


Diálogos


ISSN 2177-2940




La construcción de masculinidades ecofeministas mediante la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio¹

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.78193>

Laura Lucas Palacios

 <http://orcid.org/0000-0002-7214-181X>
Universidad de Alicante (UA). Alicante-A, ES
E-mail: laura.lucas@gcloud.ua.es

Elisa Arroyo Mora

 <http://orcid.org/0000-0001-9724-5415>
Universidad de Huelva (UHU). Huelva-H, ES
E-mail: elisa.arroyo@ddi.uhu.es

The construction of ecofeminist masculinities through the teaching of History, History of Art and Heritage

Abstract: This work offers an approach to the hegemonic models of masculinity constructed through the school narratives of the Didactics of Social Sciences, especially in the teaching of History, Art History and Heritage. Subsequently, the New Asterion Test is presented, a theoretical-methodological tool with an anti-speciesist ecofeminist approach, which is based on the New Ariadne Test, presented in previous works to study the eco-educational potential of art. The aim of the tool is to deconstruct forms of masculinity that reproduce discrimination and violence against people and animals, promoting ecofeminist masculinities through education.

Key words: masculinities, eco-feminism, Social Science Didactics, History, Art History, Heritage.

La construcción de masculinidades ecofeministas mediante la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio

Resumen: Este trabajo ofrece un acercamiento a los modelos hegemónicos de masculinidad construidos mediante los relatos escolares propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio. Posteriormente, se presenta el Test del Nuevo Asterión, una herramienta teórico-metodológica con un enfoque ecofeminista antiespecista, que parte del Test de la Nueva Ariadna, presentado en trabajos previos para estudiar el potencial eco-coeducativo del arte. La finalidad de la herramienta es deconstruir las formas de masculinidad que reproducen la discriminación y violencia contra personas y animales, promoviendo, mediante la educación, masculinidades ecofeministas.

Palabras clave: masculinidades, ecofeminismo, didáctica de las Ciencias Sociales, Historia, Historia del Arte, Patrimonio.

¹Esta publicación está financiada por los Proyectos I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", y PID2024-157079NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE, "Las narrativas sobre la controversia en torno al patrimonio. Hacia la educación de una ciudadanía transformadora, democrática y comprometida con los valores éticos y los Derechos Humanos (EPITEC3)". La segunda autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Construção de masculinidades ecofeministas através do ensino da História, da História da Arte e do Patrimônio

Resumo: Este trabalho oferece uma abordagem dos modelos hegemônicos de masculinidade construídos por meio das narrativas escolares da Didática das Ciências Sociais, especialmente no ensino de História, História da Arte e Patrimônio. Posteriormente, é apresentado o New Asterion Test, uma ferramenta teórico-metodológica com uma abordagem ecofeminista antiespecista, que se baseia no New Ariadne Test, apresentado em trabalhos anteriores para estudar o potencial ecoeducacional da arte. O objetivo da ferramenta é desconstruir formas de masculinidade que reproduzem a discriminação e a violência contra pessoas e animais, promovendo masculinidades ecofeministas por meio da educação.

Palavras-chave: masculinidades, eco-feminismo, didática das Ciências Sociais, História, História da Arte, Patrimônio.

Recebido em: 31/07/2025

Aprovado em: 11/02/2026

1. Introducción

La escuela, como institución socializadora de primer orden, desempeña un papel central en la reproducción –pero también en la potencial transformación– de las normatividades que estructuran nuestras formas de concebir y habitar el mundo. Entre ellas, las normas de género, especie y poder actúan como matrices que configuran jerarquías y desigualdades profundamente arraigadas en el currículo, en las prácticas docentes y en los discursos que circulan en el aula (APPLE, 2004). La educación, lejos de ser neutral, contribuye históricamente a consolidar una visión androcéntrica, antropocéntrica y colonial de la realidad, en la que determinados cuerpos, saberes y formas de vida son legitimados, mientras que otros son sistemáticamente marginados o invisibilizados (SADOVNIK, 2007).

En este marco, la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio, se presenta frecuentemente desde una narrativa hegemónica que privilegia a sujetos masculinos, blancos, occidentales y humanos, reforzando un imaginario que excluye tanto a las mujeres y a las masculinidades disidentes como a otros seres vivos y territorios (AZCÁRATE; RODRIGO, 2022; LUCAS; ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023). La masculinidad hegemónica –ligada a la dominación, la racionalidad instrumental y la violencia– ha sido naturalizada en los discursos escolares, ocultando su vínculo estructural con las múltiples violencias ejercidas sobre mujeres, animales no humanos y entornos naturales (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005; HARAWAY, 2008). Esta invisibilización no solo impide una comprensión crítica del pasado y del presente, sino que limita la capacidad del alumnado para imaginar formas de existencia más justas, diversas y sostenibles (PUIG DE LA BELLACASA, 2017).

Ante este escenario, se hace urgente dotar al profesorado de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan abordar de manera crítica las relaciones entre género, especie y

poder desde el currículo escolar. Una educación ecofeminista antiespecista, articulada a través del arte y del patrimonio, ofrece un marco transformador para cuestionar las narrativas históricas dominantes y proponer lecturas alternativas que visibilicen otras masculinidades, otros vínculos inter-especie y otras formas de habitar el mundo (HERRERO, 2021; BELL; RUSSELL, 2000). Esta perspectiva no solo contribuye a una educación más inclusiva y ética, sino que amplía los horizontes de la ciudadanía crítica en un contexto global atravesado por crisis ecosociales y relacionales (ANZOÁTEGUI; YÁÑEZ; BORDET, 2019; GAUDELLI, 2016).

El objetivo de este artículo es presentar una herramienta didáctica ecofeminista antiespecista orientada a reescribir las masculinidades desde el aula, utilizando la Historia, la Historia del Arte y la educación patrimonial como marcos de intervención pedagógica. A través de este instrumento – en fase de proposición teórico-metodológica y abierto a futuras validaciones empíricas–, se busca ofrecer al profesorado una guía crítica para explorar, junto al alumnado, cómo las representaciones del pasado configuran nuestras subjetividades masculinas en el presente, y cómo es posible reconfigurarlas desde la ética de los cuidados, la interdependencia y la justicia multiespecie.

En este sentido, el enfoque de la educación masculina ecofeminista y antiespecista no solo interpela a los sujetos masculinos como parte activa en los procesos de transformación, sino que también les invita a implicarse en la reparación de vínculos y en la construcción de masculinidades cuidadoras, vulnerables y comprometidas con la vida en todas sus formas.

2. Marco teórico

La construcción social de la masculinidad no puede comprenderse al margen de las instituciones educativas, que han operado históricamente como espacios privilegiados para la transmisión, legitimación y naturalización de modelos normativos de género. En este marco, el concepto de masculinidad hegemónica, tal como fue formulado por Connell (1997), resulta clave para entender cómo ciertas formas dominantes de ser varón se articulan con estructuras sociales más amplias de poder, subordinando otras masculinidades y femineidades, y legitimando la posición privilegiada de determinados hombres –blancos, occidentales y heterosexuales– sobre el resto de cuerpos y sujetos.

