

12



LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN FRANCIA: PREOCUPACIONES DOMINANTES Y TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS

***Professional Insertion of Beginning
Teachers in France:
Major Concerns and Identity Rearrangements***

Thérèse Perez-Roux*
Xavière Lanéelle*

RESUMEN

Apoyándose sobre otras investigaciones llevadas a cabo en España o en América del Sur, el estudio trata de las principales preocupaciones de los profesores principiantes en Francia, durante la fase de inserción profesional. Señala la problemática y las formas de adaptación a las nuevas condiciones de trabajo. La recopilación de datos abarca 28 entrevistas con profesores de primaria y secundaria. El análisis del corpus pone de manifiesto cuatro universos de significado que organizan la relación con la pro-

* Université de Nantes (IUFM).

fesión de estos docentes. Los resultados destacan una serie de habilidades a confirmar o a (re)construir y ponen de manifiesto de la formación inicial. Muestran la heterogeneidad de las formas de socialización profesional y su impacto en el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Profesores Principiantes, Inserción Profesional, Relación con el Oficio, Identidad Profesional, Competencias.

ABSTRACT

In support of other research conducted in Spain and South America, the study focuses on the dominant concerns of beginning teachers in France, during the phase of professional integration. It underlines the problematic nature and forms of adjustment to new conditions of work. Data collection has been made from 28 interviews involving primary and secondary school teachers. The corpus analysis reveals four universe of meaning that organize their report to the profession of teachers. The results highlight number of professional skills which have to be confirmed or to be (re)built and a relative distancing from initial training. They clarify the heterogeneity of the professional socializing forms and their impact on the process of constructing a teacher identity.

KEY WORDS: Beginning Teachers, Occupational Integration, Professional Recognition, Relation to the Profession, Professional Identity, Skills.

INTRODUCCIÓN

Muchas obras, en España (MARCELO, 2009; MARCELO, MAYOR Y MURILLO, 2009¹) y en América del Sur, señalan dificultades inherentes al ingreso en la profesión de los profesores principiantes. Estas dificultades están, por supuesto, relacionadas con los contextos de inserción y las primeras experiencias profesionales. También dependen de la formación inicial de los docentes y de las políticas educativas de los diferentes países en

¹ Los días 25, 26 y 27 de junio del 2008 el « Primer Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes y Inserción Profesional a la Docencia» se reunieron 105 contribuidores (actos en línea).

términos de profesionalización. Al realizar un recorrido por los trabajos realizados en diferentes países, hemos observado ciertas particularidades.

En Argentina, Serra, Kricheski y Merodo (2009) destacan el «*shock* de la realidad» (VEENMAN, 1984) con estrategias de supervivencia. La entrada en la profesión es difícil para los profesores novatos que deben luchar con su nuevo entorno de trabajo. La formación inicial, aparentemente menos orientada hacia la enseñanza que en otros países de América Latina, aparece insuficiente para ayudar a resolver, al menos en parte, los problemas didácticos y pedagógicos. Para algunos principiantes, los problemas de disciplina están omnipresentes y el apoyo institucional poco favorece la comprensión rápida de las múltiples tareas que se espera de un docente.

En Chile, la investigación llevada a cabo por Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) describe el desempeño esperado de un docente en la enseñanza y sus elementos principales: la preparación (o momento pre activo), la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, la enseñanza propiamente dicha (momentos interactivos desarrollados en el aula) y las acciones que ocurren después de la enseñanza o fuera del aula y que se relacionan con el comportamiento profesional del docente. Cada uno de estos elementos tiene un conjunto de estándares e indicadores que sirven de guía tanto para la evaluación del desempeño del futuro docente como para orientar la calidad de las experiencias educativas que se les ofrece. Los estándares para los docentes en ejercicio tienen una orientación y forma de expresión muy similar, lo que tiene el potencial de facilitar el desarrollo de actividades de inducción (que de momento no existen de forma institucionalizada en el sistema educativo chileno). El estudio refleja indicadores para evaluar los logros y las necesidades de los profesores que se inician en la docencia. Sin embargo, esta capacitación parece estar criticada por profesores chilenos principiantes. La constatación menos sorprendente y más importante es que el principal factor de aprendizaje como docentes, según los profesores neófitos, es la experiencia. Cada uno percibe e interpreta lo que es significativo para sí mismo en el contexto de trabajo. En el caso de este estudio, más del 80% de los profesores encuestados indicaron estar satisfechos o muy satisfechos con la formación docente recibida. Todo lo que se relaciona con el aprendizaje de los contenidos, la comprensión de sus conceptos centrales, diseñar clases a partir del currículo y saber buscar fuentes de información, lo atribuyen a la formación docente inicial. Todo lo que tiene que ver con lo que sólo se

aprende en la práctica, como interactuar con colegas y conocer a los alumnos, lo atribuyen a su aprendizaje de la experiencia.

Peralta-Valdés (2009) también subraya las dificultades de inserción de los participantes en el oficio. La sobrecarga de trabajo está punteada recurrentemente. En la provincia de Valparaíso, el autor señala que el 72% de los docentes realizan de 30 a 44 horas semanales. Más allá de la fatiga que esto genera, los profesores entrevistados se quejan de la falta de tiempo para garantizar una preparación adecuada, una atención a alumnos con necesidades especiales, colaborar con otros profesores y establecer relaciones constructivas con los padres. Las preocupaciones por mejorar sus habilidades profesionales están relacionadas con la formación recibida de la que el 35% se estima satisfecho. En cambio, ellos sienten la necesidad de estar acompañados en la profesión; solo el 10% tiene un compañero designado para ayudarles y, en el centro escolar las relaciones internas al grupo profesional no están muy desarrolladas. El autor aprecia que los entrantes se sociabilizan más con sus compañeros —aunque existan muchas rivalidades— que con su mentor, cuando lo tienen, por que entonces se juega algo que apunta al choque de generaciones, al poder de unos sobre otros.

«Los profesores estudiados presentan similares condiciones al estudio de Ávalos y al. (2004) ... Los profesores no tuvieron una inducción que les permitiera conocer antes y durante su inserción la organización escolar y sus rutinas. En esta línea, los profesores noveles han transitado entre los modelos de inserción ... el modelo “nadar o hundirse” donde no existe orientación por parte de los pares o dirección y el “modelo colegial”, donde algunos de los profesores noveles en la entrevista grupal han solicitado ayudas a sus pares más experimentados y los han “apadrinado” informalmente» (PERALTA-VALDES, 2009: 81-82).

La construcción de la identidad profesional de los profesores noveles chilenos esta cuestionada en el estudio de Ávalos (2009). Ese estudio muestra similitudes con el nuestro en términos de profesionalización y cercanía en lo que se refiere a los principios teóricos elegidos. El autor muestra que las preocupaciones de los principiantes están relacionadas con un conjunto de elementos:

«Como persona, el docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áre-

as que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial. [Tiene] mensajes que provienen del contexto de trabajo y mensajes del contexto social y político referidos a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes. En su lugar de trabajo, en forma concreta, enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta. El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de reconfiguración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial. En esto, no difiere de otros profesionales enfrentados a sus primeras experiencias de trabajo, pero las vive en condiciones más complejas por el entretreído de relaciones que le demandan la responsabilidad con alumnos, padres, colegas, autoridades y su propio entorno social de amistades; y por la diversidad posible de las expectativas respecto a su trabajo, tanto personales como de otros» (ÁVALOS, 2009: 43)

En la misma perspectiva que estos estudios chilenos, presentamos una investigación sobre el proceso de inserción profesional de los docentes en Francia.

