

## **El espacio como lugar para la diversidad. Proyectos y materiales educativos para trabajar género y espacio.**

Marta Talavera y Helena Rausell <sup>1</sup>  
Universitat de València  
[marta.talavera@uv.es](mailto:marta.talavera@uv.es), [helena.rausell@uv.es](mailto:helena.rausell@uv.es)

### **Introducción**

Los enfoques, “canónicos”, de la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales han estado basados, tradicionalmente, en valores nacionales, eurocéntricos y masculinos, que niegan la diversidad y ocultan e invisibilizan a determinados actores y sujetos. Según la R.A.E., el concepto de canon remite, en una primera acepción, al de regla o precepto, pero también al de normas o reglas establecidas por la costumbre como propias de cualquier actividad. En un sentido más académico, podría considerarse que el canon está relacionado con aquel catálogo de autores u obras de un determinado género, disciplina o corriente de pensamiento que son tenidos por modélicos en un momento concreto. En el caso de las ciencias sociales y, más concretamente, de la historia, la impugnación del modelo canónico puede partir de la consideración, apuntada por Raimundo Cuesta, de la historia como “código disciplinar”. No en vano, uno de los principales legados de los sistemas educativos institucionalizados durante los siglos XIX y XX han sido los “códigos disciplinares” de las principales materias escolares, configurados en base a finalidades educativas de carácter fundamentalmente patriótico (Cuesta, 1997). En este sentido, la construcción de la historia y las ciencias sociales se ha enmarcado en el fomento de valores nacionales, eurocéntricos y masculinos, pasando por encima del tratamiento de la diversidad y ocultando e invisibilizando a todos los demás actores de los procesos sociales (Appleby, Hunt y Jacob, 1994).

Si canon es regla, diversidad supone variedad, desemejanza y diferencia, pero también abundancia. Valorar la diversidad cultural como una riqueza significa saber relacionarse y convivir, utilizar la empatía y actuar de acuerdo a la realidad social, lo que, en suma, no es sino saber ejercitar la ciudadanía. Este vendría a ser el marco en el que se integra nuestra propuesta, que analiza el estudio del espacio en su dimensión política,

---

<sup>1</sup> Trabajo desarrollado dentro del proyecto LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES, SOCIALES y ARTÍSTICAS.UV-SFPIE\_RMD17-587576. Presentado dentro del II Seminario Internacional, *Repensar la didáctica de las Ciencias sociales*. Facultad de Magisterio, noviembre de 2017.

educativa y ciudadana aplicando el género como categoría de análisis y a partir de diferentes planteamientos de algunos actores educativos, sindicatos, asociaciones u organismos educativos. Lo hemos acompañado, necesariamente, de un apartado con materiales docentes con los que trabajar la mejora de la visibilidad de las mujeres

Dichos materiales están pensados para valorar, pensar y reflexionar el espacio público, con actividades abiertas y dinámicas que refuercen la perspectiva de género en el alumnado y que resalten la importancia de la igualdad como principio vertebrador de cualquier aprendizaje para la ciudadanía. La ausencia de las mujeres del espacio público no es sino un ejemplo más de su desvalorización y de su posición secundaria dentro de las sociedades. Reivindicar su protagonismo en la esfera pública y una mayor presencia en cuestiones aparentemente nimias como la denominación de los centros educativos vendría a estar conectado con una demanda social que requiere nuevas políticas urbanas y espaciales que pongan fin a unas discriminaciones que imposibilitan o reducen el ámbito de la ciudadanía.

### **1. El espacio como instrumento de visibilización y/o de invisibilización. Género y espacio educativo.**

Desde hace unas décadas, la teoría crítica se esfuerza por construir un marco teórico que haga posible incorporar a la enseñanza y a la investigación a los “otros”, a los “invisibles”, con el fin de recuperar sus voces. Desde esta perspectiva, se propone un cuestionamiento de las categorías conceptuales que permita generar un nuevo discurso que posibilite la participación de los grupos subordinados, dotándolos de un vocabulario que les permita construir sus identidades colectivas e individuales. En este sentido, la inclusión de las perspectivas feministas posestructuralistas y posmodernas podría posibilitar el cuestionamiento de una forma canónica de entender las ciencias sociales, a partir de la propia consideración de la forma en que se realizan las construcciones de raza, de género y de clase. Por ello, autores como Giroux (2003) señalan que la perspectiva de género puede ofrecer al profesorado las herramientas para cuestionar las relaciones de conocimiento y de poder tanto en las narrativas como en las prácticas en el ámbito educativo. Lo haría al criticar un discurso académico de preponderancia masculina que sigue encontrando un apoyo fundamental en los códigos disciplinares escolares, que perpetúan y difunden de forma no explícita determinados roles y modelos de comportamiento considerados más válidos que otros. También al aportar diferentes herramientas para entender, enseñar y reflexionar sobre la realidad social.

