alumnas los que llevan a cabo las actividades propuestas. Que adopten este rol los ayudará por tanto a la hora de afrontar otras actividades o tareas en el futuro a través de su experiencia vivida.

Por otra parte también creemos que es importante incluir en el desarrollo de nuestra unidad didáctica el uso de las TICs, es decir, de las tecnologías de la información y comunicación, ya que es evidente que vivimos en una sociedad en la que las nuevas tecnologías son un pilar fundamental. Sin embargo, esto no quiere decir que nuestra unidad didáctica tenga que fundamentarse en el uso exclusivo de la tecnología sino que pueden ser útiles a la hora de realizar actividades de investigación haciendo un uso responsable de ellas y aplicando un espíritu crítico para descartar información errónea. La mayor parte de las ocasiones en el aula, se utilizará el ordenador del docente para proyectar sobre una pantalla elementos como vídeos, imágenes, música, etc. para facilitar la comprensión de la explicación. El tiempo en el que los alumnos y alumnas utilicen estos recursos digitales estará bien definido y delimitado para evitar distracciones por parte del alumnado permitiéndoles desarrollar competencias clave como la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

También con motivo de que el alumnado tenga motivación hacia los contenidos previstos en esta unidad didáctica, una metodología fundamental podría ser la

ludificación ya que el alumnado estaría asimilando y aprendiendo conocimientos a través de pequeñas actividades lúdicas.

Por último pero no menos importante, es vital que los alumnos y alumnas aprendan a trabajar de forma cooperativa, ya sea en un proyecto o en alguna actividad donde recopilen todo lo aprendido a lo largo de la unidad didáctica para fomentar el trabajo en equipo frente a la competitividad que impera muchas veces en clase. De hecho hay diversos estudios que prueban que el aprendizaje es más significativo cuando se trabaja en grupo (Torres, 2017).

4.9. Temporalización.

La temporalización se distribuye a lo largo de siete sesiones de una hora.

4.10. Desarrollo de las sesiones.

En estas sesiones se llevará a cabo un proyecto, que no un ABP, teniendo en cuenta la existencia previa de los cinco grupos base de clase formados por cinco personas. Todas las actividades que realicen estos grupos se irá plasmando en un portfolio digital que finalmente será evaluado por el profesor mediante rúbrica.

De la misma forma, los integrantes de cada grupo también evaluarán por medio de otra rúbrica el desempeño de cada uno de sus compañeros aunque el profesor vaya observando y tomando notas en su tablet día a día.

Sesión uno.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Conocer la cronología de la Prehistoria. 2. Analizar la forma de vida de los grupos humanos de las diferentes etapas de este periodo histórico.	La Prehistoria: cronología y etapas	CCL – CD – CAA - CSC

Respecto a las actividades, en primer lugar se realizará una pequeña introducción de cinco minutos para informar al alumnado de lo que se va a ver en la unidad didáctica y en concreto en esta sesión.

En segundo lugar realizaremos una actividad focal introductoria de diez minutos que consistirá en realizar un brainstorming a través de la aplicación mentimeter a la que los alumnos y alumnas enviarán las respuestas de las preguntas que se planteen respecto

a la percepción del tema y que aparecerán en la pantalla del proyector de forma anónima para hacernos una idea de los conocimientos y estereotipos previos.

Las preguntas serán:

- ¿Qué entendemos por Prehistoria?
- ¿En cuántos periodos se divide?
- ¿Cuáles eran las principales actividades que permitían la supervivencia de las sociedades de la Prehistoria?
- ¿Hombres y mujeres realizaban las mismas actividades?

A continuación, mediante los grupos base de clase trabajarán de forma colaborativa, durante los cuarenta y cinco minutos restantes en la realización de un eje cronológico mediante aprendizaje por descubrimiento realizando una búsqueda de información sobre las edades de la prehistoria para lo cual se les facilitará algunas webs con conocimientos científicos fiables a partir de las cuales han de elaborar su eje cronológico en el que han de situar además de la cronología las características básicas de cada período:

- http://www.museuprehistoriavalencia.es/web_mupreva/publicaciones/va
- http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/12042013/1c/es-an_2013041212_9105442/okupas/paginas/eje.htm
- <https://patrimoniointeligente.com/edades-de-la-prehistoria/>
- http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/antigua/prehistoria_03_00.html

En dicho eje cronológico aparecerán las diferentes etapas de la Prehistoria y abajo un resumen de las formas de vida que tenían los grupos humanos en cada una de dichas etapas.

La línea del tiempo la realizarán de forma digital a través de cualquiera de los seis programas de fácil manejo que se les facilitará¹ a elección de cada grupo: Timeline; Timeline JS; TimeRime; Tiki-Toki; MyHistro.

Sesión dos.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Comprender el proceso de hominización y los factores que lo provocan. 2. Analizar las causas por las cuales las mujeres no están	El proceso de hominización	CCL – CD – CAA - CSC

¹ <https://www.aulaplaneta.com/2014/11/04/recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo/>

en la famosa ilustración del proceso de hominización.		
---	--	--

En cuanto a las actividades, en primer lugar, se hará una breve introducción de cinco minutos sobre lo que vamos a ver en esta clase.

