

Entrar a la docencia: un estudio sobre los inicios de profesores de escuela secundaria

Getting started in teaching: a study on secondary school professors' beginnings

Elisa Jure*

Resumen

Este trabajo presenta algunos avances de la investigación “El ingreso a la profesión docente: un estudio histórico sobre las formas de recepción de los profesores nuevos en las escuelas secundarias” desarrollada en la Universidad Nacional de General Sarmiento y tema de tesis del Doctorado en Educación realizado en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Conocer este proceso abre la posibilidad de saber más acerca de qué pasa en ese proceso de socialización laboral en el ingreso a la profesión, en el que tiene lugar una instancia fundamental de la formación docente, de conversión/transformación de una persona en un docente. El problema es que hay nuevas condiciones institucionales que llevan a considerar que esos primeros desempeños no pueden seguir pensándose de la misma manera. En este sentido, es probable que la intensidad en términos formativos de los primeros desempeños, no sea la misma y esto podría revertirse sobre la formación inicial, que en ese caso tendría que tomar otras cuestiones.

Ingreso – Docencia – Profesores escuela secundaria

This paper presents some of the advances in the research “Entering the teaching profession; a historic study on the ways of receiving new professors in secondary

* Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: ejure@ungs.edu.ar

schools” developed in the National University of General Sarmiento and the topic of the Doctoral thesis in Education carried out in the National University of Entre Rios.

Understanding this process opens up the possibility of knowing more about what happens in this work-related socialization process of the entering the profession in which there is place for the fundamental instance of the teaching training of conversion/transformation of a person to a teacher. The problem in that there are new institutional conditions that cause us to consider that these initial performances can not continue to be thought of in the same way. In that sense, it is probable that, in formative terms, the intensity of the initial performances, are not the same and that this could reverse the initial training; which if that were the case, further questions would have to be taken into account.

Entering – Teaching – Secondary school professors

¿Por qué estudiar las formas de inicio a la docencia?

Los estudios existentes han acumulado conocimientos sobre esta parte del proceso de formación de un profesor, que tiene la particularidad de ser menos controlado y controlable en cuanto a lo poco formalizada que ha sido y es la transferencia de los saberes de la práctica que se supone tiene lugar en las instituciones escolares toda vez que llegan docentes nuevos a la profesión. Por un lado, las escuelas son el principal ámbito de ingreso a la profesión, lo que implica no solo poner en juego y adquirir saberes pedagógicos sino también los saberes que requiere la docencia en un ámbito laboral/profesional/laboral. Las instituciones escolares producen efecto en la formación de los docentes a través de las marcas que van imprimiendo en las concepciones, acciones y actitudes con las que llegan los nuevos.

Hasta ahora todos los estudios sobre iniciación a la docencia/docentes noveles dicen: éste tramo es tan formativo como la formación inicial y como la biografía escolar, ahora si en ese tramo hay tamañas transformaciones, es necesario volver a

pensar esta dimensión formativa. Dicho de otro modo: si entendemos el momento del inicio a la docencia como un tramo de la formación y las condiciones han variado, nos preguntamos ¿cómo tiene lugar, en éstas actuales condiciones esa formación? En todas las investigaciones sobre docentes principiantes se sostiene la relevancia de ese momento porque es clave en la formación de un docente, y en su futuro desempeño profesional. El problema es que hay nuevas condiciones institucionales que llevan a considerar que esos primeros desempeños no pueden seguir pensándose de la misma manera. En este sentido, es probable que la intensidad en términos formativos de los primeros desempeños, no sea la misma y esto podría revertirse sobre la formación inicial, que en ese caso tendría que tomar otras cuestiones.

La docencia parece seguir requiriendo, por su propia masividad, que algo de la formación se complete en el mismo lugar de desempeño y eso históricamente ha tenido una forma, la escuela era un lugar de formación que se asumía implícita o explícitamente, como un lugar donde un docente se termina de formar, más bien parece ser implícitamente. Pero como un lugar donde un docente se termina de formar. Cuando esas cosas pasan las solidaridades formativas se empiezan a ser más intrageneracionales, ahí hay una pregunta para hacer.

