

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Vargas Saldarriaga, D. L., & Marolla-Gajardo, J. (2026). Representaciones sociales de género interseccional: desafíos desde la didáctica de las ciencias sociales. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Horizontes educativos en ciencias, diversidad, sociedad y tecnología* (pp. 125-137). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765337.8>

Capítulo 8.

Representaciones sociales de género interseccional: desafíos desde la didáctica de las ciencias sociales¹

Dora Lilia Vargas Saldarriaga*

Jesús Marolla-Gajardo**

¹ Capítulo derivado de la tesis doctoral titulada: "Representaciones sociales de género desde una categoría de análisis interseccional en una escuela de Colombia", presentada a la Universidad Tecnológica de Pereira. Fecha de inicio: abril de 2021. Fecha de terminación: diciembre de 2025.

* Magíster en Educación. Estudiante de Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Grupo de investigación de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia. Correo electrónico: dolivargas@utp.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6563-2733>

** Doctor en Educación con Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales. Académico de Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Santo Tomás, Chile. Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona-España. Correo electrónico:jesusmarolla@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

Introducción

Uno de los desafíos para educar en la ciudadanía global y democrática en el mundo de hoy, especialmente en Colombia, radica en el reconocimiento de la diversidad como una de las finalidades de las ciencias sociales escolares y la historia (Pagés & Sant, 2012). Por ende, las relaciones de poder contribuyen a la discriminación e invisibilización de diversos colectivos como las mujeres, las comunidades LGBTQIA+ , las comunidades afrodescendientes e indígenas, los inmigrantes y los pobres, entre otros; quienes han sido relegados en la historia y las ciencias sociales por razones de género, clase y etnia/raza, privilegiando identidades hegemónicas y heteronormativas que evidencian cómo el currículo y las prácticas de enseñanza del profesorado siguen siendo esencialmente positivistas e invisibilizadoras y ajenas al reconocimiento de una sociedad diversa (Sánchez & Blanch, 2016; Sanhueza et al., 2022; Díez Bedmar, 2020).

Por lo tanto, es necesario abordar las representaciones sociales de género y su anclaje epistémico, manifestados en el entrecruzamiento de opresiones o privilegios por clase y etnicidad/raza, subordinando e invisibilizando a una parte de la sociedad en la comprensión del mundo; los cuales, en el ámbito educativo son transmitidos por el profesorado en su práctica de enseñanza al estudiantado.

Para la sociedad del siglo XXI, asumir el desafío de la inclusión, se relaciona con la reflexión de las prácticas del profesorado y su contribución a la transformación, teniendo en cuenta que la visibilización e inclusión de la diversidad, funge como el derecho al reconocimiento de toda persona en una sociedad democrática (Massip & Castellví, 2019).

En este contexto, es relevante destacar que dentro de las ciencias sociales existe un corpus con avances investigativos centrados en el género, el cual ilustra la invisibilización de distintos colectivos a lo largo del tiempo, en la historia y en las ciencias sociales escolares. Sin embargo, el género se reconoce como un *tema transversal*, una tarea pendiente en el ámbito educativo, ya que se manifiesta en la reproducción de las representaciones sociales del profesorado en sus prácticas de enseñanza (Pagés & Santisteban, 2014).

Según la perspectiva de Marolla y Pagés (2015), la no inserción del género reproduce relatos androcéntricos que invisibilizan a las mujeres y otras identidades en la enseñanza, como lo corroboran Villalón & Pagés (2013), al exponer que, en el currículo, los contenidos y los textos escolares comprueban la invisibilización de distintos colectivos

considerados sin poder, como mujeres, grupos étnicos y diversas identidades. Tal como lo exponen Massip y Pagés (2016), quienes sostienen que el estudiantado privilegia en la historia y las ciencias sociales, protagonistas pertenecientes a las élites, por razones de género, etnia y clase.

Por su parte, Rausell y Valls (2021), consideran la urgencia de la formación del profesorado en la perspectiva de género, con el fin de no perpetuar las discriminaciones. Por su parte, Ortega y Pagés (2018), destacan la importancia de la reflexión de las prácticas, para no reproducir el *statu quo* y la educación tradicional que imposibilita una reflexión crítica en su enseñanza. Entre tanto, Díez-Bedmar (2022), sostiene que el profesorado debe implementar el género y la interseccionalidad en el pensamiento histórico, con el objetivo de no reproducir el patriarcalismo, el sexismo y el eurocentrismo en la enseñanza de las ciencias sociales escolares. En el contexto colombiano, Estrada y Castro (2016) reconocen que el futuro profesorado del país posee imaginarios y estereotipos raciales y patriarcales que deben ser transformados para el ejercicio de su labor docente de manera efectiva.