A continuación, en media hora, a través de una página web, el alumnado trabajará en grupos la elaboración de un mapa conceptual en el que se refleje el proceso de hominización con su respectiva cronología y además describirán las características de cada homínido, es decir, cronología, ubicación geográfica, capacidad cerebral, locomoción, dieta e instrumentos que utilizaban.

Para la realización de esta actividad el alumnado se apoyará en las siguientes direcciones web:

http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/antigua/prehistoria_00.html

<http://www.pastwomen.net/mujeres-en/evolucion-humana>

Más tarde, en quince minutos a través de otra dirección web, se realizará un análisis del por qué las mujeres no son incluidas en proceso de hominización y no aparecen en las miles de ilustraciones en las que se muestra dicho proceso. A partir de aquí buscarán quién fue Lucy, un homínido mujer de veinte años perteneciente a la especie *Australopithecus afarensis* que fue encontrada por Donald Johanson y Tom Gray.

La web de la cual podrán ayudarse para la elaboración de dicho análisis será:

<https://mujeresconciencia.com/2015/01/07/la-evolucion-humana-con-perspectiva-de-genero-un-combate-por-la-objetividad/>

Por último en los diez minutos restantes, consultarán las diferentes técnicas de investigación que existen en el campo de la arqueología para conocer las características de cada homínido a través de la web Pastwomen, en el apartado Rastros Arqueológicos.

Sesión tres.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Describir las características de las pinturas rupestres y su significado.	Pinturas rupestres y mujeres artistas.	CCL – CAA - CSC - CEC
2. Tener en cuenta la		

participación de las mujeres en la creación de las pinturas rupestres.		
--	--	--

En esta clase, en primer lugar se hará una breve introducción de cinco minutos sobre lo que vamos a ver en esta sesión.

A continuación, en quince minutos, el alumnado realizará una lectura de un archivo web en el que aparecen las características de las pinturas rupestres para que el alumnado tenga una idea de las características generales de dichas representaciones y de porqué estos grupos humanos las pintaban en el abrigo de las cuevas en las que vivían, es decir, sus posibles significados.

Para ello accederán a la siguiente dirección web, que da acceso a un archivo pdf:

<http://www.cuadernosdearterupestre.es/arterupestre/didacticoRioMartin.pdf>

A partir de esta información, se les lanzará una pregunta ¿Quiénes realizaban las pinturas rupestres, hombres y mujeres? Y ¿Cómo podemos saber quién las realizaba? Seguidamente se leerá en voz alta el siguiente artículo de la revista National Geographic titulado “Los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres”.

<https://www.nationalgeographic.es/ciencia/los-artistas-prehistoricos-podrian-haber-sido-mujeres>

Una vez finalizada la lectura del artículo, se pedirá al alumnado que busque imágenes didácticas en las que se representen a personas realizando pinturas rupestres y señalen cuántas mujeres y hombres aparecen representadas/os en dichas imágenes. El objetivo es que el alumnado compruebe el androcentrismo presente en las imágenes que hasta entonces les ha pasado desapercibido y que no representa la realidad de las investigaciones científicas. Finalmente, el/la docente explicará otra actividad que se va a llevar a cabo durante el tiempo restante. Esta actividad consistirá en un ejercicio que se llevará a cabo de forma individual aunque el alumnado esté agrupado con sus respectivos grupos base, a partir de la lectura de un relato por parte del docente que habla sobre las pinturas rupestres. En primer lugar, el/la docente leerá el relato que podemos ver en el anexo número uno de este trabajo y a continuación los alumnos y alumnas tendrán que realizar un pequeño resumen de lo que han oído y hacer una pequeña representación de una pintura rupestre, en la ficha que encontramos en el anexo número dos, dándole su propio enfoque fomentándose así su capacidad creativa.

Sesión cuatro.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Poner en valor el papel de las mujeres en la sociedad prehistórica.	Mitos y estereotipos de las mujeres de la Prehistoria.	CCL – CD – CAA - CSC

En referencia a las actividades, primer lugar se hará un pequeño debate entre el alumnado en diez minutos para que expresen qué lugar piensan ellos que ocupaban las mujeres en la sociedad de la Prehistoria.

En segundo lugar, se procederá al visionado en el proyector de clase el siguiente fragmento de los dibujos animados “los Picapiedra” el cual tiene una duración de poco más de medio minuto: https://www.youtube.com/watch?v=6c_IH7v_w30

Estos dibujos animados se crean en un momento histórico en el que se pretendía que las mujeres regresaran al hogar tras haber ocupado los puestos que tradicionalmente eran ocupados por los hombres en las fábricas durante la II Guerra Mundial. Es por eso que esta serie animada está cargada de errores didácticos y mitos que han creado a base de repetirlos una vez tras otra, estereotipos de género que nuestros abuelos y padres han reproducido dándoles una continuidad que llega a nuestra sociedad actual. Debido a eso, en muchas ocasiones, gran parte de nuestro alumnado tiene asimilados esos roles de género como ciertos.

Después del visionado de ese fragmento, como docentes lanzaremos la siguiente pregunta ¿creéis que al igual que aparece en el vídeo, el colectivo femenino solo ocupaba un papel relevante en el ámbito doméstico?

