

Entrevista a Gabriel Villalón, recorrido epistemológico de un investigador de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Interview with Gabriel Villalón, Epistemological Journey of a Researcher in Teaching of Social Sciences

*Gerardo Ubilla Sánchez**

Fecha de recepción: 09/08/2021

Resumen: En esta entrevista, Gabriel Villalón Gálvez, investigador chileno, nos da a conocer su recorrido en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Durante la conversación, visitamos las primeras decisiones que lo llevaron a optar por la investigación acerca de la enseñanza de la historia, así como sus reflexiones sobre el conocimiento didáctico del contenido y el desarrollo de este por parte del profesorado en formación y en ejercicio. En la última fase de este diálogo, se refiere a su relación humana y profesional con Joan Pagès Blanch (1947-2020), su director de tesis doctoral, y comparte con nosotros sus actuales interrogantes

Abstract: In this interview, Gabriel Villalón Gálvez, Chilean researcher, let us know his journey in the field of teaching in social sciences. During the talk, we visit the first decisions that got him to opt for the research about History teaching, and his reflections related with the didactical content knowledge and its development in preservice and in-service teachers. In the last stage of this dialog, he refers to the personal and professional relationship with Joan Pagès Blanch (1947-2020), his doctoral thesis advisor, and he shares with us his current questions concerning the tie between the History teaching in schools, and the building of citizenships.

* Chileno. Magíster en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago, Chile. Investigador independiente.
Correo electrónico: gerardo.historia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2330-2621>

sobre la relación entre la enseñanza de la historia en las escuelas y la construcción de ciudadanía.

Keywords: Chile; citizenship; teachers; history teaching; epistemology; Social Studies.

Palabras claves: Chile; ciudadanía; docentes; enseñanza de la historia; epistemología; Estudios Sociales.

Presentación

Gabriel Villalón es Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, actualmente se desempeña como académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Entre sus intereses de investigación se encuentran la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Historia, la enseñanza de la historia y la incorporación de los temas controversiales en el aula. Actualmente, trabaja en proyectos de investigación que se preguntan sobre las relaciones entre la escuela, la ciudadanía y la enseñanza de la historia.

Gerardo: Para iniciar esta conversación me gustaría preguntarle: ¿Cómo fue la trayectoria que le llevó a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales?

Gabriel: A la Didáctica de las Ciencias Sociales llego por distintos caminos, uno en particular fue la práctica como docente. Yo estudié Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, y me incorporé a la universidad como ayudante en cátedras de Historia, donde aprendí sobre Investigación Histórica. Incluso en mis primeros años de docencia universitaria participé de cursos de Historia (por ejemplo, Historia de Chile o Historia de América) para futuros profesores o licenciados de historia. Esta experiencia me motivó a realizar una maestría en Historia.

Durante mi periodo en el sistema escolar, trabajé en colegios Montessori, experiencia que me exigió una forma distinta de enseñar y que claramente no la podía solucionar desde el conocimiento que tenía de la Historia, porque no era solo un tema de contenidos enseñados. En

esta etapa me surgieron varias preguntas: ¿cómo los estudiantes pueden llegar a aprender historia? ¿qué hacer para que aprendan?

Estas y otras interrogantes, junto a mi experiencia enseñando en la universidad, me llevaron a indagar en el campo de la Historia y su enseñanza. Me interesaba saber cómo se construye al conocimiento que deben tener los profesores para poder enseñar en la escuela, teniendo en cuenta que ese conocimiento no es el dominio de ciertas técnicas, sino que es un saber específico, que surge en relación con su práctica. Otra de mis primeras interrogantes tenía que ver con el diálogo entre la Historia como disciplina con la Historia enseñada. En 2008 hubo un encuentro sobre este tema en Santiago, instancia en la que conocí a Joan Pagès. En esa ocasión, presenté un trabajo sobre la Nueva Historia Social y su utilidad para el aprendizaje de la historia en la escuela. A partir de este momento, decidí iniciarme en el estudio de la enseñanza de la historia.

Gerardo: En esta etapa inicial se ha referido a la Historia como disciplina y a la Historia enseñada, ¿Qué diferencia a estos campos y cómo se retroalimentan?