La construcción y formulación del conocimiento escolar resulta de una selección jerárquica que viene a estar relacionada con las funciones sociales que cumple el saber a lo largo de la historia. Trabajos como los de Blanco (2000) o Subirats (1993) inciden en cómo para reivindicar la diversidad es necesario establecer un espacio en donde se muestre el papel desempeñado por las mujeres en las ciencias sociales. Sin embargo, no son sólo las mujeres quienes se quedan al margen del curriculum de nuestras disciplinas, sino otros muchos colectivos que la didáctica de las Ciencias Sociales engloba bajo el término de “invisibles”. Por ello, el concepto de invisibles no se aplica sólo a las mujeres, sino que extiende esta condición a otros colectivos y minorías: niñas, niños, ancianos, ancianas, pobres, pueblo gitano, pueblo judío, musulmanes... Los que no aparecen, lo que no son nombrados, los que parece que no protagonizaron la historia (García Luque, A., 2015; Pagès, J. y Villalón, G., 2013; Pagès, J. y Mariotto, O., 2014).

La ausencia o invisibilización de determinados agentes sociales no sólo se documenta en las prácticas o en los manuales, sino que posee un correlato espacial (Alazne Mujika Munduate, 2012; Hernando Gonzalo, 2000; Del Valle, 1991). Numerosos estudios reflexionan acerca de cómo el espacio determina y condiciona las posibilidades de expresión y visibilización de las diferentes identidades o la forma en la que este no constituye tan sólo una dimensión de la acción social sino la propia posibilidad social de realizar una determinada acción (Falcó, 2003). Este tipo de análisis pueden ser extendidos al estudio de los espacios educativos, como muestran sendos trabajos de la Secretaría de la Mujer de Ustea, la Confederación Intersindical Andaluza (2012) y el mapa interactivo de centros docentes con nombre femenino confeccionado por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2016).

En países como Finlandia, donde la educación de calidad es una prioridad, se considera primordial cuidar el diseño de las escuelas como un primer paso para alcanzar la excelencia del sistema educativo. Por ello, crear espacios útiles y armoniosos se convierte en el punto necesario de partida para favorecer la efectividad de la escuela, lo que presupone un respeto por la educación que será transmitido al alumnado. Como espacio educativo, el centro debe estar pensado como un lugar polivalente donde además de la formación reglada el alumnado debe disponer de espacios para el deporte, servicio de enfermería, acompañamiento psicológico y aulas de acogida de inmigrantes (Carrera, 2015). Además, esta excelencia formal de equipamientos y la calidad de los programas debe ser el reflejo de la concepción de la educación como una prioridad política

incuestionable para cualquier gobierno, de cualquier color y cualquier país. Entendidas como un auténtico espacio público, las escuelas pueden ser lugares de un alto valor simbólico y político. Si a esto le sumamos una igualdad de acceso, independiente de la clase social, económica o de género, esta concepción vendría a asegurar la prevalencia de los principios democráticos en todo el sistema educativo.

Sin embargo, a la hora de la verdad, equidad y calidad distan de ofrecer realmente una verdadera igualdad de oportunidades con la que compensar las desigualdades económicas, sociales y de género existentes de partida en nuestras sociedades. Numerosos estudios muestran como hombres y mujeres poseen diferentes posiciones de poder y asumen diferentes roles sociales en cualquier espacio (Borja y Muxi, 2000; Falcó, 2003). Esto provoca que las representaciones conceptuales del espacio sean distintas para cada género y, por tanto, que el uso que hacen unos y otras del espacio público sea distinto (Pernas, 1998). Es fácil comprobar que hacer realidad viviendas, calles, plazas, lugares no discriminatorios, en los que las mujeres se sientan seguras, visibles, cómodas, protagonistas y partícipes de la vida diaria y del progreso de sus ciudades, no requiere de grandes inversiones, sino de conciencia y determinación para llevar a la práctica políticas urbanísticas (Mujika, 2012).

