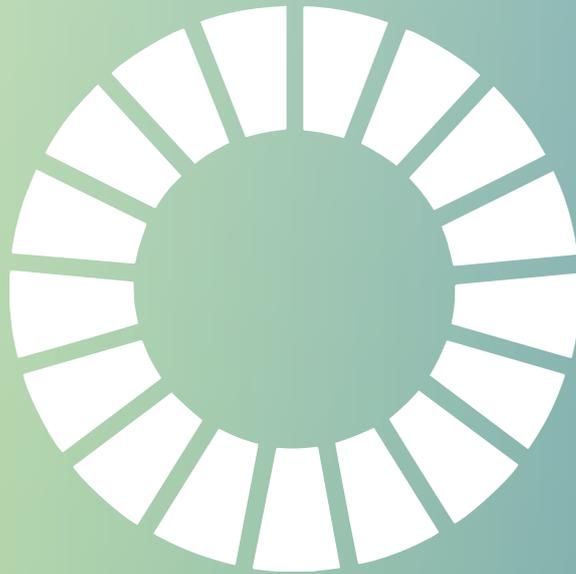


Jesús Ángel Sánchez Rivera
José Ignacio Ortega Cervigón
Neus González Monfort
(eds.)

**La formación inicial y el ejercicio
de la profesión docente en
Didáctica de las Ciencias Sociales:
representaciones y prácticas
democráticas**



Jesús Ángel Sánchez Rivera
José Ignacio Ortega Cervigón
Neus González Monfort
(eds.)

**La formación inicial y el ejercicio
de la profesión docente en
Didáctica de las Ciencias Sociales:
representaciones y prácticas
democráticas**

Título: *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas*

Primera edición: octubre de 2024

© Jesús Ángel Sánchez Rivera, José Ignacio Ortega Cervigón, Neus González Monfort (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-58-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

18. Humedales y ciudades sostenibles: ¿cómo educar para la protección de los humedales urbanos? 166
 DANIELA VÁSQUEZ CONTRERAS, CLAUDIA YÁÑEZ VALENZUELA, NATALIA VARGAS SILVA
19. La Agenda Urbana 2030 en las Palmas de Gran Canaria. Propuesta de actuación en Educación Primaria para la contribución a la formación ciudadana desde las Ciencias Sociales 174
 MARÍA YAZMINA LOZANO MAS, SANTIAGO HERNÁNDEZ TORRES

III. LA COEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

20. SoGenDigCompEdu: el reto de formar docentes de Ciencias Sociales para una cultura democrática, digital y crítica con perspectiva de género 183
 MARÍA DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR, PABLO CANTERO CASTELLÓ
21. El profesorado de Secundaria ante la historia de las mujeres: carencias formativas y fuentes de conocimiento 193
 ALBA MARÍA BOIX VICENTE, CARLOS FUERTES MUÑOZ
22. Educación para la ciudadanía desde una perspectiva género en la formación inicial. Análisis de tres carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile 202
 BELÉN MENESES VARAS, JESÚS MAROLLA GAJARDO, CAROLINA CHÁVEZ PREISLER
23. «Condimenta y alimenta»: proyecto de investigación educativa desde una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado 210
 MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA,
 ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS
24. Experiencias formativas para la coeducación desde la ética de los cuidados en el grado de Magisterio en Educación Infantil 218
 MARÍA TERESA BENITO AGUADO
25. Representación de las mujeres en la enseñanza de la Historia: una aproximación desde los planes y programas de estudio de 5.º a 8.º Básico en Chile 227
 IVÁN JESÚS VALDERRAMA AGUAYO
26. Desmontando el género en el aula de Educación Infantil: una intervención integral 234
 ALBA DE LA CRUZ REDONDO, ANTONIA GARCÍA LUQUE

23. «Condimenta y alimenta»: proyecto de investigación educativa desde una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ

Universidad de Granada

ncambil@ugr.es

DANIEL CAMUÑAS GARCÍA

Universidad de Granada

danielcg@ugr.es

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS

Universidad de Granada

antonioparadas@ugr.es

23.1. Introducción

Se presenta en esta comunicación el proyecto de investigación educativa «Condimenta y alimenta», realizado durante el curso 2021/2022 por el alumnado de 4.º curso de grado de Educación Primaria en el marco de la parte práctica de la asignatura El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía, que se imparte dentro de la mención de «Profundización en el curriculum básico», en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En ella se abordan contenidos relacionados con el patrimonio inmaterial.