Como afirma Bourdieu (2000), los sistemas escolares actúan como mecanismos de reproducción simbólica que ocultan su carácter ideológico bajo la apariencia de neutralidad. En este sentido, la educación participa activamente en la consolidación de un orden social androcéntrico, antropocéntrico y colonial, en el que se validan ciertos saberes, experiencias y formas de vida, mientras se invisibilizan o excluyen otras (SADOVNIK, 2007).

Estas dinámicas se hacen particularmente evidentes en la enseñanza de la Historia, la

Historia del Arte y el patrimonio. La narrativa escolar dominante ha construido un relato heroico, lineal y masculino en el que los protagonistas son varones blancos, de clase alta, líderes políticos, militares o científicos, mientras que las mujeres, las masculinidades disidentes, los pueblos no occidentales, los cuerpos racializados y los seres no humanos quedan relegados a los márgenes (ALEGRE, 2021; AZCÁRATE; RODRIGO, 2022; LUCAS; ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023). Así, se reproduce un imaginario patriarcal y eurocéntrico, que vincula lo masculino con el poder, la racionalidad instrumental, la dominación de cuerpos y territorios, y la desconexión de la naturaleza.

Este relato no solo configura un canon excluyente, sino que también legitima una genealogía de violencia estructural: aquella que se ejerce sobre mujeres, animales no humanos y ecosistemas, a partir de la naturalización de un modelo de masculinidad basado en la fuerza, el control y la invulnerabilidad (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005; HARAWAY, 2008). Tal como señala Katz (2006), esta masculinidad se construye sobre una lógica de agresividad, autoridad incuestionable y desprecio por la vulnerabilidad, profundamente arraigada en el currículo, las prácticas docentes y las formas de representación histórica y artística.

Desde esta perspectiva, el modelo educativo tradicional no solo reproduce formas de desigualdad, sino que limita la capacidad del alumnado para imaginar otras formas de existencia más justas, inclusivas y sostenibles. Reescribir las masculinidades desde el aula supone, por tanto, dismantelar estas narrativas hegemónicas y generar nuevas subjetividades masculinas más justas, empáticas y conscientes de la inter y ecoddependencia humana (HERRERO, 2015).

En este horizonte, el ecofeminismo antiespecista se presenta como un enfoque teórico y pedagógico de gran potencia transformadora. Este enfoque articula las luchas por la igualdad de género con la defensa de todos los cuerpos vulnerables –humanos y no humanos– y propone una crítica estructural al paradigma de dominación que ha moldeado la modernidad (MIES; SHIVA, 1998; MERCHANT, 1980; WARREN, 2003). Así, la lógica extractivista, entendida no solo en su dimensión económica, sino también epistémica y cultural, se vincula con la producción y legitimación del conocimiento escolar, incluida la enseñanza del Arte y del patrimonio (AZPEITIA, 2020).

Frente a esta lógica, una didáctica ecofeminista antiespecista propone reconfigurar los modos en que se enseñan la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio, para incluir las voces, cuerpos y memorias históricamente silenciadas. Tal como sugiere García-Luque (2021), esto implica actuar sobre tres niveles: deslegitimar la masculinidad hegemónica, visibilizar modelos de masculinidad igualitaria y poner en valor feminidades empoderadas. A ello se suma la necesidad de cuestionar las jerarquías interespecie que colocan al varón humano en la cúspide del orden moral.

Desde esta óptica, la enseñanza del patrimonio y del arte deja de ser un mero ejercicio de

contemplación estética y se convierte en un espacio de intervención política y pedagógica. Aplicar la perspectiva de género a la educación patrimonial permite, en esta línea, que el alumnado detecte el desequilibrio social y las relaciones de poder, comprendiendo cómo el sistema patriarcal ha perpetuado una desigualdad social a lo largo de la historia que hace ver lo femenino y los roles que se le asocian como valores secundarios e infravalorados (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2019). Asimismo, como plantea Jiménez-Esquinas (2016), educar desde el patrimonio con perspectiva eco-coeducativa exige trascender el gesto inclusivo de agregar mujeres al currículo; es preciso “despatriarcalizar” el patrimonio (LAGARDE, 2014, p. 265), para abordar interseccionalmente las dimensiones de raza, clase, espacio público y ecología. Esta lectura crítica exige cuestionar activamente los fundamentos del canon, entendiendo que este funciona como un dispositivo de poder que legitima las jerarquías binarias: dentro/fuera, humano/animal, masculino/femenino, razón/emoción (NOCHLIN, 1971; CULLER, 1982).

Así, la eco-coeducación patrimonial, artística e histórica tiene como finalidad no solo incluir nuevas representaciones, sino también transformar los marcos epistémicos desde los que se analiza e interpreta la realidad. Esta transformación requiere que el profesorado posea competencias críticas, éticas y ecosociales, capaces de desmontar los estereotipos de género y especismo presentes en las prácticas educativas cotidianas (ALARIO; ALARIO; COLMENARES, 2000; SILVA, 2018).

Trabajos como el de Mulvey (1975) y Pollock y Parker (1981) han puesto de relieve cómo el arte y sus instituciones refuerzan la mirada masculina como norma. No obstante, esta crítica debe ampliarse para incluir la construcción de las masculinidades como categoría de análisis, evidenciando su rol en la consolidación de un modelo de sujeto autónomo, racional y dominante. En contraposición, la pedagogía ecofeminista antiespecista propone nuevas formas de ser varón: cuidadoras, empáticas, relacionales y comprometidas con la justicia y la sostenibilidad de la vida.

Diversas experiencias educativas ya han comenzado a integrar estas perspectivas en museos, aulas y espacios patrimoniales, mediante metodologías activas, cooperativas y críticas (ARRAIGA, 2021; ARROYO; PALACIOS; CUENCA, 2021; TRABAJO; ARROYO; MORÓN-MONGE, 2023). Sin embargo, su impacto sigue siendo limitado por la falta de una incorporación sistemática en los currículos oficiales. Se hace urgente, entonces, diseñar herramientas específicas que interpelen a los varones, cuestionen sus privilegios y los involucren activamente en procesos de reparación, corresponsabilidad y transformación ecosocial.

Educar masculinidades desde una perspectiva ecofeminista y antiespecista implica desnaturalizar el poder masculino como norma, y abrir paso a subjetividades éticas, sensibles y comprometidas con la justicia interseccional e interespecie. Esto no solo interpela a los varones

como agentes del cambio, sino que redefine los fines de la educación en el contexto actual de crisis ecosocial y relacional.