## **2. Una aproximación al espacio urbano desde el género. El proyecto “Madrid, ciudad de las mujeres”.**

Otro posible ejemplo de este tipo de aproximaciones, aún poco numerosas, es el proyecto “Madrid ciudad de las mujeres”. Fue presentado en 2016 por la Universidad Complutense de Madrid, bajo el patrocinio de la Unión Europea, con el apoyo del Museo Tyssen Bornemisza y con la aportación de algunos colectivos y asociaciones madrileñas. Su coordinadora, Marian F. López Cao, la describía, no sin razón, como una cartografía político emocional (2016). Su objetivo primero era mostrar la presencia, pasada y presente, de las mujeres en la ciudad de Madrid, su protagonismo histórico, social, económico y cultural. Trataba, igualmente, de dar voz a aquellos colectivos que no suelen tenerla: mujeres de todos los extractos sociales y culturales, inmigrantes, personas con problemas de salud mental, sin hogar, antiguas prostitutas, mujeres jóvenes y mayores... (López Cao, 2017).

El proyecto se articula en torno a una reflexión acerca de la ciudad como espacio social, pero también como espacio político, al entender que la urbe ayuda, dificulta o

facilita la vida de las mujeres, sus acciones y su reivindicación como seres individuales y como colectivos, en una propuesta que se presenta como una combinación de espacio y narrativas, pero también de arte y sentimientos, vinculados a un lugar y una emoción básica: miedo, humor, alegría o amor (<http://madridciudaddelasmujeres.es/>). Enlaza con ello con los planteamientos de la geografía de la percepción y el comportamiento, que integra la experiencia personal de sus ciudadanos a través de sus sensaciones, emociones y preferencias, lo que nos conduce a una visión “interior” de la realidad que se encamina más hacia el espacio vivido y subjetivo (Morales Yago, 2012:137). Para ello, el proyecto diseña un recorrido donde se muestran lugares que adquieren una significación cultural, social, histórica o emocional desde la perspectiva de género. Lo hace a partir de la selección y ubicación de una serie de sitios: aquellos vinculados a personajes femeninos relevantes, que destacan por su aportación en la lucha contra el sexismo, en el ámbito cultural o en el mundo científico, caso de la escritora Clara Campoamor, la pedagoga María de Maeztu o la pintora Maruja Mallo; los que albergaron colectivos femeninos importantes dentro de la ciudad, desde las lavanderas del río Manzanares hasta las cigarreras de la Tabacalera o las reclusas de Ventas; edificios simbólicos de la historia de las mujeres en España (la residencia de señoritas, el Lyceum, la cárcel de Ventas...); lugares en el que ha sido asesinada alguna mujer por violencia de género (con la colaboración de la Comisión de malos tratos); edificios y monumentos icónicos de la ciudad, explicados a través de videos, imágenes, textos y locuciones que se activan automáticamente en los puntos de interés, vinculados a mujeres actuales (Atienza, 2017).

### **3. Propuestas didácticas: Centros educativos con nombres de mujer.**

Una forma de realizar esta aproximación a la intersección de los conceptos de género y espacio es analizar las denominaciones de los centros docentes y comprobar, a partir de un análisis cuantitativo, la visualización que desde la nomenclatura se da a las mujeres (Rausell y Talavera, 2017). Para ello se ha comprobado, igualmente, qué relevancia tuvieron las mujeres cuyos nombres han sido seleccionados para encabezar la denominación de centro en el entorno nacional, regional o local.

Los proyectos e iniciativas identificados, enmarcan y contextualizan la propuesta didáctica que a continuación presentamos. Esta ha sido concebida para trabajar el espacio desde la perspectiva de género en el entorno educativo. A pesar de la necesidad de adaptar las actividades a cada los objetivos concretos, los objetivos generales que se pretenden conseguir son comunes para diferentes etapas y se concretarían en:

- Reivindicar el papel y la figura de esas mujeres que, en nuestra historia, han sido capaces de destacar en el mundo público, un mundo masculino por lo general.
- Visibilizar las figuras femeninas, con el fin de la sociedad en general y, en especial, el alumnado entienda que las mujeres han realizado importantes contribuciones a la humanidad.
- Revalorizarlas para que puedan convertirse en modelos para nuestros estudiantes y nuestras estudiantes, modelos que les proporcionen a ambos confianza en sí mismos y en sus capacidades, sin restricción de ámbitos.