Por último, después de escuchar sus respuestas durante unos cinco minutos, procederemos en los treinta minutos siguientes al planteamiento de una pequeña actividad en la que cada grupo base buscará cómo se representa a las mujeres prehistóricas en distintos soportes:

- Dibujos animados.
- Películas.
- Cómic.
- Libros recomendados para su edad.
- Videojuegos.

Por último en los diez minutos restantes, cada grupo plasmará en un cuadro qué estereotipos de los que han observado en esos soportes, siguen vigentes en la actualidad según su experiencia de vida.

Sesión cinco.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Revalorizar las actividades de ámbito cotidiano que realizaban las mujeres de la Prehistoria.	Las actividades de mantenimiento llevadas a cabo por las mujeres de la Prehistoria.	CCL – CD – CAA - CSC

Respecto a las actividades, en primer lugar se hará una pequeña introducción explicando qué son las actividades de mantenimiento en unos quince minutos.

A continuación, en los cuarenta y cinco minutos restantes de clase se llevará a cabo una pequeña actividad de investigación a través de los portátiles, tablets o cualquier dispositivo electrónico permitido en el reglamento del centro, en la que cada grupo base investigará acerca del papel que tenían las mujeres y porqué era importante su participación en cada una de estas actividades de mantenimiento concretas en las que participaban de forma cotidiana en la Prehistoria, entre las cuales encontramos:

- La reproducción y cuidado de nuevos individuos.
- El cuidado de individuos dependientes.
- La siembra, el desbroce de tierras y la recolección de frutos.
- La fabricación y transporte de objetos.
- La cría de ganado y pastoreo.
- La caza.
- El procesamiento de alimentos.

Esta actividad se desarrollará durante dos sesiones, esta y la próxima ya que el tema es bastante amplio.

A lo largo de esta sesión y la próxima, el alumnado al igual que el docente evaluará por medio de una misma rúbrica, es decir, los compañeros de cada grupo se evaluarán mutuamente y el docente evaluará a toda la clase por medio de la observación del desarrollo del trabajo en los distintos grupos de trabajo así como por medio del trabajo final que se entregue. Asimismo los alumnos y alumnas podrán realizar las preguntas que consideren al docente para resolver dudas o para que los oriente en la búsqueda de información relevante y veraz sobre el tema.

Sesión seis.

Objetivos	Contenidos	Competencias
-----------	------------	--------------

1. Revalorizar las actividades de ámbito cotidiano que realizaban las mujeres de la Prehistoria	Las actividades de mantenimiento llevadas a cabo por las mujeres de la Prehistoria.	CCL – CD – CAA - CSC
---	---	----------------------

El alumnado seguirá realizando durante toda la hora de clase esa actividad de investigación que comenzaron en la sesión anterior y el docente tomará notas en su rúbrica respecto al comportamiento de los alumnos y alumnas que componen el grupo a la hora de realizar el trabajo, es decir, la participación, la iniciativa, la actitud para con los compañeros, etc. A la misma vez, los integrantes de cada grupo podrán realizar preguntas al profesor o profesora respecto a las dudas que les hayan surgido o les puedan surgir y luego también rellenarán su rúbrica para evaluar al resto de integrantes de su grupo. Así el docente tendrá una idea más completa respecto al trabajo que se está llevando a cabo en el grupo.

Sesión siete.

Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Revalorizar las actividades de ámbito cotidiano que realizaban las mujeres de la Prehistoria.	Las actividades de mantenimiento llevadas a cabo por las mujeres de la Prehistoria.	CCL – CD – CAA - CSC

A lo largo de esta hora clase se expondrán los trabajos realizados por cada grupo al resto de sus compañeros utilizando un power point si lo estiman necesario. Teniendo en cuenta que hay cinco grupos de cinco personas, cada grupo expondrá durante diez minutos, dejando dos minutos para las correcciones que pueda hacer el docente en voz alta respecto al trabajo, siempre en forma de crítica constructiva.

En dicha exposición deben hablar todos los componentes del grupo ya que uno de los objetivos de esta actividad junto al aprendizaje de estas actividades de mantenimiento, es el desarrollo de la capacidad de hablar en público. El profesor o profesora evaluará esta exposición siguiendo criterios que considere oportunos como dicción, tono de voz, organización, dominio de lo que se explica, etc.

4.11. Evaluación.

Cuando hablamos de evaluación, tenemos que referirnos al proceso evaluador. Este es el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para determinar el grado de proceso alcanzado respecto a las intenciones educativas, para así ajustar su intervención pedagógica a las características y necesidades de los alumnos.

La función evaluadora debe ofrecer información, paso a paso, del desarrollo personal del alumno para adoptar las medidas educativas oportunas. Ello genera un ciclo permanente de recogida de datos, interpretación y adaptación.

El proceso evaluador no ha de efectuarse solamente al final de un periodo educativo, sino al terminar cada una de sus fases (y también durante estas) para, además de diagnosticar el punto de partida, orientar en cada momento el aprendizaje y adaptar contenidos y actividades a las características concretas de los escolares.