1. LA ENTRADA EN LA PROFESION EN FRANCIA: UNA TRANSICION BAJO TENSION

Desde el punto de vista institucional, la formación inicial del profesorado propuesta en los IUFM² de Francia tiene por objeto desarrollar la profesionalización del docente a través del modelo «práctico reflexivo» (SCHÖN, 1983), capaz de analizar su práctica, resolver problemas y adaptarse al contexto profesional. En la realidad, la complejidad de las situaciones encontradas en el momento de la toma de posesión hace delicada la transferencia de las competencias adquiridas durante el año de profesionalización por alternancia³.

² Desde el comienzo del curso 2010-2011, la formación del profesorado está integrada en *Masters* universitarios en los que el IUFM tiene encomendado el aspecto de la profesionalización.

³ La formación inicial de los docentes se realiza en alternancia: la mitad del tiempo a la formación en el IUFM y la otra mitad ejerciendo la docencia. Los futuros maestros de enseñanza primaria efectúan un horario semanal de un día. También realizan dos períodos intensivos de prácticas de tres semanas de duración. Los futuros profesores de educación secundaria se responsabilizan totalmente de uno o más grupos de alumnos durante la totalidad del curso.

Esta constatación no es reciente. Como en otros países, numerosos investigadores han señalado las dificultades vinculadas a la entrada en la profesión: fase de exploración y de tanteo, período «de crisis» para Hetu, Lavoie y Baillauquès (1999) vinculado entre otras cosas al cuestionamiento de los ideales profesionales, momento de fuerte conflictividad consigo mismo y con los demás, agudizado por la interacción con los alumnos. Esta fase crítica se agrava con las exigencias de movilidad que se imponen a los profesores principiantes. Esta movilidad es a la vez espacial y profesional: espacial en la medida en que el nombramiento puede hacerse a veces lejos del domicilio y de la provincia de origen para los profesores de secundaria, y profesional cuando se nombra al profesor para varios centros simultáneamente o cuando es «Titular de Sustitución para una Zona» (TZR) en la enseñanza secundaria o primaria. Como ejemplo, la mitad de los TZR de la provincia de Nantes no tenían puesto estable en el año 2003 y cambiaron de destino varias veces durante el curso.

En general, los profesores, cualquiera que sea su antigüedad, se declaran sin recursos ante la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a comportamientos y aprendizaje. En efecto, las misiones a veces contradictorias que se les asignan (acoger, instruir, socializar, orientar, etc.), someten a estos últimos a múltiples tensiones (TARDIF Y LESSARD, 1999). Aprender a superarlas supone asumir varios roles en el campo educativo. En la medida en que la heterogeneidad de los alumnos y la complejidad de las situaciones de enseñanza se perciben de manera más viva al principio de la carrera (HÉTU, LAVOIE ET BAILLAUQUÈS, 1999; RAYOU ET VAN ZANTEN, 2004; PEREZ-ROUX, 2006). Constatan entonces, con cierta amargura, el carácter inevitablemente limitado de la formación profesional. En primer lugar, el conocimiento práctico en los períodos de prácticas integrados en la formación inicial parece insuficiente para afrontar los distintos aspectos de la actividad docente y la realidad del mundo profesional «tal como es». Después de una titulación que certifica un reconocimiento competencial para concebir, conducir, evaluar y regular los aprendizajes de los alumnos, la entrada en la profesión supone a veces una reorientación radical de los contenidos y métodos experimentados el año precedente. Esta adaptación, a menudo costosa en lo que se refiere a las normas integradas durante la formación en alternancia, debe realizarse ante la urgencia de las situaciones y bajo la mirada más o menos benévola de los

profesores del centro. Por otra parte, la consideración del (de los) nuevo(s) contexto(s) de trabajo se realiza ahora con un acompañamiento mínimo (algunos días de formación para los profesores del secundaria y cinco semanas para los del primaria). Así pues, los «docentes móviles» (LE FLOCH, 2002), muestran dificultades de inserción agravadas en los colectivos de trabajo, a los que no son todos capaces de adaptarse; por su parte, los profesionales existentes no saben utilizar eficazmente su presencia.

Durante el proceso de profesionalización en formación inicial se intensifican los contactos con la práctica, con objeto de desarrollar competencias reflexivas. También se establecen algunos espacios de intercambio a lo largo del año de profesionalización.

Queda por examinar el ingreso «real» en la profesión que se efectúa generalmente en contextos difíciles en los que el profesorado recientemente nombrado descubre una forma de soledad, para algunos de abandono, o incluso una falta de reconocimiento por parte de los colegas y la jerarquía. Ciertas modalidades de destino no estabilizadas (en zona de sustitución, para dos centros o más⁴), combinadas con las características de ciertos públicos escolares (en Zona de educación prioritaria⁵, pero no solamente) ponen a prueba las capacidades de adaptación de «los que entran» en la carrera. El «hacer uso de la palabra» (HIRSCHMAN, 1995), bien sea como queja, denuncia (BOLTANSKI, 1990) o acción colectiva (ION, 1997; LANÉELLE, 2007), testimonia esta puesta a prueba y abre pistas de reflexión y acción que deberían desarrollarse a partir de la formación inicial y después, durante los dos primeros años de contacto con el trabajo, para facilitar el reconocimiento de los profesores principiantes y apoyar la construcción progresiva de competencias profesionales adaptadas al (a los) nuevo(s) contexto(s). ¿Cómo ayudar a los profesores neófitos a entrar en la profesión que han elegido y a asumir las misiones que se les confían?

Es evidente que la falta de estabilidad en el puesto de trabajo, aunque a veces es deseada por los profesores principiantes, hace más complejo este

⁴ Hay que señalar que un 33,3% de los profesores principiantes de primaria ocupan puestos de sustitución.

⁵ La política de educación prioritaria es una respuesta a dificultades sociales y escolares concretadas en ciertos centros escolares. Se apoya en una discriminación positiva al servicio de la igualdad de posibilidades.

proceso, aplazando para más adelante o en otra parte el momento en que nuevas referencias comprometan al actor en su entorno profesional. Desplazarse de un centro a otro es, por supuesto, reiniciar en cada comienzo de curso o incluso en cada sustitución la búsqueda de índices fiables para hacer su trabajo lo mejor posible. En efecto, la socialización profesional supone que el profesor ha de construirse como miembro «comprometido» de la comunidad docente (MEAD, 1933; DUBAR, 1991) implicándose en identificar a los otros profesionales, asumiendo los roles que ha de desempeñar y descubriendo las normas explícitas o implícitas de la organización escolar. A corto o medio plazo, este proceso debe conducir a un reconocimiento del sujeto que a la vez se integra al grupo profesional —en redes socio profesionales— y aprende a desempeñar su (sus) rol(es) de manera personal y eficaz. Se trata de interiorizar progresivamente unos conocimientos profesionales específicos inscritos en su universo simbólico: vocabulario, recetas, concepción del mundo construido en referencia a un campo especializado de actividades. Por otra parte, dentro del grupo de profesores aparecen maneras sensiblemente diferentes de aprender la profesión. La relación con la profesión, en parte compartida (normas implícitas y explícitas), es singular, es decir, está unida a la historia del sujeto (formas de socialización, éxitos y fracasos, proyectos etc.) que él mismo inscribe en un contexto profesional particular.

