

La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec¹

Javier Nunez Moscoso²

Maurice Tardif²

Cecilia Borges²

Resumen

El presente artículo propone estudiar la inserción profesional de los profesores noveles desde una perspectiva socio-interaccionista del trabajo docente, empleando una visión fenomenológico-pragmatista aplicada al estudio de la experiencia de dicha etapa de la vida 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 de su carrera? ¿Se pueden identificar elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional durante esta fase temprana de la vida profesional? Para responder a estas interrogantes, se estudia el caso de los profesores noveles que ejercen en diversas comisiones escolares en Quebec, Canadá, a través de entrevistas semi-dirigidas (n=46) analizadas por categorización temática. Los resultados revelan que las condiciones de trabajo son muy dispares y que están vinculadas a las situaciones contractuales de los profesores noveles, los medios materiales de ejercicio de la profesión y la organización de los establecimientos escolares. Los profesores viven estos elementos objetivos de modo diverso: vivencia positiva (integración fácil), vivencia negativa (falta de acompañamiento) y vivencia mixta (relativización de la experiencia). Finalmente, se lograron identificar elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional de carácter transversal (comunidad profesional, condiciones contractuales, implicación de los alumnos).

Palabras clave

Condiciones de trabajo – Experiencia – Inserción profesional – Profesores noveles – Trabajo docente.

1- Este artículo representa uno de los ejes de trabajo de los proyectos *Les savoirs professionnels à la base du travail des enseignants: une perspective sociale et interactionniste*, CRSH - Programmes Savoirs (Maurice Tardif, investigador principal), *Les connaissances universitaires à l'épreuve du métier des nouveaux éducateurs physiques dans les écoles primaires et secondaires anglophones et francophones*, CRSH Subvention recherche – Savoir (Cecilia Borges, investigadora principal) y *Las dificultades en el trabajo docente: descriptor de la cultura, recurso de desarrollo profesional* (DiCDePro), CONICYT – Chile (Javier Nunez Moscoso, Investigador principal).

* Agradecemos la colaboración del equipo del *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)* de la Universidad de Montreal: Jean Paul Ndoreroaho, Anne-Sophie Aubin, Delphine Tremblay-Gagnon, Marjolaine Auclair-Davraux, Ginette Casavant, Fabrice Derraji, Ben Moustapha Diedhiou, Marcos Godoi, así como la colaboración de Adriana Morales Perlaza (Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue) y Arianne Robichaud (Universidad de Quebec en Montreal).

2- CRIFPE-Universidad de Montreal, Montreal, Canadá.

Contactos: javier.nunez.moscoso@umontreal.ca; maurice.tardif@umontreal.ca; cecilia.borges@umontreal.ca



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844183252>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Professional incorporation as a subjective experience: the case of novice teachers in Quebec³

Abstract

This paper proposes to study the professional incorporation of novice teachers from a socio-interactionist perspective of the teaching work, using a phenomenological-pragmatist vision, applied to the study of this stage of professional life. Based on the above, we try to answer the following questions: What is the perception of novice teachers regarding their working conditions? How do they live the professional experience during the first years of their career? Can we identify elements that facilitate or impede the professional incorporation during this early phase of professional life? To answer these questions, we have studied the case of novice teachers who practice in various schools in Quebec, Canada, through semi-directed interviews (n=46), analyzed by thematic categorization. The results reveal that the working conditions are very different and that they are linked to the contractual situations of the novice teachers, the material means for exercising the profession and the organization of the various establishments. Teachers experience these objective elements in different ways: positive experience (easy integration), negative experience (lack of accompaniment) and mixed experience (relativization of experience). Finally, we were able to identify transversal elements that facilitate or impede the professional incorporation (professional community, contractual conditions, students' involvement).

Keywords

Work conditions – Experience – Professional incorporation – Novice teachers – Teaching work.

3- This article constitutes one of the axes of the projects *Les savoirs professionnels à la base du travail des enseignants: un perspective sociale et interactionniste*, CRSH – Programmes Savoirs (Maurice Tardif, lead investigator), *Les connaissances universitaires à l'épreuve du métier des nouveaux éducateurs physiques dans les écoles primaires et secondaires anglophones et francophones*, CRSH Subvention recherche – Savoir (Cecilia Borges, lead investigator) and *Las dificultades en el trabajo docente: descriptor de la cultura, recurso de desarrollo profesional* (DiCDePro), CONICYT – Chile (Javier Nunez Moscoso, lead investigator).