El tipo de evaluación que se usará en esta unidad didáctica será la evaluación continua, ya que mediante este sistema no solo se evalúa en determinados momentos sino a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, así si vemos que ciertos alumnos o alumnas no alcanzan las competencias que deberían, se puede utilizar cualquier método de refuerzo para facilitarles la consecución de dichas competencias clave.

A continuación, en una tabla observamos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje tanto curriculares como didácticos.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje curriculares y didácticos		
Sesiones	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1	6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico.	6.1. Explica la diferencia de los dos periodos en los que se divide la prehistoria y describe las características básicas de la vida en cada uno de los periodos.
2	1. Entender el proceso de hominización. Analizar las causas por las cuales las mujeres fueron omitidas en las representaciones icónicas del proceso de hominización.	1.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. Identifica el por qué las mujeres no aparecen en la famosa ilustración del proceso de hominización.
3	Reconocer las características de las pinturas rupestres. Apreciar la participación de las mujeres en la creación de dichas representaciones.	Explica las características presentes en las pinturas rupestres. Pone en valor la participación de las mujeres en la realización de las pinturas rupestres.
4	5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria.	5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.

5 – 6 - 7	Describir qué son las actividades de mantenimiento destacando la participación de las mujeres en las mismas.	Enumera y describe qué son las actividades de mantenimiento haciendo énfasis en la participación de la mujer en las mismas.
-----------	--	---

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se utilizará un portfolio virtual en el que cada grupo base incluya todas las actividades. Además se utilizarán varias rúbricas para evaluar dichas tareas (anexos 5, 6 y 7) en las que el docente vaya puntuando día a día el trabajo, comportamiento del alumnado que conforman los distintos grupos base a la vez que la comprensión de los temas en cuestión que se tratan a través de las actividades propuestas y otra (anexo 4), por medio de la cual todos los integrantes de un mismo grupo puntúen al resto de sus compañeros respecto a su actitud frente a las actividades de grupo.

El otro medio de evaluación será la pequeña actividad de clase relacionada con epígrafe de las pinturas rupestres.

Los porcentajes de calificación serían los siguientes:

Aspectos a evaluar		Porcentajes	
Portfolio	Eje cronológico de las etapas de la Prehistoria	15%	80%
	Mapa conceptual de la hominización	15%	
	Actividad de investigación acerca de los estereotipos existentes acerca de las mujeres de la Prehistoria	15%	
	Actividad de investigación acerca de las actividades de mantenimiento	20%	
	Exposición de las actividades de mantenimiento	15%	
Actividad de clase acerca de las pinturas rupestres		20%	

4.12. Medidas de atención a la diversidad.

Como docentes, debemos ser conscientes de que cada alumnado al que impartimos clase tiene unas capacidades, intereses y motivaciones, por lo que nuestras clases siempre deben adaptarse a esos ítems dentro de lo posible. Esta unidad didáctica está enfocada a una clase en la que no hay alumnado con necesidades educativas especiales, ya sea por discapacidad cognitiva o discapacidad física. No obstante el docente siempre debe estar alerta para detectar cualquier tipo de necesidad dentro de su alumnado.

Por lo tanto, en el caso de que se incorporase algún alumno con dificultad motora, esto será tomado en cuenta a la hora de desarrollar las actividades. Se asegurará que estas personas tengan un sitio fijo en el aula al que pueda acceder con facilidad con su silla de ruedas o silla mecánica. A la hora de formar grupos, estos alumnos o alumnas se situarán en sitios de la clase en los que puedan moverse con la mayor facilidad posible.

Como ya he descrito anteriormente, casi todas las actividades se realizan mediante grupos colaborativos, lo cual creemos que es una buena metodología para atender a la diversidad ya que no excluye al alumnado que tiene más dificultades y así mismo, también beneficiaría al alumnado que tiene más nivel, puesto que al explicarle las dudas de los contenidos a sus compañeros adquieren una comprensión más profunda del tema. Además si existieran contenidos con más nivel de dificultad para la comprensión para toda la clase en general, se realizarían actividades de refuerzo y por otra parte, se facilitarían actividades de ampliación para los alumnos y alumnas que quieran aumentar sus conocimientos y que terminen sus actividades antes que el resto de sus compañeros.

4.13. Mapa de desempeño.

Actividad	Objetivo de etapa	Objetivo de área	Objetivos específicos	Competencias claves	Criterio de evaluación de etapa	Criterios específicos	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Eje cronológico	Objetivo a, b según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Objetivo 1 según la Orden de 14 de julio de 2016	Delimitar cronológicamente las etapas de la Prehistoria y conocer las características de cada una.	CCL – CD – CAA - CSC	6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos períodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico.	1. Conocer la cronología de la Prehistoria. 2. Analizar la forma de vida de los grupos humanos de las diferentes etapas de este periodo histórico.	6.1. Explica la diferencia de los dos períodos en los que se divide la prehistoria y describe las características básicas de la vida en cada uno de los periodos.
2. Mapa conceptual del proceso de hominización y análisis del por qué las mujeres no son incluidas en proceso de hominización	Objetivo a, b, c, d según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Objetivo 1, 11, 14 según la Orden de 14 de julio de 2016	1. Comprender el proceso de hominización y los factores que lo provocan. 2. Analizar las causas por las cuales las mujeres no están en la famosa ilustración del proceso de hominización.	CCL – CD – CAA - CSC	1. Entender el proceso de hominización.	Analizar las causas por las cuales la mujer se quedó al margen del proceso de hominización en la famosa ilustración que lo explica.	1.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. Identifica el por qué las mujeres no aparecen en la famosa ilustración del proceso de hominización.