Gabriel: Yo me posiciono desde los planteamientos de Lee Shulman,¹ es decir, el conocimiento pedagógico del contenido o conocimiento didáctico del contenido. Considero que el conocimiento primordial para los profesores es saber enseñar algo, no saber la disciplina. Claramente, para construir ese saber enseñado hay que saber la disciplina, pero nuestra disciplina es la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Esta debe ser el campo de especialización de quienes son formados como profesores, porque no son investigadores en Historia. Por tanto, la proyección de la investigación en este campo debe estar en la Enseñanza o en la Didáctica. De forma clara, el conocimiento histórico va a ser importante para crear el conocimiento didáctico del

1 El entrevistado se refiere a los aportes del estadounidense Lee Shulman. Para ampliar el tema, se puede consultar: Shulman, L. (1998). "Theory, Practice, and the Education of Professionals". *The Elementary School Journal*, 98(5), pp. 511-526; Shulman, L. (2000). "Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129- 135; o Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), pp. 1-30.

contenido; sin embargo, creo que es un complemento, un auxiliar del conocimiento didáctico.

De hecho, en Educación Matemática hay propuestas interesantes, como las de Deborah Ball,² quien señala que el conocimiento matemático de un docente no es el conocimiento matemático de un ingeniero, es un conocimiento matemático para la enseñanza, porque su finalidad se encuentra en esta. Si vamos a lo particular en la Enseñanza de la Historia, en lo que tuve de teoría en el pregrado o en el magister no aprendí tanto de cómo se construye el conocimiento histórico, como aquello que el estudio de la enseñanza pensamiento histórico me ayudó a comprender.

Gerardo: Y a propósito del conocimiento pedagógico del contenido, que aborda en su trabajo doctoral,³ ¿cómo una profesora o profesor de escuela que tuvo una experiencia de formación tradicional construye este conocimiento específico? ¿Tiene posibilidades de hacerlo sobre la práctica?

Gabriel: En principio te diría que en mi tesis doctoral existen cuestiones que hoy ampliaría e incluso cuestionaría. Sin embargo, un tema que rescato es la importancia que juegan las creencias en las prácticas docentes. Creo que lo interesante de esta investigación fue trabajar con una docente que estaba en pleno servicio. Ese ejercicio de reflexión que realizamos acerca de sus propósitos, finalidades y creencias podría ser un buen ejemplo para los profesores.

La práctica reflexiva es un buen modelo para construir otras formas para enseñar en la formación inicial del profesorado. Uno de los resultados que mostró mi tesis doctoral es que el ejercicio de reflexión, que denominé ‘desarrollo de la racionalidad sobre las creencias, los propósitos y la reflexión de la práctica’, permite construir el conocimiento

2 Sobre la autora se puede consultar: Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). “Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special?”. *Journal of Teacher Education*, 59(5), pp. 389-407.

3 La tesis mencionada es: Villalón, G. (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

didáctico del contenido. A medida que fuimos avanzando en el proceso con la profesora, surgían preguntas como: ¿qué hago y qué podría hacer para que mis estudiantes analicen fuentes históricas?

Entonces, desde la práctica se dio la construcción de un conocimiento especializado acerca de la enseñanza de Historia.

Otro aspecto interesante de la tesis que, si bien no logró quedar del todo desarrollado en el documento, es un modelo que permite pensar los conocimientos asociados al desarrollo de la práctica docente. Este modelo en su primera parte nos permitió mirar con la docente su práctica y sus posicionamientos al enseñar Historia y Ciencias Sociales. En la segunda, abordamos cómo esta docente visualizaba el currículo, cómo era capaz de hacer conexiones, de tomar decisiones, ajustarlo y, en la tercera, nos acercamos hacia la transformación, es decir, cómo tomaba decisiones didácticas en términos de metodología, recursos a utilizar, estrategias y, tal vez la parte más compleja, cómo poner el foco en las ideas de los estudiantes.

Este modelo que puse en práctica en mi tesis surge del trabajo de Chauncey Monte-Sano y Christopher Budano (2013) y resulta interesante para mirar y pensar la enseñanza de la Historia. La secuencia de trabajo que seguimos fue importante en términos de ofrecer un espacio de formación continua para construir conocimiento didáctico. Además, es relevante porque no fue una formación vertical. A partir de situaciones cotidianas emergieron los vacíos que identificó la profesora, y desde allí buscamos cómo resolver el problema, es decir, rehacer la práctica. En suma, este podría ser un modelo interesante de desarrollo profesional para construir el saber desde la práctica.

