



# CONFIGURACIÓN DE SABER PROFESIONAL -PEDAGÓGICO DEL PROFESOR NOVEL DE HISTORIA. ENTRE LA AGENCIA Y EL PESO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

## CONFIGURATION OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF THE NOVICE HISTORY TEACHER. BETWEEN AGENCY AND THE WEIGHT OF PROFESSIONALIZATION

Cristian Arrepol Santos | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
| cristian.arrepol2101@alumnos.ubiobio.cl

### RESUMEN

El ensayo explora el proceso de construcción de saberes y desarrollo profesional de los docentes noveles de historia y geografía. A través de una revisión teórica, se aborda cómo el saber pedagógico se construye a partir de la formación inicial y las experiencias laborales. El texto señala la tensión entre las normativas educativas, como el Marco para la Buena Enseñanza, y las realidades prácticas que enfrentan los profesores en sus primeros años de ejercicio profesional en el centro educativo, destacando las dificultades del sistema que promueve la homogenización y limita la capacidad de agencia del docente. En ese contexto, se plantea que los profesores noveles deben enfrentarse a una serie de desafíos, relacionados con la estructura y las demandas profesionales provenientes desde la política pública, que entran en tensión con factores identitarios y profesionales, que no siempre son abordados en su formación inicial. Además, resalta cómo la profesionalización docente, que se presenta como una solución técnica, puede llevar a una desprofesionalización, producto de la desconfianza hacia las inquietudes epistemológicas de los profesores, limitando la capacidad crítica y transformadora del docente. El ensayo concluye reflexionando sobre la necesidad de un enfoque pedagógico más crítico y comprometido socialmente para contrarrestar las tendencias tecnicistas y de control presentes en el sistema educativo actual.

**Palabras clave:** Saber profesional-pedagógico, profesor novel de historia, tensiones construcción de saberes, política pública.

### ABSTRACT

This essay explores the process of knowledge construction and professional development of novice history and geography teachers. Through a theoretical review, it addresses how pedagogical knowledge is constructed from initial training and work experiences. The text points out the tension between educational regulations, such as the Framework for Good Teaching, and the practical realities faced by teachers in their first years of professional practice in the school, highlighting the difficulties of a system that promotes homogenization and limits the teacher's capacity for agency. In this context, it is argued that novice teachers must face a series of challenges, related to the structure and professional demands coming from public policy, which come into tension with identity and professional factors, which are not always addressed in their initial training. It also highlights how teacher professionalization, which is presented as a technical solution, can lead to deprofessionalization, as a result of mistrust towards teachers' epistemological concerns, limiting teachers' critical and transformative capacity. The essay concludes by reflecting on the need for a more critical and socially committed pedagogical approach to counteract the technicist and controlling tendencies present in the current educational.

**Keywords:** Professional-pedagogical knowledge, novice history teacher, knowledge construction tensions, public policy



---

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en el espacio educativo se ha posicionado dentro del dispositivo curricular como una instancia de formación ciudadana cuyas finalidades trascienden los muros de la escuela, y que obedecen a objetivos de alcance nacional, vinculados a una visión de sociedad y una idea de país definidas por quienes están a cargo de tomar decisiones sobre las políticas educativas y lo que se enseña en la escuela (Plá y Turra, 2022).

En este escenario, el profesor que enseña historia, se posiciona como un factor clave del proceso, sosteniendo sobre sus espaldas la responsabilidad de hacer enseñable el saber histórico, así como también promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y ciudadanía. En ese contexto, sus decisiones pedagógicas pueden estar mediadas por una serie de factores, derivadas de la formación inicial, por sus experiencias docentes, el factor vocacional, el gusto disciplinar, sus convicciones educativas, sus perspectivas laborales, el contexto, cultura escolar, el habitus que caracteriza y define al profesor que enseña historia, entre otros. (Merellano, et al., 2019; Tejada & Navio, 2022; Vanegas & Fuentealba, 2019; Zavala, 2019)

En la revisión de la literatura científica, acerca de cómo se configura el saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y geografía se recogen algunas posturas teóricas que a priori podrían fundamentar y marcar una postura epistémica, requiriendo necesariamente como postula Zemelman (2007) de un proceso de resignificación en función de la inquietud epistemológica y la profundidad a la cual se quiera llevar la investigación.