El objetivo del proyecto es investigar sobre las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana relacionadas con el cuidado y mantenimiento de la casa, de los niños, de las personas enfermas y mayores, el lavado y planchado de la ropa, el cuidado de la higiene y la limpieza familiar, así como la preparación de los alimentos y el cuidado y mantenimiento de los espacios de vida. Actividades todas ellas denominadas domésticas, a las que se les otorga un carácter negativo porque se considera que para realizarlas no se necesita tecnología, no generan conocimiento, ni hay que tener experiencia para llevarlas a cabo, sin pensar que son fundamentales para la vida de la comunidad y la familia, ya que se puede vivir sin los adelantos tecnológicos, pero nunca se puede hacer sin estas actividades de mantenimiento (Picazo, 1997; Sánchez, 2007; Sánchez *et al.*, 2007).

El proyecto se centra en el patrimonio gastronómico con el fin de que el profesorado, en su formación inicial, conozca, comprenda y valore el capital de conocimiento del que son portadoras las mujeres relacionado con la preparación del alimento, que forma parte del patrimonio inmaterial. Ello favorece, además, la competencia investigadora del alumnado y la educación para una ciudadanía democrática desde una perspectiva de género.

23.2. Fundamentación teórica

El valor educativo del patrimonio inmaterial es una realidad reconocida por instituciones. La Unesco, en la Convención de París celebrada en 2003, aprobó el instrumento jurídico internacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. En las recomendaciones se considera la educación como un elemento indispensable para asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización de este tipo de bienes (Castro y Ávila, 2015). En las directrices publicadas poco después se hace hincapié en las medidas relativas a la educación formal y no formal, a la necesidad de integrar el PCI en los estudios escolares, la creación de materiales y la formación de los docentes (Unesco, 2010). No obstante, el vínculo entre educación y patrimonio ya había sido reivindicado con anterioridad por parte de la Unesco y el Consejo de Europa en 1972 y 1998, respectivamente (Fontal e Ibáñez, 2017). En España con la ratificación de la Convención, el Plan Nacional para la Salvaguardia del PCI (2011), el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) y la Ley 10/2015 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, la conexión entre ambos elementos quedó reflejada a nivel institucional, adquiriendo la educación un papel indispensable para la valorización, el respeto y la transmisión del patrimonio que ha sido reivindicado como una herramienta con un alto potencial educativo, aportando conocimiento sociohistórico y al mismo tiempo contribuyendo a la alfabetización científica y la formación de la ciudadanía (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

La gastronomía en la legislación española está incluida específicamente como patrimonio inmaterial. Como tal, es un patrimonio vivido que forma parte de nuestra cotidianidad, comporta identidad y sentimientos compartidos. Un patrimonio vivo que se adapta a los cambios sociales por lo que se modifica y transforma, hecho que lo hace frágil y su conservación entraña una mayor dificultad (Santacana y Llonch, 2015). En la actualidad la gastronomía tiene mucha presencia social. Son numerosos los programas en la televisión dedicados a ella, cuyo formato se ha utilizado por los docentes en sus prácticas en el aula. Pero, sobre todo, forma parte de la cotidianidad del alumnado y, por tanto, de su realidad. Este hecho favorece la motivación y hace que se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Además, pone en valor recuperar los saberes y tradiciones que con el tiempo desaparecen.

Analizar el patrimonio desde la perspectiva de género, entendida como «la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo que tiene entre sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la re-significación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres» (Lagarde, 1996, p. 13), conlleva una profunda reflexión teórica y autocrítica, una apertura de pensamiento y predisposición al cambio de mentalidad, que requiere una profunda formación y tiempo. Incorporarla lleva implícito dificultades tanto por parte del alumnado como del profesorado. Respecto al profesorado, por la falta de formación que presenta en este sentido. En cuanto al alumnado, igualmente presenta carencias en sus conocimientos, a pesar de que en la actualidad, siguiendo a los profesores García y de Alba (2020), son numerosos los trabajos realizados en las últimas década sobre la necesidad de incorporar el género en los currículos de las diferentes etapas educativas (Sáez *et al.*, 2019; Vizcarra *et al.*, 2015; Donoso-Vázquez y Velasco, 2013; Fernández y Piedra, 2010; Romero y Abril, 2008; Subirats, 2006). Aunque esta necesidad queda recogida en la legislación vigente, la realidad es que la perspectiva de género continúa sin estar presente de forma específica en los planes de estudio de las diferentes etapas