La propuesta está constituida por dos fases, una fase inicial y una fase de desarrollo. Los objetivos específicos de esta segunda fase serían los siguientes:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de reflexión y curiosidad, así como acciones que potencien el sentido crítico.
- Defender la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para potenciar el desarrollo de un espíritu crítico ante los mensajes que los alumnos reciben y elaboran.
- diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

### *Fase inicial*

#### *Actividad 1 2*

La actividad se centra en el entorno más próximo al alumnado, a fin de dar valor a las mujeres y a su posibilidad de estar presentes en todos los ámbitos sociales. Para ello, proponemos a nuestros alumnos hablar de mujeres, de nombres de mujer, de actividades que realizan las féminas...

- 1) Pronunciamos los nombres de nuestras madres, nuestras abuelas, nuestras tías, amigas...y todos los nombres de mujer próximos que consigamos recordar. En el caso de aquellas en que lo conozcamos, anotamos el motivo de su patronímico: tradición familiar, influencia de algún personaje conocido, peso del santoral...

---

<sup>2</sup> Actividades adaptadas de *Mujeres que hacen escuela. Unidades didácticas*. CCOO (2013). *Propuesta de actividades para el trabajo en el aula sobre conciliación de la vida laboral y personal*. Comunidad de Madrid (2007).



### Los trabajos.

*Nos cuida todo el día.....el superhéroe policía  
Nos enseñan ciencia y letras.....las muy buenas maestras  
Acude cuando el incendio es fiero.....el valiente bombero  
Nos aman más y más... las preciosas mamás  
Nos alegran los corazones... los huapachosos cantores  
Se va diario a trabajar.....cuando hay empleo: papá  
Nos cosecha el mechero.....mes a mes el peluquero  
Nos acerca la celestial dote.....en la iglesia el sacerdote  
Cuida niños como si nada.....una chamaca de nana  
A la luz pasa revista.....el tembloroso electricista  
Te quita con prisa el dolor...el ángel blanco llamado doctor  
Te pasea por doquier.....coqueteando, el chofer  
Con él no necesitas estéreo ni pista.....un bohemio guitarrista  
Del albañil buen compañero.....el calculador ingeniero  
Atiende con amabilidad al marchante.....el honrado comerciante  
Tras un balón corre aprisa.....el aguerrido futbolista  
Nunca le para el pico.....a todo demagogo y político  
A la noticia no le pierde pista.....el metiche periodista  
A las muelas picadas van con todo.....el amable odontólogo  
Vas a él cuando de tu pje se nota el dedo.....el dicharachero zapatero  
Acudes a ella, si te cortas o te duele la mollera.... la linda enfermera  
Entre chismes, documentos, tortas y citas...se la viven los oficinistas  
Edificios proyecta contento...el audaz, artista y muy exacto arquitecto  
A todos contagia su alegría y amor...el feliz y popular locutor  
Corrige los versos con fervor...el meticuloso moderador  
Bellísima, llega Blanca la contadora...contando dinero a cualquier hora  
Verséa en el campo, el techo, la banquetta.....el romántico y loco Poeta  
La inspiran estrellas, flores, el mar, las brizas...las mamacitas Poetizas*

J. Rafael Garcia Balcazar, 6 de octubre de 2008

Figura 1. Adaptada de “Rimas con oficios y profesiones”. Tema en 'Poesía infantil' comenzado por J. Rafael Garcia Balcazar

#### *Actividad 3. Lectura del poema de Gloria Fuertes*

La actividad propone la lectura del siguiente poema de Gloria Fuertes (figura 2) para posteriormente comentar que tareas o profesiones que aparecen y a quien se asignan. Para esta actividad, el docente debe saber que “Permán”, citado en la última línea del texto, se refiere a José María Pemán y Pemartín (Cádiz, 8 de mayo de 1897 – 19 de julio de 1981). Fue un escritor español, que cultivó todos los géneros literarios, destacando



como periodista, dramaturgo y poeta, además de orador. Monárquico, fue uno de los principales apologistas de la dictadura de Primo de Rivera y un referente para los partidos conservadores durante la Segunda República. Su compromiso con el régimen franquista fue recompensado con numerosos reconocimientos, entre los que cabe destacar el de Caballero de la Insigne Orden del Toisón de Oro.