Actividad	Objetivo de etapa	Objetivo de área	Objetivos específicos	Competencias claves	Criterio de evaluación de etapa	Criterios específicos	Estándares de aprendizaje evaluables
3. Actividad sobre las pinturas rupestres	Objetivo a, b, c, d, l según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Objetivo 1, 11, 14 según la Orden de 14 de julio de 2016	1. Describir las características de las pinturas rupestres y su significado. 2. Tener en cuenta la participación de las mujeres en la creación de las pinturas rupestres.	CCL - CAA – CSC - CEC	6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos períodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico.	Reconocer las características de las pinturas rupestres. Apreciar la participación de las mujeres en la creación de dichas representaciones.	Explica las características presentes en las pinturas rupestres. Pone en valor la participación de las mujeres en la realización de las pinturas rupestres.
4. Debate y actividad de investigación sobre los mitos de las mujeres en la Prehistoria	Objetivo a, b, c, d, según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Objetivo 1, 11, 14 según la Orden de 14 de julio de 2016	1. Poner en valor el papel de las mujeres en la sociedad prehistórica.	CCL – CD – CAA - CSC	5. Localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos más relevantes de la Prehistoria.	Desmitificar falsas creencias que tiene la sociedad acerca del rol de las mujeres de la Prehistoria	5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.
5. Actividad acerca de las actividades de mantenimiento que realizaban las mujeres en la Prehistoria y exposición	Objetivo a, b, c, d, según Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Objetivo 1, 11, 14 según la Orden de 14 de julio de 2016	1. Revalorizar las actividades de ámbito cotidiano que realizaban las mujeres de la Prehistoria	CCL – CD – CAA - CSC	5. Localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos más relevantes de la Prehistoria.	Describir qué son las actividades de mantenimiento destacando la participación de las mujeres en las mismas.	Enumera y describe qué son las actividades de mantenimiento haciendo énfasis en la participación de la mujer en las mismas.

5. Conclusiones.

A lo largo de este TFM, como se ha podido apreciar, hemos planteado una propuesta didáctica que tiene como objetivo ponerle fin al vacío que existe respecto a las mujeres de la Prehistoria en los materiales didácticos, erradicar la visión de que las mujeres quedaban relegadas únicamente al ámbito doméstico y cuidado de las crías e individuos dependientes, así como dar visibilidad a la participación de las mismas en muchas de las actividades de mantenimiento que hasta hace pocos años habían sido asignadas única y exclusivamente al hombre incluso en los estudios científicos.

De este modo, el fin en sí no es otro que cambiar la forma sesgada en la que se enseñan muchos de los periodos históricos, en este caso la Prehistoria, para que se produzca un cambio real en la educación de los niños y niñas.

Creemos firmemente que a lo largo de estas sesiones propuestas en la unidad didáctica, el alumnado podrá adquirir nuevos conocimientos que vienen dados de estudios recientes, lo cual no suele ocurrir en las aulas y estamos convencidas que es de vital importancia, ya que la transmisión del conocimiento científico al aula es crucial a la hora de incorporar al aprendizaje nuevos descubrimientos puesto que la historia al contrario de lo que mucha gente piensa, es una ciencia viva. El desarrollo de esta UDI llevará al alumnado a desaprender los estereotipos tradicionales apprehendidos sobre las mujeres en la Prehistoria y en la historia en general puesto que la invisibilización del colectivo femenino puede extrapolarse a todas las épocas de la historia.

Cabe añadir que conforme el alumnado vaya avanzando en las sesiones, también irá adquiriendo una serie de competencias clave, lo cual les permitirá adquirir una serie de habilidades que les permitirán llegar a ser personas competentes de cara a su futuro profesional.

De esta forma, esperamos que el aprendizaje de este conocimiento contribuya a lo que creemos que es lo más importante, la formación de ciudadanos y ciudadanas que adquieran una serie de valores democráticos y que luchen por una sociedad en la que prevalezca la paz, la igualdad y la tolerancia. En definitiva, valores que nos facilitan la convivencia con otras personas y que contribuyen a la consecución de una sociedad mucho más justa e igualitaria.

6. Bibliografía.

Blázquez Graf, N; Flore Palacios, F; Ríos Everardo, M. (Coords). (2010). *Investigación feministas. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Psicología. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Bonet Rosado, H. (2016). Prehistoria y cómic: la magia de la imagen. En Museo de Prehistoria de Valencia (ed.), *Prehistoria y cómic*, 9-35. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Díez Gutiérrez, E; Fontal Merillas, O. y Blanco Jorrín, D. (2005). Los videojuegos desde la perspectiva de género: roles y estereotipos. *III Congreso Nacional de Tecnología, Diversidad y Educación*. Congreso llevado a cabo en Murcia, España.