*We are grateful for the collaboration of the team of the *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) of the University of Montreal*: Jean Paul Ndoreraho, Anne-Sophie Aubin, Delphine Tremblay-Gagnon, Marjolaine Auclair-Davraux, Ginette Casavant, Fabrice Derraji, Ben Moustapha Diedhiou, Marcos Godoi, as well as the collaboration of Adriana Morales Perlaza (University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue) and Arianne Robichaud (University of Quebec in Montreal).

**The exact content of its Spanish original text was translated to English by Laura Palacios, holder of the United Nation's English and French Language Proficiency Examination Certificate (2012), and the Oral Proficiency Certificate of the Instituto Chileno Norteamericano de Cultura (1999), contact: laurapalacios@gmail.com

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; GAUTHIER et al., 2013; 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.

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 y de tales condiciones objetivas, 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 la experiencia 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, proponemos una estructura de presentación clásica en cuatro partes. En la primera de ellas, abordamos la problemática a través de una introducción al estudio de la inserción profesional, para luego posicionar la inserción desde su carácter de vivencia subjetiva. En la segunda parte, explicitamos los principios teóricos socio-interaccionistas y fenomenológico-pragmatistas que guían nuestra investigación. En la tercera parte, presentamos las notas metodológicas para, finalmente en la cuarta parte, presentar los resultados fruto de los análisis comprensivos. Nuestro trabajo finaliza con una discusión-conclusión que retoma e interroga los principales resultados para, luego, abrir nuevas perspectivas de trabajo.

Problemática: sobre la inserción profesional como experiencia

Con el objetivo de situar la problemática del presente estudio, en este apartado damos un contexto general del estudio de la inserción profesional, para luego situar nuestra perspectiva y la especificidad del presente trabajo, a saber la inserción profesional abordada como experiencia.

En torno al estudio de 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 inserción profesional, retratando, por

ejemplo, las dificultades de los nuevos profesores, a través de dos entradas. En primer lugar, las fuentes y/o causas de las dificultades⁴, donde destacan los alumnos y la gestión del orden, la motivación y la heterogeneidad de la clase (JOHNSON; UMSTATTD, 1932; MARCELO, 1986; OKIGBO; OKEKE, 2011; WEY, 1951) y, en segundo lugar, las consecuencias de las dificultades cotidianas, tales como los dilemas (RIA et al., 2001), el sufrimiento y/o mal estar (BLANCHARD-LAVILLE; NADOT, 2000; LANTHEAUME; HÉLOU, 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 periodo de *tanteo*, marcado por la falta de confianza y por el *choque de la realidad* que opone el trabajo imaginado y fantaseado antes de ejercer con 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 MAANEN; SCHEIN, 1979), se han multiplicado exponencialmente en los últimos 15 años, abordando temas tan diversos como la atracción y la retención de nuevos profesores (LONG et al., 2012; RONFELDT; MCQUEEN, 2017), los problemas y los éxitos de los profesores principiantes (SOLIS ZAÑARTU et al., 2016) y la conexión entre formación inicial y las primeras experiencias profesionales (BASTIAN; MARKS, 2017), por solo nombrar algunos.

Según Gingras y Mukamurera (2008), existen cuatro diferentes ángulos de comprensión de la inserción profesional:

a) La inserción como acceso al empleo, es decir como la entrada en el mercado de trabajo (CANALS, 1999) y como el itinerario profesional de los docentes (MUKAMURERA, 1998), que se interesa 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 (TROTIER; 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.

4 - 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.

Por otra parte, la inserción profesional puede ser pensada como un *momento* (delimitándola entre el primer y el séptimo año de ejercicio profesional⁵), 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 desarrollan un cierto nivel de confianza y de competencia (NAULT, 1999) y/o comienzan a preocuparse del perfeccionamiento de su práctica y del incremento de las estrategias de enseñanza (LETVEN, 1992).

Movilizando estos estudios en el 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, generalmente con escaso conocimiento de la realidad del trabajo, ya sea tras la formación inicial, tras retomar un puesto de trabajo o tras cambiar de escuela. Durante este proceso, los profesores recién llegados poseen herramientas limitadas y no solo deben cumplir con las tareas inherentes a la profesión, sino además deben construir su profesionalidad entendida como la adquisición de conocimientos, de saberes y de identidades propias a la docencia (LESSARD et al., 2004) dentro de un complejo proceso de sociabilización profesional (ALTET; BOURDONCLE, 2000). En esencia, la inserción profesional representa un proceso dinámico de desarrollo y apropiación de la cultura profesional lo que está, además, marcado por la experiencia subjetiva de las condiciones objetivas del trabajo cotidiano como lo explicitaremos más adelante.

Inserción profesional como experiencia subjetiva

Si bien es cierto que se pueden determinar algunos elementos cruciales para una inserción profesional bien lograda, dentro de los cuales 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 una inserción profesional alejada del terreno de su vivencia subjetiva. En este sentido, la inserción profesional es sobretodo una experiencia singular cuyos componentes interindividuales ameritan ser estudiados empíricamente y completados a la luz de otros trabajos investigativos. Por ello, resulta crucial comprender el concepto de experiencia y, desde ahí, situar la dimensión subjetiva de la experiencia.

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 antipredicativo; 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*

5 - 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).

comunicación, lo que los sujetos dicen sobre lo que les acontece, es decir las narraciones y formalizaciones sobre su actividad.

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 en la comunicación de la experiencia de la inserción profesional bajo la forma de *experiencia formalizada* oralmente por los profesores noveles.

Junto con John Dewey, pensamos que se trata de una “[...] conexión estrecha entre hacer, sufrir y soportar lo que forma aquello que llamamos experiencia. Una acción desconectada y un sufrimiento desconectado no son ni una ni otras experiencias” (DEWEY, 2003, p. 92). Es en este contexto de la tensión entre condiciones objetivas y experiencia subjetiva enraizada en las primeras que interrogamos el cómo *experiencian* la inserción profesional los profesores noveles y cómo describen sus vivencias, para luego identificar algunos elementos facilitadores y obstaculizadores de la misma.

Principios teóricos: un doble paradigma

En el presente apartado se describe el marco teórico empleado, nutrido por un lado por el socio-interaccionismo como modalidad de lectura del trabajo docente y la postura fenomenológico-pragmatista como modo de acceso a la experiencia subjetiva.

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 competencias reflexivas de alto nivel y capacidades para gestionar adecuadamente la contingencia de las interacciones humanas durante su desarrollo mismo.

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.

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 (noción de experiencia y concepción interactiva del trabajo docente) 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 *experimentado* por sus actores.

Accediendo a la experiencia en *primera persona*, esto es desde la explicitación que puede hacer el sujeto de experiencia a través la *formalización* verbal de la misma (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2011), nos interesamos sobre todo por la significación que el actor otorga a su vivencia de inserción profesional. Dicha significación es reconstruida a partir de la invitación al actor a explicitar la experiencia vivida sin *evaluar* o *criticar*, adoptando una postura descriptiva en una primera instancia que le incita a recordar lo que sintió en el momento dado de cada vivencia para, en una segunda instancia, reconstruir la significación actualizada y contextualizada en el presente.

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 y de la identidad de los participantes, abandono posible de la investigación en curso).

Participaron 46 profesores (63% mujeres, 37% hombres), formados principalmente en 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, participó 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 2 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%), con un retorno al sistema reciente. Como señalado en la nota a pie de página n° 3, tanto jóvenes profesores que ingresan por primera vez al oficio como quienes retornan al mismo tras un receso de varios años o quienes cambian de nivel de clase pueden ser considerados como profesores en inserción profesional, lo que asegura la coherencia de la muestra.

La principal herramienta de recogida de datos fue la entrevista semidirigida⁶, cuyo contenido se centró en aspectos objetivos (descripción de condiciones de acceso al empleo: año de inicio, 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 a la explotación de los datos, el trabajo se realizó en dos tiempos, centrándose en una primera etapa de categorización temática de extractos de las entrevistas⁷ para, en un segundo tiempo, restituir la experiencia (ZEITLER; BARBIER, 2012) de los participantes y la significación de la misma (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2011), identificando una tipología de vivencias y los elementos facilitadores y obstaculizadores de la inserción profesional, a través de un análisis cualitativo de contenido.

Resultados

Una descripción de las condiciones de ejercicio

Los datos muestran que las condiciones de trabajo de los profesores noveles son plurales y están vinculadas a las situaciones contractuales de los mismos, 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 al personal administrativo y de apoyo, y, sobre todo, sin el tiempo suficiente para comprender y actuar en el contexto de trabajo de modo satisfactorio).

Algunos extractos de entrevistas ponen en evidencia ciertos elementos constitutivos de las condiciones de trabajo:

- **Materiales:** “No había ventanas... ¡Ah, no! ¡No había ventanas, voy a decirlo hasta el cansancio! Fui a comprarme una lámpara de luminoterapia” (part. 37⁸).

6- 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 en pie de página n° 1. Globalmente, se trata de un trabajo longitudinal de una duración de 5 años (2014-2019), que implica una metodología mixta con numerosas herramientas, el seguimiento de los participantes y la creación de una comunidad de prácticas.

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

8- *Part.* es la abreviación de *participante*, seguida por el número que le fue otorgado para preservar el anonimato.

- **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 sabemos cómo funciona” (part. 4).

- **Contractuales:** “Si tienes un contrato a 100% tienes suerte. Tú no eliges tu escuela, tú 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).

Se evidencian condiciones objetivas que reenvían a una gran diversidad de elementos. Sin embargo, ¿cómo *experimentan* los profesores noveles dichas condiciones durante el proceso de inserción profesional?

Una descripción de la significación de la experiencia de inserción profesional

Las experiencias de los profesores noveles de sus primeros pasos en el oficio parecen distinguirse a través de tres dominantes: un tipo de significación positiva (alrededor de 64% de los participantes), marcada fundamentalmente por una integración fácil en la comunidad escolar y por la fuerte implicación y motivación de los alumnos; otro tipo de significación negativa (alrededor de 27% de los participantes), descrita principalmente a través de la falta de acompañamiento frente al trabajo cotidiano y las condiciones contractuales precarias; y, finalmente, un tercer tipo de significación mixta (alrededor de 9% de los participantes), 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 de los tres tipos de significación descritos:

- **Significación 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).

- **Significación 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).

- **Significación 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).

Es evidente que, en términos de significación de la experiencia, las tres modalidades aquí descritas parecen construirse desde la tensión misma entre la dimensión subjetiva (toma de distancia, emociones, motivaciones) y lo que podríamos llamar una dimensión objetiva (las condiciones de trabajo) de la experiencia de los profesores noveles y desde la mediación simbólica de dichas significaciones.

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 algunos entrevistados).

Tres son los elementos de naturaleza transversal evocados por los profesores noveles, donde 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. Sin embargo, 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 la 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.

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 permite 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 piensa estar frente a niños y adolescentes motivados por el trabajo escolar, por otro lado, un obstaculizador cuando los alumnos son percibidos por algunos profesores como difíciles y poco interesados por el trabajo escolar, transformando la enseñanza en una labor compleja e, incluso, imposible. En general, los profesores que dicen confrontar grupos de alumnos más complejos se muestran poco críticos con el manejo que poseen de la clase y de la gestión de las situaciones difíciles que involucran a algunos alumnos.

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).

Una comprensión general de la experiencia de inserción profesional

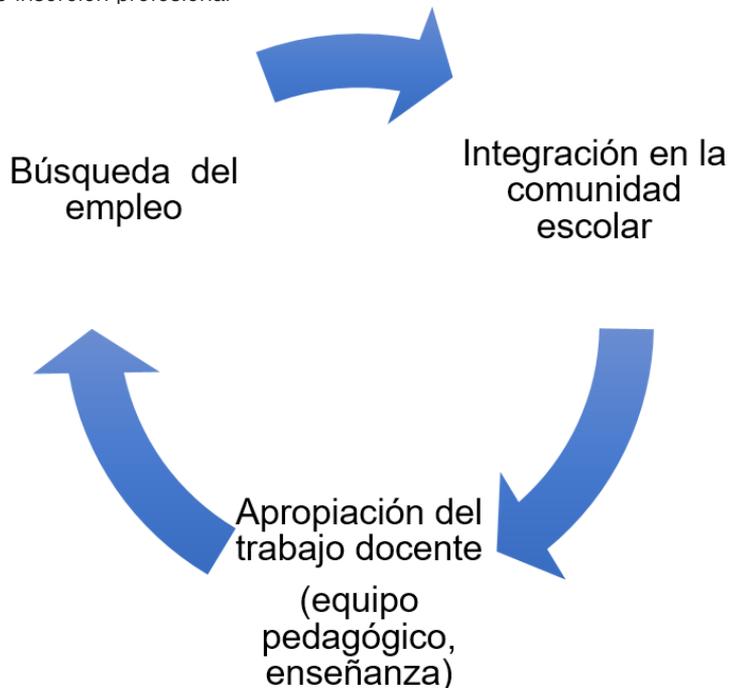
A pesar de la heterogeneidad de los datos y de la diversidad de los elementos evocados por los profesores noveles, es posible aportar una visión general de la experiencia de inserción profesional durante sus etapas más tempranas. Sin aspirar a la construcción