El trabajo consiste en ver cómo las variables que interactúan en los inicios del desempeño docente, es decir: los pares y las formas de funcionamiento de la escuela, entre otras, han jugado a través del tiempo variado históricamente. La idea es detectar dónde, cuándo, cómo y por qué fueron variando. Este propósito se desprende de la hipótesis inicial que origina este estudio: hoy la relación entre “docentes viejos” y “docentes nuevos”, la transferencia de la experiencia, que estaba como en el sentido común, porque en parte así se socializa laboralmente un docente, está quebrada. La hipótesis ha surgido de los testimonios brindados por los docentes entrevistados para esta investigación en los que aparece como novedad en los profesores más jóvenes: descripciones de su llegada a la escuela sin ser recibidos por nadie, sin saber lo que tienen que hacer, recurriendo a los pares que recién se inician, incluso del profesorado. Frente a este tipo de relatos se encuentran los de los docentes más viejos diciendo que cuando llegaron fueron recibidos por colegas/directivos, había referentes con quienes hablar, a quienes escuchar, y de quienes aprender.

La relevancia del estudio radica en que las conclusiones se conectan con varias cosas: con las escuelas que hoy ya no saben qué es socializarse laboralmente; con las concepciones que tanto había instalado la formación, hasta los intentos por orientar esos primeros desempeños. En relación con esto último además se trata de las políticas que no tienen ninguna chance de sostenerse por la escala masiva de la profesión. Entonces es clave saber cómo se transformó este proceso de socialización porque las investigaciones que hay sobre primeros desempeños, dan por hecho que la socialización laboral siempre es igual, y no se le ha puesto todavía ahí la dimensión histórica para intentar capturar esas transformaciones.

Algunas precisiones conceptuales

Se considera a la socialización profesional como una forma de socialización secundaria pero este estudio, requiere –para entender la complejidad de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes implicados en la formación/socialización docente– considerar la formación docente como un campo científico en formación, cuyas fronteras es necesario aprehender, así como identificar las relaciones objetivas, las posiciones de los agentes y las prácticas insertas en él. Así, es necesario relacionar la definición del campo con los conceptos de habitus, capital cultural y estilo, de Bourdieu (1995). Estos son conceptos potentes para estudiar la socialización profesional de los docentes, en cuanto permiten explicar la regularidad de las prácticas y su continuidad a la vez que dar cuenta de las transformaciones como producto de las relaciones entre el campo intelectual y el campo de poder.

Bourdieu piensa la noción de campo en términos de *relaciones*. El mundo social se define por relaciones, y en tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales el campo es también campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas.

Otro de los conceptos que se trabajan en este estudio se deriva del anterior en el sentido de entender que se trata –la socialización profesional– del traspaso del saber del oficio a los principiantes. Frente a esto, tal como se adelantó, surgen algunos interrogantes que aquí serán considerados la base para formular una de las hipótesis: ¿Quiénes son los que participan de ese traspaso? ¿es desde las generaciones más

viejas a las más nuevas? ¿O en este momento está produciéndose entre los mismos principiantes? Dicho de otro modo, ¿se trata de un proceso intergeneracional o intrageneracional?

Sandra Carli¹ se hace eco de los llamados diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y político. Cita a Kaes, quien sostiene que

es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (...) (1996, p. 29)

Carli considera que la transmisión –que alude a la relación entre adultos y niños/jóvenes– se ha visto erosionada por efecto de los cambios producidos en estas últimas décadas en las instituciones familiares y educativas, es decir, cambios en los vínculos básicos relacionados con la crianza y con la educación.

La autora piensa que el problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. En tanto la filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite. Sostiene que la cuestión de la transmisión irrumpe como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Tanto las tesis que sostienen la desaparición de la infancia, como aquellas que hacen referencia a la cultura juvenil, coinciden en señalar diversas formas de “inversión” del vínculo generacional, es decir, un cambio en las posiciones de los sujetos y la emergencia de nuevas formas de constitución de los mismos, que delatan quizás la caducidad de un tipo de transmisión o tal vez la importancia por la pregunta por el

¹ Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Sandra Carli, 2006.

sentido de la misma. Vincula la idea de *inversión* con cierta caducidad de las fronteras entre las edades a partir del impacto provocado en la conformación de las identidades de edad de una cultura crecientemente globalizada, mediatizada e informatizada, que cuestiona tradiciones, fundamentos de autoridad y universos culturales (Carli, 2006).

Es necesario explicitar, además, que se considera a la institución escolar actual como un ámbito que se definirá en torno de los cambios que transita respecto del modelo de escuela que la modernidad había definido. En este sentido Diker, en su texto “Entre la ciencia ficción y la política”, sostiene que

... las hipótesis del fin de la escuela ocupan cada vez más lugar en los debates pedagógicos, especialmente en aquellos que pretenden dar cuenta tanto de los efectos de los cambios sociales y culturales sobre la vida de las escuelas como de los efectos de las políticas de reforma implementadas en los últimos años sobre la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos.