Gerardo: Me parece interesante lo que señala, porque permite pensar en un trayecto docente que puede pasar de una enseñanza tradicional de la Historia, centrada en la memorización de etapas, héroes y conflictos bélicos, a otra donde se da la reflexión horizontal acerca de las prácticas, creencias y, por lo tanto, se pueden ir modificando ciertas decisiones del profesorado en su contexto y desde sus interrogantes.

Gabriel: La práctica reflexiva se instaló hace muchos años y está en casi todos los programas de formación, no solo en Chile sino en Latinoamérica. En ese sentido, en su instalación nos podemos encontrar con dos problemas. El primero, es que muchas veces se desconoce que, al menos en su origen, ésta surgió de una perspectiva bastante crítica, por lo que puede resultar extraño que instituciones formadoras muy tradicionales apuesten por un modelo de este tipo. De hecho, es curioso que los ministerios de educación de los distintos países apunten hacia una práctica reflexiva que, en términos más precisos, busca el cuestionamiento de lo preestablecido.

Un segundo tema tiene que ver con una debilidad en la formación inicial y es creer que la reflexión de la práctica se da fácilmente a partir del análisis de cualquier situación. Yo trabajé en mi tesis con una profesora con treinta años de servicio, por lo que ella contaba con mucho conocimiento para reflexionar, pero cuando uno lo trabaja en formación inicial docente no está ese conocimiento. Hay que entender que la práctica debe ser formalizada, es decir, modelada. El profesor en formación no logrará reflexionar acerca de la práctica si no tiene una experiencia que la movilice, en consecuencia, se requiere dirigir la práctica y aprender a construir esa reflexión.

En mi trabajo de tesis, quizás la colaboración con la profesora era aquello que la situaba, pues hacía posible particularizar en su enseñanza de la Historia. Es decir, no estaba reflexionando acerca de todo lo pedagógico, sino que focalizábamos en un aspecto específico de la clase de Historia, para analizarlo y problematizarlo.

Gerardo: Cambiando de tema y a propósito de algunas de sus publicaciones sobre la incorporación de los denominados grupos subalternizados en la enseñanza de la Historia, quisiera preguntarle: ¿cómo se interesó por estas temáticas y por qué considera relevante que las y los estudiantes aprendan historia desde sujetos históricos como las niñas, los indígenas, las mujeres o las disidencias sexuales?

Gabriel: En el interés por estos temas yo creo que hay dos cuestiones. La primera es tradicional y propia de nuestro campo, está en lo inconsciente de la formación histórica. Buena parte de los que se formaron en mi generación están marcados por el tema de la Historia Social en Chile, de allí que surgió mi idea de pensar cómo esa Nueva Historia llegaba a la escuela, así es como lo empezamos a pensar con Joan Pagès.

El segundo aspecto que sustenta mi interés tiene que ver con las lecturas críticas del currículo y pensar más allá de la didáctica. Al respecto, y siguiendo a las teorías curriculares, creo que es necesario pensar más bien cómo el currículo en la enseñanza de la historia o la educación histórica construye relaciones de poder e identidades. En muchas ocasiones, la lectura desde la didáctica se restringe a determinar cuáles son los contenidos, quiénes están y cómo están representados. Sin embargo, creo que lo interesante de estudiar es cómo se construye el discurso, cómo se construye la narrativa histórica, cómo se construye el significado del pasado y cómo ese significado construye sentido del presente y el futuro.

A través de esta conciencia histórica, es importante ver quiénes son los que están en el currículo de Historia, porque desde ahí es posible acercarse a otro sujeto y a otras problemáticas para la construcción de una ciudadanía más sustantiva, más crítica. Esto es justamente lo que abordé hace poco en un artículo publicado en homenaje a Joan.⁴

Desde mi perspectiva, queremos una educación democrática mucho más profunda para que los estudiantes resignifiquen el pasado a partir de problemáticas contingentes, controversiales o del reconocimiento de las personas que han hecho cuestiones relevantes en la historia, es decir, de su capacidad de agencia. En nuestra formación, un tanto Braudeliana, buena parte de los profesores de Chile tendemos a hablar de los procesos históricos. Sin embargo, en la escuela se pregunta poco acerca de quiénes hicieron las cosas. Por ejemplo, si pensamos las revoluciones liberales del siglo XIX, estas están dadas por personas, por sujetos que tomaron decisiones. Entonces, visualizar a sujetas y a sujetos históricos menos tradicionales podría permitirnos mayor conexión

4 Villalón, G. (2021). “Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar”. *REIDCS*, 8, pp. 89-105.

con nuestros estudiantes y también el reconocimiento de su propia agencia sociopolítica.

