

**LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES NOVELES:
UN ESTUDIO DESDE LA PERCEPCION DE LA EXPERIENCIA
DE SUS ACTORES**

Javier Nunez Moscoso
CRIFPE - U de M
javier.nunez.moscoso@umontreal.ca

Maurice Tardif
CRIFPE -U de M
maurice.tardif@umontreal.ca

Cecilia Borges
CRIFPE - U de M
cecilia.borges@umontreal.ca

Jean Paul Ndoreraho
CRIFPE - U de M
Anne-Sophie Aubin,
CRIFPE - U de M ;

Delphine Tremblay-Gagnon,
CRIFPE - U de M;
Marjolaine Auclair-Davraux,
CRIFPE - U de M;

Ginette Casavant,
CRIFPE - U de M;
Fabrice Derraji,
CRIFPE - U de M;

Ben Moustapha Diedhiou,
CRIFPE - U de M;
Marcos Godoi,
CRIFPE - U de M;

Adriana Morales,
CRIFPE - U de M;
Arianne Robichaud,
CRIFPE - U de M

RESUMO

Esta comunicación porta sobre la inserción profesional de los profesores noveles y se integra al eje 1 del seminario, a saber “Naturaleza, procesos, regulaciones y condiciones del trabajo docente”. La inserción profesional es abordada como el proceso que involucra tanto la búsqueda de un empleo como la apropiación de la cultura profesional. Sobre esta base, intentamos responder a las siguientes preguntas: ¿cómo perciben los

profesores noveles sus condiciones de trabajo? ¿cómo viven la experiencia profesional durante los primeros años? ¿se pueden identificar elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional? La investigación se inscribe en un doble paradigma. Su primer elemento fundador es el socio-interaccionismo, en el cual el trabajo docente es concebido como un “trabajo interactivo”, donde una persona (el profesor) se relaciona con otras personas (los alumnos, los colegas...), en un marco organizacional determinado (el establecimiento escolar y, más globalmente, el sistema educativo). Su segundo elemento es el espíritu fenomenológico-pragmatista, en donde las orientaciones conceptuales aspiran a la explicitación y delimitación de la temática abordada, otorgando una importancia capital a los datos empíricos con el objetivo de, parafraseando a Husserl, aspirar a acceder a las cosas mismas, a saber el trabajo docente tal y como es “experimentado” por sus actores. De este modo, se estudió el caso de los profesores que ejercen en diversas comisiones escolares en Quebec, Canadá. El corpus empírico fue elaborado a partir de entrevistas semi-dirigidas (n=37), interrogando a los participantes (todos profesores noveles en su primer año de funciones docentes tras la formación inicial) sobre sus condiciones de trabajo y sobre sus vivencias de la experiencia profesional. Los datos muestran que las condiciones de trabajo son plurales y están vinculadas a las situaciones contractuales de los profesores noveles, los medios materiales y la organización en los establecimientos escolares. Paralelamente, las vivencias de los profesores noveles de sus primeras experiencias laborales parecen distinguirse a través de tres dominantes: vivencia positiva (integración fácil), vivencia negativa (falta de acompañamiento) y vivencia mixta (relativización de la experiencia). Asimismo, se lograron identificar elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional de naturaleza transversal (comunidad profesional, condiciones contractuales, implicación de los alumnos) y periférica (positivos: gran apego a la profesión docente y disposición al aprendizaje profesional; negativos: falta de autonomía, condiciones materiales precarias y gran cantidad de información que debe ser asimilada en poco tiempo).

Introducción

Desde hace un tiempo considerable, la investigación en educación ha venido señalando de forma explícita la relevancia del rol de los profesores en la calidad de los sistemas educativos (Bourdoncle, 1993; Meirieu, 2001) y la incidencia de éstos en el aprendizaje de los alumnos (Darling-Hammond, 1999; Dibapile, 2012; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000). Con ello, los organismos internacionales (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE) y los investigadores en educación han instado a los decisores políticos a debatir y a tomar medidas en torno a diversos temas como la formación inicial y continua y, más recientemente, la inserción profesional de los profesores noveles.

3

El trabajo docente se ha descrito como un oficio de “rutinas inciertas” (Barrère, 2002), un trabajo “imposible” (Caglar, 1999), marcado por dificultades inherentes a un trabajo complejo y cuyas condiciones de realización son mayoritariamente precarias (Tardif & Lessard, 1999, 2005). En este contexto, resulta pertinente preguntarse cómo los profesores noveles perciben su inserción en una profesión de tal naturaleza, precisamente en un período de la vida profesional donde las herramientas necesarias para asumir todas las tareas profesionales no se encuentran del todo estabilizadas.