educativas donde se abordan las cuestiones de género desde la transversalidad; razón por la que es necesario, además de introducir el género en el currículum y eliminar de los materiales curriculares y libros de texto los contenidos sexistas y estereotipados que supongan una discriminación entre mujeres, aplicar el principio de igualdad de género en la formación inicial del profesorado para que garantice su capacidad de transmitir esos conocimientos en las aulas (Aguilar, 2013) y la necesaria sensibilización en materia de género. No obstante, esa es nuestra responsabilidad como docentes: sensibilizar y favorecer la formación en materia de género del futuro profesorado en su formación inicial, cuestión necesaria para promover los cambios sociales que la sociedad requiere y para conseguir una igualdad real y efectiva que vaya más allá de la educación formal.

23.3. El proyecto «Condimenta y alimenta»

Este proyecto forma parte de las actividades realizadas en el marco del proyecto I+D+i PID2020-113453RB-I00. En él han participado 83 alumnos/as y tres profesores/as.

Objetivos

El objetivo general del proyecto es investigar sobre las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana tomando como hilo conductor la preparación del alimento, con el fin de conocer comprender y valorar los saberes y conocimientos de los que son portadoras las mujeres, heredados de sus madres y abuelas, los cuales son un capital de conocimiento que forma parte del patrimonio inmaterial.

Este objetivo general concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el valor de las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres.
- Apreciar el capital de conocimiento generado por las mujeres en torno a la preparación del alimento.
- Valorar el conocimiento y destrezas generado por las mujeres en torno a la preparación del alimento.
- Entender la gastronomía como algo cercano cuyo conocimiento permite conocer los sistemas de producción y formas de vida una comunidad.
- Valorar el papel de las mujeres en la conservación del patrimonio inmaterial generado en torno a la preparación del alimento.
- Favorecer la reflexión sobre la importancia de educar en patrimonio desde la igualdad.

Metodología

La metodología utilizada ha sido la investigación biográfica narrativa, perteneciente al paradigma cualitativo. Este método se centra en la experiencia de los sujetos y nos permite acercarnos y conocer las experiencias vividas en un contexto concreto por las personas. Enlaza directamente con la memoria vivencias, imágenes, recuerdos y escenarios. Como señalan Bolívar y Domingo (2006), Bolívar, (2011) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), dicha metodología conforma un «modo propio» de investigar, pues según Denzi (1995), introduce una seria «fisura» en la investigación cualitativa pues la experiencia vivida no es algo a captar por

la investigación, sino que se genera en el proceso. Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre este enfoque (MacEwan y Egan, 1998; Clandini, 2006) muestran que la utilización del enfoque biográfico narrativo no tiene por qué significar falta de rigor. Al contrario, requiere una rigurosa recogida de datos, un análisis crítico y reflexión (Bold, 2011). Se orienta por tanto a documentar una vida o unas vidas, un acontecimiento o situación mediante la incorporación a la investigación de la voz de los/las participantes en ella.

Fases del proyecto

Esta investigación se ha llevado a cabo en las siguientes fases:

- Fase 1: inicial. Selección del tema a estudiar, pautas a seguir en la investigación.
- Fase 2: diagnóstico. Recogida de Información. Diseño de las entrevistas. Localización de los sujetos participantes. Trabajo de campo.
- Fase 3: implementación. Realización de las entrevistas.
- Fase 4: análisis. Análisis del contenido de la entrevistas.
- Fase 5: elaboración de las conclusiones. Elaboración de las conclusiones.
- Fase 6: difusión de los resultados. Presentación e implementación de los resultados de la investigación en el ámbito de la educación formal.

Instrumentos de recogida de datos

De acuerdo a los objetivos específicos los instrumentos para la recogida de datos de la investigación han sido:

Tabla 23.1. Instrumentos de recogida de datos

Entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas	Grupos de discusión	Análisis de contenido
A través de este instrumento de diálogo organizado y planificado se ha entrevistado a quince mujeres nacidas entre finales de la década de los años treinta y cincuenta del siglo xx. La duración de las entrevistas ha sido entre treinta minutos y una hora y se han grabado para su posterior análisis. En ellas se ha abordado específicamente cuestiones relacionadas con el objetivo de esta investigación.	Formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las entrevistas y establecer las categorías de análisis	Este instrumento se ha utilizado para recoger la información a partir de narrativas individuales recogidas en las entrevistas realizadas

Fuente: elaboración propia.