La autora recurre a Narodowski (1999, p. 13) quien señala que “se puede adelantar que nos volcamos por un final del proceso moderno de escolarización. Un final sin demasiado despliegue argumental...”. El abordaje que da lugar a esta sentencia es de base histórica. Una historia que busca primero “modelizar” la escolarización moderna estableciendo cuáles son sus pilares, los componentes que la definen como tal (en su caso, las utopías universalizantes y normalizadoras, la concepción moderna de infancia, adolescencia y alumno, la centralidad del saber docente en la estructuración de la escena pedagógica y la alianza escuela-familia, el reconocimiento del Estado educador), para en segundo lugar mostrar su declive en los tiempos contemporáneos.

El análisis, aclara Diker, es de algún modo tributario de los estudios que en el campo de la historia cultural de la escolarización están produciendo herramientas analíticas y descriptivas cada vez más precisas para establecer cuáles son los fenómenos que permiten localizar los inicios de la escolarización moderna, y por lo tanto frente a qué condiciones podemos decir “esto ya es escuela” y “esto ya dejó de serlo”. Por supuesto, cuáles son esas condiciones y cuáles los componentes que

distinguen en el pasado (y también en el presente) la escolarización moderna de otros modos de concebir y resolver el problema de la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones es todavía objeto de discusión (Hamilton, 2003). Esto no impide, sin embargo, utilizar sus hallazgos para analizar la educación escolar en el mundo contemporáneo, lo que permite sostener que estaríamos asistiendo al declive de la escuela moderna más allá o incluso frente a la expansión de los sistemas escolares. La hipótesis del fin de la escuela no es empírica, sino analítica y refiere más al desplazamiento del programa pedagógico y político de la modernidad que a su materialidad.

Continúa Diker en el mismo trabajo retomando planteos que abonan esta hipótesis, ahora desde otras matrices teóricas, como es el caso de Duschatzky (2003, p. 37) quien señala que: “desde ya que sigue habiendo maestros, escuelas y alumnos, pero el guión que los sostenía parece haber entrado en default”. Frente a esto Diker se pregunta ¿Cuál era ese guión? Y la respuesta que da es “El que se apoyaba en un suelo nacional y estatal”, por eso la autora considera que la investigación en esta línea no es de base histórica sociológica y antropológica. Por eso la clave no es remitir a la idea del “fin”, lo que implicaría reconocer un proceso histórico con un “inicio”, sino más bien una *destitución*. De lo que se trata, según Diker, para estos autores no es de explicar la deriva de un proceso histórico, sino de capturar empíricamente cuáles son los efectos subjetivos que produce la escuela hoy. Se trata de entender, señala Lewcowicz, ya no lo que la escuela era, sino más bien lo que la escuela es en la actualidad.

Acerca de lo metodológico

Se decidió realizar una investigación utilizando una metodología de tipo cualitativa que permitiera conocer las formas de ingreso a la profesión docente de profesores de escuela media. El universo de estudio está constituido por profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos conformando una muestra intencional de tipo teórica

Con el propósito de identificar variaciones en esos modos de ingreso a la docencia se registraron testimonios de profesores que permitirán comparar diferentes períodos históricos, es decir, cómo y por qué han ido cambiando las formas de

recepción que la propia escuela despliega en torno a los docentes novatos.

Dado que se trata de un estudio histórico, se busca comparar los modos de ingreso a través del tiempo, para lo cual se contactó a profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos del período comprendido entre 1960 y 2013.

Se definieron dos líneas de comparación en la muestra a través de dos variables: tipo de gestión de las escuelas y antigüedad docente. Las categorías de la primera son: gestión pública y gestión privada.

Algunos avances

Sobre la base de los testimonios se comparan los inicios a la docencia en cada período. La diversidad de tipos de escuelas en la muestra permite ver qué pasa en el encuentro con cada institución, dado que la subhipótesis o hipótesis más metodológica es: el ingreso a la profesión docente varía si la escuela es de gestión pública o de gestión privada. Esta hipótesis metodológica se apoya en al menos dos cuestiones: el modo de acceso a un cargo, en las de gestión privada el director o dueño de la escuela elige los docentes y para las de gestión pública existe desde la década de 1980 un Acto Público al que se llega a través de formar parte de un listado de docentes ordenado de acuerdo a un puntaje que establece el sistema.

Lo que parece revestir mayor interés es lo referente a una hipótesis con la que comenzó el trabajo y que ahora presenta mayor sustento: pareciera que en la actualidad los docentes que se inician, ante dudas, dificultades, o la necesidad de recibir una respuesta a un problema que tienen que resolver, una decisión que tienen que tomar, recurren -cuando lo hacen- mucho más a sus pares principiantes, incluso a sus compañeros de profesorado, aunque no compartan la docencia en la misma institución o se trate de estudiantes que todavía no se recibieron y entonces todavía no se están desempeñando, que a los docentes que llevan mucho tiempo desempeñándose como profesores. O sea no estaría dándose esa comunicación, ese diálogo, entre los más expertos y los principiantes.

Habría algunas hipótesis para explicar por qué, aparentemente, se da de esta manera en la actualidad la relación entre los “docentes viejos” y los “docentes

nuevos”.

Siguiendo los trabajos en los que se afirma que en la escuela está teniendo lugar otra experiencia y que de esto deriva el interés por volver a mirar el efecto formador de la socialización laboral sobre la práctica docente. y todo lo que uno mismo puede percibir, viene hace tiempo presentando cambios, transformaciones de distinto orden y por distintas razones (entre muchos otros: Narodowski, 1999; Diker, 2005; Carli, 2006; Dubet, 2006; Mórtola, 2010). Esos cambios pondrían en condiciones de igualdad a expertos y a novatos, dado que frente a esas novedades no estaría habiendo mayor saber de unos respecto de los otros. Estarían tan desconcertados los expertos como los jóvenes frente a las novedades que presenta la escuela secundaria. De modo que, en todo caso, los mismos expertos estarían en una situación frente a la que ellos mismos también requerirían como de unas orientaciones que tampoco estarían recibiendo de nadie. Entonces menos en condiciones de poder pasar como una posta a los jóvenes. Una hipótesis, tal vez secundaria, explicaría este desencuentro tal vez entre los expertos y los nuevos, es que en la actualidad más que en décadas anteriores los novatos tienen su tarea más dispersa. O sea, distribuyen su tiempo trabajando en más cantidad de escuelas, esta situación no generaría las mejores condiciones de encuentro. En otros tiempos los docentes estaban más tiempo en la escuela, lo que generaba otras condiciones para el encuentro entre los viejos y los jóvenes. Cabe aclarar que la diferencia no consiste en que en ese tiempo había unos dispositivos/tiempos formales de encuentro sino que los nuevos tenían la posibilidad de observar y escuchar a los expertos (p. e., el momento de tomar examen).

En los relatos de los docentes principiantes hay una recurrente alusión a la cuestión de la disciplina, y de ahí que para el enseñante sea importante tomar cada contexto, cada situación, cada alumno, para introducir variaciones susceptibles de interés y poder vincularse con todos los alumnos. Esto sería algo que los diferencia más con los profesores expertos, con sus colegas que tienen más años, ellos se declaran como más preparados para intervenir en lo que exige cada uno de los contextos de enseñanza, metafóricamente ellos también forman parte de la generación zapping entonces están más dispuestos a ir cambiando. No serían tiempos de principios generales, estarían menos conflictuados por tener que trabajar así que

los expertos. Los noveles habrían sido formados y socializados como parte de esta cultura del zapping.

En la mirada que tienen de sí dentro de esta profesión se evidencia la intención de no sostener la docencia como oficio para toda la vida, si bien eso también es algo que la docencia es una de las pocas profesiones que en el mundo laboral actual pueden revestir la categoría de estabilidad, yendo totalmente en contra de la corriente dado que ya no es un valor la estabilidad. Por eso, y dentro de eso, tal vez ellos no se ven por mucho tiempo dentro de esa estabilidad.

Ante expresiones tales como: “no me vino nunca a observar una clase”. “Nadie me vino nunca a preguntar cómo me está yendo, qué estás haciendo, como lo estás haciendo”. No parece haber reaseguro, hay como una sensación de soledad, un vacío, una ausencia. Entonces, es oportuno saber más acerca de las actuales formas de socialización profesional en las instituciones donde se va a ejercer la docencia.

Dos cuestiones que también han surgido del trabajo realizado en el marco del Proyecto de investigación antes mencionado se vinculan con cómo se sintieron en el primer recibimiento y qué hicieron los testimonios que dan cuenta de esto son recurrentes en cuanto al miedo, inseguridad, temor, no saber bien del todo qué era lo que tenía que hacer y cómo. La novedad parece residir en esa soledad, que quizás en otros tiempos no era tal. Lo que habría aquí, con esto de que no hay mirada de otro, es que los únicos que miran son los alumnos, frente a lo cual cabe preguntarse respecto de lo que se conceptualizó como la vigilancia jerárquica². Es sabido que en la docencia hay sistemas jerárquicos de vigilancia o de mirada, y que así se construyeron los sistemas educacionales modernos. Acá, lo que no habría más, es mirada jerárquicamente construida o habría mucho menos. Los que sí miran son los alumnos y de este modo la jerarquía está invertida, los únicos que devuelven algo de lo que hace un docente son los alumnos. Esto si generaría unas condiciones diferentes.