3. Hacia un modelo de masculinidad ecofeminista a través de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio

El arte y el patrimonio, a lo largo de la historia, han servido para expresar ideas, valores y construcciones sociales de cada época. Ambas materias ayudan a la comprensión y construcción del mundo por la relación que se establece entre el objeto, la imagen y la palabra. Por ello, Mitchell (2017) defiende que, si ambas disciplinas se abordan en el ámbito educativo desde la didáctica crítica, pueden constituir una práctica transformadora. A este respecto, Moxey (2015, p. 132) afirma que:

[A]unque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a lo que vemos–, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual. Puesto que, al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, este restringe necesariamente el potencial de la imagen para crear otros significados.

Desde este enfoque, la Didáctica de la Historia del Arte y la educación patrimonial tendría como una de las finalidades clave educar en la mirada y el pensamiento crítico a través de la imagen o a través de la experiencia que proporciona una acción artística o un acto patrimonial. Por tanto, más allá de la interpretación historiográfica tradicional, las personas podrían reinterpretar estos relatos desde visiones más amplias y complejas, desde las que relacionar los elementos patrimoniales y artísticos con sus historias personales. Sólo así, se pueden activar esferas de identificación y significación más profundas (LUCAS, ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023).

Es en este marco en el que se inscribe el Test del Nuevo Asterión, una herramienta pedagógica diseñada para analizar cómo se representan las masculinidades en los recursos educativos vinculados a la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio. Dicho instrumento, en fase de construcción teórico-metodológica, abierto su aplicación y validación empírica, tiene una finalidad doble: detectar y cuestionar la reproducción de la masculinidad hegemónica y proponer alternativas pedagógicas que promuevan masculinidades disidentes, cuidadoras, interdependientes y no especistas.

3.1. El Test del Nuevo Asterión

El Test del Nuevo Asterión toma su nombre del Test de la Nueva Ariadna (LUCAS; ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023). Ambos son un guiño a la filósofa ecofeminista Alicia Puleo (2011, p. 8), quien da una nueva versión del mito del Minotauro de Creta, resignificando a Asterión. En esta reinterpretación, Asterión –el Minotauro– deja de ser concebido como un monstruo y se presenta como una figura injustamente excluida por el canon antropocéntrico, encarnando la otredad animalizada a la que se teme y se elimina. La Nueva Ariadna, por el contrario, se compromete con su liberación, simbolizando una justicia ecosocial que reconoce la vida en su pluralidad y la interdependencia con los seres más-que-humanos² (BRUM, 2024).

Este test complementa al de la Nueva Ariadna y se inspira en metodologías previas como el Test de Baeza, elaborado en el marco del proyecto Pastwomen (GARCÍA-LUQUE; JARDÓN; MASRIERA, 2023; GONZÁLEZ-MARCÉN; PICAZO; CACHEDA, 2021) que visibiliza sesgos androcéntricos en ilustraciones arqueológicas, así como en herramientas provenientes del análisis filmico, como los Tests Bechdel, Peirce o Mako Mori (MARAÑÓN, 2018). A partir de estas bases, el Test del Nuevo Asterión se organiza en tres bloques temáticos estrechamente interrelacionados:

1. Detectar la dominancia: análisis de masculinidades normativas y su reproducción pedagógica.
2. Violencias entrelazadas: intersección entre patriarcado, especismo y extractivismo en los relatos escolares.
3. Masculinidades disidentes y pedagogías de los cuidados: potencial transformador de los materiales desde una mirada ecofeminista y antiespecista.

Bloque 1: Detectar la dominancia: Masculinidades normativas y su reproducción pedagógica

Este bloque (Tabla 1) propone una lectura crítica de materiales educativos y representaciones artísticas que refuerzan modelos tradicionales de masculinidad, centrados en el dominio, la racionalidad instrumental, la violencia y la desvinculación de la naturaleza. Se analizan también las ausencias de figuras masculinas que encarnen relaciones afectivas, cuidadoras o no violentas.

Para el diseño de estos ítems se han tomado como referencia estudios que subrayan el carácter social y culturalmente aprendido de la masculinidad (BONINO, 2002; FERNÁNDEZ-

²Este término surge en 1953 con la novela de ficción *More than human* de Theodore Sturgeon. El concepto, reelaborado y descrito por Eliane Brum (2024) como un acto de provocación, responde a la necesidad de emplear otro lenguaje más inclusivo para acoger otras vidas y crear otros mundos.

LLÉBREZ, 2004; HERRANZ, 2024; JENSEN, 2024). La masculinidad hegemónica, según Gilmore (1994), se construye como una forma particular de ser varón en un contexto sociohistórico específico, estructurada en torno al poder y la jerarquía (BOURDIEU, 2000; MARTINO, 2013). David y Brannon (1976) identifican sus características esenciales: negación de lo femenino, necesidad de mostrarse fuerte, importancia social y autoridad. Badinter (1993) sintetiza esta lógica en una definición célebre que opone lo masculino a la feminidad, la sumisión y la afectividad.

Esta construcción excluyente se reproduce en la narrativa histórica escolar, que invisibiliza otras formas de masculinidad y consagra al varón dominante como sujeto universal. Aresti (2001) insiste en que la historia de los hombres como seres sexuados es indispensable para dismantelar estos estereotipos.

Tabla 1.

Bloque 1 del Test del Nuevo Asterión.

Bloque 1: Detectar la dominancia: masculinidades normativas y su reproducción pedagógica		
1. ¿El material exalta modelos de masculinidad ligados al dominio, la fuerza física, la conquista o la racionalidad instrumental?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se presentan personajes históricos masculinos sin cuestionar sus vínculos con la violencia, el colonialismo o el control de otros cuerpos (humanos y no humanos)?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
3. ¿La narrativa reproduce la dicotomía hombre/naturaleza, presentando lo masculino como cultura, razón o progreso frente a lo natural, lo salvaje o lo emocional?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Los animales, la naturaleza o los cuerpos de las mujeres aparecen instrumentalizados o como fondo decorativo de la acción "heroica" masculina?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
5. ¿Se invisibiliza a los hombres que ejercen cuidados, prácticas colaborativas o vínculos empáticos con otros cuerpos o territorios?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

Así, los ítems 1 y 2 abordan la exclusión sistemática de las mujeres y la hegemonía masculina en los relatos artísticos y escolares, frecuentemente centrados en figuras heroicas masculinas (GARCÍA-LUQUE Y DE LA CRUZ, 2019; MORENO-SARDÁ, 1986; NOBLET, 2021; ROCHA, 2022).

Los ítems 3 y 4 profundizan en la naturalización de valores atribuidos a los hombres, tales

como la racionalidad o la desvinculación emocional, contruidos históricamente en oposición a lo corporal, lo natural o lo afectivo (ESTEBAN, 2004). Esta lógica dicotómica –mente/cuerpo, razón/emoción, cultura/naturaleza, humano/animal– responde, como señala Haraway (1988), a una epistemología dominante que legitima el dominio masculino y antropocéntrico.