Nos interesa especialmente la fase de transición profesional en la que el individuo, en presencia de roles dispares, debe (re)interpretar el sentido de la acción y asumir las decisiones que ha de tomar para (re)orientar su trayectoria. Todo lo cual lleva a cada uno a situarse ante distintos compromisos (personales, sociales, profesionales, familiares...) más o menos compatibles en el nuevo contexto:

«Las transformaciones de identidad que se operan dependen de los significados y valores asignados por el sujeto a sus distintos compromisos y relaciones; dependen también de las representaciones de sí mismo que cada uno intenta hacer prevalecer en los ambientes de su socialización» (MÈGE-MONT Y BAUBION-BROYE, 2001: 21).

El objetivo de esta investigación consiste en comprender la manera como los docentes noveles se construyen profesionalmente, movilizándolo, saberes, saber-hacer y saber-ser parcialmente adquiridos en prácticas diversas (incluso

fuera del marco escolar). Otro objetivo es de identificar los modos de ajuste consigo mismo y también entre actores, contextos locales e institución. También se trata de comprender las formas de adaptación que se derivan o resultan imposibles de poner en práctica, en esta fase de inserción profesional relativamente problemática, para algunos profesores principiantes que han de encontrar formas de ajuste momentáneamente aceptables.

2. REFERENCIAS METODOLOGICAS

Las 28 entrevistas fueron realizadas entre el 2006 y el 2009, con docentes neo titulares voluntarios: 6 de primaria (PE) y 22 del secundario (PLC)⁶ con el objetivo de tomar en cuenta la diversidad de la enseñanza. El corpus se componía de 21 mujeres y 7 hombres de 23 à 32 años. Solo 6 de ellos tenían una experiencia profesional anterior. Estos 28 docentes fueron destinados en 4 provincias de Francia⁸: 10 en Pays de Loire, 9 en Ile de France (región parisina), 5 en Poitou-Charente et 3 en región Centre. Las entrevistas están vinculadas con:

Una encuesta cualitativa realizada entre 2005 y 2009, fundamentada en entrevistas comprensivas, con 22 profesores principiantes de enseñanza secundaria;

Una encuesta a través de cuestionario (tratada con el programa informático Sphinx) para maestros principiantes de la enseñanza primaria en 2009 (n=198) con la misma se realizaron 6 entrevistas.

El tratamiento de los corpus transcritos de las entrevistas se realizó con el programa informático concebido por Max Reinert para analizar las principales características de un corpus de textos (programa informático

⁶ 12 docentes en colegio y 10 en instituto en las asignaturas siguientes: 7 en Francés, 5 en Ciencias Económicas y Sociales, 4 en Educación Física, 3 en Matemáticas, 2 en Inglés y 1 en Filosofía.

⁷ Estos docentes provienen de la región de Pays de Loire. Sus destinos fueron realizados al nivel nacional según criterios de asignaturas (escasez o no escasez en la provincia de origen), criterios familiares o criterios en relación con la antigüedad, los ex estudiantes que han aceptado participar a este estudio fueron nombrados en cuatro provincias distintas.

⁸ Obtuvimos un porcentaje de UCE (unidades de contexto elementales que pueden asimilarse a frases) clasificadas de 75 %, lo que es muy satisfactorio.

ALCESTE 4.8: Análisis de los Lexemas Co-ocurrentes en los Enunciados Simples de un Texto). Alceste permite obtener los «enunciados» más frecuentes del corpus estudiado, gracias a la identificación de las co-ocurrencias de las palabras y/o de sus raíces en estos «enunciados» con el fin de obtener los «mundos léxicos». Estos últimos, considerados en su conjunto, constituyen universos de sentido atravesados por los profesores en los que algunos individuos emergen con mayor fuerza. Las distintas clases (o categorías) han sido reconstruidas a partir de características significativas. A continuación se afinó el sentido teniendo en cuenta las Unidades de Contexto Elemental (UCE) que estaban vinculadas; esta operación vuelve a contextualizar los enunciados y disminuye los efectos de interpretación. La clasificación propiamente dicha de los enunciados se obtiene con ayuda de un procedimiento estadístico: la clasificación descendente jerárquica, que es una técnica derivada del análisis factorial de las correspondencias. Damos por supuesto, con Reinert, que el análisis de los rasgos léxicos de un conjunto de declaraciones puede permitir diferenciar globalmente los temas más tratados.

La utilización de este programa informático permite poner de relieve los «lugares usuales», universos de sentido, investidos por los que los enuncian:

«En ella, la estadística encuentra todo su interés: la redundancia de las huellas lexicales es lo que permite identificar los lugares más frecuentes. Un mundo léxico es pues la huella estadística de tal lugar en el vocabulario, lugar más habitualmente “habitado” por los que enuncian. Por eso un análisis estadístico puramente formal puede permitir circunscribir la huella de estos lugares en forma de “mundos léxicos” de un discurso» (REINERT, 1997: 5).

Pero, tomarán sentido a través de una actividad interpretativa que se organiza a partir de varias operaciones: a escala del grupo encuestado, los mundos léxicos se establecen sobre la base de palabras con mayor Khi². En esta base, los enunciados verbales (UCE) son objeto de una atención especial para categorizar la clase. Por otra parte, tenemos en cuenta las palabras que corresponden a una ausencia de Khi² significativa.

Tengamos en cuenta el plural de estos «mundos». Un mundo léxico no se define nunca por sí mismo, sino porque se opone a otros. Este estudio⁸ pone en evidencia 4 mundos (las 4 clases).

La presentación de las categorías, expuestas a continuación, tiene en cuenta el orden establecido por las dos clasificaciones descendentes propuestas por ALCESTE. El uso del software impone de acercar las dos. Lo que hemos obtenido: nuestras dos clasificaciones dan exactamente el mismo resultado.

3. PREOCUPACIONES DE DISTINTOS ÓRDENES

El análisis de las entrevistas hace aparecer cuatro universos de sentido (las clases) por los que «circulan» los profesores principiantes. Cuando estos últimos acuerdan un peso más importante a uno de los registros, son catalogados en la clase correspondiente.

La presentación de las entrevistas, expuestas a continuación, tiene en cuenta el orden establecido por la clasificación descendente que propone el programa informático Alceste. Ahora vamos a analizar esos cuatro universos distintos que hemos denominado:

- El vagabundeo identitario del TZR (clase 4; n = 6; 16,85% de nuestras UCE).
- El anclaje identitario: instalarse como profesional (clase 2; n = 9; 58,75%).
- el corazón de la profesión: adaptar la enseñanza a las realidades percibidas (clase 3; n = 6; 10,14%).
- La organización de una «vida de profesor»: conocer el funcionamiento del centro, el entorno, los compañeros, el contexto (clase 1; n = 7; 14,26%).

3.1. El vagabundeo identitario del TZR (clase 4)

Elegimos el término vagabundeo para los TZR que manifiestan una expectativa particular hacia la institución como la búsqueda de referencias

espacio-temporales. La falta de espacio de trabajo estable (cambio de centro cada año, o incluso varias veces durante el curso o en el mismo día) conduce a un tiempo dividido, en el que las relaciones profesionales generalmente se ocultan.

Nina (TZR, Ciencias Económicas y Sociales/CES, 24 años) fue nombrada para la academia Nancy-Metz, nunca había salido del País Vasco excepto para asistir durante un año a su curso de preparación en Burdeos. Durante la entrevista evocó con satisfacción un período sin tener que sustituir en el que pudo volver a su región de origen. Su futuro destino constituye su principal preocupación. Habla muy poco de su trabajo como profesora, de sus alumnos o sus compañeros, pero denuncia a la institución que «le ha dado una ocupación» destinándola a varios centros durante la semana o imponiéndole horas extraordinarias.