Lo que recién señalaba es el motivo por el cual habría que preguntarse acerca de cuáles son las narrativas que están presentes en la enseñanza de la historia, qué transmite ese currículo, qué identidad está construyendo. Al reconocer estas cuestiones se relevan preguntas acerca de por qué en las escuelas se aprende una historia blanca y no una historia afro, o por qué son hegemónicos los contenidos que se refieren al centro de Europa y no a América.

Todas estas interrogantes se relacionan con el currículo crítico, el poder, la desigualdad, la ideología y, por tanto, creo que desde allí se deben replantear las miradas del pasado. Hoy me parece importante rescatar este tema desde la educación histórica, en el sentido de conocer las narrativas históricas que están presentes y cómo, desde allí, se establecen ciertas lógicas e incluso se construye un tipo de cultura, una forma de ser.

Gerardo: ¿Y cree que con la incorporación en la enseñanza de historia de sujetas y sujetos invisibilizados se están formando ciudadanías más críticas o esto último implica otras consideraciones?

Gabriel: En relación con ese punto pienso que hay varias cuestiones: una sobre los sujetos o los hechos que están presentes (o ausentes) en las aulas. Este es un campo de estudio sobre la narrativa y el tipo de identidad que intenta promover la enseñanza de la historia. Otro aspecto tiene que ver con el currículo y su relación con el poder, con la desigualdad, y como postula Tomaz Tadeu de Silva, con la idea del currículo como constructor de identidad.

Por lo tanto, en ese campo de disputa que sería el currículo de historia, lo que se enuncia es lo que se hace. Lo que relatamos los profesores son las cuestiones que llevamos a la práctica. Por consiguiente, es interesante preguntarse ¿cómo está construido el currículo? ¿quiénes aparecen y quiénes están ausentes?

Un tercer elemento, sería cómo la incorporación de los grupos subalternizados se vuelven socialmente relevantes para un contexto específico. Creo que en este lugar es donde se encuentra el rol del profesorado,

de su capacidad de pensar la clase de forma problematizadora y de plantear los temas históricos desde la discusión o la controversia y sobre todo desde los intereses y/o problemáticas que viven los estudiantes. De esta manera podría darse que un niño que asistió a un colegio en una comuna pobre y escucho un relato histórico de otros que se parecen a él, podría llegar a movilizarse a partir de esta experiencia de educación histórica.

Por último, y si bien he planteado que es necesario trabajar la controversia para generar distintas miradas, discusiones, conflictos o enfrentamientos, reconozco que lograrlo suele resultar complicado pues muchas veces se confunde instalar nuevas temáticas con instalar una nueva verdad, una posición que en estricto rigor es solo hacer una enseñanza tradicional.

Gerardo: ¿Se refiere a integrar una multiplicidad de perspectivas al análisis histórico que se da en las aulas?

Gabriel: Claro, y en esa multiplicidad de perspectivas se deben instar también preguntas que hablen de cuestiones contingentes y complejas. Me parece que con este fin puede ser útil rescatar los ‘conceptos clave’ que propuso en algún momento Pilar Benejam (1999). A modo de ejemplo, la desigualdad social se podría estudiar en distintos momentos y hacerse preguntas que tengan que ver con el mismo tema, pero en distintos momentos históricos; o partiendo de ciertas cuestiones históricas discutir temas del interés de niñas y niños. De esta manera es posible aprender a discutir, tal propone Keith Barton en su mirada sociocultural de la enseñanza de la historia.

Gerardo: De su mirada se desprende una comprensión de la enseñanza de la historia para la formación de una ciudadanía democrática, ¿Cuál es la relación entre estos conceptos? ¿Qué se ha investigado al respecto?