De este modo, nuestro estudio interroga las percepciones de los profesores noveles con respecto a sus condiciones de trabajo y a sus vivencias en torno a la experiencia de la inserción profesional. Sobre esta base empírica, nuestro objetivo mayor es la identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional.

Para ello, la comunicación es estructurada a través de un modelo clásico de 5 partes: problemática, principios teóricos, metodología y resultados. Nuestro trabajo finaliza con una discusión-conclusión que retoma e interroga los principales resultados de la investigación.

1. Problemática: sobre la inserción profesional como experiencia percibida

1.1 En torno a la inserción profesional

Sin aspirar a la exhaustividad, se puede decir que hay un primer grupo de trabajos de larga data y más actuales que abordan indirectamente la inserción profesional, retratando, por ejemplo, las dificultades¹ de los nuevos profesores, a través de dos entradas. En primer lugar, las fuentes y/o causas, donde destacan los alumnos y la gestión de la indisciplina, la motivación y su heterogeneidad (Johnson & Umstadd, 1932; Marcelo, 1986; Okigbo & Okeke, 2011; Wey, 1951) y, en segundo lugar, las consecuencias de las dificultades cotidianas, tales como los dilemas (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001), el sufrimiento y/o mal estar (Blanchard-Laville & Nadot, 2000; Lantheaume & Hérou, 2008; Mukamurera & Balleux, 2013) y el estrés y/o *burnout* (Friedman, 1995; Llorens, García-Renero, & Salanova, 2005).

Del mismo modo, se han descrito también los primeros pasos en la labor docente como un período de “tanteo”, marcado por la falta de confianza y por el choque de la realidad que opone el trabajo imaginado y fantaseado a la dura experiencia cotidianamente vivida por los profesores en sus escuelas (Veenman, 1984; Vonk, 1983).

Paralelamente, se puede identificar un segundo grupo de trabajos que aborda la inserción profesional de modo directo, es decir, como un objeto de investigación. Estos trabajos, bien que basados sobre estudios pioneros que han identificado desde hace varias décadas diversas etapas de la vida profesional de los profesores (Fuller, 1969; Huberman, 1989; Katz, 1972; Van Manen & Schein, 1979), se han multiplicado

¹ La noción de dificultad es empleada aquí de modo genérico para hacer alusión a conceptos tan diversos como obstáculo, sufrimiento, *burnout*, problema, dilema, etc., que figuran en la literatura científica de modo más o menos explícito según cada caso.

exponencialmente en los últimos 15 años. Según Gingras y Mukamurera (2008), se pueden identificar cuatro diferentes ángulos de comprensión de la inserción profesional:

- a) La inserción como acceso al empleo, es decir como la entrada en el mercado del trabajo (Canals, 1999) y como itinerario profesional de los docentes (Mukamurera, 1998), interesándose por las condiciones de acceso al empleo, las características de los mismos (estatus contractual, duración...) y las trayectorias laborales de los profesores;
- b) La inserción en el trabajo, o dicho de otro modo las tareas y funciones profesionales y las condiciones generales en que se ejerce el trabajo real (Mukamurera, 2005). Los intereses científicos giran en torno, por ejemplo, al estudio de la correspondencia entre las herramientas otorgadas durante la formación inicial y las exigencias del empleo, los sentimientos vinculados a la experiencia del trabajo, etc.;
- c) La inserción como proceso de sociabilización ocupacional o profesional (Trottier, Laforce, & Cloutier, 1997), donde el interés investigativo se centra en el aprendizaje profesional (estrategias, manejo de las tareas y funciones), los dispositivos de acompañamiento y desarrollo profesional y la construcción de la identidad profesional, entre otros temas; y
- d) La inserción como la entrada a un mundo y/o cultura profesional determinada (Bengle, 1993), interesándose en las relaciones interpersonales, la acogida e integración en el lugar de trabajo, solo por dar algunos ejemplos.

Por otra parte, la inserción profesional puede ser pensar como un “momento” (delimitándola entre el primer y el séptimo año de ejercicio profesional²), que termina cuando los profesores se adaptan al contexto de ejercicio logrando un desempeño pleno y eficaz con respecto a las tareas inherentes a la profesión (Weva, 1999), cuando

² Hay trabajos que señalan que la inserción profesional concierne también a los profesores que asumen un nuevo trabajo, incluso si ya han tenido cierto grado de familiarización con la profesión docente (Huling-Austin, 1990; Letven, 1992). En este sentido, según las trayectorias de los profesionales se puede identificar tras el concepto de inserción tres grupos: los que debutan, los que continúan y los que vuelven (Gibson & Hunt, 1965).

desarrollan un cierto nivel de confianza y de competencia (Nault, 1999) y/o comienzan a preocuparse del perfeccionamiento de su práctica y el incremento de las estrategias de enseñanza (Letven, 1992).

Aplicando estos estudios al caso de los profesores noveles que participan de nuestra investigación, entendemos la inserción como el momento en la vida profesional durante el que los docentes asumen un nuevo empleo, ya sea tras la formación inicial y con escaso conocimiento de la realidad del trabajo, tras retomar un puesto de trabajo o tras cambiar de escuela. Durante este proceso, los profesores recién llegados poseen en su gran mayoría un escaso conocimiento de la realidad laboral y no solo deben cumplir con las tareas inherentes a la profesión, si no además deben construir su profesionalidad, ésta entendida desde los puntos de vista identitario, axiológico y operativo. En suma, la inserción profesional representa un proceso de desarrollo y apropiación de la cultura profesional.

6

1.2 Inserción profesional: una percepción de la experiencia

Si bien es cierto se pueden determinar algunos elementos cruciales para una inserción profesional bien lograda donde el elemento central es la seguridad del empleo en su vínculo con la integración al medio escolar y la profesión (Gingras & Mukamurera, 2008), resulta difícil siquiera pensar en un inserción profesional alejada del terreno de su vivencia subjetiva. En este sentido, la inserción profesional es, antes de todo, una experiencia singular cuyos componentes interindividuales ameritan ser estudiados empíricamente y completados a la luz de otros trabajos investigativos.

Según Zeitler y Barbier (2012), se pueden identificar tres zonas semánticas de la palabra experiencia: 1) “la vivencia”, es decir lo que les acontece a los sujetos durante el ejercicio de su actividad, tanto en términos de las transformaciones del mundo en el cual

están insertos como en términos de sus propias transformaciones como agentes transformadores del mundo. Este nivel de experiencia posee un estatus prereflexivo y antepredicativo; 2) “la elaboración”, o dicho de otro modo lo que los sujetos hacen con lo que les acontece, es decir las construcciones de sentido, las operaciones mentales, y; 3) “la comunicación”, lo que los sujetos dicen sobre lo que les acontece, es decir las narraciones y formalizaciones sobre su actividad.

7

Otorgándole un valor central a los principales actores de la experiencia de inserción profesional, nuestro trabajo se inscribe en el tercer sentido aquí descrito. De este modo y defendiendo la idea de que accediendo a la experiencia a través de las palabras de los actores se puede incluso acceder, a lo menos parcialmente, a la “vivencia” (explicitación de lo que les acontece) y a la “elaboración” (aprendizaje profesional), nos interesamos a la comunicación de la experiencia de la inserción profesional bajo la forma de “experiencia percibida” por los profesores noveles. Por percepción no entendemos un fenómeno psicológico-sensorial, sino más bien una construcción subjetiva forjada sobre la base de condiciones y situaciones objetivas y que vehicula una visión de naturaleza diversa (emocional, intelectual...) sobre la experiencia.

Es en este contexto que interrogamos el cómo perciben la inserción profesional los profesores noveles y cómo describen sus vivencias para, luego, identificar algunos elementos facilitadores y obstaculizadores de la misma.

2. Principios teóricos: un doble paradigma

2.1 El socio-interaccionismo como prisma de lectura del trabajo docente

El primer principio que guía nuestro estudio es el socio-interaccionismo, fuertemente influenciado por las tradiciones interaccionistas en sociología (Chapoulie, 2001; Coulon, 2002; Glaser & Strauss, 1967; Reynolds & Herman-Kinney, 2003). Desde esta perspectiva, el trabajo docente es concebido como un “trabajo interactivo” (Tardif & Lessard, 1999), donde una persona (el profesor) se relaciona con otras personas (los alumnos, los colegas...), en un marco organizacional determinado (el establecimiento escolar y, más globalmente, el sistema educativo). El trabajo interactivo implica fuertes mediaciones lingüísticas y simbólicas. Para los profesores, su trabajo requiere de competencias reflexivas de alto nivel y de capacidades para gestionar adecuadamente la contingencia de las interacciones humanas durante su desarrollo mismo.

8

Asimismo, el trabajo docente tiene lugar en una organización social compleja: un establecimiento educativo, vinculado a otras instituciones (comisiones escolares locales y/o a organismos provinciales, regionales y nacionales). Esta verdadera “comunidad escolar” impone un contexto de realización del trabajo, marcado por condiciones que poseen una estructura dual, siendo ésta “siempre a la vez restrictiva y habilitadora” (Giddens, 1987, p. 226); dicho de otro modo, todo profesor (incluyendo el novel en inserción profesional) realiza su trabajo en una estructura que le aporta elementos facilitadores y obstáculos.

2.2 La orientación fenomenológico-pragmatista como modo de acceso a la experiencia

El segundo elemento que guía la presente investigación está constituido por la orientación fenomenológico-pragmatista. En primer lugar, ello implica una visión sobre la construcción del conocimiento científico, el que, para nosotros, emerge por abducción (Nunez Moscoso, 2013). Esto nos permite adoptar principios conceptuales que no son explicativos sino comprensivos, pensados en vistas de la delimitación de la temática abordada. Sobre esta base, se le otorga en un segundo tiempo una importancia capital a

los datos empíricos con el objetivo de, parafraseando a Husserl (1982), aspirar a acceder a las cosas mismas, a saber el trabajo docente tal y como es “experienciado” por sus actores.

Accediendo a la experiencia en “primera persona”, esto es desde la explicitación que puede hacer el sujeto de experiencia (Depraz, Varela, & Vermersch, 2011), nos interesamos sobre todo a la percepción que el actor otorga a su vivencia de inserción profesional.

9

4. Notas metodológicas

Con la finalidad de estudiar la inserción profesional desde la percepción de sus actores, se contactaron profesores noveles que habían recientemente comenzado a ejercer en la provincia de Quebec, Canadá. Sobre la base del voluntariado, se les pidió participar del estudio, asegurando todas las condiciones deontológicas de la investigación en ciencias humanas y sociales (protección de los datos, identidad, abandono posible...).

Participaron 46 profesores (63% mujeres, 37% hombres), formados principalmente a la Universidad de Montreal (50%) y, en una cantidad variable, en otras universidades de la provincia de Quebec (Universidad de Sherbrooke 10,9%; Universidad de Quebec en Montreal 10,9%; Universidad de Laval 6,5%; Universidad de Quebec en Trois-Rivières 6,5%; Universidad de Quebec en Rimouski 4,3%), otra provincia (Universidad de Laurentienne, Ontario, 2,2%) y el extranjero 6,6% (Universidad Mohamed 5, Marruecos; Universidad de Cahul, Moldavia; Universidad de Dakar, Senegal).

En lo que respecta a sus niveles de intervención educativa, la mayor parte de ellos estaba formado para trabajar en el sector primario y preescolar (30,4%) y en el sector de

educación física (30,4%). En menor parte, participaron profesores de secundaria de los sectores de matemáticas (4,3%), universo social (6,5%), lenguas extranjeras (2,2%), ciencias y tecnología (6,5%) y francés (6,5%). Asimismo, algunos profesores representaban los sectores de adaptación escolar (6,5%) y otras asignaturas (4,3%) e, incluso, un profesor sin ningún estudio en pedagogía (2,2%).

Los profesores poseían en su gran mayoría una experiencia en la docencia iniciada por vez primera hace menos de 5 años (65,2%), mientras que algunos habían tenido acercamientos con la docencia de tipo parcial hace 6-10 años (28,3%) y, en un porcentaje más marginal, hace más de 10 años (6,5%).

La principal herramienta de recojo de datos fue la entrevista semidirigida³, cuyo contenido se centró en aspectos objetivos (descripción de condiciones de acceso al empleo: año, estrategia de búsqueda, situación contractual) y en aspectos subjetivos (descripción global de la vivencia de la inserción: positiva, negativa, experiencia con los alumnos, el aporte de la formación inicial y de los recursos del contexto).

En lo que respecta la explotación de los datos, el trabajo se realizó en dos tiempos, centrándose en una primera etapa de categorización temática de extractos de las entrevistas⁴ para, en un segundo tiempo, restituir el sentido de las percepciones de los participantes identificando una tipología de vivencias y los elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional, a través de un análisis cualitativo de contenido.

5. Resultados

³ El corpus empírico que se moviliza en esta presentación solo representa una pequeña parte del existente en el marco de los proyectos evocados en la nota n. 1. Globalmente, se trata de un trabajo longitudinal de una duración de 5 años, que implica una metodología mixta con numerosas herramientas, el seguimiento de los participantes y la creación de una comunidad de prácticas.

⁴ Para ello, se empleó el programa QDA Miner, en su versión 4.1.27

5.1 Una descripción de las condiciones de ejercicio percibidas

Los datos muestran que las condiciones de trabajo de los profesores noveles son plurales y están vinculadas a las situaciones contractuales de los profesores noveles, los medios materiales y la organización en los establecimientos escolares. Así, se revelan condiciones de trabajo que van desde un ideal casi arquetípico (una escuela que ofrece un empleo perenne y que pone al servicio del “recién llegado” un dispositivo de acogida y una ayuda material) hasta contextos marcados por la adversidad (reemplazos de algunos días, semanas o meses, durante los cuales el profesor novel debe llevar a cabo su trabajo sin conocer a los alumnos, los colegas y el personal de apoyo, y, sobre todo, sin el tiempo suficiente para desenvolverse en el contexto de trabajo).

11

Algunos extractos de entrevistas ponen en evidencia algunos de los elementos constitutivos de las condiciones de trabajo en el caso de los profesores noveles:

- **Materiales** : “No habían ventanas... ah, non ! No habían ventanas, voy a decirlo hasta el cansancio! Fui a comprarme una lámpara de luminoterapia” (part. 37).

- **Acompañamiento**: “cuando tu comienzas un trabajo, en general tienes una formación con alguien que te explica el funcionamiento, pero acá es necesario que busques tus propios medios sola. Claro, tuvimos una formación en la otra escuela pero, en esta escuela, no sabes cómo funciona” (part. 4)

- **Contractuales**: “Si tienes un contrato a 100% tienes suerte. Tu no eliges tu escuela, tu no eliges la clientela y se supone que debes estar contento con ello” (part. 7).

- **Disposiciones de los alumnos:** “no tenía problemas con los alumnos” (part. 8); “A veces (los profesores) tienen problemas particulares con los alumnos que tienen más dificultades en clases, pero tú, cuando llegas a hacer un remplazo, no tienes idea qué hacer con los alumnos en cuestión!” (part.4).

5.2 Una descripción de la vivencia de la inserción

Paralelamente, las vivencias de los profesores noveles de sus primeras experiencias laborales parecen distinguirse a través de tres dominantes: un tipo de vivencia positiva, marcada por una integración fácil a la comunidad escolar y por la fuerte implicación y motivación de los alumnos; otro tipo de vivencia negativa, descrita principalmente a través de la falta de acompañamiento frente a trabajo cotidiano y las condiciones contractuales precarias; y, finalmente, un tercer tipo de vivencia mixta, donde las dificultades profesionales son percibidas desde el ángulo de la experiencia adquirida y, en vistas del aprendizaje profesional, relativizadas.

Aunque solo representan algunos de los elementos evocados en las entrevistas, los siguientes extractos pueden ser considerados como paradigmáticos:

- **Vivencia positiva:** “Es seguro que mi experiencia fue buena porque estaba en la escuela donde estudié y donde hice mi última práctica, por lo que está claro que conocía el medio. Seguro que eso contribuyó a entrar en confianza” (part. 15).

- **Vivencia negativa:** “Durante mi primer contrato, sentí que tenía poca ayuda, que tenía grupos realmente difíciles y que no tenía la ayuda de la dirección... mis colegas... me guiaban un poco, pero veían que eran grupos difíciles y no querían meterse” (part. 7).

- **Vivencia mixta:** “Es una disposición a desarrollar, a tener... tratar de comprender cuál es el trabajo que debo hacer y cómo lo debo hacer. En el caso de la enseñanza, se trata de una progresión, una pasión... pero es lo mismo que cuando se aprende algo, se entra en ella, se trata de apropiarse el trabajo o la profesión” (part. 11).

13

Es evidente que, en términos de vivencia, las tres modalidades aquí descritas parecen construirse desde la tensión misma entre la dimensión subjetiva (elementos individuales: toma de distancia, motivaciones...) y la dimensión objetiva (las condiciones de trabajo) de la experiencia de los profesores noveles.

5.3 Una descripción de los elementos facilitadores y obstaculizadores durante la inserción profesional

Asimismo, se lograron identificar elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional de naturaleza transversal (evocados por la mayor parte de los entrevistados) y periférica (más puntual y solo evocados por parte algunos entrevistados).