Categorías de análisis

La categoría general es: «actividades relacionadas con la preparación del alimento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana como parte de los cuidados de mantenimiento». En ella se encuentran las principales categorías: «Cocinar», «Conocimientos», «Tecnología», «La cocina» y «Patrimonio».

Las subcategorías se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 23.2. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Cocinar	De quién aprendieron. Dónde cocinaban. Cómo cocinaban.
Conocimientos	Conocer el entorno y los productos que se cultivan y producen en él. Saber a qué temperatura deben cocinarse los alimentos y qué recipientes utilizar. Conocimientos sobre la naturaleza que les permiten conocer las propiedades de diferentes plantas y contribuir a la salud de la familia. Saber conservar los alimentos antes y después de cocinarlos.
Tecnología	Molinos para moler el cereal desde la prehistoria. Lugares y utensilios para cocinar, desde las chimeneas pasando por las hornillas de carbón, petróleo, butano, etc., hasta las actuales vitrocerámicas y placas de inducción. Recipientes desde la primitiva cerámica hasta la olla exprés y las actuales ollas super rápidas y robots de cocina. Utensilios para conservar los alimentos: fresquera, frigorífico, congelador.
La cocina	Espacio de relación social. Relaciones familiares y sociales. Laboratorio donde las mujeres ponen en práctica sus conocimientos sobre la conservación de los alimentos, elaborando diferentes conservas que le permiten disponer de determinados ingredientes cuando no es época. Combinando los diferentes ingredientes de las comidas y utilizando los tiempos correctos para que estén en su punto y sea equilibrada. Espacio donde las mujeres ejercen como economistas administrando y distribuyendo los alimentos en función de la economía familiar. Espacio relacionado con la cotidianeidad. Espacio generador de ideología y memoria. Espacio donde se ha generado una forma propia de cada lugar de elaborar los alimentos propia del patrimonio inmaterial de cada contexto. Espacio de socialización para los niños y niñas.
Patrimonio	Patrimonio etnográfico. Patrimonio emocional.

Fuente: elaboración propia.

23.4. Resultados

Los resultados obtenidos tras la investigación llevada a cabo sobre el alumnado han sido los siguientes: el 95 % de los alumnos entrevistados afirman no haber reflexionado sobre el valor de las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres. El 65 % desconocía las circunstancias donde las mujeres se inician en la cocina, como si cocinar fuera algo innato por ser mujer. El 68 % no se había planteado nunca cómo las mujeres ponen en práctica en la cocina los conocimientos y saberes heredados de sus madres y abuelas y cómo estos se reflejan en la gastronomía de cada comunidad y colaboran a una alimentación saludable. El 70 % está interesado en la gastronomía, pero no había reflexionado sobre su valor educativo

como patrimonio inmaterial. A pesar de que en las casas de la mayoría del alumnado hay diferentes instrumentos relacionados con la preparación del alimento de épocas anteriores, el 75 % no los relaciona con la tecnología que se ha generado desde la prehistoria en torno a la preparación del alimento por las mujeres.

Respecto a la importancia del espacio donde las mujeres llevan a cabo la preparación del alimento, la cocina, todos entienden que es un espacio donde habitualmente las mujeres pasan tiempo, pero no habían hecho un análisis de su importancia como espacio de relación. Aunque el 95 % vincula los recuerdos de su infancia a los olores y aromas de las comidas familiares de sus abuelas y madres, no lo consideraban parte de su patrimonio emocional y personal. El 82 % no había reflexionado que el patrimonio gastronómico no aporta datos sobre el contexto social y cultural de las comunidades. Respecto a la importancia del espacio donde las mujeres llevan a cabo la preparación del alimento, la cocina, todos entiendan que es un espacio donde habitualmente las mujeres pasan tiempo pero no habían hecho un análisis de su importancia como espacio de relación.