La Historia –y especialmente la Historia del Arte– ha reforzado esta visión mediante representaciones en las que el varón aparece como conquistador o racionalizador, mientras que las mujeres, la naturaleza y los animales son decorado, recurso o víctima. La exclusión de figuras masculinas que encarnaban formas alternativas de subjetividad, como Luis II de Baviera, Percy Shelley o Francisco de Asís de Borbón, es parte de esta pedagogía de la violencia simbólica.

El ítem 5 se centra en la invisibilización de los trabajos de cuidados y del sostenimiento de la vida en los relatos históricos (SCOTT, 1986; FEDERICI, 2004; HERRERO, 2011); tareas que han sido históricamente consideradas secundarias, siendo esenciales para cualquier análisis ecosocial. La Historia oficial ha marginado estas prácticas, reforzando un relato dominado por lo viril, lo público y lo acumulativo (CARRETERO, 2017; DEL POZO ANDRÉS, 2019).

Frente a ello, el Test del Nuevo Asterión propone visibilizar estas ausencias y construir nuevas narrativas históricas que reconozcan el valor de los cuidados, la interdependencia y la afectividad como ejes fundamentales para una educación transformadora.

Bloque 2: Violencias entrelazadas: Patriarcado, especismo y extractivismo en los relatos escolares

Este segundo bloque (Tabla 2) introduce una dimensión clave: la crítica al antropocentrismo y al especismo como estructuras imbricadas con el patriarcado y la masculinidad hegemónica. El enfoque se desplaza desde lo humano hacia lo más-que-humano, visibilizando las jerarquías que legitiman formas de explotación y exclusión. Este cambio pretende expresar la carencia y las contradicciones para acoger a otras vidas y crear otros mundos. Autoras como Haraway (2008), Tsing (2015) y Latour (2017) advierten que el término "animal" ha sido históricamente construido como una categoría degradada, que permite no solo la explotación de los animales no humanos, sino también la animalización simbólica de ciertos grupos humanos (mujeres, pueblos colonizados, cuerpos racializados o disidencias sexuales y de género).

Desde un enfoque ecofeminista y antiespecista, este bloque invita a cuestionar críticamente el uso del término "animal" en la narrativa histórica escolar, promoviendo en su lugar una mirada relacional, interdependiente y multiespecie que desmonte las jerarquías modernas y abra paso a nuevas formas de habitar el mundo.

Tabla 2.

Bloque 2 del Test del Nuevo Asterión.

Bloque 2: Violencias entrelazadas: patriarcado, especismo y extractivismo en los relatos escolares		
6. ¿El material incluye una mirada crítica al antropocentrismo y al especismo como sistemas de dominación asociados a la masculinidad hegemónica?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se vinculan las formas de violencia patriarcal (bélica, colonial, económica) con la explotación de la naturaleza y de los animales?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se muestran ejemplos históricos de resistencias ecofeministas o de alianzas interespecie? (como las Bands of Mercy, activismos rurales, etc.)	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿El patrimonio natural y cultural se presenta desde una perspectiva relacional, no extractivista?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

El ítem 6 cuestiona el especismo no como una categoría aislada, sino que opera de forma entrelazada con el patriarcado y el antropocentrismo (LUCAS, 2023). La masculinidad hegemónica se ha construido históricamente sobre la negación de vínculos con la naturaleza y con los animales, presentándolos como objetos de dominio o recursos disponibles. Esta lógica se ve reforzada en los relatos históricos, donde lo humano-varón se sitúa como sujeto universal y la alteridad (lo animal, lo femenino, lo racializado) como objeto. Un ejemplo claro son las representaciones del cazador colonial en ilustraciones del siglo XIX, donde es presentado como símbolo de virilidad, dominio sobre la naturaleza y civilización. También es evidente en la iconografía de la conquista de América, en la que la fauna local y los pueblos originarios son parte del paisaje a dominar, mientras que el conquistador aparece como héroe civilizador. Otro caso revelador son las esculturas ecuestres de líderes militares, que imponen una estética de control sobre cuerpos animales –particularmente el caballo– y refuerzan la imagen de una masculinidad dominante, negando cualquier agencia al animal.

En cuanto al ítem 7, muy relacionado con el anterior, tiene como finalidad visibilizar las formas de dominación que el modelo de masculinidad hegemónica de los manuales e imágenes históricas ejerce sobre cuerpos considerados “otros”: mujeres, pueblos colonizados, animales no humanos y territorios. Esta lógica de dominación encuentra un eco evidente en la Historia enseñada en las escuelas, donde los protagonistas suelen ser guerreros, conquistadores, científicos o empresarios varones, y cuyos actos se presentan como avances del progreso y la civilización

(ROCHA, 2022). En estos relatos, el uso de la fuerza, la colonización de territorios, la explotación de recursos o la domesticación animal son naturalizados como expresiones legítimas del poder masculino. Así, el dominio sobre la naturaleza se muestra como extensión del dominio sobre los cuerpos feminizados y racializados y no se problematiza la conexión entre estas violencias.

Por ejemplo, el avance de la modernidad europea se representa frecuentemente a través de figuras como los “grandes navegantes” o los “pioneros de la ciencia”, cuya agencia se basa en la apropiación de territorios, cuerpos y saberes. La lógica extractivista –ya sea en la minería, la caza o la acumulación capitalista– está intrínsecamente asociada a una masculinidad heroica y racional, desvinculada del cuidado, la sostenibilidad o la empatía con lo más-que-humano. Como señala Merchant (1980), la revolución científica convirtió a la naturaleza en “muerta” y manipulable, legitimando así su explotación mediante un lenguaje técnico, masculino y utilitarista. Esta narrativa no solo invisibiliza las violencias estructurales que sostienen estos procesos, sino que silencia los saberes, prácticas y resistencias de quienes han habitado otros modos de vida, como campesinas, pueblos indígenas o comunidades rurales en estrecha relación con sus territorios.

Como contraposición a lo anterior, se presenta el ítem 8, con la finalidad de visibilizar ejemplos históricos que han desafiado la lógica patriarcal, androcéntrica, antropocéntrica y especista. Sin embargo, estas resistencias son con frecuencia omitidas o marginalizadas en los materiales escolares. Visibilizar estas historias permite desmontar el imaginario de que solo existe una forma legítima de hacer Historia: la protagonizada por varones blancos, armados, racionales y conquistadores. Incorporar en la enseñanza ejemplos de activismos rurales, redes de cuidado, prácticas agroecológicas o luchas por los derechos animales permite ampliar el horizonte histórico hacia una pedagogía ecosocial.