*Gloria Fuertes nació en Madrid  
a los dos días de edad,  
pues fue muy laborioso el parto de mi madre  
que si se descuida muere por vivirme.  
A los tres años ya sabía leer  
y a los seis ya sabía mis labores.  
Yo era buena y delgada,  
alta y algo enferma.  
A los nueve años me pilló un carro  
y a los catorce me pilló la guerra;  
a los quince se murió mi madre, se fue cuando más falta me hacía.*

-  
*Aprendí a regatear en las tiendas  
y a ir a los pueblos por zanahorias.  
Por entonces empecé con los amores  
-no digo nombres-,  
gracias a eso, pude sobrellevar mi juventud de barrio.  
Quise ir a la guerra, para pararla,  
pero me detuvieron a mitad del camino.  
Luego me salió una oficina,  
donde trabajo como si fuera tonta  
-pero Dios y el botones saben que no lo soy-.*

-  
*Escribo por las noches  
y voy al campo mucho.  
Todos los míos han muerto hace años  
y estoy más sola que yo misma.  
He publicado versos en todos los calendarios,  
escribo en un periódico de niños,  
y quiero comprarme a plazos una flor natural  
como las que le dan a Pemán algunas veces.*

Gloria Fuertes (Madrid, 1917 – Madrid, 1998).

Figura 2. Adaptada de “Autobiografía” de Gloria Fuertes

### **Fase de desarrollo:**

#### *Actividad 1. Presentación del mapa interactivo de centros escolares 3*

---

<sup>3</sup> Puede consultarse la información completa en «Mujeres que hacen escuela» <http://mapainteractivo.fe.ccoo.es/colegios.html>

El punto de partida de la actividad será la presentación del mapa interactivo de centros escolares diseñado para trabajar online esta temática (en función de la disponibilidad de medios tecnológicos, se procurará la mayor participación del alumnado, mediante su propia interacción con el mapa.) La profesora o profesor explicará a la clase, a través de la exposición del mapa, lo que este contiene: los centros educativos con nombre de mujer que existen en nuestra localidad, provincia, comunidad autónoma y/o país.

### *Actividad 2. Comentario y debate.*

Se iniciara un debate en clase para despertar una concienciación entre el alumnado sobre la importancia de visibilizar y recuperar la historia de las mujeres. Para ello, y apoyándonos en el mapa interactivo, haremos clic en nuestra provincia para descubrir el listado de los centros educativos con nombre de mujer y nos plantearemos:

- 1) ¿Conocemos algún centro en dicho listado? Si no es así, elegimos uno al azar.
- 2) Picamos sobre el centro para descubrir la biografía del personaje correspondiente y comentarla, añadiendo más datos si es posible.
- 3) Si no constan los datos bibliográficos, intentaríamos aportarlos buscando en internet u otras fuentes de información.
- 4) Pensamos en otros centros y los buscamos también. Si no están nos plantearíamos: ¿por qué no aparecen? ¿tienen nombre de varón? ¿su nombre es de virgen o santa?
- 5) Buscamos en otras provincias o comunidades autónomas para descubrir otras mujeres y sus biografías. Hablamos de ellas, observando sus ocupaciones que tienen.

### *Actividad 3. Trabajo individual.*

Una vez hemos entendido el funcionamiento del mapa y hemos investigado y comentado algunos de sus contenidos, se propone la siguiente actividad, referente también a los centros educativos con un patronímico femenino. Para ello trataremos de completar la siguiente ficha:

Nombre elegido:
Profesión
Biografía:

La he elegido porque...

- 1) Elegimos una de las mujeres que dan nombres a los colegios y escribimos su profesión y biografía.
- 2) Explicamos por qué la hemos elegido.
- 3) Contaremos a la historia de la mujer que se ha elegido, con la intención de que todos y todas tengan como referente diferentes biografías.

#### **4 Conclusión**

Hombres y mujeres perciben el espacio de manera diferente, pero también se relacionan de forma diferente con él. No en vano, el espacio público y, como veíamos, también el espacio educativo, parecen haber sido concebidos, construidos y asignados preferentemente a los varones. La invisibilización de las mujeres, de las niñas y de otros colectivos en la nomenclatura de los centros educativos, en la de las calles y las plazas, pero también en lugares emblemáticos y monumentos no hace, en nuestra opinión, sino reforzar los roles y estereotipos de género que parecen condenarlas a ocupar un lugar secundario en nuestras sociedades y a minimizar sus logros.