Pareciera que el tema del trabajo solitario ha vuelto, es decir, la docencia como trabajo de difícil colegialidad, porque no habría condiciones para el trabajo con otro.

² Ver Narodowski, Mariano (1999.), *Infancia y poder*, La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.

Salvo cuando se produce un conflicto a partir de alguna decisión tomada por el docente y aparecen los padres, el director, el inspector. En este tipo de cuestiones al novato y al profesor experimentado les pasa lo mismo.

Con respecto a una tarea central de la enseñanza, como es la planificación, la mayoría de los casos manifiesta: “no la tengo”; “desconozco lo que venía haciendo el profesor anterior”; “le tengo que preguntar a los alumnos cómo venían trabajando”; “nadie me pidió que presentara ninguna planificación”, “recién al final del año o después de no sé cuantos meses pude conocer lo que había hecho el anterior o al que yo suplí”.

En cuanto a cómo es la relación y la comunicación entre los colegas, todo se reduce bastante a lo que ocurre en el tiempo de la sala de profesores. Ese es el lugar y el momento de intercambio, de diálogo. No existen, aparentemente, momentos formales, reuniones de trabajo por disciplina o por grupos, lo que ocurre es un encuentro circunstancial.

Los docentes más jóvenes se reúnen a hablar de las cosas que realmente les preocupan e interesan, algunos colegas en ámbitos por completo ajenos a la escuela, por lo que los pocos intercambios estarían produciéndose informal y ocasionalmente y única o principalmente con los pares con quienes tienen un vínculo que no se reduce al laboral y/o con quienes compartieron la formación inicial, sobre cuestiones vinculadas con cómo intervenir para resolver algún problema de la enseñanza, convirtiéndose esta instancia en una fuente de orientaciones, de manera no sistemática y casual. Así todo parece quedar librado casi a la voluntad, a la casualidad, a la contingencia o a la urgencia o emergencia de tener que resolver algo.

En síntesis, lo que se intenta reconstruir es cómo va cambiando lo que la escuela hace en relación con los nuevos, porque ahí es donde se asegura el ingreso a un campo profesional. Los modos que la escuela ha tenido y tiene de recibir a los docentes nuevos estarían hablando: por un lado, del estado de ese campo profesional y por otro, del estado del conocimiento acumulado en la escuela sobre el ingreso a la profesión docente.

Bibliografía

Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp) (1992) *Maestros*. Argentina: Miño y Dávila editors.

Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34/3 (ISSN: 1681-5653).

Arroyo, M., Poliak, N. y Tiramonti, G. (2009) “El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades”. *Propuesta Educativa* 31.

Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005) *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. MIMEO.

Birgin, A (2000) “La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En **Gentili, P. y Gaudencio, F.** (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. Buenos Aires: Ed. Clasco.

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Bourdieu P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Carli, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales.

Cornejo Abarca, J. (1999), “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19 (1999), pp. 51-100.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Diker, G. (2005) “Los sentidos del cambio en educación”. En: *Educación: ese acto Político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Diker, G. (2010) “Nuevas estrategias de regulación de la tarea docente”, Documento Nuevas Concepciones acerca del rol docente en América Latina” Versión preliminar, Coordinador: Gustavo F. Iaies, Autores: Gabriela Diker, Claudio Suasnábar, Gustavo F.

laies.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Goodson, I. y Norrie, C. (2009) “Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona”. *Propuesta Educativa* 31.

Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Barcelona: Editorial Graó.

Käes, R. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

Marcelo García, C. (1999) “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19 (1999), págs. 101-143

Medina Moya, JL (2006) *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Respuestas Educativas, Lumen.

Mórtola, G. (2010) *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Noveduc.

Narodowski, M. (1999) *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Narodowski, M. (1999) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Perrenoud, Ph. (1994), *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants, une opposition discutable*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique. Geneve.

Rayou, P. (2009) *El relevo de las generaciones*, *Propuesta Educativa* 31.

Rayou, P. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris:

Bayard.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: tinta fresca.

Veenman, S. (1988) *“El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”*. En **Villa, A. (coord)** *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.