Las Bands of Mercy en la Inglaterra victoriana, por ejemplo, promovían la compasión hacia los animales desde una ética del cuidado promovida por mujeres (LUCAS; ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023). En muchos casos, estos movimientos se entrelazaban con luchas por la abolición de la esclavitud, el sufragio femenino o la mejora de condiciones laborales, mostrando una conciencia interseccional temprana. Otro ejemplo es el ecofeminismo rural en América Latina, donde mujeres campesinas y defensoras del territorio han articulado luchas por la soberanía alimentaria, la preservación de los bienes comunes y la defensa de los cuerpos-territorio frente al extractivismo y la violencia paramilitar (YOUNGERMAN; DÍAZ; SULKIN; VILLANUEVA; CARINI, 2024). Asimismo, se pueden incluir figuras como Jane Goodall, que desarrolló un enfoque relacional en la investigación animal, o asociaciones actuales como AnimalNaturalis³ que

³<https://www.animanaturalis.org/es>

promueven vínculos interespecie. Estas historias ayudan a visibilizar otras formas de agencia histórica y a descentrar el canon viril del relato dominante.

Por último, el ítem 9 cuestiona la visión extractivista, monumental y estetizada que ha prevalecido en la Historia del Arte y en el patrimonio. Esta mirada ha privilegiado grandes obras, monumentos bélicos, palacios, esculturas heroicas y objetos “valiosos” ligados a figuras masculinas de poder. En cambio, los saberes, objetos, espacios y prácticas ligadas al cuidado, la vida cotidiana o las relaciones interespecie han sido invisibilizados. Recuperar el patrimonio desde una perspectiva relacional implica reconocer que los vínculos entre humanos, territorios y otros seres vivos han sido fundamentales para la sostenibilidad de las comunidades a lo largo del tiempo. Esto permite que el patrimonio no sea visto solo como herencia material, sino como una red de relaciones vivas que sostienen la vida (FALCÓN; FONTAL; TORREGROSA, 2015).

En este sentido, el huerto urbano, el horno comunal, los caminos de trashumancia, las fuentes públicas o los jardines comunitarios son también patrimonio, aunque no siempre reconocidos institucionalmente. Estas expresiones patrimoniales, que suelen estar ligadas a prácticas de cuidado, cooperación y reciprocidad, han sido tradicionalmente feminizadas y, por tanto, desvalorizadas en los discursos oficiales. Del mismo modo, la interpretación museística o patrimonial de entornos naturales suele omitir las relaciones emocionales y afectivas que las comunidades locales tienen con sus territorios, priorizando una mirada técnica, “neutral” o economicista, que invisibiliza las actividades de sostenimiento y los saberes asociados (LUCAS; ARROYO; TRABAJO, 2022). Reescribir el patrimonio desde lo relacional implica reconocer su dimensión afectiva, política y multiespecie, abriendo la posibilidad de narrativas que incluyan otras formas de vida, saberes y experiencias históricamente excluidas.

Bloque 3: Masculinidades disidentes y pedagogías de los cuidados en la relectura del patrimonio y del arte

Este bloque final (Tabla 3) abre un horizonte transformador. No se limita a diagnosticar los sesgos presentes en los materiales educativos, sino que busca identificar su potencial para construir contrarrelatos más inclusivos, afectivos y críticos.

Se valora si los recursos analizados permiten cuestionar activamente qué cuerpos, voces y prácticas históricas han sido excluidas, y si fomentan nuevas formas de narrar desde la ternura, la colaboración y el cuidado. La enseñanza de la Historia, de la Historia del Arte y del patrimonio debe ser un espacio de relectura crítica, de imaginación narrativa y de resignificación simbólica.

En este sentido, el test reconoce como valiosas aquellas propuestas pedagógicas que habilitan masculinidades cuidadoras, disidentes y ecosocialmente conscientes, integrando vínculos

empáticos con lo más-que-humano como parte constitutiva del relato histórico y patrimonial.

Tabla 3.

Bloque 3 del Test del Nuevo Asterión.

Bloque 3: Masculinidades disidentes y pedagogías del cuidado en la relectura del patrimonio y del arte		
10. ¿El recurso educativo permite generar preguntas críticas sobre qué cuerpos importan en la historia?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se invita al alumnado a reescribir relatos históricos desde la perspectiva de grupos marginalizados (mujeres, animales, colonizados, queer...)?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
12. ¿Incluye personajes o referentes de masculinidades disidentes, afectivas, colaborativas o conectadas con la tierra?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
13. ¿Fomenta una pedagogía de los cuidados, de la escucha y del vínculo frente a la competencia o la dominación?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
14. ¿El alumnado puede resignificar el patrimonio (obras, monumentos, narrativas) desde una mirada crítica y creativa?	Sí	<input type="checkbox"/>
	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

El ítem 10 cuestiona la neutralidad del canon histórico y visibiliza los mecanismos de poder que jerarquizan los cuerpos y las vidas. Es decir, los relatos históricos tradicionales han privilegiado ciertos cuerpos –masculinos, blancos, adultos, productivos, sanos y heterosexuales– como sujetos activos de la Historia, mientras han relegado otros cuerpos a la periferia, al silencio o a la subordinación (BEL, 2016; GARCÍA-LUQUE; DE LA CRUZ, 2019). Estos cuerpos excluidos –feminizados, racializados, con discapacidad, empobrecidos, animalizados o disidentes– han sido presentados como objetos pasivos, sin agencia histórica. Plantear preguntas críticas al alumnado sobre qué cuerpos importan y por qué permite desnaturalizar esas jerarquías y repensar la Historia como una construcción política. Un ejemplo clave es el papel de las mujeres en las guerras, donde a pesar de haber sido combatientes, espías, enfermeras, cuidadoras o trabajadoras en fábricas, su presencia ha sido minimizada o estetizada, como en el caso de las milicianas durante la Guerra Civil Española, cuya memoria fue en gran parte borrada (SANT; PAGÈS, 2011). También la esclavitud atlántica muestra cómo las personas racializadas fueron tratadas como mercancías fundamentales para el desarrollo económico del mundo occidental, y cómo las mujeres en particular fueron

sometidas a violencias específicas como la explotación reproductiva, lo cual permite interrogar cómo ciertos cuerpos son valorados o descartados según su utilidad para el poder. Por otro lado, tal y como exponen Rebollo, Cambil, Lago y Del Alisal (2024, p. 123), la Historia y la Historia del Arte reflejan la marginación que han sufrido tradicionalmente las personas con diversidad funcional, “exagerando los efectos de la discapacidad, o uniendo la fealdad con el vicio, o la repugnancia física con la moral”. Las personas con cierto grado de discapacidad han sido sistemáticamente excluidas de las narrativas del progreso, como lo evidencia el programa nazi Aktion T4, donde miles de personas con diversidad funcional fueron asesinadas, un genocidio menos visibilizado que otros crímenes del régimen, lo que permite pensar críticamente sobre la construcción de la dignidad histórica. Asimismo, los pueblos originarios suelen ser presentados como parte del pasado y no como sujetos contemporáneos, como ocurre en América Latina con la representación de la “conquista del desierto” como una gesta civilizatoria, ocultando el genocidio de comunidades indígenas y borrando, así, su agencia histórica desde una mirada eurocéntrica (DA SILVA; PAGÈS; CARVALHO, 2016; VILLALÓN; PAGÈS, 2015). Finalmente, las disidencias sexuales y de género han sido históricamente patologizadas, violentadas, reprimidas o invisibilizadas (HUERTA, 2025). En este sentido, casos como el de Alan Turing, figura clave en la Segunda Guerra Mundial perseguido por su homosexualidad, permiten discutir cómo el reconocimiento histórico depende no solo de los logros individuales, sino también de la adecuación a normas sociales dominantes.