En nuestra sociedad, aún hay quienes recomiendan no utilizar la denominación de un oficio en femenino con el pretexto de que podría confundirse a la hipotética mujer que lo practicase con un objeto, concepto, adjetivo, etc... (Lledó, 2006). También hay personas que recomiendan no usar un femenino, por ejemplo, como “música” porque consideran que es ambiguo y que se podría confundir a una mujer que se dedicase a esta profesión con el arte que se vale de combinar los sonidos con melodía, ritmo y armonía. Lo notable es que nunca se utilice este tipo de argumento para considerar como no válido un vocablo masculino, a pesar de que hay multitud de oficios en los que el término en masculino podría confundirse con un objeto o una cosa (como “costurero” o “perchero”), un lugar (“colector”, “granero”) o un adjetivo (“sereno”, “estadístico”, “demoledor” ...). A pesar de lo inocentes que pueden aparentar ser este tipo de consideraciones – centradas en este caso en el lenguaje -, poner de manifiesto esta y otras desigualdades resulta a nuestro juicio fundamental. Sea en la utilización del lenguaje o en la reivindicación del espacio público como un lugar de ejercicio de una ciudadanía concebida también en femenino, creemos que este tipo de propuestas son necesarias, porque, como bien señala Paulo Freire: “La ciudadanía es una invención, una producción política (...) La ciudadanía no se adquiere por casualidad. Es una construcción que nunca acaba. Requiere que luchemos por ella” (citado por Ross y Vinson, 2012: 73).

#### **4. Bibliografía**

Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

Atienza, J. (2017, 10, 5). Una 'app' recuerda que Madrid es la ciudad de las mujeres. Recuperado de: *La Vanguardia*, <http://www.lavanguardia.com/moda/feminismo/20170508/422390555377/feminismo-historia-aplicacion-madrid-ciudad-de-las-mujeres.html>.

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.

Borja, J. y Muxí, Z., (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.

Carrera, J. (2015, 02 06). La escuela como espacio público. Recuperado en: *El País*, Cataluña. En: [https://elpais.com/ccaa/2015/02/06/catalunya/1423248918\\_467382.html](https://elpais.com/ccaa/2015/02/06/catalunya/1423248918_467382.html)

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Del Valle, T. (1991). El espacio y el tiempo en las relaciones de género. *KOBIE* (Serie Antropología Cultural). Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia-Diputación Foral de Bizkaia Nº V.

Falcó Martí, R. (2003): *La arqueología del género: Espacios de mujeres, mujeres con espacio*. Alicante: Centro de Estudios sobre la mujer. Universitat d'Alacant – Bancaja.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. Mª. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 165-173. Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.

Hernando Gonzalo, A. (2000). Hombres del tiempo y mujeres del espacio: individualidad, poder e identidades de género. *Arqueología Espacial*, 22, 23-44.

López Cao, M. F. (2016). Madrid ciudad de las mujeres: una cartografía político-emocional. Recuperado en: <http://www2.ual.es/RedURBS/BlogURBS/madrid-ciudad-de-las-mujeres-una-cartografia-politico-emocional/>

López Cao, M. F. (Coord.) (2017). Madrid Ciudad de las Mujeres. Recuperado en: <http://madridciudaddelasmujeres.es/>

Lledó, E. (2006). *Las profesiones de la A a la Z*. Madrid: Instituto de la Mujer

Morales Yago, F. J. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, 137-152.

Mujika Munduate, A. (2012). *Urbanismo Inclusivo. Las calles tienen género*. Donostia-San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 37-44. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanctiana*, LXXIV (109), 29-66.

Pernas, B. (1998). Reinventando el espacio. *Revista 8 de marzo*, 30, 1-31.

Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017, en prensa). Con nombre de mujer. Mujeres profesionales y su reconocimiento en la denominación de los centros docentes. En VVAA. *Mujeres, música y educación*. Valencia: Universitat de Valencia.

Remacha, B. (2016, 12 04). Un mapa que pone a las mujeres en su sitio. Recuperado en: [http://www.eldiario.es/cultura/feminismo/busca-poner-mujeres-Madrid-sitio\\_0\\_504650107.html](http://www.eldiario.es/cultura/feminismo/busca-poner-mujeres-Madrid-sitio_0_504650107.html).

Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. (<https://goo.gl/wLLi2a>) (2017-06-16)

Subirats Martoni, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.