de un modelo exhaustivo y aplicable a todo proceso de inserción profesional, sobre la base empírica que poseemos es posible retener dos grandes aspectos:

1) La existencia de fases de la inserción profesional

Podemos identificar tres grandes fases de carácter cíclico desde las cuales parecen estructurarse las significaciones de los profesores noveles. La *búsqueda de un empleo* representa la primera de ellas. Evidentemente, la significación de esta fase estará mediada por la facilidad y/o dificultad para encontrar el primer contrato y las características del mismo (reemplazo de algunos días, contrato indefinido). 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 significada 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 reemplazo 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.

Figura 1- Fases de inserción profesional



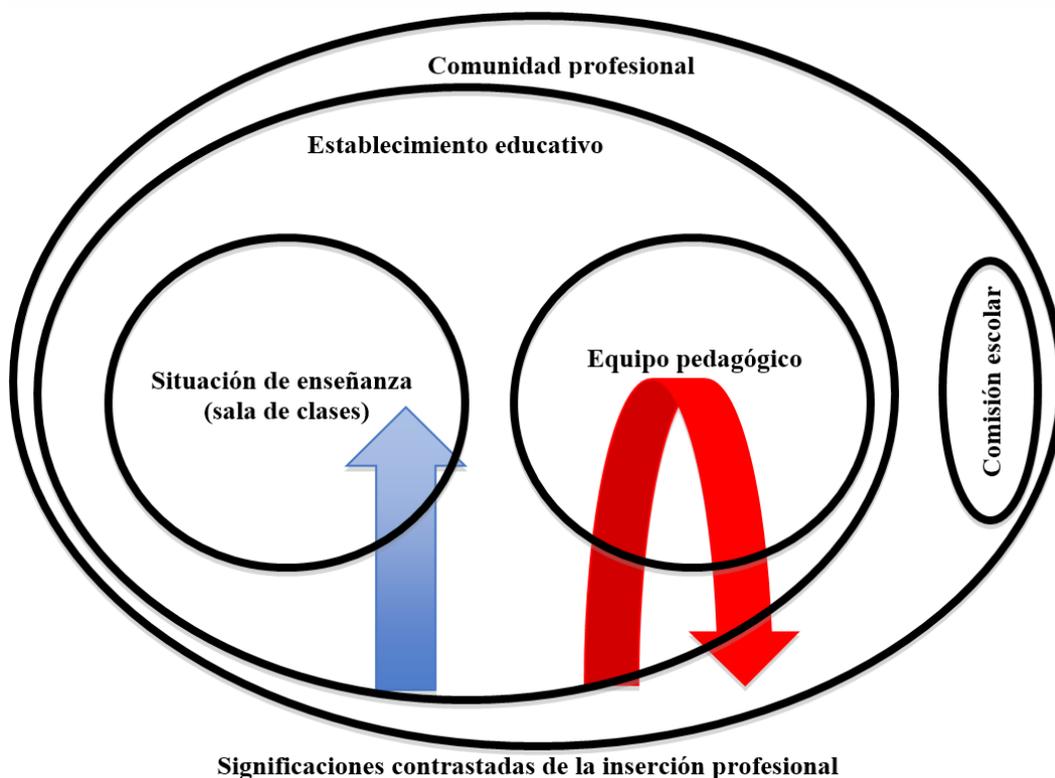
Fuente: Elaboración propia.

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

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, paradójicamente se trata de los mismos elementos, sin embargo, el grado de accesibilidad de los diversos elementos para los profesores noveles y la percepción de éstos sobre las disposiciones de las escuelas mediará en la significación de la experiencia:

Figura 2- Significaciones y elementos constitutivos de la inserción profesional



Fuente: Elaboración propia.

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 *habilitador*

y/o *restrictivo* para el desempeño de los actores y entrega, a nuestro juicio, elementos claros que revelan el doble potencial en relación al poder de acción de los profesores noveles.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio muestra que 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 abordados a lo largo del artículo 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 escuelas 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 significaciones y poniéndolas en la perspectiva del aprendizaje profesional. Sin embargo, no se puede negar que las condiciones de trabajo co-estructuran la experiencia y condicionan en gran medida el poder de acción de los actores y, en palabras de Dewey (2003), conectan acción y experiencia a un contexto determinado. 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 educativo quien tiende a limitar el poder de acción de los profesores noveles. Este último elemento representa una perspectiva a desarrollar en investigaciones posteriores, en el sentido de desarrollar la exploración de los límites estructurales impuestos por la estructura que merman la calidad del trabajo docente.

Referencias

ALTET, Margueritte; BOURDONCLE, Raymond. Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Revue Recherche et Formation*, n. 35, p. 505-529, 2000.

BARRÈRE, Anne. **Les enseignants au travail: routines incertaines.** Paris: L'Harmattan, 2002.

BASTIAN, Kevin; MARKS, Julie. Connecting teacher preparation to teacher induction: outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. **American Educational Research Journal**, v. 54, n. 2, p. 360-394, 2017.

BENGLE, Norman. **L'insertion professionnelle des jeunes: une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services.** Laval: Université de Laval, 1993.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; NADOT, Suzanne (Org.). **Malaise dans la formation des enseignants.** Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDONCLE, Raymond. La formation des enseignants : les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n. 105, p. 83-119, 1993.

CAGLAR, Huguette (Org.). **Être enseignant: un métier impossible?** Paris, Montréal: L'Harmattan, 1999. Hommage à Ada Abraham.

CANALS, Valérie. Insertion professionnelle : construction empirique ou objet d'analyse ? In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Org.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi: éducation et formation: biennales de l'éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999. p. 87-96.

CHAPOULIE, Jean-Michel. **La tradition sociologique de Chicago 1892-1961.** Paris: Seuil, 2001.

CLOT, Yves. **Le travail à cœur.** Paris: La Découverte, 2010.

COULON, Alain. **L'école de Chicago.** Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence.** Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington, 1999.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco; VERMERSCH, Pierre. **A l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique.** Bucarest: Zeta Books, 2011.

DEWEY, John. **Reconstruction en philosophie.** Paris: Gallimard, 2003.

DIBAPILE, Waitshega Tefo Smitta. A review of literature on teacher efficacy and classroom management. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 2, n. 9, p. 79-91, 2012.

FRIEDMAN, Isaac A. Student behavior patterns contributing to teacher burnout. **The Journal of Educational Research**, v. 88, n. 5, p. 281-289, 1995.

FULLER, Frances. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

GAUTHIER, Clemon et al. **Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages.** Bruxelles: De Boeck Université, 2013.

GIBSON, Robert; HUNT, Herold. **The school personnel administrator**. Boston: Houghton Mifflin, 1965.

GIDDENS, Anthony. **La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GINGRAS, Channy; MUKAMURERA, Joséphine. S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. **Revue des Sciences de L'éducation**, v. 34, n. 1, p. 203-222, 2008.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Adline, 1967.

GODDARD, Roger; HOY, Wayne; WOOLFOLK HOY, Anita. Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 37, n. 2, p. 479-507, 2000.

HUBERMAN, Michaël. **La vie des enseignants: evolutions et bilan d'une profession**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

HULING-AUSTIN, Leslie. Teacher induction programs and internships. In: HOUSTON, Robert; HAMERMAN, Martin; SIKULA, John (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan. 1990. p. 535-548.

HUSSERL, Edmund. **Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

JOHNSON, Palmer; UMSTATTD, James Greenleaf. Classroom difficulties of beginning teachers. **The School Review**, v. 40, n. 9, p. 682-686, 1932.

KATZ, Lilian. Developmental stages of preschool teachers. **Elementary School Journal**, v. 73, n. 50, p. 123-127, 1972.

LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. **La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

LESSARD, Claude et al. **La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants**. Bruxelles: De Boeck, 2004.

LETVEN, Esther. Induction. In: FESSLER, Ralph; CHRISTENSEN, Judith (Org.). **The teacher career cycle**. Boston: Allyn & Bacon, 1992. p. 59-86.

LONG, Julie et al. Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. **Journal Mentoring & Tutoring**, v. 20, n. 1, p. 7-26, 2012.

LLORENS, Susana; GARCÍA-RENERO, Mónica; SALANOVA, Marisa. Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 21, n. 1-2, p. 55-70, 2005.

MARCELO, Carlos. Estudio de los problemas docentes de profesores en formación: una aplicación de la metodología "Policy-Capturing". **Cuestiones Pedagógicas**, v. 3, p. 183-192, 1986.

MEIRIEU, Philippe. **L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020**. Paris: UNESCO, 2001. Disponible en: <<http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>>. Accesso en: 20 dic. 2017.

MUKAMURERA, Joséphine. **Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire**. Québec: Université de Laval, 1998.

MUKAMURERA, Joséphine. La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In: BIRON, Diane; CIVIDINI, Mónica; DESBIENS, Jean-François (Org.). **La profession enseignante au temps des réformes**. Sherbrooke: CRP, 2005. p. 313-336.

MUKAMURERA, Joséphine; BALLEUX, André. Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. **Recherche et Formation**, v. 74, p. 57-70, 2013.

NAULT, Thérésè. Écllosion d'un moi professionnel personnalisé. In: HÉTU, Jean-Claude; LAVOIE, Michèle; BAILLAUQUÈS, Simone (Org.). **Jeunes enseignants et insertion professionnelle**. Bruxelles: De Boeck, 1999. p. 139-159.

NUNEZ MOSCOSO, Javier. Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. **Penser L'éducation**, n. 33, p. 57-80, 2013.

OKIGBO, Ebele; OKEKE, Sam. Perceived difficulty in integrating educational objectives within the mathematics classroom: a comparison of beginner and experienced teachers. **Educational Research and Reviews**, v. 6, n. 3, p. 292-298, 2011.

REYNOLDS, Larry; HERMAN-KINNEY, Nancy (Org.). **Handbook of symbolic interactionism**. Walnut Creek: Altamira Press, 2003.

RIA, Luc et al. Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en éducation physique. **Science et Motricité**, v. 42, p. 47-58, 2001.

RONFELDT, Matthew; MCQUEEN, Kiel. Does new teacher induction really improve retention? **Journal of Teacher Education**, v. 68, n. 4, p. 394-410, 2017.

SOLIS ZAÑARTU, Maria Cristina et al. Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. **Estudios Pedagógicos**, v. 24, n. 2, p. 331-342, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **La profession d'enseignant aujourd'hui**. Bruxelles: De Boeck Université, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

TROTTIER, Claude; LAFORCE, Louise; CLOUTIER, Renée. Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. **Formation Emploi**, v. 58, p. 61-78, 1997.

VAN MAANEN, John; SCHEIN, Edgar. Toward a theory of organizational socialization. **Research in Organizational Behavior**, v. 1, p. 209-264, 1979.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, Johan Hendrik Christiaan. Problems of the beginning teacher. **European Journal of Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

WEVA, Kabule. Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. In: HÉTU, Jean-Claude; LAVOIE, Michèle; BAILLAUQUÈS, Simone (Ed.). **Jeunes enseignants et insertion professionnelle**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999. p. 187-208.

WEY, Herbert. Difficulties of beginning teachers. **The School Review**, v. 59, n. 1, p. 32-37, 1951.

ZEITLER, André; BARBIER, Jean-Marie. La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. **Recherche et Formation [En ligne]**, n. 70, p. 107-118, 2012. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1885>>. Acceso en: 12 dic. 2017.

Recibido en 26.07.2017

Modificaciones en 19.09.2017

Aprobado en 26.09.2017

Javier Nunez Moscoso es postdoctorante en Ciencias de la Educación (CRIFPE-Universidad de Montreal). Sus trabajos se centran en el aprendizaje de la profesión docente y en las políticas de formación e inserción de profesores.

Maurice Tardif es profesor titular en Sociología de la Educación (CRIFPE-Universidad de Montreal) y miembro de la Academia de Ciencias de la Sociedad Real de Canadá. Ha publicado una treintena de libros sobre la profesión docente con difusión internacional.

Cecilia Borges es profesora titular en el Departamento de Psicopedagogía y Andragogía, (CRIFPE-Universidad de Montreal). Sus investigaciones conciernen los saberes, las competencias, las prácticas y la formación inicial de los docentes de educación física.