Gabriel: Hay acercamientos que no son tan explícitos sobre la ciudadanía y la enseñanza de la historia, pero es claro que la relación entre historia y construcción de ciudadanía es histórica, tal es el caso de la edificación de ciertos tipos de ciudadanos en la historia tradicional y

su relación con la construcción del Estado-nación. La novedad del tema está en pensar cómo la Historia podría contribuir en la construcción otros tipos de ciudadanías.

Cuando pensamos en una enseñanza que apunta a la formación ciudadana, debemos primero preguntarnos qué entendemos por ciudadanía, y, al menos como yo la concibo, es una experiencia que no se refiere solo a un conocimiento procedimental que te impulse a ir a votar y participar de la institucionalidad. Al tener claridad sobre las concepciones y los propósitos respecto a la ciudadanía que se forma en la escuela, podemos pensar en formas de enseñarla, en metodologías y en los contenidos que tratemos.

Este tema me recuerda una anécdota que habitualmente narra Joan Pagès a propósito de la pregunta sobre la utilidad del aprendizaje histórico. Joan se refería a su vez a una respuesta del historiador Pierre Villar, quien decía que aprender a pensar históricamente te permite leer el diario, entender los sesgos de información y en definitiva no ser engañado. Pero, con la perspectiva del tiempo, entiendo que la construcción de ciudadanías democráticas no se agota en la formación del pensamiento histórico, menos cuando se piensa desde fines disciplinario e instrumental.

Lo que sostengo es que desde nuestro campo debemos preguntarnos acerca de cómo se construye ciudadanía crítica y sustantiva en la clase de historia. En este punto, puede ser importante el tema de la discusión, de la controversia, de la relevancia social que posee el contenido histórico. Lo anterior, siempre lo pienso en relación con los contextos de los estudiantes y la relevancia que puede tener para ellos, porque es un hecho que cada contenido ya es socialmente relevante cuando se prescribe en el currículo.

En suma, el pensamiento histórico puede permitir que te informes, tal como se ve en el proyecto “Aprendiendo a leer como historiadores” de Sam Wineburg (2011), pero no significa necesariamente ser un ciudadano crítico. Una ciudadanía más profunda podría encontrarse muy informada para votar, pero quizás decida no asistir a sufragar, en cambio, opte por participar de manera activa en otras cuestiones.

Gerardo: A propósito de esta educación para la ciudadanía y considerando los movimientos sociales que se han venido dando en Chile, Colombia o Nicaragua. En relación a la enseñanza de la historia, ¿Qué oportunidades vislumbra?

Gabriel: Las situaciones de crisis social y política, como es el caso del estallido chileno de 2019, hacen del aula un espacio mucho más complejo, pues, aunque el profesor no quiera referirse al tema puede salir igualmente en la clase. Es en este momento que aparece la controversia, el conflicto. Esto puede ser pensado como una ventaja para enseñar porque el tema se vuelve un problema socialmente relevante, una cuestión que está pasando.

En uno de nuestros artículos con Gabriela Vásquez y Eduardo Cavieres (2021) afirmamos que al abordar la independencia de Chile en una clase de historia puede emerger la discusión sobre la nueva Constitución, porque se trata de momentos históricos en los que se organiza el país. En ese sentido, es muy probable que los estudiantes mencionen temas del presente, y esta es una oportunidad en términos de vincular los contenidos históricos con las vivencias de los alumnos. Ahora bien, esto también presenta algunas dificultades, como el desafío de abordar la controversia o las acusaciones de ideologización que se hacen a los profesores de historia, aun cuando esta no haya sido su intención.

Otro desafío se relaciona con la formación inicial y continua del profesorado. En diversas investigaciones nos relatan que no han sido formados para trabajar el conflicto y la controversia en el aula. Lo que se titula ‘múltiples prácticas’ podría ser una alternativa, pero también lo son las preguntas divergentes que generan distintas visiones, distintas respuestas.

Gerardo: Otro punto que quería conversar con usted dice relación con las preguntas que se ha estado haciendo en este último tiempo. Al respecto, ¿Qué líneas de investigación está trabajando en la actualidad?

Gabriel: Hoy día estoy trabajando en dos equipos de investigación vinculados al tema de la ciudadanía. En estos abordamos preguntas sobre cómo esta se construye desde el currículo, desde los proyectos educativos de las instituciones escolares y desde las prácticas pedagógicas.

Particularmente, nos interesa profundizar y visibilizar las desigualdades en la construcción de la ciudadanía en la escuela y en otros espacios, porque, por ejemplo, son distintos los discursos que te enseñan sobre cómo ser ciudadano en escuelas técnico profesionales que buscan formar trabajadores, que en colegios de élite destinados a educar a las principales familias de Chile o de los gerentes de las grandes empresas. En estos proyectos nos interesa también comprender cómo se construyen tanto las concepciones en torno a una ciudadanía asociada a la acción civil, como aquellas que se vinculan a una ciudadanía que se restringe a la participación institucional.

Personalmente, me interesa saber cómo se construye ciudadanía desde la clase de historia y ciencias sociales. Desde allí, me parece relevante analizar la idea de la agencia o las construcciones de ciudadanía futura crítica para construir modelos que permitan una enseñanza que propicie dicha agencia. Sin embargo, creo que primero es necesario tener claro cómo se construye la ciudadanía al tratar por ejemplo en séptimo básico la democracia griega o en octavo básico cuando se revisan las revoluciones liberales y el surgimiento del ciudadano como sujeto político. Es desde estos intereses que surgen preguntas como: ¿Cuáles son los discursos que hay en la clase de historia? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen sobre los otros y las otras en esa clase? y, desde estas cuestiones, entender cómo se construyen distintos tipos de ciudadanía. Con esta evidencia podemos pensar en el futuro, en cómo proponer prácticas más profundas y que vayan hacia una ciudadanía más amplia.

Gerardo: Finalmente, no querría terminar esta conversación sin antes preguntarle por lo que significó Joan Pagés para usted y su recorrido profesional, considerando que guio su tesis doctoral. ¿Cuáles son los aportes que le dejó a usted y al campo de la enseñanza de la Historia?

Gabriel: Joan Pagés me formó y me orientó en este campo, y como persona era espectacular. Sorprendía su forma de relacionarse con los demás, un tipo referente en este campo de conocimiento que siempre tenía tiempo para atenderte con cordialidad, atención e interés. Recuerdo que cuando iniciábamos una revista de didáctica en Chile, le

solicité escribir un artículo, él aceptó y siempre estuvo dispuesto a colaborar conmigo, así como con muchas otras personas que lo conocimos.

En el campo específico de la enseñanza de la historia, creo que Joan fue pionero y sus trabajos han desarrollado una importante influencia en Iberoamérica. Podría afirmar que él propuso varios de los temas que se están trabajando hoy en día, como la relación entre enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía democrática.

Decía Edda Sant en una conferencia que hicimos recientemente en unas Jornadas de Historia de Chile que Joan nos permite hacernos preguntas sobre su obra y nos deja otras interrogantes. Ahora nuestro desafío es responderlas desde el conocimiento que estamos construyendo, que tiene en su origen muchas de las reflexiones que él tuvo, pero que ahora nos conducen a un conocimiento que va a seguir ampliándose. Él dio este puntapié inicial, ahora nos queda seguir profundizando, problematizando e incluso discutiendo las propuestas que hizo hace ya un tiempo. *Aunque no esté con nosotros, la experiencia de formación que tuvimos con él siempre la vamos a tener en la memoria, es muy difícil olvidarse de un personaje como Joan.*

Bibliografía

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). "Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special?". *Journal of Teacher Education*, 59(5), pp. 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". *Iber*, 21, p. 5-12. <https://www.grao.com/es/producto/la-oportunidad-de-identificar-conceptos-clave-que-guien-la-propuesta-curricular-de-ciencias-sociales>
- Monte-Sano, C. y Budano, C. (2013). "Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teacher's grow over three years". *Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), pp. 171-211. <https://www.learntechlib.org/p/167794/>
- Shulman, L. (1998). "Theory, Practice, and the Education of Professionals". *The Elementary School Journal*, 98(5), pp. 511-526. <https://www.jstor.org/stable/1002328>

- Shulman, L. (2000). “Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129- 135. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00057-X)
- Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado”. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), pp. 1-30. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Villalón, Cavieres y Vásquez (2021). “Vinculando la enseñanza de la independencia nacional son temas socialmente relevantes para la formación de ciudadanos”. *Sophia Austral*, 26(2), pp. 33-50. <https://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/367>
- Villalón, G. (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalón, G. (2021). “Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar”. *REIDCS*, 8, pp. 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>
- Wineburg, Martin y Monte-Sano (2011). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teaches College Press.