En esta categoría, se encuentran mayoritariamente de los profesores principiantes TZR destinados en bachillerato. El discurso se organiza en torno a los deseos de cambio con su lote de cálculos, compromiso, estrategias y a largo plazo, de elección. Así pues, los verbos más característicos de la categoría (con más fuerte o alto khi2) dan cuenta de este espacio/tiempo a construir en relación directa con la administración escolar: vivir, trasladar/llamar, desear, saber/pedir, obtener/sustituir, destinar, preferir/relacionar, tener/arreglar, permanecer.

La administración escolar se consideran los primeros interlocutores con los que es necesario establecer continuas relaciones: llamar a los servicios de personal, permanecer en contacto, estar disponible para una posible sustitución; estas instituciones (des)organizan la vida del TZR. En este sentido, los sindicatos constituyen un punto de apoyo indispensable para estar informado y recibir ayuda en las distintas gestiones. La adhesión sindical es considerada como una ayuda para comprender el cálculo de puntos, de cara a los futuros destinos.

A escala local, cuando se conoce el destino provisional, se trata de ver al director del centro de destino para gestionar los servicios, garantizar el seguimiento de las asignaturas con el profesor titular, generalmente por teléfono o por correo, y responder a las expectativas que se esperan, a veces contradictorias, del neo titulado que carece de referencias y debe rápidamente construir lo que algunos denominan una «guía de supervivencia».

Son numerosos los entrevistados que insisten en lo impreciso de la época anterior al principio de curso, con sus incidencias a nivel profesional y humano. La cuestión del traslado sigue estando muy vinculada a las estrategias de destino para las que es necesario documentarse, de cara a aceptar o denegar tal o cual zona juzgada menos interesante en términos de transporte, alumnado, entorno, etc. En este marco, compartir piso parece ser una forma de transición relacional para evitar perderse en un espacio profesional y geográfico totalmente nuevo. Así Catherine se instaló en el mismo piso con Sébastien y un tercer profesor de Ed. Física, todos de la misma promoción.

Los profesores principiantes de este grupo vuelven a hablar durante las vacaciones estivales, en las que han recibido sorpresas más o menos agradables, sobre: el destino de conformidad de TZR en junio, las decisiones relacionadas con el alojamiento y mudanza que deben prever durante el verano y la incertidumbre del comienzo de curso en septiembre. La espera de un probable destino a vacantes o sustituciones de corta duración hace que los docentes noveles estén preocupados por las clases o cursos de los que serán responsables.

Mencionan la incorporación a un centro como un espacio a partir del cual efectuarán las sustituciones, en función de las vacantes vinculadas a los permisos de maternidad o bajas por enfermedad. Algunas de estas sustituciones prevén condiciones de trabajo delicadas, a las que los TZR deben adaptarse rápidamente. El tiempo de paso que, si bien puede prolongarse, no permite implicarse verdaderamente en el centro.

Esta situación se vive de forma diferente según las personas: «tengo compañeros que sufren por esta situación [de TZR], porque no se tiene un verdadero estatus en el centro» (Renaud, TZR Filosofía, 30 años).

En una dinámica de «entre dos», con tiempos de recuperación no controlados, los TZR construyen una relación con la profesión fragmentaria, más o menos asumida y dirigida hacia un hipotético futuro profesional.

Así pues, algunos profesores principiantes sin puesto fijo parecen satisfechos en este estatus que les permite dejar una sustitución juzgada difícil o sin interés, asumida como un paréntesis, y permanecen en ella a la espera de una situación óptima que tenga en cuenta un conjunto de factores a

los que permanecen ligados (geográficos, familiares, etc.). Por ejemplo, algunos parecen haber elegido ser TZR para permanecer en su región y acumular una antigüedad en este estatus de cara a obtener al final un puesto fijo. Renaud destaca incluso algunas ventajas, al menos para un corto periodo:

«Para mi, es más bien un año descansado con relación al año pasado ... realizo clases de recuperación... Sustituyo de vez en cuando... Intervengo en el las clases con los profesores que lo desean... Estoy contento porque eso me viene bien. Si más adelante apruebo las oposiciones para catedrático ya no me interesará ser TZR» (RENAUD, TZR FILOSOFÍA).

Por otra parte, el análisis pone de manifiesto que para la mayoría de los profesores principiantes de Lengua (TZR en su gran mayoría), destinados en la academia de Nantes y generalmente para un año en un centro de secundaria, no vuelven a entrar en la categoría de TZR. En efecto, el número de profesores de Letras en todas las academias es elevado (esta asignatura se da en todos los cursos y el número de horas por alumno es importante), de modo que la mayoría cumplen con su deseo de permanecer en su provincia o región de origen. Puede establecerse la hipótesis de que este estatus transitorio se inscribe en la continuidad de lo que conocieron en el año de formación, excepto el hecho de que ahora están con plena responsabilidad en su clase y en fase de obtener un puesto fijo en la región deseada.

Por último, los alumnos (y los contenidos) se mencionan poco en los discursos de esta categoría, mientras que lo esencial pasa por una búsqueda de estabilización en un espacio-tiempo aceptable. Se identifica una focalización sobre el «movimiento» futuro: deseos mejor orientados, deseos de permanecer en tal o cual puesto de TZR para acumular puntos de antigüedad o posible destino a un puesto fijo, a partir del cual podrá pensar en el «verdadero oficio» de profesor, en torno al cual se organiza la categoría siguiente. Sandrine (TZR CES, 26 años) dice:

«Me gustaría tener un puesto fijo. ...Tener alumnos y un ritmo regular, una perspectiva suficiente para poder organizar bien el trabajo, es importante. ...Soy un TZR que aceptó hacer horas de biblioteca y mi nota administrativa, es buena. Pero no creo que lo vaya a tener».

3.2. El anclaje identitario: instalarse como profesional y asumir una apertura a los distintos compañeros (clase 2)

En esta categoría se encuentran todos los maestros del primaria (PE) y algunos docentes de secundaria destinados en centros de la provincia de Nantes. En todos los casos se constata una relativa estabilidad del puesto de trabajo, al menos de año en año. El discurso se organiza en torno a la actividad del niño y a la consideración de un conjunto de compañeros (ayudante del docente de Ed. Infantil, padres, equipo); esto refuerza la dimensión relacional de la profesión. Por ejemplo, hablar con los padres y mantener con ellos una relación que permita apoyar al niño se convierte en un nuevo espacio a ocupar; lo que requiere tener su rol y posicionarse como profesional ante las familias que tienen expectativas diferentes (educación, instrucción, desarrollo, etc.). A este nivel, y a pesar de lo concreto del período de prácticas del año anterior, los PE a menudo mencionan una falta de experiencia; se les hace difícil ajustarse a situaciones de interacción, particularmente cuando los distintos protagonistas del sistema escolar impulsan al profesor a justificar sus elecciones o a modificar tal o cual modalidad del trabajo escolar, bastante frecuente en la escuela primaria.

Los verbos más característicos de la clase confirman la consideración del alumno en su globalidad: amar, enseñar, investir, encontrar, hablar (a), verbos en relación con otros (clasificación ascendente) tales como interesar, aprender.

Unos y otros recuerdan las motivaciones iniciales de cuando preparaban las oposiciones, el interés por la escuela y el deseo de enseñar, ahora más realista que en el año de formación. Este grupo percibe este año como interesante; les ha permitido implicarse en distintos proyectos que prefiguran, incluso parcialmente, las futuras tareas.

Por tanto, la entrada efectiva en la profesión se percibe como difícil. El trabajo de docente aparece en su aspecto multi-dimensional: «deben tenerse en cuenta muchas cosas» y, en particular, lo que parece constituir el corazón de la implicación: la vertiente pedagógica. La adaptación al nivel real de los niños constituye un verdadero reto y las actividades aplicadas para desarrollar tal o cual competencia plantean múltiples cuestiones, en particular, la del sentido de los aprendizajes para los alumnos.