En lo que respecta a los tres elementos de naturaleza transversal evocados por los profesores noveles, destaca en primer lugar la comunidad profesional compuesta de dos subestructuras: el establecimiento escolar y la comisión escolar. El establecimiento representa un facilitador de la inserción cuando se le conoce y/o existe el tiempo de conocerlo, cuando acoge, cuando ofrece un buen clima laboral, cuando existen valores

compartidos y, por ende, se transforma en un espacio de aprendizaje y de reconocimiento profesional. *A contrario*, éste puede también ser un obstaculizador de la inserción profesional cuando no hay tiempo suficiente para descifrar su funcionamiento, no se es acogido y acompañamiento o presenta un funcionamiento caótico. Por otra parte, la comisión escolar puede ser un facilitador de la inserción cuando propone formaciones pertinentes con respecto a las realización de tareas vinculadas al trabajo cotidiano y cuando presenta un funcionamiento administrativo simplificado y ejecutivo. Sin embargo, son percibidas como un obstaculizador cuando su funcionamiento se torna complejo y burocrático y cuando no acompañan a los profesores noveles.

14

En segundo lugar, están las condiciones contractuales que se tornan un facilitador cuando ofrecen una cierta tranquilidad económica y permiten crear vínculos profesionales duraderos y, por ende, una implicación más fuerte de los profesores noveles. Sin embargo, en otros casos representan un obstaculizador cuando la fugacidad de los contratos no permiten relaciones durables y, dada la precarización, la identidad profesional y las misiones del trabajo docente son tensionadas entre las representaciones, las proyecciones y la dura realidad.

El tercer elemento transversal evocado es la implicación de los alumnos: por un lado representa un facilitador de la inserción cuando se está frente a niños y adolescentes motivados por el trabajo escolar, por otro lado un obstaculizador cuando los alumnos son difíciles y poco interesados por el trabajo escolar, transformando la enseñanza en un labor compleja e, incluso, imposible.

Finalmente, los entrevistados evocaron elementos periféricos facilitadores (gran apego a la profesión docente y disposición al aprendizaje profesional) y obstaculizadores (falta de autonomía, condiciones materiales precarias y gran cantidad de información que debe ser asimilada en poco tiempo).

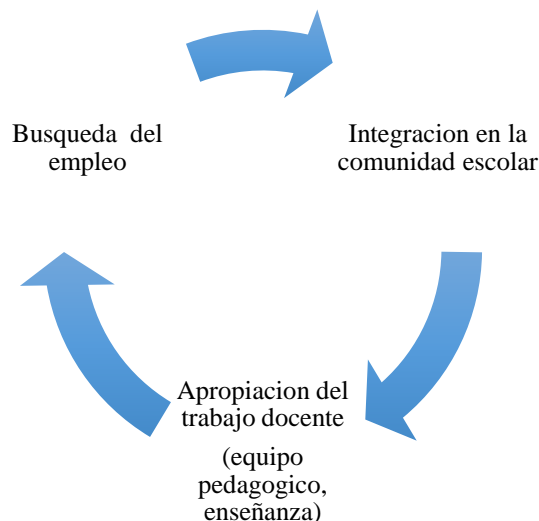
5.4 Una comprensión general de la percepción de la experiencia de inserción profesional

A pesar de la heterogeneidad de los datos y de la diversidad de los elementos evocados por los profesores noveles, es posible aportar una visión general de la percepción sobre la experiencia de inserción profesional durante sus etapas más tempranas. Sin aspirar a la construcción de un modelo exhaustivo y aplicable a todo proceso de inserción profesional, sobre la base empírica que poseemos es posible retener dos grandes aspectos:

15

1) La existencia de fases de la inserción profesional

Podemos identificar tres grandes fases de carácter cíclico desde las cuales parecen estructurarse las vivencias de los profesores noveles. La **búsqueda de un empleo** representa la primera de ellas. Evidentemente, la vivencia de esta fase estará mediada por la facilidad y/o dificultad para encontrar el primer contrato. Dependiendo de factores como el funcionamiento de las comisiones escolares, las redes de contacto de los profesores noveles y de su capacidad de residencia, las necesidades contingentes de las escuelas y la regularidad con que se cambia de empleo, esta fase será vivida con mayor o menor grado de dificultad. La segunda fase es la de **integración a la comunidad escolar**. La vivencia durante esta fase parece depender de la acogida del equipo pedagógico y de dirección, de la duración del contrato como elemento clave para integrarse (un remplazo de un día o de una semana no entrega las mismas posibilidades que un contrato de varios meses o un año). Finalmente, la tercera fase es la apropiación del trabajo docente, durante la cual el clima de trabajo, las condiciones materiales y las características de los alumnos parecen ser determinantes

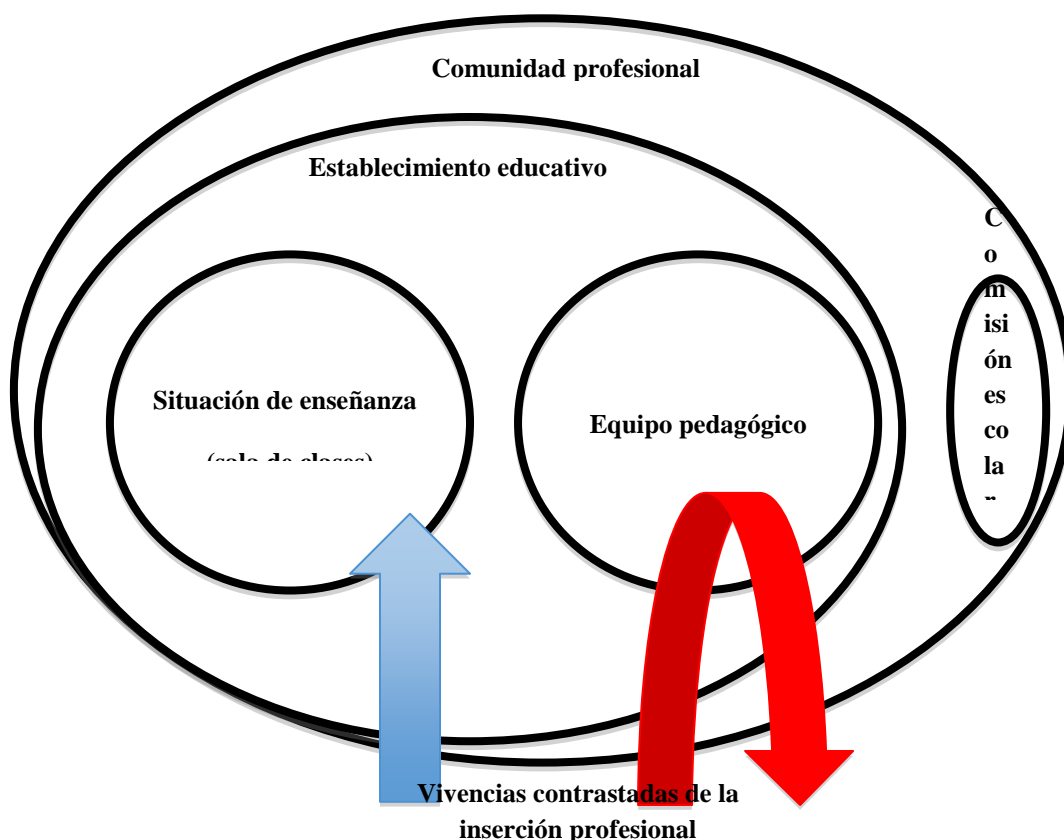


Esquema 1. Fases de inserción profesional

Con toda evidencia la aspiración de los profesores noveles es de lograr romper el carácter cíclico de las fases de inserción profesional (esquema 1), animado en gran parte por la precariedad de los primeros contratos que son propuestos por el sistema.

2) La identificación de una estructura sistémica global de inserción profesional

El segundo aspecto que revela la evidencia empírica es la tensión aparente entre los elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional. Dicho de otro modo, tratándose de los mismos elementos el grado de puesta al servicio de los profesores noveles y la percepción de éstos sobre las disposiciones de las escuelas mediará en la vivencia:



Esquema 2. Vivencias y elementos constitutivos de la inserción profesional

Esta tensión (ilustrada en la figura con una flecha azul que representa la inserción profesional facilitada y con una flecha roja la obstaculizada) muestra con claridad lo que Giddens (1987) denomina la dualidad estructural de la organización y su poder de facilitar o obstaculizar el desempeño de los actores y entrega, a nuestro juicio, elementos claros que revelen el doble potencial en relación al poder de acción de los profesores noveles.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio muestra que la percepción de la experiencia de los profesores noveles durante la inserción profesional es construida por elementos diversos, muchos de ellos objetivamente determinados (tipo de contrato, características de los alumnos...) pero siempre subjetivamente significados y vividos por los actores. Del conjunto de elementos desarrollados en la presente comunicación destacamos los siguientes:

- *Las condiciones de trabajo de los profesores noveles*; donde existe una evidente precarización de todo orden. Numerosos trabajos han documentado este elemento, pero no podemos dejar de preguntarnos en qué medida la precarización durante la inserción profesional incide en el abandono de la profesión, afecta la identidad profesional y expone a un trabajo “imposible” a quienes comienzan a probar sus capacidades y competencias como profesores en terreno.