Escoriza Mateu, T. (2005). Producción y trabajo femenino en las representaciones rupestres levantinas. *III Congreso del Neolítico en la Península Ibérica*. Congreso llevado a cabo en Santander, España.

Gahete Muñoz, S. (2014). La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la ESO. *Coloquio Internacional Cómo enseñamos la historia de las mujeres*. Coloquio llevado a cabo en Alicante, España.

García Luque, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, 89, 147-149.

García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1: 2, 100-124.

García Luque, A; De La Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 30-40.

Grau Gadea, S. (2016). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de la Prehistoria en los museos. En Museo de Prehistoria de Valencia (ed.), *Prehistoria y cómic*, 193-218. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Lombo Montañés, A. (2019). La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico. Un mundo de hombres mono, bikinis y dinosaurios. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-35.

Manrique Barranco, M. (2013). *Las mujeres como sujeto histórico en el aula de Historia*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, España. Recuperado de:

repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/2305/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez Valle, R; Guillem Calatayud, P. (2006). Dónde están las mujeres. Una aproximación a la distribución de las figuras femeninas de estilo levantino en el parque cultural Valltorta-Gasulla. En Museo de Arqueología de Valencia (ed.), *Las mujeres en la prehistoria*, 51-62. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Olària i Puyoles, C. (1996). El arte y la mujer en la prehistoria. *Revista Asparkia: Investigació feminista*, 6, 77-94.

Provenzo, E. F., Jr. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Harvard University Press.

R. Snow, D. (2013). Sexual Dimorphism in European Upper Paleolithic Cave Art. *American Antiquity*. 78:4, 746-761.

Simón García, M.M; Ortiz Cermeño, E. y Férez Martínez, M. (2013). Historia de mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria. *Revista Clío. History and History teaching*, 39, 1-22.

Soler Mayor, B; Alcántara Benavent, J.A. (2006). La imagen de la mujer. En Museo de Prehistoria de Valencia (ed.), *Las mujeres en la Prehistoria. Guía didáctica*, 1-40. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Soler Mayor, B. (2016). ¡Gracias Lucy! En Museo de Prehistoria de Valencia (ed.), *Prehistoria y cómic*, 167-192. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Torres Menárguez, A. (3 de octubre de 2017). Los alumnos que no compiten tienen una mejor salud mental. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/10/02/actualidad/1506942650_496359.html

ANEXOS.

Anexo 1. Relato “El arte en sus manos” de Belén Chiloeches.

Hace mucho, mucho tiempo, hace miles de años, durante la prehistoria, una niña vivía con su familia en unas cuevas cerca del mar, en lo que ahora conocemos como Cantabria.

Unos días eran más largos y otros más cortos, todavía el verano no tenía nombre, y tampoco lo tenía el invierno. Muchas cosas se iban inventando sobre la marcha.

Aquella familia era muy grande, era una tribu en la que todos trabajaban juntos y se cuidaban los unos a los otros. Todos los días, los miembros de la tribu cooperaban en equipo para conseguir comida. Los niños y niñas de la tribu ayudaban a los mayores a encender el fuego y a construir con piedras y huesos las herramientas que necesitaban para cazar, para pescar y para recolectar y transportar los alimentos.

Los días que no les tocaba cazar, a la niña y a su madre les gustaba pintar con trazos sencillos a los animales que veían. La madre enseñaba a su hija a fabricar pinturas con pigmentos naturales. Pintaban bisontes, caballos o ciervos. También dejaban las marcas de sus manos tocando las paredes, junto a los animales, como queriendo calmarles de la oscuridad de la cueva... sin saberlo, se habían convertido en las primeras artistas del mundo.

Una noche de tormenta, mientras la tribu descansaba de un largo día de trabajo, la niña se adentró hacia las profundidades de esa cueva, hasta un lugar al que nadie había llegado antes. Llevaba consigo los preciados pigmentos, eligió el lugar más bonito de aquella pared de roca, pintó su mano con pigmento y la extendió sobre la pared para que se quedara grabada como queriendo decir “Esta soy yo y aquí estoy”.

Un día, hubo un derrumbe en la cueva y la entrada quedó bloqueada. Aquella tribu tuvo que abandonarla y buscar otra cueva segura donde refugiarse. Así que, las pinturas y la huella de la niña quedaron sepultadas en su interior sin que nadie las viera durante mucho tiempo.

Tendría que ser otra niña la que, trece mil años después, las descubriera. Fue en un paseo con su padre por los alrededores de su casa, en una zona llamada Altamira. Se adentraron en una de las grietas que habían quedado al descubierto con el paso de los años y que daban acceso a la cueva.

Su padre le había contado que en aquellas cuevas habitaron las personas de la prehistoria. Y a la niña, que se llamaba María, le gustaba imaginar cómo debía ser la vida de los niños prehistóricos de los que hablaba su padre, haciendo fuego, sin cole y desayunando ricos filetes... estaba agotada del camino y decidió sentarse en el suelo a descansar. Al levantarse, de repente, vio el techo de la cueva:

—¡Mira, Papá! ¡Hay bueyes pintados!