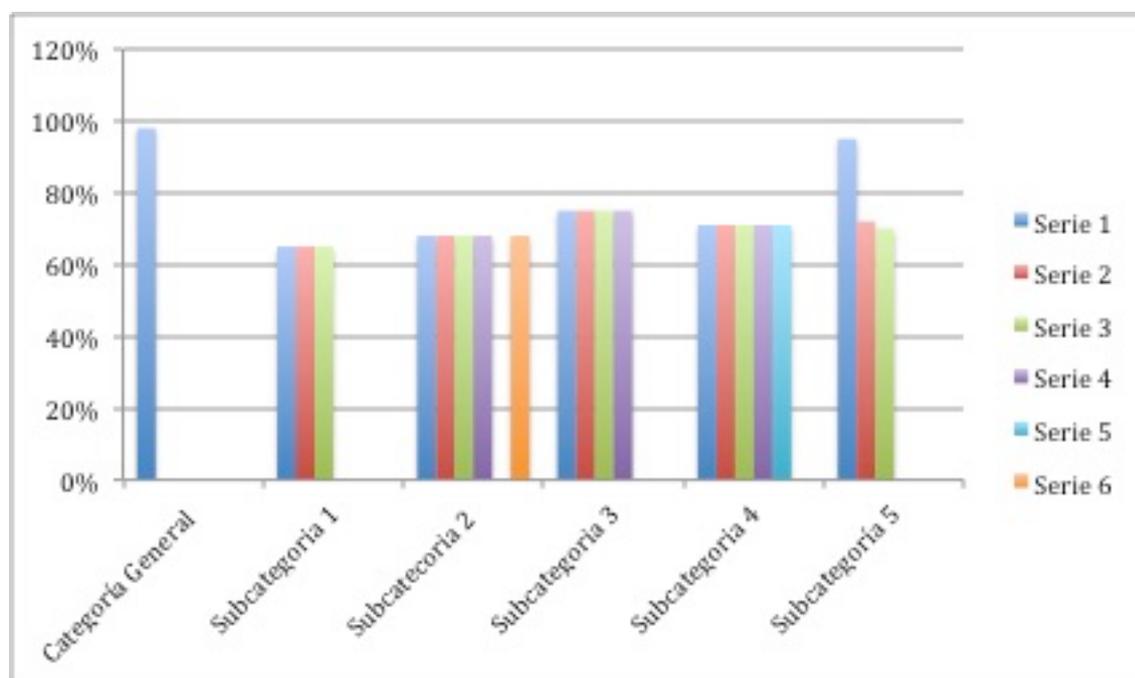


Figura 23.1. Frecuencias de las categorías. Fuente: elaboración propia.

23.5. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación han mostrado, en primer lugar, la ausencia de formación en materia de género del futuro profesorado en formación. En segundo lugar, que el modelo de patrimonio, como testimonio de la historia, que se transmite en los procesos de enseñanza-aprendizaje, determina la formación histórica y patrimonial del profesorado en su formación inicial, en la cual las actividades de mantenimiento de las mujeres, sus espacios y tiempos no están, no porque no sean esenciales y generen conocimiento y tecnología, sino sencillamente porque no nos las han contado (Sánchez, 2022). Esta circunstancia provoca

una vulneración del derecho que el alumnado en formación tiene de acceder al conocimiento y valoración del patrimonio, sin límites de género, clase y edad, ya que deben conocer la historia completa. A todo ello se suma la falta de transferencia de las investigaciones en torno al patrimonio desde la perspectiva de género y la creencia generalizada de que la historia de las mujeres es cosa de mujeres, lo que provoca como señala la profesora García (2016), que se confunda el sujeto con el objeto de estudio. Confiamos que investigaciones como esta favorezcan la reflexión sobre la necesidad de formar al futuro profesorado en su formación inicial en género, para hacerlo competente profesionalmente, pues solo desde el conocimiento se puede reflexionar y desde una mirada crítica interpretar la realidad pasada y presente de la que es el testimonio del patrimonio.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2011). *Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <http://www.eumed.net/rev/riipac/05/patrimonio-cultural.pdf>.
- AA. VV. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf>
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial de maestros/as en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21 (1), 77-96.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. Sage.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Clandini, D. J. (ed.) (2006). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Sage.
- Castro, M. P. y Ávila, C. M. (2015). La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. *RIIIPA. Revista sobre Patrimonio Cultural; Regulación, Propiedad Intelectual*, 5-6, 89-124.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Marín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57.
- De la Cruz, A. y García, A. (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva de género: concepciones del profesorado en formación inicial. En: A. Escribano-Miralles, A. López-García y M. V. Zaragoza-Vidal (eds.). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de Formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 71-88.

- Fernández, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 151-158.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- García, A. (2016a). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, 89, 147-149. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3739>
- García, A. (2016b). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. *Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 7, 79-89.
- Legarde, M. (1996). «El género». Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Horas y Horas*, 13-38.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. BOE 126, de 27 de mayo de 2015, pp. 45285-4530.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Picazo, M. (1997). Hearth and home: the timing of maintenance activities. En: J. Moore y E. Scott (eds). *Invisible people and processes. Writing gender and childhood into European archaeology* (pp. 59-67). University.
- Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 43-51.
- Sánchez, M. (2007). Actividades de mantenimiento en la Edad del Bronce del sur peninsular: el cuidado y la socialización de individuos infantiles. *Complutum*, 18, 185-194.
- Sánchez, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Destino.
- Sánchez, M., Aranda, G. y Alarcón, E. (2007). Gender and age identities in rituals of commensality. The Argaric societies. *Treballs d'Arqueologia*, 13, 69-89.
- Sáez I., Barriga, E. y Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 17-30.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Subirats, M. (2006). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Género y currículo*. Akal.
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, París.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, M. P. y Álvarez Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.

- García Pérez, F. (2022). La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana. Algunas ideas para seguir reflexionando. En: D. Parra y X. Souto (coords.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 43-54). Nau Llibres.
- Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.) (1996). La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. En: *Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Alfar.
- Hernández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 119-140.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23 (3), 150-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Morales, A. J. y Santana, D. (2019). Las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en los futuros docentes de educación infantil. En: D. Parra y C. Fuertes (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 99-124). Tirant.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Parra, D. y Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95, 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Plá, S. y Pagès, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En: S. Plá y S. Pagès (eds.). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina* (pp. 13-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Díada.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y Asociados*, 18 (19), 249-267.
- Sebastiá, R. y García, J. (2022). La coordinación docente en la especialidad de Ciencias Sociales según la percepción del alumnado del máster de Formación del Profesorado de Secundaria. En: D. Parra y X. Souto (coords.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 153-166). Nau Llibres.
- Souto, M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas

La formación inicial del profesorado y el ejercicio de la profesión docente constituyen, sin duda, dos pilares fundamentales en el ámbito de la Educación. Como todo momento generador, aquel período formativo resulta casi siempre decisivo en el propósito de asentar una actividad profesional en grado óptimo. Asimismo, la responsabilidad y el compromiso que debiera entrañar la labor docente –en su sentido más noble– se presentan como una invariable a lo largo de los tiempos, más allá de la aspiración actual de «garantizar una educación de calidad», definido como uno de los Formación del profesorado: las culturas y memorias democráticas desde la educación patrimonial.

Tras una trayectoria que supera los 35 años, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) impulsa esta nueva monografía, con el trabajo de la editorial Octaedro, en torno a un tema que es inherente a su propia naturaleza.

El libro se divide en cinco bloques temáticos: I) *Formación del profesorado: las culturas y memorias democráticas desde la educación patrimonial*; II) *Reflexiones en torno a las problemáticas socioambientales*; III) *La coeducación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*; IV) *Valores cívicos en la formación del profesorado*; V) *Retos y nuevos enfoques para una ciudadanía crítica en la formación del profesorado*. Todos ellos componen un vívido mosaico que permite aproximarse a la realidad de la formación y el ejercicio docente en las Ciencias Sociales desde múltiples puntos de vista. A través de él, más de cuatro decenas de trabajos de profesionales españoles, portugueses y de varios países de Iberoamérica dibujan un amplio panorama de investigaciones, experiencias y reflexiones desarrolladas en los últimos años; neologismos y términos ya arraigados en el ámbito educativo (educación patrimonial, sostenibilidad, coeducación, memoria democrática, educación para la paz, ciudadanía crítica, ciudadanía digital...) emergen como nodos conceptuales, convertidos en hitos referenciales de la teoría y la práctica educativa en el presente. De este modo, el horizonte que vislumbramos desde la multidisciplinariedad que ofrecen las Ciencias Sociales parece fecundo y esperanzador; un lugar hacia el que caminar en el futuro fortaleciendo las representaciones y prácticas democráticas a través de la mejor Educación posible.

Jesús Ángel Sánchez Rivera. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica del patrimonio artístico y cultural y la enseñanza de la historia del arte. Ha dirigido varios proyectos de innovación docente relativos a itinerarios didácticos relacionados con el patrimonio cultural de la ciudad.

José Ignacio Ortega Cervigón. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado y el análisis de fuentes y del patrimonio documental.

Neus González Monfort. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia y el patrimonio y la formación de una ciudadanía global crítica. Pertenece al Grupo de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). Es presidenta de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).