- *El tipo de contrato como un eje central de la inserción profesional*; Gingras y Mukamurera (2008) ponen en el centro la seguridad el empleo como elemento clave de la inserción profesional. Junto con reafirmar esta hipótesis, consideramos que el potencial de ruptura del ciclo de inserción profesional (esquema 1) durante los primeros años es bajo, contribuyendo fuertemente al nivel de implicación de los profesores en sus escuela y a la consideración de éstos por los otros actores como miembros permanentes de la comunidad escolar (alumnos, colegas...).

- *Las consecuencias de la dualidad estructural como responsabilidad compartida*; Como lo hemos señalado, los mismos elementos estructurales pueden facilitar u obstaculizar la inserción profesional. Frente a ello, los profesores noveles pueden potencialmente desarrollar un cierto grado de “resiliencia” frente a las realidades más adversas, relativizando las vivencias y poniéndolas en la perspectiva del aprendizaje profesional. Sin embargo, no se puede negar que las condiciones de trabajo co-estructuran la percepción y condicionan en gran medida el poder de acción de los actores. En este sentido, la responsabilidad frente a la realización del trabajo puede ser

considerada como compartida. Dicho de otro modo, ¿cómo puede un profesor hacer bien su trabajo si, precisamente, existen obstáculos estructurales durante la inserción profesional? Sin lugar a dudas, este fenómeno puede ser considerado como una modalidad de “calidad impedida” (Clot, 2010) donde es el medio es que conduce, en cierta medida, a limitar el poder de acción de los profesores noveles.

Bibliografía

19

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. L’Harmattan.

Bengle, N. M. (1993). *L’insertion professionnelle des jeunes: une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services* (pp. 191–204). Laval: Université de Laval.

Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (Eds.). (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L’Harmattan.

Bourdoncle, R. (1993). La formation des enseignants : les limites d’un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, (105), 83–119.

Caglar, H. (Ed.). (1999). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham*. Paris, Montréal: L’Harmattan.

Canals, V. (1999). Insertion professionnelle : construction empirique ou objet d’analyse? En B. Charlot & D. Glasman (Eds.), *Les jeunes, l’insertion, l’emploi. Éducation et formation : biennales de l’éducation* (pp. 87–96). Paris: Presses Universitaires de France.

Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*. Paris: Seuil.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris: Editions La Découverte.

Coulon, A. (2002). *L’école de Chicago*. Paris: Presses Universitaires de France.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of*

State Policy Evidence (p. 47). Washington DC: ctp Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta books.

Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(9), 79–91.

Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.

Gibson, R. O., & Hunt, H. C. (1965). *The School Personnel Administrator*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: Eléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222.

Glaser, B. ., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adline.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston, M. Hamerman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 535–548). New York: Macmillan.

Husserl, E. (1982). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. (E. Escoubas, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.

Johnson, P. O., & Umstatt, J. G. (1932). Classroom Difficulties of Beginning Teachers. *The School Review*, 40(9), 682–686. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/1080064>

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123–127.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Letven, E. (1992). Induction. En R. Fessler & J. Christensen (Eds.), *The Teacher Career Cycle* (pp. 59–86). Boston: Allyn & Bacon.

Llorens, S., García-Renero, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1–2), 55–70.

Marcelo, C. (1986). Estudio de los problemas docentes de profesores en formación: una aplicación de la metodología “Policy-Capturing”. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 3, 183–192.

Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. UNESCO, Paris. Recuperado a partir de <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Université de Laval, Québec.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. En D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313–336). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et

identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74, 57–70.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé. En J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 139–159). Bruxelles: De Boeck.

Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57–80.

Okigbo, E. C., & Okeke, S. O. C. (2011). Perceived Difficulty in Integrating Educational Objectives within the Mathematics Classroom: A Comparison of Beginner and Experienced Teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(3), 292–298.

Reynolds, L. T., & Herman-Kinney, N. J. (Eds.). (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek: Altamira Press.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47–58. Recuperado a partir de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. De Boeck Université.

Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation Emploi*, 58, 61–78.

Van Manen, J., & Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209–264.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of*

Teacher Education, 6(2), 133–150.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. En J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 187–208). Bruxelles: De Boeck.

Wey, H. W. (1951). Difficulties of Beginning Teachers. *The School Review*, 59(1), 32–37.

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation [En ligne]*, (70), 107–118.