Las anteriores investigaciones demuestran que, aunque se ha estudiado el género, sigue siendo un asunto pendiente por tratarse desde la interseccionalidad, en la didáctica de las ciencias sociales; lo que conlleva al planteamiento de un problema y un vacío investigativo por resolver, a través de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las representaciones sociales de género, desde categorías interseccionales que tiene el profesorado permanente de historia y ciencias sociales escolares; cómo se reflejan en los discursos y prácticas de enseñanza; qué ventajas y limitaciones se tienen en cuenta a la hora de priorizar protagonistas y contenidos, en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de una institución educativa de Dosquebradas, Risaralda?

Preguntas que dan paso al planteamiento del objetivo de la investigación: comprender las representaciones sociales de género, desde categorías interseccionales, en los discursos y prácticas de enseñanza del profesorado de historia y ciencias sociales escolares.

La investigación aborda las representaciones sociales que, en consideración de Jodelet (1986), hacen alusión a las normas, creencias y valores compartidos que guían las prácticas de las personas, de forma individual o colectiva y en un contexto determinado. Por su parte, Araya (2002), considera que estas ofrecen un sentido simbólico e identitario tanto social como cultural para el grupo social que las construye. Para Abric (2001), dichas representaciones se construyen a partir de los procesos cognitivos.

Por tanto, la investigación propuesta se concentra en los procesos sociales de las representaciones sociales del profesorado, a fin de reconocer su producción y reproducción en las prácticas de enseñanza y considerando el género como categoría de análisis, desde la pedagogía feminista, asumiéndolo como una construcción sociocultural que apuesta por el reconocimiento de diversas identidades, en contraposición con las posturas que defienden el esencialismo de la categoría *mujer* y la heteronormatividad que infundadas por el patriarcalismo y el miedo, invisibilizan la existencia de diversas identidades de género, clase y raza (Butler, 2007; Butler, 2024).

Por consiguiente y desde una pedagogía crítica feminista, se hace imprescindible promover y difundir la ruptura hegemónica que el patriarcado y las estructuras de dominación de género, clase y raza han anidado en las prácticas y discursos del profesorado, en la enseñanza de la historia (Ortega-Sánchez et al., 2021).

En correspondencia con lo planteado, la interseccionalidad reconoce el entrecruzamiento de ejes simultáneos de discriminación, opresión o privilegio a las que se ven expuestas las diversas identidades sociales en un contexto particular (Brah & Phoenix, 2004) y, como herramienta de análisis, permite argumentar en la lucha contra las desigualdades derivadas del género, clase, etnia/raza, en la imbricación de relaciones de poder (Viveros, 2023), que en palabras de Hooks (1984), se evidencia una interconexión entre el patriarcado, racismo y capitalismo, que oprime de manera simultánea, reproduciendo desigualdades. Así pues, tanto el enfoque de género como el análisis interseccional son considerados fundamentales para desafiar y transformar las dinámicas de poder en el ámbito educativo.

Metodología

La investigación se ubica dentro de los diseños de investigación flexible, propios del enfoque cualitativo (Flick, 2007; Denzin & Lincoln, 2012) y se posiciona en el paradigma crítico, la teoría queer y la pedagogía feminista, corrientes que permitirán develar los problemas sociales que perpetúan relaciones asimétricas de poder, contribuyendo a dar voz a los sin voz y a los grupos y colectivos humanos silenciados (Usher, 1996).

Para tal fin, se ha planteado un estudio de caso (Stake, 2007; Simons, 2011) cuya intención es la de no generalizar conclusiones; más bien, busca aportar elementos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

El diseño investigativo acoge los aportes de Wolcott (1994) en tres etapas:

1) *La descripción*, que permite la contextualización y la forma de abordar el estudio; 2) *el análisis*, facilita la recolección y su posterior estudio de datos; 3) *la interpretación*, permite la deconstrucción de las desigualdades mediante procesos de reflexividad desde un posicionamiento crítico (Finlay, 2002).

La muestra para la investigación se compone de cinco participantes, cuyos nombres, han sido cambiados, a fin de respetar las buenas prácticas éticas de investigación. Su elección intencional obedece a criterios como: a) pertenecer a la misma institución educativa, b) ser parte del área de ciencias sociales y c) aceptar de manera voluntaria su participación en el proceso.