Por ello una parte de las declaraciones que emanan de los PE responsables de grupos de educación infantil se refieren de forma crítica a la formación inicial, denunciando la escasa información sobre las necesidades psicológicas del niño pequeño. Al solicitar una formación complementaria estos PE insisten en la importancia de la relación con los padres, para la que se sienten mal preparados, sobre todo teniendo en cuenta que su práctica durante la formación profesional realmente no les preparó para enfrentarse a este problema.

Maëlle (PE, educación infantil, 25 años) tuvo un problema con una madre que se «le plantó» debido a que cuando los niños iban a los aseos, se sentaban uno al lado del otro, y que este carácter mixto era contrario a la ley coránica. Maëlle no supo enfrentarse a este problema que la madre analizaba desde el punto de vista del pudor. Constata cómo el hecho religioso hace irrupción donde no lo esperaba. Profundamente convencida de la laicidad de la escuela, se desarma. Su único argumento fue que «en el parvulario las cosas siempre se han hecho así, de otra forma no se podría organizar».

La mayoría desarrollan una relación ambigua con la formación inicial. Según los casos y el momento del año, ésta se olvida, se reactiva, se desea en el marco de un acompañamiento adaptado. Esta posición destaca a la vez una forma de distanciamiento frente a la formación inicial sobre las divergencias con los ideales, a partir de las necesidades consideradas como prioritarias:

«Lo que hacía en poesía por ejemplo: les daba poemas, que tenían que aprender de memoria, mientras que el año pasado [en formación], había hecho a lo largo del año un gran proyecto de poesía. ...En cualquier proyecto hay mucho volumen de trabajo a principio de curso. ...me dije que eso no podía ser. Reproducía un poco sin cuestionarme: lo que había aprendido en el IUFM, hacía un poco de “zapping”. ...Cuando regresé a la formación. .. volví a tener ganas de rehacer las cosas y me dije: sí, eso, eso estaría bien. Me animé de nuevo. Regresé a la escuela e hice muchos proyectos: el de la Primavera de los Poetas, el del Periódico, continué la correspondencia» (ANNA, PE, 23 AÑOS).

Los individuos de esta categoría ponen énfasis en el descubrimiento de la vida de una escuela o de un centro, con su organización particular: reuniones, acuerdos. Se dan cuenta de la necesidad de trabajar en el seno de equipos y

de entenderse para desarrollar una dinámica de clase y/o de centro. La novena competencia del «cuaderno de cargas de la formación» francés de la formación (2007) se encuentra muy solicitada: «trabajar en equipo con los padres y los compañeros de la escuela».

En todos los casos aparece una identidad como docente decididamente inscrita en un contexto profesional particular. Esta identidad se encuentra frecuentemente cuestionada por las interacciones que se viven a diario y los problemas vinculados a la práctica. Los discursos dejan percibir la importancia de otra competencia del «cuaderno de cargas de la formación» (2007)⁹: «actuar como funcionario del estado de manera ética y responsable» (C1), se hace inevitable para superar cierto número de tensiones.

3.3. El corazón de la profesión: adaptar la enseñanza a las realidades percibidas (clase 3)

En esta categoría se encuentran mayoritariamente profesores principiantes de educación secundaria. Para estos profesores las disciplinas son consideradas en su triple dimensión: concepción (elecciones didácticas), realización (adaptaciones pedagógicas) y evaluación (aspectos éticos).

Los verbos más característicos de la clase 3 confirman esta voluntad de poner en práctica una enseñanza coherente: prepararse (calentamiento en Ed. Física), [hacer] escribir, decir, interrogar, avanzar, evaluar. Pero esta lógica permanece sujeta a riesgos que se trata de evaluar lo mejor posible. Aparecen numerosas tensiones, a modo de filigrana, particularmente en la puesta en práctica escolar: avanzar/detener, perder [el tiempo], concentrar/ discutir [se], respetar / controlar. La categoría pone de relieve numerosas preocupaciones entre enseñar y controlar el trabajo o la actitud de los alumnos.

Numerosos enunciados hacen referencia a la utilización de libros de texto, documentos para concebir las secuencias y posteriormente evaluar los aprendizajes de los alumnos. Los docentes noveles de este grupo aluden

⁹ El cuaderno de cargas de la formación se organiza en torno a diez competencias: Ministerio Francés de Educación Nacional, Boletín oficial n° 1, 4 de enero de 2007.

al espacio concedido a lo oral o a lo escrito en las sesiones, la claridad de las consignas o los criterios de éxito para que los alumnos comprendan las expectativas del profesor y encuentren sentido a lo que se les solicita.

Muchos entrevistados hacen particular hincapié en la necesidad de adaptar los contenidos, en la dificultad de centrarse en lo esencial, pero al mismo tiempo la principal preocupación sigue siendo la gestión de la clase. Algunos tratan de nuevo las múltiples adaptaciones en términos de contenido y los juiciosos hallazgos de aquí o allí que les han permitido implicar a los alumnos en los aprendizajes. Por ejemplo, los profesores principiantes en Ed. Física mencionan las posibilidades de elegir actividades físicas y evitar las que plantearían problemas de implicación por parte de los alumnos. La anticipación de lo posible, ya trabajada en el año de formación, duplica las capacidades del docente para cambiar de situación y adaptar, en el momento, las exigencias de un ejercicio ajustándolo aún más a los recursos y motivaciones de los alumnos. A la anticipación de las posibilidades, ya trabajadas en el año de formación, vienen a añadirse las capacidades del docente para cambiar de situación y adaptar en cada momento las exigencias de un ejercicio, ajustándolo mejor a los recursos y motivaciones de los alumnos. La cuestión de los objetivos de la lección y el respeto al programa están siempre presentes en los discursos. Los ajustes a las características del alumnado o las relajaciones permitidas por el estatus de los TZR dan el sentimiento de una inevitable transformación de lo esperado. Se constata una divergencia progresivamente asumida entre trabajo prescrito y trabajo real.

Céline (TZR, CES, 26 años) tuvo dificultades para terminar el programa con sus dos clases de 4º de la ESO: «potencialmente este grupo me seguía, podía ir dos veces más rápida. Pero bueno, no lo hice (...) añadía más cosas para no ir demasiado deprisa con relación al otro grupo». Este avance conjunto seguramente permite evitar la multiplicación de la preparación de sesiones. Pero al final de curso, la profesora constataba que no terminó el programa y lo lamentaba «no he profundizado como podría haberlo hecho, como el programa nos invita (...) Hubiera podido trabajar más sobre sus facilidades, pero bueno...»

Aunque a través de lo que enuncian se evidencian algunas preocupaciones de carácter didáctico, la puesta en práctica en el aula sigue siendo problemática y ella parece organizar su relación con la enseñanza. Se

trata de intentar transmitir un contenido, generar hábitos de trabajo y procurar que los alumnos se sientan interesados por los aprendizajes, fijando al mismo tiempo una serie de principios esenciales para el buen desarrollo del curso. Asentar su autoridad pasa por la delicada gestión de las conversaciones con los alumnos y por el respeto a las normas de funcionamiento. Esta preocupación, en gran parte regulada el año anterior, produce el sentimiento de que todo ha de reiniciarse, lo que asociado al estatus de TZR hace problemático el posicionamiento del profesor en el centro escolar.