En cuanto al ítem 11, este interpela al alumnado a reescribir la Historia desde las perspectivas de los grupos marginalizados, lo que implica visibilizar a sujetos históricamente silenciados y cuestionar las formas tradicionales de narración histórica que reproducen jerarquías de poder y exclusión. Esta práctica puede hacerse desde el trabajo con archivos, relatos orales, ficciones históricas o reinterpretaciones artísticas, lo cual permite al alumnado activar una mirada crítica y creativa. Por ejemplo, reescribir el mal llamado “descubrimiento de América” desde las voces de los pueblos originarios obliga a desplazar el foco de la gesta heroica europea hacia las violencias de la colonización, incorporando relatos de resistencia y saberes ancestrales silenciados. Del mismo modo, se puede repensar la Revolución Francesa incluyendo el papel de mujeres como Olympe de Gouges, quien fue guillotizada por escribir la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, o desde el impacto que tuvo en las colonias como Haití, donde se gestó una revolución de personas esclavizadas. También se puede invitar a imaginar cómo habría sido la Historia si se hubieran escuchado las advertencias de científicos, campesinas o comunidades indígenas frente a proyectos extractivistas, o si se incluyeran las experiencias de los animales en guerras, conquistas o en la transformación del paisaje. Las intervenciones desde el arte, la

performance o la escritura creativa son caminos pedagógicos potentes para abrir estas preguntas y romper con relatos cerrados que refuerzan la dominación.

En lo que respecta al ítem 12, este va en la misma línea que el ítem anterior, pero incorporando a las masculinidades disidentes es el objetivo. Incorporar referentes de masculinidades no hegemónicas permite complejizar la idea del “gran hombre” histórico, centrado en la conquista, el poder, la razón instrumental o la violencia. Las masculinidades afectivas, disidentes o relacionales cuestionan ese modelo dominante y abren espacios para pensar otras formas de ser varón y de ejercer la agencia histórica. Por ejemplo, figuras como Gandhi o Nelson Mandela, pese a su protagonismo, apostaron por formas de lucha no violentas y apelaron a la empatía, el perdón y el diálogo como herramientas políticas, en contraste con los modelos heroicos tradicionales. También pueden visibilizarse masculinidades campesinas y comunitarias, como las de activistas rurales o indígenas comprometidos con el cuidado de la tierra y los saberes colectivos, como Chico Mendes en Brasil, asesinado por defender la selva amazónica y los derechos de los trabajadores del caucho. En el campo artístico y científico también hay ejemplos de masculinidades sensibles o colaborativas, como Alexander von Humboldt, quien incorporó una mirada holística de la naturaleza y trabajó junto a pueblos originarios, o cómo los vínculos afectivos y creativos entre hombres que se encuentran en muchas producciones culturales, incluso cuando la homosexualidad era criminalizada. Estos ejemplos permiten desmontar la asociación entre masculinidad, dominación y racionalidad y ofrecer modelos más diversos para el alumnado, donde el afecto, la escucha, la colaboración o la conexión con la vida no sean vistas como debilidades sino como potencias históricas.

El ítem 13 promueve una pedagogía de los cuidados, reclamando la ternura, la escucha y el vínculo como aspectos clave para la supervivencia de la vida en contraposición a la competitividad o la dominación.

Una pedagogía de los cuidados implica poner en el centro las relaciones, los cuerpos, los afectos y las interdependencias como parte constitutiva del conocimiento, en contraste con modelos meritocráticos o individualistas que premian la competencia, la productividad o el control. Esta mirada puede trabajarse en la forma de enseñar, con metodologías cooperativas, espacios de escucha, tiempos pausados y cuidado del entorno, y también en los contenidos, incorporando relatos históricos donde el cuidado fue clave para sostener la vida. Por ejemplo, durante las guerras o pandemias, el trabajo de enfermeras, madres, voluntarias o incluso redes informales de ayuda fueron fundamentales y, sin embargo, rara vez son valoradas como “acciones históricas”. Incluir estas dimensiones permite ampliar la noción de lo político y lo histórico. Además, se deben recuperar saberes comunitarios que priorizan el vínculo con la tierra y el entorno como forma de

cuidado mutuo, presentes en muchas cosmovisiones indígenas o ecofeministas, que cuestionan el paradigma extractivista y abren la posibilidad de imaginar futuros habitables. En el aula, fomentar espacios donde se compartan emociones, se reconozcan las diferencias y se construyan proyectos comunes también es una forma de resistir la lógica del rendimiento y apostar por una pedagogía transformadora y situada.

El test termina con el ítem 14, subrayando los mecanismos de poder que imperan a la hora de decidir qué es patrimonio. Una educación patrimonial ecofeminista implica posicionarse políticamente para desarrollar la participación y el activismo en el presente (LUCAS; ARROYO, 2025).

El patrimonio no es un conjunto fijo de objetos valiosos, sino una construcción social y política que refleja qué memorias se valoran, qué relatos se imponen y qué huellas se olvidan. Permitir que el alumnado lo resignifique implica abrirlo al cuestionamiento, la reinterpretación y la creación, y no solo a la conservación pasiva. Por ejemplo, se pueden analizar monumentos dedicados a conquistadores, generales o políticos desde una mirada crítica, preguntando a quién representa, qué violencias ocultan o qué cuerpos están ausentes. Intervenciones urbanas como cambiar placas, resignificar espacios o crear contra-monumentos son prácticas posibles incluso a nivel escolar. También se pueden reinterpretar obras de arte desde otras voces, como pensar los cuadros clásicos desde la mirada de las mujeres retratadas, de los animales más-que-humanos o desde los cuerpos esclavizados que no aparecen, pero sostienen la riqueza que esas imágenes representan. Del mismo modo, se pueden crear nuevos patrimonios desde las memorias barriales, las experiencias migrantes o las prácticas cotidianas, ampliando, así, la idea de lo que merece ser recordado. Este enfoque activa una relación viva con la Historia, donde el alumnado no solo recibe el patrimonio, sino que se posiciona frente a él con creatividad, afecto y pensamiento crítico.