En cuanto a los instrumentos empleados para la recolección de información se utilizaron: 1) la entrevista semiestructurada, 2) el grupo focal, 3) la observación de clases y 4) el análisis documental.

Resultados

Se ofrecen resultados preliminares que han permitido reconocer las representaciones sociales de género desde la interseccionalidad de género, clase y raza/etnia en los discursos y prácticas de enseñanza, a través de las entrevistas y grupo focal.

Construcción de identidades heteronormativas

El profesorado coincide en reconocer la asignación de lugares, valores y espacios diferenciados para hombres y mujeres como lo expresa Marcos: “Recuerden: las mujeres tienen que aprender a valorarse y hacerse valorar y a reivindicar sus derechos, no el derecho de irse a trasnochar y pasar bueno”. Por su parte Carlos afirma: “siempre detrás de un gran hombre hay una excelente mujer”. Betty comenta: “la mujer rezagada, siempre adelante él, siempre el progreso del hombre que es el que descubre, el que analiza, siempre dejamos la mujer y las otras personas por fuera”. De esta manera el profesorado reconoce el papel hegemónico de los hombres y pese a que se habla de “*las otras personas*” a estas no se les nombra por no estar dentro del binarismo hombre-mujer.

Construcción de identidades dicotómica excluyente

El profesorado reconoce que en sus prácticas de enseñanza y en sus discursos se da la imbricación de relaciones de poder, discriminación o privilegio, que sostiene el *statu quo* como lo afirma Betty al decir: “a veces uno como docente ve al estudiante negrito, o a la lesbiana o al niño pues que quiere ser niña y uno a veces, con su pensamiento, lo discrimina”. Igualmente enfatiza: “digamos los términos: lesbianas, transexuales, que a veces las discriminamos por ser así y yo creo que ya es tiempo pues de que ellos también tenga participación como personas”. Por su parte Betty reconoce la visión heteronormativa que es excluyente y que se ha normalizado al expresar: “siempre desde la antigüedad veníamos hablando bueno del hombre y la mujer rezagada, siempre adelante él”.

Construcción de identidades reivindicativas

Por su parte, Luis considera la importancia de enseñar desde problemas relevantes que permitan reconocer las desigualdades y buscar el cambio al decir: “una de las consecuencias de la violencia, de la segregación, de la discriminación, la desigualdad y la pobreza, ha sido por el desconocimiento de la multiculturalidad y lo pluriétnico del colombiano”.

Construcción de la racialidad/etnicidad pigmentocrática y de clase

En el discurso del profesorado se evidencia la relación entre distintos ejes de discriminación como lo expresa Emma: “la mujer históricamente ha sido maltratada y mucho más en este país que es machista y a nivel étnico pues mucho más”. Por su parte Luis afirma que:

Como es un municipio de llegada de migrantes se hace muy visible la variedad de etnias, culturas, que van llegando a la institución: y son invisibilizadas muchas veces desde el estudiantado o también desde el profesorado porque no permiten que compartan como esas culturas. Son grupos muy heterogéneos.

El profesorado coincide en reafirmar la interconexión entre el color y el origen como lo plantea Marcos al decir “no son relevantes porque su color los invisibiliza” y en cuanto a los hitos históricos como factores de discriminación, Marcos expresa: “lamentable-

mente nosotros somos difusores de esa idea de que, lo más importante es la raza blanca o la raza aria y lo que no venga de ahí no es significativo”. En cuanto a los grupos étnicos, a quienes se les estereotipa y excluye como Marcos dice: “¿qué papel desempeña un indígena en la sociedad nuestra? Nada. Que son, que los hombres son borrachos, que maltratan a las mujeres; no los vemos como una cultura, sino que nosotros los vemos como alguien inferior a nosotros”. Por su parte, Emma considera que dicha discriminación traspasa las representaciones sociales del profesorado y se evidencian en el estudiantado.

Sí, si hay discriminación aún en Colombia, por etnia, por color de piel ... se señala como el negro, o el, no se dice afro en Colombia, aun en el salón no se dice ¡ay vea, mi compañero afro, sino el negrito, el negro!