De hecho, la relación con la clase, con tal o cual alumno difícil, pone a prueba al docente ante su profesión en su dimensión emocional. Numerosos enunciados hacen referencia a las modalidades puestas en práctica para tener al grupo bajo control: marco de funcionamiento establecido a principio de curso, necesidad de no pasar nada por alto para no perder el control del grupo, retirar puntos si no se respetan las consignas. Este conjunto de preocupaciones genera tensión y cansancio pero por otra parte posibilita éxitos, incluso parciales, que consolidan tal o cual pista explorada y muestran la relativa eficiencia del profesor:

«[Trabajo en] un instituto de enseñanza con violencias verbales diarias. ...Intento usar el diálogo. ... La única autoridad que tengo es para decir: cuando esto es así, no es de otra manera y no se discute... Eso lo aprendí en la Facultad, es decir, que no había nada que negociar, pues con ellos tampoco. ...Con los alumnos de 4º de la ESO habría sido necesario tener más autoridad, en el sentido masculino del término, es decir, la física. Imponer una disciplina corporal a los alumnos que no la tenían. Intenté con... Tampoco cambié mi carácter. El profesor principal es muy, muy autoritario con ellos, les da miedo y les pone deberes suplementarios. ...Eso no me gusta. Pero a él, nadie le dice nada, y no tiene realmente ningún problema en su clase» (Céline, CES, 26 años).

Esta profesora está nombrada para un centro clasificado en «zona de prevención de la violencia», en el que la policía ha acudido tres o cuatro veces durante el curso; da pruebas de una verdadera dignidad, unida al hecho de no ceder. Además, aunque lamenta una falta «de autoridad física», supo no transigir en relación a sus valores.

Se aprecia también una determinada satisfacción por parte de este profesorado cuando la clase permite hacer lo que realmente estaba previsto.

La importancia otorgada por los profesores de Ed. Física a la preparación de las clases certifica una relativa continuidad con la formación inicial recibida en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde la pre-profesionalización ocupa un lugar importante. Aspecto que está asociado a un trabajo de concepción didáctica iniciado muy pronto en la formación universitaria (Perez-Roux, 2009).

La mayoría indican haber probado numerosas estrategias de enseñanza y haber cambiado las maneras de proceder en función de las respuestas o actitudes de los alumnos. Al hacer explícitas sus expectativas se aprecia la preocupación de estos docentes por dar sentido a los contenidos y su evaluación, y así favorecer la implicación de los alumnos en los aprendizajes.

Aquí se sitúa el imbricado juego de competencias inscritas en el «cuaderno de cargas de la formación» (2007) y que es necesario aplicar de forma adaptada para asumir su papel de profesor. Los discursos de esta categoría de docentes remiten esencialmente a tres competencias: «concebir y aplicar su enseñanza» (C4); «organizar el trabajo de la clase» (C5); «evaluar a los alumnos» (C7).

3.4. La organización de una «vida de profesor» (clase 1)

Esta clase integra a la vez el conocimiento del funcionamiento del centro, los compañeros y el contexto local.

En esta categoría, a considerar unida con la anterior, se encuentran mayoritariamente los profesores principiantes de Lengua en secundaria; son más mayores y tienen de antemano una experiencia en la enseñanza. Seguramente por esta razón valoran la importancia de la inserción en un colectivo y la necesidad de una organización óptima del trabajo, para cuidar la esfera privada.

Los verbos más característicos confirman una organización del tiempo y las relaciones para encontrar un ritmo personal y profesional que les permita mantenerlo durante todo el curso. Los nuevos espacios de vida requieren una adaptación en términos de trayectos: levantarse, ir, coger (tal o cual medio de transporte), llegar, terminar puntualmente la jornada en su dimensión privada. Los enunciados de esta categoría retoman los problemas relacionados con el

instalarse para vivir, lejos de su región de origen, compensados con las elecciones de vivienda, compartir coche, espacios de convivencia. En este caso se aprecia una organización en torno a las escapadas de fin de semana, posibles a base de negociar el horario, y vividas como absolutamente necesarias antes de iniciar una cargada y estresante semana de trabajo. En otros casos, los docentes con familia, destinados en su región y sujetos a importantes desplazamientos, dan cuenta de preocupaciones idénticas y reivindican una organización más eficiente para evitar las excesivas ausencias familiares.

Hélène (TZR, Francés, 28 años) está destinada en un centro de secundaria rural a una hora y media de su domicilio. Se incorporó con una cierta culpabilidad frente a su papel de madre y un tiempo organizado para estar presente al máximo con sus niños. La llegada al instituto resultó problemática. Hélène sigue siendo bastante crítica con las decisiones pedagógicas de sus colegas de Francés y sobre las formas de funcionamiento del equipo: reuniones mal planteadas (mientras que ella está continuamente apremiada), sin objetivos precisos (mientras que ella espera de estos momentos una verdadera eficacia profesional), no desembocan nunca en posibles colaboraciones (que le ayudarían en su trabajo diario). Desfasada en relación a los hábitos construidos en la formación inicial, se pone a la defensiva y manifiesta a sus colegas su poco de interés por las cuestiones que tratan.

Se trata pues de tener en cuenta el ritmo de la semana y el grado de atención a los alumnos, y además el ritmo del día, el mes, el año para los profesores con «golpes de stress, bajas de moral». No hay que relajarse y menos en los periodos que anteceden a las vacaciones, cargados de esfuerzos tanto para profesores como para alumnos.

Se constatan otras preocupaciones más relacionadas con el mundo escolar y que hacen referencia a interacciones de carácter profesional, vinculadas a formas de relación con los alumnos, compañeros, la administración y el equipo de dirección: ver, discutir, convencer, convocar, acordar. Para la organización específica de la Ed. Física la relación con los compañeros resulta esencial y sobrepasa ampliamente el espacio de la clase. El acceso a las instalaciones deportivas supone una relación de confianza con

el personal encargado de su mantenimiento, lo que determina considerablemente las modalidades de trabajo con los alumnos.

En esta categoría se expresan también los profesores principiantes cuyo horario de trabajo se reparte en varios institutos; debido a ello no pueden nunca insertarse verdaderamente en ninguno de los centros a los que acuden. Ahora bien, numerosos enunciados hacen referencia a la voluntad de conocer mejor el entorno profesional: funcionamiento del centro, integración del reglamento interno, comprensión de los aspectos implícitos del grupo profesional, localización de las personas con recursos potenciales, etc. En este sentido, la sala de profesores se convierte en un espacio a utilizar para encontrarse y compartir con colegas jóvenes y «exiliados». Los discursos destacan también la importancia de las comidas realizadas en el centro.

Por último, en esta categoría se expresa también el nerviosismo y el cansancio, la necesidad de apoyo, la necesidad a veces de contenerse o liberarse para superar las tensiones vinculadas al trabajo de profesor.

4. DISCUSION: LA (RE) CONSTRUCCION PROGRESIVA DE UNA IDENTIDAD DOCENTE

4.1. Regreso a las competencias que deben confirmarse o (re)construirse

Las preocupaciones de los 28 profesores entrevistados hacen eco a algunas competencias inventariadas en el «cuaderno de carga de la formación» (2007). Las clases 2 y 3 constituyen el corazón de la profesión, al menos tal y como la institución se lo imagina, lejos de los problemas de estabilidad u organización. La superación de estos problemas es por tanto necesaria para encontrar sentido de la acción e implicarse en un nuevo rol, en base a sus recursos y los apoyos que pueden permitir el entorno institucional, administrativo y humano. Por otra parte, las clases 3 y 1 son complementarias y constituyen dos vertientes de la profesión a los que los profesores principiantes son más o menos sensibles, en función de su contexto inicial de entrada en la profesión.

Algunas competencias se mencionan poco en los discursos. Aunque la situación de entrevista no se presta realmente, en particular para las competencias tales como «dominar la lengua francesa» (C2) o «dominar

las disciplinas y tener una buena cultura general» (C3), puede realizarse la hipótesis de que las tres competencias restantes están poco actualizadas en los contextos de trabajo ofrecidos a los docentes noveles. En efecto, «tener en cuenta la diversidad de los alumnos» (C6) puede parecer prematuro cuando deben integrarse numerosos elementos nuevos, que complican el acceso a la profesión. Aunque los profesores interrogados son sensibles a la diferenciación pedagógica, no la mencionan espontáneamente como una prioridad. Sebastián, por ejemplo, dice «estar más liberado de esta exigencia [se ha vuelto más tolerante al respecto]». Pocos hacen hincapié en la utilización de las TICE (C8) como medio para dinamizar su enseñanza. Es fácil entender que haya insuficiencia de referencias de este tipo cuando menos de una cuarta parte de los profesores tienen destino definitivo. Por último, saliendo de la formación inicial y midiendo las divergencias entre las prescripciones y la realidad de la profesión, los profesores principiantes enfrentados a múltiples tareas que a veces los desbordan, esperan de la formación recursos inmediatos para hacer frente a las tensiones vividas en el día a día; «formarse para innovar» (C10) ya no es realmente lo que les interesa, contrariamente a lo que reflejaron en un escrito profesional reflexivo realizado al final de la formación inicial, el curso anterior.

4.2. Un proceso de distanciamiento e integración

El estudio realizado y en particular el seguimiento de los docentes desde el año de formación inicial al año de toma de función (PÉREZ-ROUX y LANÉELLE, 2010) pone de manifiesto que las perspectivas iniciadas al final de la formación se consolidan en este tiempo de paso que constituye el año de entrada en la profesión. Se difieren los proyectos una vez que los profesores principiantes tienen el sentimiento de salir de la cámara de (des)compresión. Se asiste así a una doble transición idéntica: la vivida en la formación inicial en la que era necesario pasar del estatus de estudiante al de profesor-aprendiz y la vivida como neófito en la que, cuando ha sido reconocido por la institución y validado, se trata de hacer como si uno fuera un profesor de pleno derecho sin tener realmente los medios y más aún cuando uno es TZR.

Lo dicho contribuye a poner en práctica una forma de distanciamiento. Poco a poco, se nota una adaptación a la profesión y a los contextos particulares que son los de los inicios de carrera, acompañados de la

construcción de redes de sociabilidad, esenciales en esta primera fase de inserción profesional.

Se trata de asumir poco a poco su posición, sus valores y sus prácticas, en un juego institucional progresivamente descifrado y con ello darse los medios de mejorar su enseñanza y/o su posición, gestionando al mismo tiempo y lo mejor posible la proximidad a la familia o la vuelta a una región a la que uno se siente definitivamente ligado. Otros estudios (RAYOU ET VAN ZANTEN, 2004) muestran cómo los que se sienten desarraigados llegan a reconstruir redes de amigos y a apoyarse durante el periodo de vacaciones para intentar no cortar las relaciones construidas anteriormente.

4.3. Formas de socialización heterogéneas

En su proceso de elaboración, la socialización profesional se encuentra aquí cuestionada en la medida en que supone: identificar a otras personas, desempeñar roles, descubrir normas explícitas o implícitas y tener en cuenta una organización escolar. A largo plazo este proceso debe conducir a un reconocimiento del sujeto que a la vez se integra en el grupo profesional y aprende a desempeñar su (sus) rol (es) de manera personal y eficaz.

Se trata también de interiorizar progresivamente unos conocimientos profesionales específicos inscritos en su universo simbólico: vocabulario, recetas y concepción del mundo construida en referencia a un campo especializado de actividades. Para los neo titulares, este campo se amplía, gana en autonomía y se distancia en relación a la formación inicial.

Para que esta transformación se realice con éxito se necesitan algunas condiciones: distancia al rol, compromiso personal en el espacio profesional, proceso institucional de iniciación y formas de comunicación tendentes a modificar y reconstruir la realidad. Los trabajos de Hughes (1955), que se inscriben en este paradigma, clarifican nuestros resultados. Ponen de relieve tres mecanismos de la socialización profesional ya presentes en estudios referentes a profesores en formación (PEREZ-ROUX, 2009): inmersión en la cultura profesional y descubrimiento de una realidad «desencantadora», dualidad del modelo ideal/normas prácticas y ajuste de la concepción del «yo» profesional a los recursos/exigencias de las situaciones profesionales.

Esta adaptación compromete al sujeto en su relación consigo mismo, con los otros actores y, más ampliamente, con la institución.

En realidad, se podría pensar que todo este proceso sigue siendo relativamente fluido entre el final de la formación inicial y la entrada en la profesión, pero la encuesta pone de manifiesto que no es tan evidente. Después del año de profesionalización en el que las competencias parecen estabilizadas y adquiridas, los profesores principiantes pueden tener el sentimiento de que todo está por construirse, al menos en los primeros meses, o incluso en los primeros años para los TZR muy itinerantes. Las adquisiciones son entonces re-cuestionadas sin cesar por nuevos contextos. Esto conduce a estrategias de supervivencia, sin posibilidad de afianzarse realmente en la profesión y todo lo que supone en términos de identificación y posicionamiento con relación a las normas explícitas o implícitas de la organización escolar y las comunidades de prácticas.

5. CONCLUSION

Si bien este estudio saca a la luz una serie de preocupaciones contrastadas que organizan la entrada en la profesión de los docentes principiantes en función de sus concepciones de la profesión y de los contextos de acogida que han de apropiarse para construirse como profesionales, tiene algunos límites que conviene apuntar. En el corpus (28 profesores), se aprecia una sobre representación de los TZR, una proporción importante de mujeres y la ausencia de algunas disciplinas. Se observa también a nivel geográfico una asignación a la provincia de Nantes de los profesores de la escuela primaria y los de Francés (de secundaria) con más edad o con experiencia previa; los profesores más jóvenes de secundaria son destinados mayoritariamente a la región parisina.

Por otra parte los resultados deberían retomarse y compararse con los efectos de la reforma de la «masterización» puesta en práctica al inicio del curso 2010, para los futuros profesores principiantes. En efecto, la apropiación de las competencias («Cuaderno de cargas de la formación», 2007) supone tiempo y ese tiempo será de momento diferido y acompañado de forma diferente, reforzando la importancia de las cualidades relacionales y las formas cooperativas dentro de los centros (comunidad que aprende). El

papel de los tutores de prácticas se ve también reforzado, lo que requiere la instauración urgente de formaciones para ayudarles en su misión de acompañamiento y evaluación de los docentes principiantes.

Por último, debemos insistir en la dimensión cualitativa y longitudinal para dar cuenta de la singularidad de los itinerarios profesionales y de la relación con la profesión. Esta perspectiva que perseguimos debería conducirnos a comprender cómo se operan a la vez la construcción de la profesionalidad docente y las modalidades de socialización profesional en los establecimientos escolares. Estos últimos ocupan, ahora, mayor importancia en la fase de inserción profesional y de construcción de una relación con la profesión docente.

Pero ¿qué pasa fuera de Francia? Estos resultados relativos a las preocupaciones de los docentes principiantes en Francia, al ingresar en la fase profesional, aclaran una relación con el oficio que se construye poco a poco y transformaciones identitarias relacionadas conjuntamente con las condiciones de trabajo, con la oportunidad de desarrollar habilidades y con las posibles formas esperadas de socialización en las escuelas. Nuestros resultados convergen con los de muchos investigadores españoles. Marcelo (2009), Marcelo, Mayor y Murillo (2009) muestran que:

«El proceso de aprender a enseñar es largo y que se configura por diferentes fases y momentos, que es preciso insertar a los profesores principiantes en ambientes educativos constructivos y con diversos tipos de apoyos materiales y humanos» (MARCELO, 2009: 4).

Al mismo tiempo, los autores señalan algunas condiciones para una entrada en la profesión docente: peores horarios, clases más complicadas, tareas más complejas, poca consideración a los profesores que empiezan. Las recomendaciones a profesores novatos para mejorar su práctica profesional también implican esfuerzos coordinados en los programas de capacitación y apoyo de los políticos. En Francia, los problemas son casi idénticos. En el momento de nuestro estudio, la formación profesional tiene lugar alternativamente entre la escuela y el centro de formación. Una vez finalizado este tiempo, los profesores principiantes se enfrentan a menudo a condiciones desfavorables para su desarrollo profesional. Nuestro estudio, como el de Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), intenta conocer las preocupaciones o

problemas a los que tienen que enfrentarse, en sus primeros años de docencia, los profesores neófitos en cualquier contexto geográfico. Para estos autores:

«Lo que sí es marcadamente diferente en el caso de los profesores chilenos es la falta de ayuda formal frente a estos problemas y en general, el enorme peso del aprendizaje de la experiencia (por ensayo y error) de los profesores en sus primeros años de trabajo. El referente principal para afirmar o modificar sus estrategias de enseñanza son los alumnos de estos profesores. A pesar de estas dificultades, también una gran constatación que resulta del estudio es la calidad del compromiso con su trabajo docente y con sus alumnos. Este compromiso, sin embargo, puede ser frágil si las condiciones de trabajo no mejoran para ellos en el futuro» (ÁVALOS, CARLSON y AYLWIN, 2004: 136).

Por último, como señaló Ávalos (2009), reformas y contrarreformas no facilitan un trabajo de reflexión sobre estas cuestiones fundamentales para el futuro de la escuela y la calidad de sus profesores. Frente a una desvalorización pública de la docencia y de la formación docente, los centros escolares tienen un papel importante que desempeñar para fomentar al nivel de la comunidad educativa, la inserción profesional de los docentes (Perez-Roux, 2011). Esta inserción, más o menos propicia para la socialización profesional, debe conducir gradualmente a la construcción de una identidad profesional más asumida y adaptada a los cambios sociales. Estos temas son los mismos en Francia y las recientes reformas en la formación de los docentes indican que esto ocurrirá durante varios años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVALOS, B. (2009): La inserción profesional de los docentes, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp.43-59.
- ÁVALOS, B., CARLSON, B. y AYLWIN, P. (2004): La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo, Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular (<http://www.eclac.org/ddpe/.../xml/.../INSERPROFE.pdf>), consultado el 10 de noviembre 2011.
- BOLTANSKI, L. (1990): *L'Amour et la Justice comme compétences* (Paris, Métailié).

- DUBAR, C. (1991): *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (Paris, Armand Colin).
- HÉTU, J.C., LAVOIE, M. y BAILLAUQUÈS, S. (1999): *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (Bruxelles, De Boeck).
- HIRSCHMAN, A. O. (1995): *Défection et prise de parole* (Paris, Fayard).
- HUGHES, E.C. (1955): The making of a physician, *Human Organization*, 3, pp. 21-25.
- ION, J. (1997): *La fin des militants?* (Paris, Les éditions de l'Atelier).
- LANÉELLE, X. (2007): *La prise de parole des enseignants titulaires remplaçants*, Actes du Congrès International AREF. (http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Xaviere_LANEELLE_437.pdf), consultado el 15 de noviembre de 2011.
- LE FLOCH, M. C. (2002): *Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire*, Spirale, 30, pp. 63-75.
- MARCELO, C. (2009): *Profesorado Principiante. Inserción Profesional* (Barcelona, Octaedro).
- MARCELO, C., MAYOR, C. y MURILLO, P. (2009): *Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp. 3-5.
- MEAD, G. H. (1933): *Mind, Self and Society* (Chicago, University of Chicago Press).
- MÈGEMONT, J. L. y BAUBION-BROYE, A. (2001): *Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle*, *Connexions*, 76, pp. 15-28.
- PERALTA-VALDÉS, L. (2009): *Diagnóstico de la inserción profesional de profesoras noveles en escuelas municipalizadas*, (docentesnoveles.cl/files/diagnostico.pdf), consultado el 10 de noviembre 2011.
- PEREZ-ROUX, T. (2006): *Les enseignants néotitulaires à l'épreuve du métier: entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires*, *Revue Les Langues Modernes*, 3, pp. 34-44.
- PEREZ-ROUX, T. (2009): *Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de Educación Física: un estudio en la zona de Nantes — Francia*, *Revista Agora*, 10, pp. 59-79.
- PEREZ-ROUX, T y LANÉELLE, X. (2010): *L'entrée des enseignants dans le métier*, *Collection Ressources*, 15, (IUFM Pays de Loire), pp. 39-50

(http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche___page_libre/&RH=1225966154189), consultado el 15 de noviembre de 2011.

- PEREZ-ROUX, T. (2011): Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle: crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation? Colloque Crise, Nanterre, 28 et 29 octobre 2011 (<http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>), consultado el 15 de noviembre de 2011.
- RAYOU, P. y VAN ZANTEN, A. (2004): Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école? (Paris, Bayard).
- REINERT, M. (1997): Les «mondes lexicaux» des six numéros de la revue «le Surréalisme au Service de la Révolution», *Mélusine, Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, 16, pp. 270-302.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* (London, Temple).
- SERRA, J. C., KRICHESKY, G. y MERODO, A. (2009): Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp. 195-208 (<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf>) consultado el 15 de noviembre de 2011.
- TARDIF, M. y LESSARD, C. (1999): *Le travail enseignant au quotidien* (Bruxelles, De Boeck Université).
- VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers, *Review of educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

AGRADECIMIENTO

Los autores agradecen a Alfredo Larraz, profesor en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, la traducción de este artículo.

PROFESIOGRAFÍA

Thérèse Perez-Roux

Es doctor en Ciencias de Educación y Maestra de conferencia en la Universidad de Nantes, encargada de la formación inicial y continúa de los docentes. Sus temas de investigación tratan de la profesionalización, de la inserción profesional y del proceso de construcción de la identidad

profesional de los docentes y de los formadores. Es co-responsable de un equipo a orientación sociológica intitulada: «Políticas educativas, actores y dispositivos». Por otro lado, coordina un seminario de investigación, que reagrupa investigadores de asuntos teóricos distintos, cuyo título es: «Construcción de la profesionalidad y formación de los docentes».

Xavière Lanéelle

Es doctor en Demografía y ciencias sociales y está encargada de la formación inicial de los docentes en Ciencias Económicas y Sociales, principalmente enseña la Sociología. Sus temas de investigación son las cuestiones identitarias de los docentes principiantes, el proceso de socialización y el impacto de la movilidad sobre la inserción profesional. También trabaja sobre las experiencias pedagógicas en las ciencias y la evaluación en la escuela primaria. Sus anclajes metodológicos son la Network análisis y la sociología pragmática.

Datos de contacto: Therese.perez@univ-nantes.fr / xaviere.laneelle@univ-nantes.fr

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2012

Fecha de revisión: 21 de febrero de 2012 y 26 de abril de 2012

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2012