Conclusiones

Tradicionalmente –y en la actualidad–, los relatos históricos, artísticos y patrimoniales escolares han invisibilizado a determinadas personas, colectivos, seres y formas de relación, subordinando aquellas cuyas cualidades se han relacionado tradicionalmente con la empatía y los cuidados hacia las personas y la naturaleza. La escuela, como institución reproductora pero también potencialmente transformadora, debe asumir la responsabilidad de analizar estos discursos hegemónicos que se mantienen en la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente desde la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio, con el fin de sentar las bases de una ecociudadanía consciente de las desigualdades e injusticias socioambientales que se suceden de forma estructural en nuestras sociedades. Para ello, es preciso reescribir la historia escolar desde

una perspectiva crítica y situada, permitiendo la inclusión de otras memorias, voces y formas de agencia que han sido sistemáticamente excluidas, silenciadas o marginalizadas.

Esta reescritura del discurso escolar dominante requiere, en primera instancia, que el profesorado cuente con formación y herramientas específicas que le permitan diseñar prácticas de educación histórica, artística y patrimonial desde una perspectiva eco-coeducativa. Por ello, el Test del Nuevo Asterión se configura como un instrumento teórico-metodológico –abierto a su aplicación y validación mediante estudios empíricos– que permite a docentes de cualquier etapa educativa detectar, cuestionar y transformar los discursos hegemónicos presentes en los materiales curriculares, los enfoques pedagógicos y las prácticas propias de la enseñanza de la Historia y de la Historia del Arte y de la educación patrimonial. Esta herramienta permite la revisión crítica de los discursos escolares y presentes en las manifestaciones culturales del contexto próximo que, lejos de ser neutros u objetivos, operan como sistemas de poder y exclusión que jerarquizan cuerpos, saberes y experiencias, transmitiendo una única forma posible de masculinidad y de femineidad a través de la cual hombres y mujeres deben entender y habitar el mundo.

El Test del Nuevo Asterión se caracteriza, tal y como se infiere de los ítems presentes en cada bloque, así como en su conjunto, por su diseño desde un enfoque interseccional, poniendo de manifiesto que las desigualdades y violencias no son experiencias aisladas o independientes, sino que se conforman por la interacción de diversas formas de opresión, discriminación y marginación (CRENSHAW, 1989, 1991; CUBILLOS, 2015; VIVEROS, 2016). El Test del Nuevo Asterión explicita la relación entre las opresiones por razón de sexo, clase o racialidad, integrando la categoría de especie para propiciar la reflexión sobre la construcción cultural e histórica de las masculinidades en relación con la representación tradicional de la otredad humana, no humana y con los territorios.

Complementado con el Test de la Nueva Ariadna (LUCAS; ARROYO; GARCÍA-LUQUE, 2023), esta herramienta teórico-metodológica facilita la identificación de las estructuras de poder que atraviesan los contenidos escolares, las imágenes y los recursos patrimoniales utilizados en el aula, con el fin generar propuestas didácticas que promuevan el pensamiento crítico, la justicia social y la acción ecosocial. Para ello, la educación histórica, artística y patrimonial deben ser concebidas como espacios dinámicos de reflexión, de análisis de la realidad y de promoción de la acción crítica en el entorno, a través de la problematización de las representaciones dominantes en la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio y de la puesta en valor de las actividades, personas y seres excluidos de las manifestaciones culturales.

El potencial del Test del Nuevo Asterión reside, de esta forma, en que permite al profesorado seleccionar imágenes, obras, piezas artísticas y manifestaciones patrimoniales que

promuevan la generación colaborativa de contranarrativas que conduzcan a la consecución de la justicia epistémica, social y ecológica. Al abordar los lenguajes visuales y narrativos que se utilizan en la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio, se estará educando la mirada del alumnado, abriendo espacios para explorar masculinidades alternativas que desarticulen los modelos patriarcales, androcentristas y antropocentristas desde la empatía radical y para reconstruir imaginarios que rechacen las lógicas de dominación, violencia y control sobre los cuerpos y territorios. El Test del Nuevo Asterión, por tanto, pretende, además de diagnosticar los sesgos presentes en los discursos escolares, facilitar la implementación de prácticas eco-coeducativas en el marco de la educación histórica, artística y patrimonial que cuestionen los relatos canónicos y dominantes y que sienten las bases para la configuración de masculinidades igualitarias, críticas, solidarias, justas, empáticas y comprometidas con la transformación ecosocial de los territorios.

Referencias

- ALARIO, C.; ALARIO, M.T.; COLMENARES, C. G. Llevar la coeducación de la teoría a la práctica. La pequeña historia de un proyecto europeo. *Tabanque*, n. 15, p. 9–18, 2000.
- ALEGRE, C. Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto. En: GARCÍA-LUQUE, A. (coord.). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Barcelona: Octaedro, 2021, p. 81–98.
- ANZOÁTEGUI, M.; YÁÑEZ GONZÁLEZ, G.; BORDET, M. Editorial. ¿Es posible enseñanza de manera no antropocéntrica? Una pregunta en la era del antropoceno. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, año VI, v. 1, 2019, p.10–13.
- APPLE, M. W. *Ideología y currículo*. Madrid: Morata, 2004.
- ARESTI, N. *Médicos, donjuanes y mujeres modernas. Los ideales de la feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001.
- ARRAIGA, A. Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio. *Educación Artística Revista De Investigación*, n. 12, p. 201–214, 2021. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20448>
- ARROYO, E.; LUCAS, L.; CUENCA, J.M. El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectiva de futuro. En: CUENCA-LÓPEZ, J.; MARTÍN-CÁCERES, M.J.;

- ESTEPA, J. (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Gijón: Trea, 2021, p. 393–406.
- AZCARATE, P.; RODRIGO, M. Patrimonio, género y ciudadanía. Una propuesta decolonial en la educación patrimonial. *Clio. History and History Teaching*, n. 48, 2022.
- AZPEITIA, S. *La enseñanza del patrimonio como práctica crítica y transformadora*. Barcelona: Graó, 2020.
- BADINTER, E. *XY: la identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.
- BEL, J. C. El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n. 22, p. 219–233, 2016.
- BELL, A. C.; RUSSELL, C. L. Beyond Human, Beyond Words: Anthropocentrism, Critical Pedagogy, and the Poststructuralist Turn. *Canadian Journal of Education*, v. 25, n. 3, p. 188–203, 2000.
- BONINO, L. Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, n. 6, p. 7–36, 2002.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- BRUM, E. *La Amazonia: Viaje al centro del mundo*. Barcelona: Salamandra, 2024.
- CARRETERO, M. *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte: Information Age Publishing, 2017.
- CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829–859, 2005.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p. 139–167, 1989.
- CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1.241–1.299, 1991.
- CUBILLOS, J. La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, n. 7, p. 119–137, 2015.
- CULLER, J. (1982). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra, 1982.
- DA SILVA, L.; PAGÈS, J.; CARVALHO, M. La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores. *Clio & Asociados*, n. 22, p. 8–19, 2016.
- DAVID, D. S.; BRANNON, R. The male sex role: Our culture's blueprint for manhood, and what

- it's done for us lately". En: DAVID, D. S.; BRANNON, R. (eds.). *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1976, p. 1–48.
- DEL POZO ANDRÉS, Á. *Didáctica de la historia y conciencia histórica: Una propuesta para su desarrollo en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2019.
- ESTEBAN, M. L. *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra, 2004.
- FALCÓN, R.; FONTAL, O.; TORREGROSA, A. Heritage as a gift of time. *Sociétés*, v. 129, n. 3, p. 115–124, 2015.
- FEDERICI, S. *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- FERNÁNDEZ-LLÉBREZ, F. ¿Hombres de verdad? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y la ciudadanía. *Foro Interno*, n. 4, p. 15–43, 2004
- GARCÍA-LUQUE, A. Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente. En: GARCÍA-LUQUE, A. (coord.). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Barcelona: Octaedro, 2021, p. 99–109.
- GARCÍA-LUQUE, A., Y DE LA CRUZ, A. La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *CLIO. History and History teaching*, n. 45, 2019.
- GARCÍA-LUQUE, A.; JARDÓN, P.; MASRIERA, C. Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, n. 15, p. 58–74, 2023. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- GAUDELLI, W. *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York: Routledge, 2016.
- GILMORE, D. *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GONZÁLEZ-MARCÉN, P.; PICAZO, M.; CACHEDA, M. El Test de Baeza. Una propuesta de Pastwomen para las ilustraciones arqueológicas e históricas. En: *IV Jornadas Pastwomen. Mujeres, arqueología y museos: investigar para coeducar*. Museo de Navarra, Gobierno de Navarra: Pamplona, 2021.
- HARAWAY, D. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988.
- HARAWAY, D. *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- HERRANZ, F. *Aprender a ser hombre. Una mirada histórica al origen de la hegemonía masculina*. Toledo: Ediciones en el mar, 2024.

- HERRERO, Y. Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. En: HERRERO, Y.; CEMBRANOS, F.; PASCUAL, M. (coords.). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Ecofeminismo, propuestas para una vida digna*. Barcelona: Garúa, 2011, p. 19–46.
- HERRERO, Y. Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín de recursos de información de Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional*, n. 43, 2015.
- HERRERO, Y. *Los cinco elementos. Una cartografía de la transición ecosocial*. Barcelona: Icaria, 2021.
- HUERTA, R. Holocausto y homosexualidad. Impulsar una enseñanza de la Historia desde perspectivas LGTB. En: PALLARÉS, M. A. (coord.). *Enseñar el Holocausto*. Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2025, p. 125–149.
- JENSEN, R. *Sé un hombre*. Alicante: Ediciones El Salmón, 2024.
- JIMÉNEZ-ESQUINAS, G. De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, n. 24, p. 137–141, 2016.
- KATZ, J. *The macho paradox: Why some men hurt women and how all men can help*. Naperville: Sourcebooks, 2006.
- LAGARDE, M. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Madrid: Horas y Horas, 2014.
- LATOUR, B. *Facing Gaia: Eight lectures on the new climatic regime*. Cambridge: Polity Press, 2017.
- LUCAS, L. *El valor de la(s) historia(s) del arte y de la educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales para educar en el ecofeminismo antiespecista*. Tesis Dcotoral. Universidad de Jaén, 2023. <https://hdl.handle.net/10953/2370>
- LUCAS, L.; ARROYO, E. Ecofeminismo en la formación inicial docente: saberes para la transformación educativa a partir del patrimonio. En: RUBIO, A.; BERMEJO, E.; PIAZUELO, I. (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso*. Madrid: Dykinson, 2025, p. 153–164.
- LUCAS, L.; ARROYO, E.; GARCÍA-LUQUE, A. El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia. Investigació Feminista*, n. 42, p. 167–189, 2023. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- LUCAS, L.; ARROYO, E.; TRABAJO, M. Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, v. 51, n. 2, p. 151–160, 2022. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.151-160>
- LUCAS, L.; DELGADO-ALGARRA, E. La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 18, p. 5–15, 2019.

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>

- MARTINO, M. Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Estudios Feministas*, v. 21 n. 1, p. 283–300, 2013.
- MARAÑÓN, I. *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2018.
- MERCHANT, C. *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. New York: HarperCollins Publishers, 1980.
- MIES, M.; SHIVA, V. *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Barcelona: Icaria., 1998.
- MITCHELL, W. J. T. *¿Qué quieren las imágenes?* Barcelona: Sans Soleil, 2017.
- MORENO-SARDÁ, A. *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Lasal, 1986.
- MOXEY, K. *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Barcelona: Sans Soleil, 2015.
- MULVEY, L. Visual Pleasure and Narrative Cinema. En: JONES, A. (ed.). *The Feminism and Visual Culture Reader*. New York: Routledge, 1975, p. 44–53.
- NOCHLIN, L. *Why there have not been great women artist?* Londres: Thames and Hudson, 1971.
- NOBLET, B. *Virilidad nacional. Modelos y valores masculinos en los manuales de historia (1931-1982)*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2021.
- POLLOCK, G.; PARKER, R. *Old mistresses: Women, art and ideology*. New York: Pantheon, 1981.
- PUIG DE LA BELLACASA, M. *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.
- PULEO, A. *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra, 2011.
- REBOLLO, M.; CAMBIL, M. E.; LAGO, E.; DEL ALISAL, E. (2024). La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva? En: GÓMEZ, C. J.; LAGO, E.; REBOLLO, M. (eds.). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Barcelona: Octaedro, 2024, p. 119–124.
- ROCHA, M. M. Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y Saberes*, n. 57, p. 97–110, 2022. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934>
- SADOVNIK A. R. *Sociology of Education: A Critical Reader*. New York: Routledge, 2007.
- SANT, E.; PAGÈS, J. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, n. 3, p. 129–146, 2011.
- SCOTT, J. W. Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, 1986.

SILVA, N. *Invitaciones a repensar los cuidados desde la economía feminista, el ecofeminismo y el Buen Vivir*. Madrid: Fundación InteRed, 2018.

TRABAJO, M.; ARROYO, E.; MORÓN, M. C. Ecofeminismo y educación patrimonial en Educación Primaria: formación docente y transferencia en la escuela. En: CAMBIL, M. E.; FERNÁNDEZ-PARADAS, A. R.; DE ALBA, N. (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Narcea, 2023, p. 109–118.

TSING, A. L. *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. New Jersey: Princeton University Press, 2015.

VILLALÓN, G.; PAGÉS, J. La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo andino*, n. 47, p. 27–36, 2015. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>

VIVEROS, M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, n. 52, p. 1–17, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

WARREN, K. Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What it is and Why it Matters. *Environmental Values*, v.12, n. 1, p. 131–133, 2003.

YOUNGERMAN, T. P.; DÍAZ, M. M.; SULKIN, G.; VILLANUEVA, A.; CARINI, M. S. (2024). Un enfoque ecofeminista sobre la incorporación de la perspectiva de género en las organizaciones dedicadas a la agricultura familiar, campesina e indígena. *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, n. 21, a601, 2024. https://doi.org/10.62174/quid16.i21_a305