Respecto del saber pedagógico, constituye un debate reciente e inacabado, abordado desde diversas disciplinas. Constituye un fundamento para la realización de la actividad docente, que involucra el accionar de diversas disciplinas y saberes en el contexto educativo de enseñanza (Sánchez & González, 2016; Zavala, 2017).

En los primeros años de ejercicio profesional el profesor de historia y geografía lleva adelante un proceso de construcción de saber profesional pedagógico, situado en el espacio educativo; si bien su construcción se inicia en la Formación Inicial Docente (en adelante FID), la condición de profesionalidad pone en juego elementos propios de la escuela. El asumir responsabilidades, ponen en tensión no solo la FID, sino que además aspectos identitarios, vocacionales, saberes disciplinares y perspectivas futuras en el marco de la "arena de formulación" que estructura la labor docente (currículo, normativas y desarrollo profesional docente), la enseñanza con y sin pedagogía, la complejidad del aula, la noción de "buen profesor", el abandono de la profesión, o las altas expectativas frente a la estructura que comprende el desarrollo profesional docente (Ruffinelli, 2016; Gaete, et al., 2017).

Para contextualizar la discusión, la inserción profesional considera un espacio de transición desde el profesor en formación hasta un profesional autónomo, esta etapa se extendería hasta los cinco años, y que se caracteriza principalmente por ser una coyuntura marcada por tensiones y aprendizajes situados producto del desarrollo de la actividad de docencia en el centro educativo, y que por cierto, no se restringe a la enseñanza; deben entonces adquirir un conocimiento profesional, además de consolidar una estabilidad en el ámbito personal (Marcelo, 2009; Ávalos, et al., 2016).



De acuerdo con Lundgren (1997), el constructo de arena de formulación, lo representa el contexto de las teorías curriculares, aunque también lo puede representar la estructura regulatoria dispuesta por el Ministerio y los policymakers que fija los estándares de formación y desarrollo profesional de los profesores en Chile. Entre la arena de la formulación y lo que realmente sucede en el aula y el centro educativo se generan una serie de procesos que filtran y resignifican, en lo individual, lo propuesto por los documentos oficiales. El proceso de interpretación de los documentos oficiales constituye una esfera conocida como "recontextualización" (Lester et al., 2014).

Esta arena de formulación se ha implementado de manera más global desde el año 2012, cuyas finalidades apuntan a contar con cuerpos docentes "idóneos" para los procesos de enseñanza que la sociedad del siglo XXI demanda, establecidas a través de estándares para la FID, la beca vocación de profesor para atraer a los mejores puntajes; el marco para la buena enseñanza, y la entrada en vigencia de la Ley 20.903. Estructura que viene a profesionalizar la docencia y cuyos alcances han sido puestos en cuestionamientos a partir de las racionalidades predominantemente técnicas presentes en la formulación de la política pública (Ruffinelli, 2016).

Este ensayo tiene la finalidad de exponer algunas perspectivas teóricas desde cuya resignificación se podría fundamentar la problemática de construcción de saber profesional pedagógico que realizan los profesores noveles de historia y geografía en los primeros años de ejercicio profesional.

La profesionalidad demanda la construcción de saberes que trascienden lo pedagógico, su apropiación y alcances podría generar una afirmación como profesional que enseña historia, o terminar con el alejamiento de la profesión, en lo que al ejercicio de la docencia en el sistema educativo obligatorio se refiere. En función de la multidimensionalidad de los procesos de construcción del saber profesional pedagógico y todo lo que ocurre en el espacio de ejercicio profesional, el relato da cuenta de algunas reflexiones que se disponen en función de un abordaje secuencial, desde lo general a cuestiones específicas que a priori consideramos que podrían estar presentes como agentes catalizadores y galvanizadoras del proceso.

Junto con las interrogantes que se plantean en este trabajo, es interesante la contradicción que se advierte, a partir de la relevancia que se le atribuye desde los documentos ministeriales a la reflexión y el análisis en la configuración del saber profesional, elementos más cercanos a una línea pedagógica crítica y comprometida socialmente; y que esta relevancia sea sugerida desde en una estructura racionalizada siguiendo lógicas aggiornadas del tecnicismo educativo.