En cuanto al currículo, se evidencia que, pese a ser considerada la Cátedra de asuntos afrocolombianos, relevante para las instituciones públicas del país, frente a las preguntas: ¿considera de interés la enseñanza de la cátedra de afrocolombianidad en Colombia? ¿por qué? ¿propondría algún cambio?, todos los entrevistados confirman su importancia, como lo plantea Luis:

Sí, es trascendental, porque hacen parte desde el siglo XVI- XVII con la llegada de las comunidades afro por los europeos que los traían para esclavizarlos en las minas y pues, al dispersarse por todo el territorio nacional y formar sus palenques, hacen como parte ya a través de los siglos, como decía el compañero, de la idiosincrasia de nosotros, porque muchos de nosotros tenemos sangre afro en las venas, entonces hacen parte de nosotros y, entonces desde la cátedra queríamos como enfocarla o mirar en qué parte de la temática podemos tratarlo, darles esa visibilidad e importancia que merecen las comunidades.

Por su parte, Betty afirma que:

Yo creo que sí es necesario que se dé la cátedra en las clases, pues ya definido como cátedra, así como existe y se dice cátedra de paz; la Constitución Política, también, porque a veces es como dice el profesor Marcos, uno, a veces, uno tiene que cumplir con una temática, una temática que manda el Ministerio de Educación y dejamos todos esos temas, es como lo último. Entonces sería muy importante como abrir esa cátedra, darle una hora más a sociales para lograrlo.

Lo anterior muestra cómo, para el profesorado la Cátedra de Asuntos Afrocolombianos, es importante; sin embargo, manifiestan que se da mayor relevancia a otros temas y contenidos; además, la manera que consideran aplicarla es mediante la transversalización libre y voluntaria del profesorado, lo cual se constató con las respuestas a las preguntas: ¿consideran que el currículo de ciencias sociales escolares ha incorporado contenidos étnicos-raciales, de género y clase? ¿es posible aplicar esos modelos en sus clases?

Para Luis,

Sí, contenidos. Nosotros transversalizamos, como decía en este caso, las cátedras, los conocimientos a la temática del Ministerio de Educación Nacional; en este caso, los DBA [Derechos Básicos de Aprendizaje] también los plantean, pero uno no lo toma tanto como tema: afrocolombianidad o tema de, sino que uno empieza a transversalizar con los temas históricos o en la Constitución. Ahora que estaba viendo los derechos humanos se transversalizan muchos conocimientos y disciplinas.

Aspecto que reafirma Betty al decir: “Sí, se tiene en cuenta en las clases, pero no como independiente sino como la misma explicación del tema que uno hace, también como dice él, la transversalización”.

Con respecto a la pregunta: ¿ustedes conocen el contenido de la cátedra de la afrocolombianidad? Todos los entrevistados afirmaron no conocerla, además de reconocer que la institución educativa no la tiene, como lo ejemplifica Emma, “yo pienso que es muy importante, pero como cátedra en sí no se da”; en adición, Luis retoma la importancia de incluir dicha cátedra: “sí, sería importante que se aplicara esa cátedra como debería de ser y ayudaría mucho a que el estudiantado conozca, respete y se haga parte también de la cultura afrocolombiana, de su vida, porque somos un país pluriétnico”.

Para Emma, una dificultad para aplicar la cátedra es el escaso tiempo que se da para la realización de diversas cátedras, pero en especial la de asuntos afrocolombianos, al decir: “se da como un tema. Un tema así de una hora si acaso, si mucho, porque el tiempo porque verdaderamente no hay tiempo”.

Para Marcos, otra dificultad radica en la falta de conocimiento, “creo que estamos rezagados frente a eso, de actualizarnos, de empoderarnos”.

Y, por último, en el caso de Marcos otra dificultad radica en las propias representaciones sociales que tiene el profesorado, como lo expresa: “hablamos de que la formación es integral, pero nosotros a veces, no tomamos en cuenta tópicos como es la cuestión cultural, cómo incide la forma de pensar las diferencias”.

Para culminar, Emma reconoce que aún se da mayor prioridad a la información en los espacios que no son académicos como es el caso de las izadas de bandera con motivo al día de la afrocolombianidad ante lo cual afirma: “lo mismo en las actividades culturales, de pronto no darlo tanto en una sola actividad, digamos que a veces se satura de mucha información”.