Su padre soltó las piedras que llevaba en las manos, miró con ojos como platos al techo y las paredes de la cueva y se quedó sin palabras.

Después del descubrimiento de María, unos científicos dijeron que las pinturas de la cueva eran muy antiguas, del Paleolítico, y que algunas podían tener más de 36.000 años. También dijeron que como las escenas de los animales representaban la caza, los pintores debían haber sido los hombres que cazaban y vivían en las cuevas... nadie se fijó en que, junto a los animales, estaban también marcadas las manos de los artistas.

Tuvieron que pasar más años todavía hasta que alguien mirara bien aquellas manos y empezara a hacerse preguntas: ¿quién había dejado esas marcas?, ¿por qué estaban ahí?

Midieron los dedos, los volúmenes y las formas. Hicieron algoritmos y fotos, compararon mucho y al final de los estudios dijeron que estaban seguros de que la mayoría de las manos pintadas en la cueva eran manos de mujer y que una de ellas, la de menor tamaño que se encontraba en la zona más alejada de la entrada, tenía que ser de un niño... o de una niña.

Para el desarrollo de la actividad, en primer lugar, el docente leerá el relato anterior el cual habla sobre la implicación de las mujeres en la realización de las pinturas rupestres en unos cinco minutos. Luego los alumnos y alumnas se agruparán con sus respectivos grupos base aunque trabajarán de forma individual. Cada persona inventará un título para ese relato, hará un resumen de él y realizará una ilustración junto al resumen en unos veinte minutos. Por último, en los quince minutos restantes, mientras algunos van acabando la actividad, el docente va corrigiendo dichos resúmenes y estos alumnos o alumnas van leyéndolos en voz alta para que el resto de sus compañeros lo escuchen, así el alumnado puede mejorar la lectura frente al público a la misma vez que repasan las características del arte rupestre.

Anexo 2. Ficha para actividad relacionada con las pinturas rupestres.

TÍTULO

RESUMEN

ILUSTRACIÓN

Anexo 3. Cuadro comparativo entre estereotipos de las mujeres de la Prehistoria en diferentes soportes de ocio (dibujos animados, películas, cómics, libros y videojuegos) con estereotipos actuales.

PREHISTORIA	ACTUALIDAD

Anexo 4. Rúbrica para el alumnado de la actividad de investigación sobre las actividades de mantenimiento de las mujeres en la Prehistoria.

	Completamente	Bastante	A veces	Nunca
Realiza la parte de trabajo que le corresponde	Ha hecho todo lo que le correspondía	Ha hecho casi todo lo que le correspondía	Ha hecho mucho menos de lo que le correspondía	No ha hecho nada de lo que le correspondía
Participa cuando se aportan ideas en el grupo	Participa y propone ideas siempre	Participa y propone ideas casi siempre	Participa y propone ideas a veces	No participa ni propone ideas nunca
Escucha y respeta las ideas de los demás	Escucha y respeta las ideas de los demás siempre	Escucha a los demás pero interrumpe a veces a los compañeros	Escucha a veces e interrumpe en muchas ocasiones	No escucha e interrumpe constantemente a los demás
Acepta las opiniones de los demás	Acepta las opiniones e ideas que los demás exponen	Acepta las opiniones e ideas de los demás casi siempre	Acepta las opiniones e ideas de los demás a veces	No acepta las opiniones e ideas de los demás
Apoya y anima al resto de los compañeros del grupo	Apoya y anima al resto de compañeros siempre	Apoya y anima al resto de compañeros casi siempre	Apoya y anima al resto de compañeros a veces	No apoya ni anima al resto de compañeros

Anexo 5. Rúbrica para el profesorado sobre la actitud del alumnado respecto al trabajo de clase tanto en la actividad sobre los mitos de las mujeres de la Prehistoria como en la tarea de las actividades de mantenimiento de las mujeres en la Prehistoria.

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Trabajo	Aprovecha siempre el tiempo de las sesiones de clase para avanzar en las actividades Realiza su parte del trabajo asignada y no se distrae	Aprovecha habitualmente el tiempo de las sesiones de clase para avanzar en las actividades Realiza su parte del trabajo asignada la mayor parte de las veces y normalmente no se distrae	Aprovecha en algunas ocasiones el tiempo de las sesiones de clase para avanzar en las actividades A veces realiza su parte del trabajo asignada y se distrae con facilidad	No aprovecha el tiempo de las sesiones de clase para avanzar en las actividades No realiza su parte del trabajo asignada y distrae al resto de compañeros
Participación	Es participativo y siempre propone ideas para llevar a cabo la actividad	Habitualmente es participativo y propone ideas para llevar a cabo la actividad	A veces es participativo y propone ideas para llevar a cabo la actividad	No es participativo ni propone ideas para llevar a cabo la actividad.
Actitud	Respeto a todos sus compañeros sin excepción, trabaja siempre Tiene una gran capacidad crítica y actitud abierta lo que permite ejercer un liderazgo positivo sobre el grupo	Respeto a todos sus compañeros sin excepción, trabaja siempre y tiene una actitud abierta en trabajo en grupo	Respeto a todos sus compañeros sin excepción y pone trabas para ponerse a trabajar aunque lo acaba haciendo	Es irrespetuoso, distrae y molesta a los compañeros. No ayuda a completar el trabajo.

Anexo 6. Rúbrica para el profesorado sobre la calidad del trabajo elaborado respecto a todas las actividades.

	Sobresaliente	Notable	Bien	Regular	Mal
Sesión 1: Eje cronológico	Eje y resumen completos y muy bien redactados	Eje y resumen completos	Eje y resumen esquemáticos	Eje y resumen incompletos	Eje y resumen incompletos y mal redactados
Sesión 2: Mapa conceptual	Mapa conceptual y características completas	Mapa conceptual completo y características incompletas	Mapa conceptual y características esquemáticas	Mapa conceptual y características incompletas	Mapa conceptual y características esquemáticas e incompletas
Sesión 3: Ficha sobre las pinturas rupestres	Resumen correctamente redactado y dibujo original	Resumen correcto aunque con redacción no del todo correcta	Resumen bastante esquemático y frases inconexas	Resumen no completo y redacción con algunas frases inconexas	Resumen incompleto y frases inconexas
Sesión 4: Debate	Participación activa y gran capacidad crítica y argumentativa	Participación notable y buena capacidad crítica y argumentativa	Participación ocasional, a veces demuestra tener cierta capacidad crítica y argumentativa	Poca participación, poca capacidad crítica y argumentativa	Nula participación, sin capacidad crítica y argumentativa
Sesión 5: Investigación sobre los mitos de las mujeres en la Prehistoria Sesión 6: Investigación sobre las actividades de mantenimiento	Recoge la información de las páginas web con mucha facilidad Trabajo completo y bien redactado	Recoge la información de las páginas web con facilidad Trabajo completo aunque no redactado del todo bien	No escoge bien la información adecuada de la web ni discriminar la que no lo es Trabajo esquemático y no redactado del todo bien	Utiliza las páginas web pero no localiza la información adecuada Trabajo incompleto y redactado de forma incorrecta	No sabe utilizar los recursos webs Trabajo incompleto y poco comprensible
Sesión 7: Exposición del trabajo de las actividades de mantenimiento	Exposición del trabajo organizada, completa y con uso de vocabulario específico del tema	Exposición organizada, con buenos contenidos aunque no completa y usando a veces vocabulario específico	Exposición organizada pero con contenidos muy esquemáticos y superfluos	Exposición organizada pero incompleta y sin hacer uso de vocabulario específico	Exposición desorganizada e incompleta y sin hacer uso de vocabulario específico

Anexo 7. Rúbrica para el profesorado sobre el cumplimiento de los estándares de aprendizaje.

	Muy bien	Bien	Regular	Mal
6.1. Explica la diferencia de los dos períodos en los que se divide la prehistoria y describe las características básicas de la vida en cada uno de los periodos.	Conoce la diferencia entre los periodos de la Prehistoria y conoce todas las actividades de cada uno de los periodos	Conoce la diferencia entre los que se divide la Prehistoria pero desconoce algunas de las actividades básicas de cada uno de los periodos	Confunde algunas características de unos periodos de la Prehistoria con otros y desconoce algunas de las actividades básicas de cada uno de los periodos	No conoce las diferencias entre los periodos de la Prehistoria y desconoce la mayor parte de las actividades de cada uno de los periodos
1.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. Identifica el por qué las mujeres no aparecen en la famosa ilustración del proceso de hominización.	Conoce el proceso de hominización y las características de cada homínido Conoce el por qué las mujeres se quedan al margen en el proceso de hominización	Conoce el proceso de hominización pero olvida algunas características de ciertos homínidos Conoce el por qué las mujeres se quedan al margen en el proceso de hominización	Olvida algunos homínidos en el proceso de hominización con sus características correspondientes Conoce el por qué las mujeres se quedan al margen en el proceso de hominización	Confunde los homínidos en el proceso de hominización y sus características Esboza el por qué las mujeres se quedan al margen en el proceso de hominización
Explica las características presentes en las pinturas rupestres. Pone en valor la participación de las mujeres en la realización de las pinturas rupestres.	Conoce las características de las pinturas rupestres y las aplica a las imágenes Es consciente de la participación de las mujeres en ellas	Conoce las características de las pinturas rupestres pero no sabe aplicarlas a las imágenes Es consciente de la participación de las mujeres en ellas	Olvida algunas características de las pinturas rupestres y no sabe aplicarlas a las imágenes Es consciente de la participación de las mujeres en ellas	No conoce las características de las pinturas rupestres Tiene una leve idea de la participación de las mujeres en ellas

	Muy bien	Bien	Regular	Mal
5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella. Enumera y describe qué son las actividades de mantenimiento haciendo énfasis en la participación de la mujer en las mismas.	Conoce cuales son las actividades de mantenimiento y la participación de las mujeres en ellas	Olvida algunas actividades de mantenimiento pero tiene en cuenta la participación de las mujeres en ellas	Solo conoce las actividades de mantenimiento que se y solo tiene en cuenta a la mujer las actividades más domésticas	No sabe lo que son las actividades de mantenimiento