Situar las reflexiones en torno a la construcción del saber profesional pedagógico, se vincula a inquietudes epistemológicas cargadas de subjetividad, en parte por la experiencia y tomando conceptos de Koselleck (1993), esto se ve con preocupación en términos de la expectativa en cuanto a la predominancia de una racionalidad que extiende el accionar del mercado al ámbito educativo; situando la capacidad de gestión de la enseñanza del docente como el medio para lograr la agencia. Entonces, llama la atención, el peso del tecnicismo que convierte al docente en un mediador, cuyos principios se siguen consolidando y perfeccionando a pesar de su fracaso (Sisto, et al., 2022).

En este escenario, el profesor novel de historia y geografía debe construir su saber profesional pedagógico sobre la base de las orientaciones y referencia que establece el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), el cual "busca guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente" (MINEDUC, 2021, p.3), entonces frente a la interrogante ¿Cómo construye su saber profesional-pedagógico el profesor novel de historia en el sistema educativo chileno? Cabe la pregunta ¿Cuáles son las opciones del docente novel? El



sistema promueve un individualismo, ya que relega en las inquietudes epistemológicas del docente su desarrollo profesional.

La estructura de Desarrollo Profesional Docente (DPD), y el MBE, constituyen la hoja de ruta y referente para tener una carrera profesional “exitosa”, establece estándares de desempeño profesional, y sus respectivos dominios con la finalidad de orientar, evaluar y fortalecer la profesión. Emplaza al profesorado a realizar mejoras, “hacer las cosas distinto” y desplegar nuestra capacidad de innovar (MINEDUC, 2021, p. 4).

En la estructura de estándares de la profesión docente, la construcción de saber profesional pedagógico sería una cuestión casi automática, se cuenta con estudiantes de pedagogía idóneos, universidades idóneas, y una estructura de DPD idónea, al menos desde una perspectiva laboral-remunerativa que apunta a la profesionalización.

No obstante, como lo señalan Turra y Ajagan (2024), al analizar una problemática sobre la base de una perspectiva crítica, se constata que los factores y dimensiones que entran en acción en el sistema educativo no son cuestiones neutrales u objetivas. Por el contrario, son pensadas y direccionadas por quienes tienen el poder dentro de una sociedad, y que utilizan la escuela como un agente diseminador de sus significados e intereses.

En este escenario, el sistema educativo, que en sus formas recientes mantiene las finalidades tendientes a la homogenización social en todos sus estamentos y funciones, tenemos al profesor, que lleva a costas la responsabilidad de un rol transformador, que a nuestro juicio debe intentar esta transformación no solo de otros, sino para que esta ocurra debe generar un proceso de construcción/transformación propia, que sea capaz de construir saberes contextualizados, convencido de que la realidad social no se encuentra escrita sobre piedra, y que obedece o se va generando sobre la base de procesos de transformaciones permanentes e intensos.

El problema se presenta cuando el docente experimenta los que en términos portalianos podría denominarse el peso de la profesionalización; referido a la estructura de desarrollo profesional docente, que para sus promotores viene a profesionalizar, mientras que las investigaciones evidencian que para quienes transitan en ella ha generado una desprofesionalización (Sisto, et al., 2022). Lo que subyace, es una promoción intencionada hacia la construcción de saberes en la actividad, que tiende a la homogenización de docentes gestores de la enseñanza, minimizando al sujeto, y minimizando su capacidad de agencia.

Entonces el profesor novel está ahí, en riesgo de transformarse en sujeto mínimo, configurado desde lo que Zemelman (2005) denominó la pedagogía bonsái, cuyas consecuencias son la reducción atractiva y persuasiva del individuo, limitando la acción humana; en este caso limitando al docente a un profesional que cumple un rol. Esta pedagogía bonsái, que se instala en el marco de un contrato social cuyos propósitos son subordinar y oprimir, y que opera para hacer de la pedagogía un instrumento que opera por el poder y para el poder; coartando en el docente la capacidad de pensar, imaginar y conectarse con la realidad (Zemelman, 2005).

#### **Consideraciones sobre la construcción de saber profesional docente.**

Si se visualiza al docente novel desde la teoría de la resistencia, la escuela no es solamente un lugar de reproducción de la cultura legítima y dominante, es también un espacio de contestación (Giroux, 2008). Se puede deducir que hay espacios de acción en la escuela para combatir los procesos de homogenización profesional. Desde esta perspectiva, el trabajo pedagógico trasciende la mera ejecución mecánica de lo prescrito en la arena de formulación y concibe la práctica escolar como reconstrucción del conocimiento y como superación de lo impuesto centralmente por instancias estatales (Gimeno Sacristán, 2005).



Asimismo, la autonomía relativa del profesor para reinterpretar las directrices centrales provenientes de la arena de la formulación es fundamental para producir la ruptura y tomar decisiones respecto de la construcción de saber profesional en función de otros agentes catalizadores (Apple, 1989). No obstante, no se puede perder de vista el hecho de que la tendencia dominante en Chile es la reducción de la autonomía de los profesores, originando una fuerte tensión entre las prácticas innovadoras, representadas y ejecutadas la mayoría de las veces por profesores noveles y los controles permanentes, centralizados y estandarizados, como parte de la denominada gestión escolar. Y a juicio de los docentes, constituye una de las principales causas de la desprofesionalización, lo que ellos consideran como la desconfianza del sistema hacia los docentes, cuyas consecuencias significativas se relacionan con el abandono en el ejercicio de la profesión en el sistema educativo escolar (Gaete, et al., 2017).

En el espacio de configuración de saber profesional pedagógico en la actividad confluyen diversos elementos, y como lo señala Zavala (2017, p. 718) "si hay un terreno en el cual todo lo que se ha dicho puede ser, dicho de otra manera, para mejorarlo o para refutarlo, es el de la formación profesional docente".

Las investigaciones y referentes teóricos hablan de saber práctico, de saber pedagógico y como se configura, se habla de la importancia de la reflexión sobre la práctica (Shulman, 1986; Schön, 1992; Tardiff, 2004). Existen abordajes provenientes desde el psicoanálisis que establecen que ejercer la labor docente, implica desarrollar una actividad (Pastré, 2006), el sujeto desarrolla o configura un saber profesional en el ejercicio de la actividad, este proceso mediado por una serie de factores, constituye un espacio de transformación de los saberes adquiridos, en este caso por el docente de historia y geografía en su itinerario de formación en la universidad, y la construcción de saberes situados (Pastré, 2006; Arrepol, 2019, Zavala, 2019).

En el marco de las políticas de desarrollo profesional docente, considerado como un aspecto relevante hacia la consolidación de cuerpos docentes con las competencias y saberes demandados por la sociedad y el sistema educativo. El conocimiento que construyen los docentes noveles en los primeros años de ejercicio profesional se instalará y consolidarán como parte de su desempeño y competencias docentes, y que probablemente se sigan desarrollando en el tiempo (Gorichon et al., 2020).

Entonces ¿Cuáles son los elementos que configuran la construcción del saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y cuales resultan más significativos? Es precisamente en el desarrollo de la actividad, el espacio donde se pone en acción los saberes adquiridos en la universidad, y donde se espera que el docente, mediante procesos de reflexión y análisis construya un saber profesional que le permitan potenciar los alcances de su función docente. En ese contexto, no existe certeza respecto de que instancias resultan más significativas, conviven aquellas que sitúan sus experiencias como estudiantes como determinantes para su actividad docente, otros que posicionan sus itinerarios formativos, marcadamente disciplinares como un factor clave para la construcción de su saber profesional, mientras otras corrientes ponen el acento en la construcción de saber situado y aquellas normas no escritas que van configurando el saber profesional del profesor de historia y geografía en el centro (Barbier, 2002; Pastré, 2006; Zavala, 2019)

Reflexionar sobre la configuración del saber profesional pedagógico del profesor novel de historia, se fundamenta desde miradas teóricas que sustentan que esta excede la formación habilitante de grado; de esta manera, la formación profesional transita junto con el docente en todo su recorrido profesional principalmente en toda su instancia de trabajo (Clot, 2000; Barbier, 2002; Pastré, 2006; Acosta, 2015; Zavala, 2019).

Estas ideas se generan a partir del entendimiento que la formación del profesor de historia se podría adscribir al principio de aprendizaje para toda la vida; esta se genera en la cotidianidad, en el trabajo, por las



inquietudes personales, y los itinerarios de formación. Se producen construcciones personales e intersubjetivas en la medida que ocurren en espacios colectivos con características y una cultura escolar que brinda condiciones de particularidad para cada caso (Acosta, 2015).

#### **La construcción de saber situado.**

En el proceso de construcción de saber del profesor de historia, constituye un proceso complejo de analizar en la medida que existen dificultades para visualizar y comprender todos los agentes que de alguna manera influyen o condicionan el proceso; tomando como referencia lo que señala Zavala (2019, p. 16), "de alguna manera —vista desde fuera— la práctica de la enseñanza es como el lado oculto de la Luna. Sabemos que existe, pero desde la Tierra no se lo puede ver". Entran en acción dimensiones subjetivas respecto de situaciones que le hacen sentido, y que en definitiva van configurando su actividad docente, poniendo el foco en la importancia de la naturaleza formativa que está presente en el ejercicio de la profesión. Así la finalidad de encontrar sentidos y comprender, descubrir y utilizar herramientas de análisis para lograr y que ese "lado oscuro" sólo puede ser conocido por quien realiza la actividad y es capaz de analizarla a partir de la relación entre sentidos y significados.

Respecto del estado de la cuestión, sobre la temática de construcción de saberes es un tema relativamente reciente, que ha seguido la secuencia de construcción de saber práctico, para pasar a la construcción de saber pedagógico. Investigaciones focalizadas en profesores de historia, ponen el acento en su inserción laboral, constatando la complejidad de la problemática en la que interactúan dimensiones de la formación inicial, creencias, factores sentimentales, actitudes personales, que conviven con el desconocimiento de la realidad, débil formación pedagógica, complejidad del aula y el rechazo a la asignatura y las exigencias del contexto (Muñoz, 2006; Rosso & Alcalá, 2016; Turra y Valdés, 2017).

Algunos elementos que se deben considerar al abordar la configuración de saberes en docentes noveles, radica en que, en los primeros años de ejercicio profesional, el docente experimenta una serie de situaciones que no estaban presentes en su repertorio adquirido en la formación inicial y que sólo aparecen en el contexto real donde se cumple actividad como profesor (Marcelo, 1991; Ávalos, 2009; Ruffinelli, 2014). Esta situación, termina muchas veces generando condicionantes negativas, provocados por la disposición de lo real con las ideas de docencia, es la gran cantidad de docentes que abandonan la profesión en los primeros años de ejercicio profesional, registrando una tasa de abandono de alrededor del 40% durante los primeros cinco años (Avalos, 2016; Gaete Silva et al., 2017). El estudio realizado la Universidad de Chile sobre la deserción de docentes noveles, constató que entre 2005 y 2016, alrededor del 20% de los docentes noveles se retira antes de cumplir cinco años trabajando en el sistema escolar (CIAE, 2021).

Frente al escenario de construcción de saber profesional pedagógico, que se desarrolla en un contexto particular, y que tiene que ver con el itinerario de desarrollo profesional docente, cabe preguntarse ¿Cuáles son los alcances y perspectivas que visualizan los docentes noveles que enseñan historia respecto de la construcción de su saber profesional pedagógico en función de su desarrollo profesional docente? De las pocas investigaciones que existen al respecto, el docente novel de historia se atribuye una visión y capacidad transformadora en su ejercicio profesional, asume como rasgo distintivo la capacidad de agencia, atribuyendo de paso, una visión más técnica de la educación a aquellos docentes egresados de universidades privadas (Lester, et al., 2014). Pasados diez años, son otros los escenarios y la presencia de una estructura de desarrollo profesional docente; desconocemos si la visión transformadora se mantiene, o en definitiva la racionalidad tecnicista ha permeado, instalando y consolidado una nueva identidad o "rol" del docente novel de historia en función de los estándares de la profesión docente. Generando de paso, nuevas formas y significados en la construcción de saber profesional docente en los profesores de historia y geografía.



Frente a la diversidad de proyectos formativos de docentes en Chile, la segmentación social y desigualdad educativa que diferencia los contextos para el ejercicio profesional, es interesante estudiar la construcción de saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y geografía, en la medida que su formación inicial docente presenta características distintivas con un fuerte componente disciplinar, que brindan y configuran un habitus, que en el ejercicio profesional es pertinente estudiar de manera contextual y situada. Esta sección puede dividirse en subtítulos. Los resultados deben presentarse de manera objetiva y sin interpretaciones en esta sección. Las interpretaciones y discusiones se reservan para secciones posteriores del informe. Debe presentarse en un orden lógico y estructurado, generalmente siguiendo el enfoque metodológico.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Frente a un tema complejo, como es la construcción de saber situado, que se caracteriza por la presencia de diversos elementos tanto del docente, como del contexto y estructura que determina la profesión docente en Chile. En este escenario se generan una serie de interacciones donde entran en acción elementos propios de la formación inicial, el habitus que caracteriza y define al docente, la estructura y la relación que se genera a partir de la oferta de sentido y construcción de significados. Se genera entonces un proceso de transformación de saberes y la construcción de un saber situado.

Desde una problematización holística e integradora respecto de la construcción de saber profesional-pedagógico, se podrá constatar la permanencia de nudos críticos que se buscaron resolver desde la política pública; estar en presencia de un proceso de transformación del habitus del profesor de historia, de un historiador a un profesional de la pedagogía que desarrolla conocimientos, habilidades y principalmente actitudes. Entregar algunas luces sobre los alcances de la implementación de la política

educativa, donde se podría estar en presencia de algunos elementos propios de la pedagogía bonsái, que bajo el constructo de profesional de la enseñanza tiende a la homogenización condicionando la agencia de las y los docentes.

La política pública educativa, expresada en el desarrollo profesional docente, caracterizada por la predominancia y la instalación de los principios de la racionalidad técnica, donde predominan conceptos como innovación educativa, de una escuela del futuro, con soluciones casi milagrosas; pero cuál es el problema de esa escuela; esencialmente es que no la está pensando la comunidad educativa, ni los representantes de la ciudadanía, sino que las grandes empresas tecnológicas, los bancos, cuya lógica de individualización de recorridos vitales y profesionales, que promueven la competencia, aplastando la igualdad y la cooperación. Dejando intacto el modelo pedagógico neoliberal, donde la educación no se configura como un bien común, sino como un producto que sirve para marcar diferencias y exclusiones, y que podría estar presente en el desarrollo profesional docente. Frente a ello, desde la trinchera, es necesario promover la necesidad de una renovación pedagógica crítica y comprometida socialmente; que brinde la esperanza de una educación transformadora.



---

## REFERENCIAS

- Acosta, M. (2015). El trayecto de la formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor de historia. Tesis de Magister en Psicología y Educación. Universidad de la República, Uruguay
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de profesores de historia y geografía. Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 28, 69-80. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf)
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>
- Avalos, B. (2016). *Learning from Research on Beginning Teachers*. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13)
- Barbier, J. M (2000). Sens construit, signification donnée, rapport établi. En: Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds): *Signification, sens, formation*, (pp. 20-86). PUF Education et formation
- Elige Educar. (2021). Resumen ejecutivo: Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente. Santiago, Chile.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. PAIDÓS.
- Lester, L. A., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Córdova, R. C. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980. <https://doi.org/10.1590/198053140992>
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-26. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>



- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. F. M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: Una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45, e192146. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192146>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares para la profesion docente. Marco para la buena enseñanza*. Autor
- Muñoz, C. (2006). "Percepciones de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de su Profesión. Un Estudio Fenomenológico". *Horizontes Educativos*, 11, 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Rosso, I. & Alcalá, M. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9, 59. <https://doi.org/10.30972/riie.092392>
- Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire. En Bourgeois É, y Chapelle G. Apprendre et faire ap-prendre. (pp. 109-121)*. PUF Education et formation.
- Plá, S., & Turra, O. (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile (I. de I. sobre la U. y la E*. Universidad Autónoma de México, Ed.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42, 261-279. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-07052016000500015&lang=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052016000500015&lang=es)
- Sánchez, T., & Santiago, H. (2016). Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Schön, D. (1992). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1996) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, J., & Navio, A. (2022). Usefulness of the learning contract in a practicum by competences. *Profesorado- revista de curriculum y formacion de profesorado*, 26(3), 377-396. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21322>
- Turra, O., & Ajagan, L. (2024). *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. RIL editores.
- Valdés, M., & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Revista Dialogo Andino*, (53), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>



- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Zavala, A. (2008). La Investigación Práctica de la Práctica de la Enseñanza. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 12, 241-271. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 716-739. <https://doi.org/10.1590/198053144124>
- Zavala, A. (2019). *Enseñar Historia Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Ediciones de la Banda Oriental.