Conclusiones

En concordancia con lo anterior, considerando las preguntas iniciales y el objetivo investigativo, se evidenció en este estudio cómo las representaciones sociales de género del profesorado se convierten en un mecanismo donde se objetiviza la intersección de género, clase y etnia mediante la perpetuación y hegemonía de las relaciones de poder, lo cual, justifica el sistema de opresión patriarcal y heteronormativo que profundiza las desigualdades. Este sistema desconoce los factores que intervienen en los procesos de socialización de las diversas identidades de género, clase y etnia/racialidad, en el contexto educativo actual, desde categorías interseccionales (Montejo-Palacios et al., 2025).

Reconocer estas opresiones y privilegios deshumanizadores, desde los ejes de la interseccionalidad, permite luchar contra las exclusiones de personas y colectivos que son protagonistas de la historia (Marolla, 2015; Massip & Pagés, 2016; Massip & Castellví, 2019). Igualmente, la investigación revela la persistencia del poder colonial y hegemónico, evidenciado por las discriminaciones basadas por la clase y la racialidad, a través de la pigmentocracia y los imaginarios colectivos de la sociedad, con relación a los roles y estereotipos diferenciados para las diversas identidades (Viveros, 2023).

Esta situación indica que el enfoque interseccional debe considerar, no solo las discriminaciones, sino también privilegios derivados de otras matrices de dominación en el ámbito social y educativo, de manera diferenciada y en diversos contextos para demostrar con ello, que el “sujeto histórico” en la enseñanza, continúa siendo hombre, blanco, heterosexual y de la élite, como se expresa en las investigaciones y queda legi-

timado en los discursos, prácticas y representaciones sociales del profesorado, que persisten en la memoria individual y a la vez, colectiva, lo cual justifica y normaliza las desigualdades (Montejo-Palacios et al., 2025).

Esta perspectiva plantea un desafío para una sociedad homogeneizante y esencialista, en lo social, político, reivindicativo y educativo, permitiendo repensar la didáctica para desarrollar una enseñanza que aborde problemas sociales relevantes, que superen la transmisión de conocimientos dominantes desconocedores de la diversidad en los contextos particulares de Colombia.

Finalmente se concluye, que el desafío para el profesorado del siglo XXI radica en la reflexión de sus prácticas de enseñanza a la luz de la interseccionalidad, desde un posicionamiento crítico, que permita la deconstrucción de sus representaciones sociales y colectivas. Esto permitirá reconocer la confluencia del género con otros ejes de desigualdad y de privilegio, diferentes a los abordados en esta investigación, como puede ser la situación de discapacidad.

Esta perspectiva abre un potencial objeto de estudio para futuros proyectos que revelen, desde una posición analítica, las diferentes facetas de la discriminación o privilegio de diversos colectivos en la enseñanza. De este modo, se contribuirá a prácticas educativas promotoras de una ciudadanía global que acoja la diversidad como un derecho de justicia social, un desafío que merece atención en el siglo XXI.

Referencias

- Abric, J. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux, & G. Philogene (Comp.). *Representations of the social*. Blackwell Publishers.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
- Díez-Bedmar, M. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 100, 55-70. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05>
- Díez-Bedmar, M. D. C. (2022). Feminism, intersectionality, and gender category: Essential contributions for historical thinking development. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842580>
- Estrada, J., & Castro, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1959>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. ed.). Ediciones Morata.
- Hooks, B. (1984). *Feminist theory: From Margin to center*. South end Press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II*. Paidós.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101-115.
- Marolla, J., & Pagés, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, (21), 223-236. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf
- Massip, M., & Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 45, 139-54.

- Massip, M., & Pagés, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Montejo-Palacios, E., del Consuelo, D. B. M., & Cantero-Castelló, P. (2025). Intersectionality Under Debate in a Globalized World: A Critical Review of the Construction of Democratic Societies Through the Interrelation of Gender, Race, and Cultural Diversities. *Social Sciences*, 14(4), 247.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras, D. (2021). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. *Educación para el Bien Común*, 89-103.
- Ortega, D., & Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de didáctica de las Ciencias sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66. <http://doi.org/10.18172/con3315>
- Pagés, J., & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagés, & A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.
- Rausell, H., & Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 96(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Sánchez, D. O., & Blanch, J. P. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

- Sanhueza, A., Cartes, D., & Maya, A. (2022). Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 228-247. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ta ed.). Ediciones Morata.
- Usher, P. (1996). Feminist approaches to research. In D. Scott, & R. Usher (Eds.). *Understanding Educational Research* (pp. 120-142). Routledge.
- Villalón, G., & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, (17).
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad: giro decolonial y comunitario*. GLACSO.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage.