



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada
España

Sousa, Florbela

LA INDUCCIÓN PROFESIONAL DE MARÍA: UNA ETNOGRAFÍA

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 3, 2010, pp. 165-181

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/09/2010

Fecha de aceptación 12/12/2010

LA INDUCCIÓN PROFESIONAL DE MARÍA: UNA ETNOGRAFÍA

María's professional introduction: An ethnography



Florbela Sousa

Universidade de Lisboa

flsousa@fc.ul.pt

Resumen:

En el presente artículo se presenta el estudio desarrollado en una escuela de enseñanza secundaria, en Lisboa, donde ofrece también el 3º ciclo de enseñanza básica y enseñanza nocturna. El objetivo consiste en registrar el proceso de inducción de una profesora en el primero año de su carrera docente. María, como la llamaremos, proporcionó todos los momentos considerados necesarios para comprensión de esta fase. La metodología de recogida de la información y datos se hace a partir de observación naturalista muchas de sus actividades de clase, de grabaciones de cinco entrevistas, formales y informales. Fueron realizadas tres entrevistas con algunos profesionales que tenían una posición de liderazgo sobre ella y también fue realizada una entrevista con una de las supervisoras de una de las clases impartidas por la nueva profesora. Se pretende centrar la investigación en la inserción profesional de una profesora en su primer año de trabajo, tomando como foco la interacción establecida entre ella y los otros profesionales de la escuela que la acoge. Este momento profesional es denominado de inducción por considerar a la profesora en su primer año de docencia, desarrollando su trabajo de forma autónoma.

Palabras clave: *Observación naturalista, método biográfico, formación inicial, desarrollo profesional.*

Abstract:

In this study we present the research carried out at a secondary education school in Lisbon, which also offers the third part of the primary education and evening classes. The aim of the study is to register the induction process of a teacher in her first year of her teaching career. María, as we will call her, provided us all the necessary moments to be considered for understanding this stage. The methodology for gathering data and information was done by using naturalistic observation on much of her activity in the classroom and also by the recording of five interviews, both formal and informal. Three of these interviews were carried out by some professionals that were in a superior position than hers and one of the interviews was carried out by one of her direct supervisors as well. The research is meant to be centered on the professional incorporation of a teacher in her first year, focusing on the interaction between her and the other professionals of the school that is accepting her. This professional moment is called of induction, as it deals with the teacher in her first year of the teaching practice, and developing her work autonomously.

Key words: *Naturalistic observation, biographical method, initial training, professional development.*

1. Objetivos del estudio

Durante el período de *inducción* de la nueva profesora, se desarrolla en interacción con los profesionales de la escuela en que trabaja, en diferentes dimensiones de organización. Se pretende con este estudio e caso presentado en este documento, observar el proceso de inserción profesional, teniendo siempre como referencia dos campos: de la profesora y de la organización en que desarrolla su trabajo. Tiene así, como principal finalidad, investigar y caracterizar la interacción que desarrolla entre los dos campos referentes, haciendo emerger cuestiones relativas a la organización y desarrollo profesional de la nueva profesora. Fueron considerados dos grandes objetivos para el estudio realizado:

- 1) Describir las elementos generales que contribuyen a la socialización en la profesión, a partir de modos como la profesora, a la que llamamos María, se integra en los diferentes espacios escolares en que interviene profesionalmente;
- 2) Identificar y desarrollar dinámicas de participación y liderazgo que emergen en un cuadro de relación protagonizado por los docentes que participan en las diferentes dimensiones en que María se mueve profesionalmente:
 - Analizar la naturaleza de las interacciones existentes entre María, los docentes y las estructuras organizativas que más se involucran en su actividad profesional;
 - Describir la ruta de María a lo largo del año, identificando en particular los factores facilitadores y bloqueadores de su inserción, considerando las diferentes dimensiones en que se mueve (clase, gestión del currículo, funcionamiento de las estructuras de organización...);
 - Caracterizar el proceso de socialización de María, sobre todo el modo en cómo interpreta y vive su proceso de inserción y de desarrollo profesional, en aspectos como: las prácticas pedagógicas, las estrategias organizacionales y las expectativas; las relaciones de colaboración; las restricciones; los niveles de autonomía y decisión; las concepciones educativas; las prácticas participativas.

2. Metodología

El estudio nace de la necesidad de registrar la experiencia de profesores al inicio de su carrera, en el contexto organizacional de la escuela, para comprender mejor el carácter complejo de una capacitación profesional, que se desarrolla en una diversidad de procesos e interacciones que permiten una inserción cultural en el medio en el cual se tiene que prestar más atención a la personalidad, creencia y valores del individuo. La mirada investigadora sobre esta fase inicial de la carrera de profesor ha sido puntual y por eso se limita a una u otra perspectiva. En particular, ha servido a la naturaleza del conocimiento profesional del profesor (Shulman, 1986; Ponte, 1998; Zeichner, 1993).

En enfoque seleccionado, la etnografía, parecía la metodología más adecuada para analizar el proceso social en cuestión, ya que dos de sus características fundamentales son: (i) la flexibilidad de diseño y (ii) la reflexividad que permite (Hammersley & Atkinson, 1983). De acuerdo con estos autores, atendemos a las tres dimensiones que deben estar representadas en una investigación de este tipo: tiempo, personas y contexto. Sabemos lo importante que es la estructuración del calendario escolar para todos los actores que se mueven en contextos escolares. A menudo, pasamos por alto otras metodologías, pero, muy significativo en una etnografía, nos permitió aquí comprender el cambio y la variación de actitud y actividad a lo largo del tiempo de observación desarrollado en la escuela M.

En este caso, seguimos el camino de María, nuestra informante principal, a lo largo de un año lectivo, desde su contratación hasta el periodo inmediatamente anterior al final del año. Las personas que interactúan con María, los investigadores, los posibles lectores, son "traducidas" a partir de la labor básica de producir el mayor número de notas del campo, entrevistas, memorandos y notas reflexivas con especial atención a la observación en la actividad docente y otras actividades integrantes de la vida cultural y organizacional de la escuela, la tercera dimensión arriba referida.

Esta forma de mirar la realidad parece justificada en este estudio, ya que se trata de observar actores que son protagonistas de cambios que ocurren en el marco de una organización propia. Al pretender observar y entender el proceso de socialización de una profesora, se tocan los actores que se involucran con ella, en el funcionamiento de grupos, a su vez, inscritos en un cuadro de conexiones y desconexiones que caracterizan la organización, en una interpretación entre lo micro, lo macro, lo individual y lo colectivo.

Como punto de partida, en términos metodológicos, se optó por una entrevista a la profesora principiante y otra al presidente del Consejo ejecutivo, para, a partir, de estos primeros datos de contextualización, clarificar el objeto de investigación, reforzándose la idea inicial de que el análisis estaría centrado fundamentalmente en María y su entorno.

Como instrumentos privilegiados y presentes al lo largo de toda la investigación se consideran las observaciones realizadas en todas las visitas a la escuela, reflejadas en notas de campo, así como en las entrevistas a María y a otros sujetos que interactúan con ella. Así, en una de las vertientes, la investigación se centró en la observación de situaciones naturales que surgían, aquellas que envolvían acciones e interacciones que se encuadraban en torno de los dos campos que conforman la investigación. Las dinámicas resultantes determinarían la naturaleza, el nivel de participación y los tiempos de asistencia considerados más convenientes para la situación. Estas observaciones surgen en espacios físicos informales, en general aquellos en los que coincide con los docentes con quienes María naturalmente se

relaciona. Por lo tanto, los datos observados se sitúan predominantemente en dos espacios, la sala de profesores y el bar, situados en pisos diferentes y en lo que pasaba en la zona de circulación entre ellos.

En el tiempo de observación interesaba retener el máximo de detalles, particularmente sobre los diálogos que eran establecidos con María y las conversaciones de cualquier naturaleza que se originaban en el tiempo de permanencia en la escuela. En estas ocasiones se siguió a María en los diferentes aspectos de su acción profesional, que incluía o se entrelazaba con la vida organizacional. Puede considerarse que se cambió, desde las situaciones de observación inicialmente marcadas en la agenda para, en medida que el ambiente lo permitía, tomar decisiones en el sentido de observar también momentos que se preveían como importantes, tanto más que, a medida que se pasaba la fase de restricción inicial y se profundizaba en el campo de observación, se tornaba más evidente su interés sustantivo. Por lo tanto, en el trabajo de campo se estaban tomando las decisiones sobre obtención y análisis de los datos, como producto de la propia investigación. Se convierte, en este caso, la descripción relativa a ser investigador:

Ser investigador significa interiorizar el objetivo de la investigación, a medida que se obtienen los datos en el contexto. A medida que se va investigando, se participa con los sujetos de diversas formas (...). Ha de llevarse consigo un letrero imaginario que se coloca en cada sujeto, en cada pared, muro y árbol. El letrero dice: "Mi objetivo prioritario es recoger datos. ¿En qué medida se relaciona con este objetivo?" (Bogdan & Biklen, 1994, 128)

Centrándose en las notas de campo substantivas, fue posible describir acontecimientos y situaciones detalladas que evidenciaban conflictos o crisis organizacionales, más o menos explícitas, situaciones de conversaciones informales que se referían a aspectos específicos de los conceptos de liderazgo y educación, dinámicas de antes y después de reuniones de trabajo, unas formalmente marcadas y otras no, posibilitando recoger las notas de la dimensión organizacional y sus actores.

En lo que se refiere a María, los contornos de las situaciones en que participaba eran explicados por vía de las conversaciones establecidas, de las personas con las que se relacionaba, de las tareas que iba a preparar y realizar o que iría realizar a continuación, que no se habían combinado para la investigación, sino también de cuestiones que habían emergido de observaciones anteriores. En resumen, se puede considerar que se estaban haciendo registros relativos a tareas específicas desarrolladas por María y a las interacciones que desarrollaba con profesores e, incluso, las interacciones formales e informales desarrolladas con alumnos.

De hecho, el registro continuo realizado permitía registrar lo que se veía, lo que se oía y la participación observada entre los profesores presentes, en distintos tiempos y situaciones. Las notas de campo substantivas consisten en un registro continuo de situaciones, acontecimientos y conversaciones en los cuales el investigador participa. Así, se puede observar diferentes actividades, pero también interacciones entre diferentes profesores, siendo que, cuando se consideraba adecuado, se procuraba tomar una posición y un lugar discretos, en el sentido apuntado por Woods (1999).

De hecho, ante las interacciones entre profesores, surgidas en el campo de observación, la captación de expresiones que utilizaban, o sus efectos, para poder interpretar y comprender sus representaciones, fue una de las preocupaciones siempre presentes. Por tanto, fue posible transcribir partes de diálogos escuchados, de expresiones integrales expresadas directamente, escuchadas o voluntariamente omitidas, algunas en el mismo

sentido descrito por Bogdan & Biklen, (1994:164) “únicas para la situación o que tiene un uso especial”, notas que podrían ser material para agregar o clarificar cuestiones pendientes, identificar puntos críticos o abrir nuevas vías.

El acto de escribir la descripción, posterior al acto de observar, representa, hasta cierto punto, decisiones y sentencias – decisiones acerca del qué tener en cuenta, sobre la utilización exacta de las palabras- y es también una referencia para el autor, al que puede suceder que, después de tener escrita una u otra nota de campo, recuerde nuevos detalles y los agregue posteriormente, teniendo presente la idea de que el primer instrumento es el propio investigador.

A la medida que el trabajo de campo iba avanzado y las notas de campo iban siendo producidas, más evidente se hacía la necesidad de asociar al componente descriptivo, en registro lateral, un componente reflexivo y notas interpretativas. Fueron pues escritas notas de campo resultantes de observaciones realizadas a lo largo de la investigación, “traduciendo” de cada una de ellas, lo que se había observado desde el momento de la entrada hasta el momento de salida de la escuela, así como las primeras reflexiones, comentarios o interpretaciones derivadas de las mismas.

A partir de las notas de campo se elaboraron memorandos. Cada uno de ellos registra el proceso y, en cierta medida, el progreso de la investigación, anotando sus tipologías genéricas. En estos se abordan el ritmo de desarrollo del trabajo, los procesos y procedimientos y también los problemas, intuiciones e impresiones que determinan las decisiones más generales sobre el plano de estudio. La segunda parte de los memorandos contienen una lista analítica de la tipología de datos recogidos en cada conjunto de notas de campo. Se puede decir que los memorandos funcionan como notas metodológicas y como uno de los primeros instrumentos de tratamiento de la información.

La otra vertiente central de la investigación es la referida a las entrevistas, estructuradas en la lógica metodológica ya descrita, esto es, de modo que sirviesen al objetivo de la investigación, considerando esta como un proceso evolutivo. Se planificaron de forma relativamente abierta y semi-estructurada, ya que todas se centraron en un guión previamente preparado, una secuencia de comandos que permite una considerable variedad de temas con el objeto de plantear unos determinados temas. Se habla, en este caso, de entrevistas con los sujetos, previamente programadas.

Naturalmente que la amplitud de que se habla aquí había dado a entender que los sujetos entrevistados debían abordar los temas en un nivel muy personal, involucrándose. La naturaleza los sujetos entrevistados y las distintas posiciones que ocupaban en la interacción con María y en la liderazgo de la escuela, exigió ajustarse a los diferentes perfiles, tratando de crear una atmósfera de tranquilidad, que, en general, fue conseguida. También los incidentes interesantes en la vida de la escuela generaron una atmosfera propia, lo que se tornó en un factor facilitador, posibilitando observaciones en momentos vividos en “caliente”.

En cuanto a la participación y transparencia de María en la investigación, como sujeto en observación permanente, se puede considerar que progresivamente se fue estableciendo un “sentimiento de confianza y de relación” conforme refiere Woods (1999). Además de prestarse a un contacto permanente, María facilitó la grabación de varias entrevistas y la observación naturalista de una clase, siendo también evidente que su personalidad facilitó el acceso a la escuela. También, retomando Bogdan y Biklen (1994), se puede considerar, a

grandes rasgos, que se desarrollaron buenas entrevistas, a medida que la investigación se desarrollaba, obteniéndose vasta y detallada información sobre los temas y tópicos pretendidos, focalizando los dos campos que son objeto del presente estudio.

Una vez descrito el proceso y la metodología seguida en la construcción del plan de estudio y en el proceso de recogida de datos y su primera interpretación, nos centraremos en este artículo en los aspectos narrativos de las entrevistas realizadas, que permiten una reconstrucción de la *inducción* de María, en distintos aspectos relacionales, contextuales y personales.

En lo que se refiere al apoyo teórico, se pretende recurrir a teorías micropolíticas como posible objeto de este enfoque, fundamentalmente en relación al ámbito de la dimensión organizacional. La actividad micropolítica se fundamenta en el presupuesto de que los sistemas sociales se componen de grupos que interactúan entre sí y cuyos valores e intereses divergentes dan origen al desarrollo de procesos de conflicto. En este sentido, la actividad política es inherente a la vida de una organización, visión que configura los sistemas sociales como sistemas fragmentados, en los que los cambios asumen una importancia fundamental.

¿Cómo organizar todo el material recogido? ¿Cómo transformar lo privado, personal y emocional, a través de un análisis reflexivo, en un texto destinado a un potencial conocimiento público? Normalmente, el texto está organizado cronológicamente pero las diversas historias dentro de la historia de María ganan significado propio. Denzin (1997), en un enfoque pos-estructuralista, define la etnografía como “una producción narrativa estructurada en una lógica que separa el escritor, el texto y el objeto” (p. 31). Así, el mundo se refleja a través de la narrativa del autor, representa las experiencias del sujeto que ya no es una persona, sino que se convierte en un objeto de análisis, un sujeto textual. De este modo, el texto escrito es una producción cultural y por lo tanto problemática, es decir: el lenguaje no refleja la experiencia.

Bruner (1983, cit. in Denzin, 1997) hace la distinción entre la realidad, la experiencia y su expresión en la narración, siendo la experiencia enmarcada y articulada por el autor y el lector. Su legitimidad proviene de los criterios que se relacionan con el proyecto mismo, el cual hace hincapié en la subjetividad cualitativa, La emoción y El sentimiento. Como Geertz (1983, cit en Denzin, 1997, 17) sugiere, las narrativas etnográficas “son interpretaciones de las interpretaciones”.

En los apartados siguientes, presentamos la reconstrucción narrativa de las entrevistas grabadas a María y a otros profesionales del centro, articulada en torno a distintos aspectos de su *inducción*, como son la inserción profesional, su concepción de lo que es ser profesor, su imagen en la institución escolar, distintos aspectos organizativos y su relación con Paula, una colega también novel.

3. La inserción profesional de María en la escuela

María considera, desde el inicio, haber sido bien acogida en la escuela, lo que aparece asociado a lo que llama la sinceridad mostrada por todos, profesores y comisión ejecutiva. En cuanto a los alumnos se refiere “inmediatamente se abrió el juego, me puso en la realidad... Creo que me explicaron la realidad, que no tenían la intención de dramatizar, pero me dijeron las dificultades que sentían”. En una evaluación global se considera bien tratada, en

general, lo que afirmó en varias ocasiones y mantuvo hasta el final. Esta idea parece ligada a la simpatía que dedica, siendo, de hecho, visible un clima de simpatía mutua entre María y sus colegas. Pero, simultáneamente, María considera que los profesores más nuevos no tienen estatuto ni autonomía, concepto, éste, desarrollado frente a la realidad exterior a la clase: “no tengo un papel decisivo”, como ella dice y constata, explicando, además, que el cuadro de profesores de la escuela está bien insertado en grupos de trabajo y que cuando los nuevos llegan, como ella, “somos los que tenemos que integrarnos (...) se trata de decir - mira yo quiero hacer esto, quiero hacer aquello - los otros colegas no nos van llamar”.

María dice que hay algunos grupos bien cimentados y hay profesores que no pertenecen a ningún grupo formado y, además, existen los nuevos que “no pertenecemos a un lado y ni a otro”. Esta imagen es bien clara en su discurso y, al final del segundo período, después de que María hubiera desarrollado una significativa diversidad de actividades, refiere que está en camino de integrarse, “no me siento mal, pero no puedo decir que me sienta muy bien”. De hecho, es con los nuevos con quienes mantiene especial relación, incluyendo un elemento del Consejo ejecutivo, Paula, también profesora provisional. Destaca una situación de cooperación en lo cotidiano, influida por afinidades de carácter personal y de pertenencia al mismo grupo disciplinar, en una relación profesional que, desde la óptica de ambas, no se encuadra en una acción deliberada de inserción institucional, sino en una acción de apoyo mutuo.

Parece que María desarrolla una serie de actividades, a varios niveles, con profesores temporales y se relaciona de forma constante con los mismos profesores, no solo porque los tiempos de permanencia en la escuela coinciden, sino también, como ella misma dice:

Acabo por hablar más con los profesores más jóvenes (...). El contacto con esos profesores acaba por ser mayor que con profesores mayores (...) aunque, no todos, muchos, vienen aquí a dar lecciones y se van, mientras que los más nuevos están más involucrados en la escuela, en la vida escolar.

La expresión que verbalizó ya en noviembre: “en las situaciones fuera del aula hay una [respuesta] negativa por parte de los profesores, o una negativa, o acaban por ignorar”, se tradujo en varias situaciones que pudimos observar a lo largo de la investigación. También aquí parece asociar la imagen transmitida al mismo tiempo por el presidente del Consejo ejecutivo:

No hay duda de que la gente más joven es la que es - también están en el inicio de sus carreras, también son ellos quienes tienen que trabajar - la gente joven, efectivamente, se interesa, se equivoca, está lista para todo, en algunos caos se satura.

A María se le asignó la enseñanza de clases incluidas en contextos formales curriculares, con alumnos de enseñanza básica y secundaria, sin que anteriormente hubiera tenido contacto directo con cualquiera de estos contextos y, puesto que estas clases se caracterizan por antecedentes de fracaso educativo masivo, la posición del presidente del consejo ejecutivo respecto a los nuevos profesores es que:

La inserción es normal y natural. Recibe con un horario por delante cuando llega y, a continuación, lo que Dios quiera. No está a la espera de que le digan algo, de tener acompañamiento (...) si el profesor en sus clases que se adapta, muy bien, y si no se adapta, es una desgracia de la que debe hablar.

Se constata, en esta área, que no había intención de seguimiento por las estructuras de gestión, ya sea superior o medias.

4. Ser profesor: Concepciones y prácticas a partir de la realidad vivida

María considera que ser profesor es, además de dar clases, participar en otras actividades, “cosas nuevas - nos tenemos que involucrar”. Se sitúa en una actitud positiva hacia la profesión, acoge con satisfacción que se le asignen actividades para después de clase, que ve como un enlace con la escuela y muestra signos de compromiso y capacidad de iniciativa en la su aplicación, exigiéndose a si misma un compromiso total, que se confirma en varias situaciones, incluso estando enferma.

Teniendo en cuenta el contexto en el que trabaja, y los primeros contactos, refiere sus convicciones:

Me gusta dar clase, por ahora, incluso pasando por esta experiencia, continuo diciendo que me gusta enseñar. Para mí, hay algo muy importante que es la relación con los alumnos. Refiriendo la clase nocturna, revela cómo se siente: es muy estresante, gestionar todo aquello, no consigo hacerlo mejor, no estoy en condiciones para trabajar. La gestión de las clases es una cuestión complicada, pero más importante es estar aquí sola por la noche. La noche es terrible. La escuela está completamente vacía

María presenta sus concepciones en cuanto a ser profesora en diferentes contextos formativos y en las aulas:

Por la noche, básicamente, estoy ahí para transmitir conocimientos. En cualquiera de las otras clases, hago mucho más que enseñar contenidos - hay una gran diferencia - cambio muchas cosas, cambio metodologías, el material, la manera de aplicar el material, mi forma de actuar - tanto la parte de la metodología, como de la relación profesor-alumno

Se evidencia, desde el primer momento, una actitud de observación y de reflexión, en el sentido de un ajuste de la enseñanza y las opciones educativas en un intento de llegar a los estudiantes. Tal actitud se mantiene durante todo el año y se puede ver que utiliza sus procedimientos explícitos pedagógico-didácticos con el fin de captar el interés de los estudiantes en el aprendizaje, sobre todo en los aspectos de la gestión del aula y las estrategias y recursos utilizados. Anteriormente, hablando de los cursos 15/18, dijo:

Comencé a hablar sobre lo que era la alimentación equilibrada y después comencé a hablar de los nutrientes y ellos entendían esto como una molestia. Traía materiales, intenté estructurar otras estrategias en vez de, y cito, despejar la materia, pero ellos se negaron. Ayer entregué un texto que tratara del concepto de belleza a lo largo del siglo XX (...). Estuve hablando con ellos, coloqué las mesas en “U”, me senté a su mismo nivel, alteré la distribución.

Al describir este cambio de estrategia dice que “se les hizo una pregunta para reflexionar sobre el texto y pensé - provocará confusión, empezarán a gritar, a hablar al mismo tiempo, como es habitual, pero no, ellos, por primera vez, consiguieron dar su opinión”. Esto mantiene la imagen de la inadaptación y de las bajas expectativas que dominan toda la escuela para estos alumnos y que ella misma se da cuenta:

Trabajos, experiencias, materiales, es imposible de concretar, porque ellos miran un objeto de vidrio y la tendencia es partir el objeto, o agredir a un colega.

Sin embargo, expresa su sorpresa por los contrastes que identifican cómo las clases se llevarán a cabo y puede caracterizar mejor a sus alumnos. Recordamos la expresión radiante de María cuando, después de haber acompañando a sus alumnos a una conferencia sobre el

SIDA, describe que el aspecto de sus alumnos nada tenía que ver con el de los restantes grupos, particularmente el tipo de lenguaje, sin inhibiciones, fueron ellos que desencadenaron un debate animado, planteando cuestiones. Sigue habiendo una respuesta positiva al final del año, tratando de adaptar sus experiencias de aprendizaje. En mayo, María evalúa la clase a que asistimos, como positiva. Sobre la clase, con ocho alumnos, caracterizada por un clima de trabajo y de interacción muy intensos y conseguidos, nos dice: "son chicos muy amorfos, son poco participativos, poco interesados, pero todo lo que tenga una página que no es una página de cuaderno, todo lo tienen que dibujar, hacer bocetos, se interesan un poco más". En mayo refiere:

Tengo un gran obstáculo que es la falta de tiempo, sólo tengo clases una vez por semana y, a veces, me veo obligada a hacer clases más expositivas de lo que debería. Cuando digo expositivo, siempre intento que sean los alumnos los que lleguen a los contenidos a través de preguntas. Les gustan mucho las clases en que utilizo materiales que tienen colores, por eso entregué aquellas cartulinas. A este turno le gusta mucho hacer trabajos en grupos - lo cual lleva el doble de tiempo. Después se presenta el dilema - ¿dar toda la materia o no dar toda la materia, haciendo actividades que a ellos les gustan?

Cabe señalar que, ante este dilema, tomar un rumbo "a veces hago algo, después estoy sin tiempo....". También habla de las decisiones relativas a la planificación y al *currículum*, decisiones que pondera al inicio de la actividad. Después el abordaje de los contenidos en que constata:

Tengo que participar más en la parte de las emociones (...) lo que se tiene que hacer es ligar los contenidos a sus intereses. Ya he modificado lo que iba a dar varias veces y las clases empezaron hace un mes.

Incluso, en cuanto a los contenidos, comenta:

Voy reducir unos y aumentar otros - también tengo de conversar con la profesora que da esta disciplina y vamos apostar por asuntos que les interesen más, que son más importantes para su desarrollo como ciudadanos.

Habla normalmente de cuestiones vinculadas a las tomas de decisiones. Hablando de los alumnos de séptimo año, ya en la reorganización curricular "el programa es muy extenso (...) fue hecho a partir de orientaciones, yo después cogí y elaboré mi programa". Aún sobre la orientación general refiere:

La gran novedad en relación al año pasado es, principalmente, la parte de laboratorio que he trabajado y ha ido bien. La Astronomía se da de un modo diferente, es la física-química la que es responsable por hacer un seguimiento a la Astronomía".

Respecto a la planificación "Vamos a tener que ir más lento. La planificación tiene que ser hecha clase por clase, es imposible hacer a medio y largo plazo". Al final, sin embargo declaró: "Tengo una planificación a medio plazo, y hago la planificación clase por clase, algo muy resumido... "

Incluso con actitudes claras de abandono por parte de otros profesores, como visitas de estudio que sus colegas se niegan a acompañar, María sigue haciendo frente a esas situaciones de manera positiva, aunque muchos de los alumnos de sus clases fuesen abandonando. Aunque, en relación a las visitas, había dicho en marzo "soy consciente de que puede ser peligroso", participa en actividades cuya adhesión es voluntaria, como almorzar de vez en cuando con los alumnos o ir al baile de los estudiantes de último año. Acaba, sin embargo, en algún momento, por mostrar su perplejidad ante a la evolución de los alumnos:

"Yo pensaba que las cosas se estabilizarían. Continúa exactamente como en el comienzo - irregular, inconstante - todas las clases, todos los días, todas las semanas tenemos que ir pensando en lo que ocurre y después ir tratando de solucionarlo".

Es evidente, desde el principio, la estrecha relación entre los estudiantes y María. Decir que "son cálidas, su opinión es importante" es también una expresión en situaciones fuera del aula. Incluso en una actitud de provocación por parte de los estudiantes dentro y fuera del aula, fue posible observar la capacidad de escuchar y hacer frente a tales contingencias mediante la organización de respuestas sin agresión, un movimiento que parecía exigir la responsabilización y la emancipación de los estudiantes. Las situaciones que presenciamos pasaron sin cambiar el buen clima de la clase y María continuó a estimulando la participación activa de los alumnos, para valorar las respuestas y los intentos de responder y actuar de manera diferente en función a las actividades y los alumnos.

En medio de actitudes de inadaptación escolar y social que caracterizan las clases, a parte de absentismo permanente, y aunque María pueda sorprenderse por actitudes positivas inesperadas, la evaluación final que hace sobre ello: "Es muy, muy complicado. Ofrecen una resistencia al cambio... ¡Nunca pensé! ¡Ellos no quieren cambiar! ¡Es algo impresionante! Conversamos, dicen siempre que si y después tienen una actitud completamente derrotista." Y, respecto a los aprendizajes curriculares, después de terminadas las clases, siendo solicitada una evaluación, refreía:

Estamos aquí, en la escuela este año, sólo conduce que no se hizo nada, nada, nada, absolutamente nada, porque el que hizo un poco, pasó. Teniendo en cuenta los alumnos que he tenido, me siento satisfecha, incluso, muy satisfecha. Creo que aún aprenderán algunas cosas.

Mantiene una actitud constante de intentar comprender y caracterizar las interacciones vividas en el aula, incluso cuando están claras las dificultades en lidiar con las situaciones:

Su indisciplina, incluso puede ser para provocar al profesor, pero es siempre un conflicto entre ellos. Pero tuve un momento difícil para hacer frente a la indisciplina. Yo nunca mando un alumno a la calle a la primera, pero, a veces, es complicado de controlar. Lo ideal es no hacerlo, pero hay situaciones en que, con estos alumnos, es lo que necesitan. Pero todavía tengo problemas... Todavía no entiendo muy bien... A pesar de ello, al final, haciendo una evaluación, creo que salió bien. Mandé a la calle alumnos muchas veces, nunca pensé hacer esto, cuando comencé a dar clases nunca lo imaginé...

Sobre estas situaciones, María reconoce que podía "hablar con los colegas que aparecían". En cuanto al papel de las estructuras formales, los consejos de clase, con dos horas de reunión semanales en el caso de los cursos profesionales, "había siempre mucha tendencia a hacer una reunión para hacer reclamaciones y no para encontrar soluciones (...) pero confieso que, veces, también es complicado encontrar soluciones". Luego, en noviembre, María afirma que "trabajar con estos alumnos es muy complicado. Para hacer este tipo trabajo es preciso ser resistente", en marzo reconoce que "ha habido muchas dificultades, ha habido muchos casos complicados, las personas están saturadas, se mueven de persona a persona..."

Asume predominantemente una actitud de intentar comprender lo que pasa -se presta a escuchar, a aceptar al otro, a estar disponible- al pasar a una visión crítica de las situaciones, unas veces explícitamente, otras veces tenuemente esbozada. En una escuela de incertidumbre, con muchos cambios en marcha, ante el fenómeno de abandono masivo de los alumnos, con nuevas ofertas formativas, con la introducción de la reorganización curricular,

María manifiesta apertura y permanece atenta en el sentido de ir conociendo estas diversas realidades. Al hablar de esto, procura encuadrar y situar las cuestiones a partir de lo que se está desarrollando en la escuela. Da una visión reveladora de estar acompañando el proceso y expresa enérgicamente su opinión: “uno de los problemas a que nos enfrentamos es que estos cursos pueden no ser la solución para traer alumnos, aunque muchos alumnos se fueran, la escuela no está dispuesta a continuar con estos cursos”

Identifica un conjunto de dificultades a varios niveles pero percibe que es algo global, relacionado con el cambio y no se limita a ellos: “No ha sido nada fácil, porque es todo nuevo, el trabajo, incluso para los profesores que ya tienen muchos años de experiencia, todos perdieron, no es fácil dejar de reconocer las limitaciones de voluntad por parte de los docentes”. “Hay algunos profesores que no quieren aceptar esta punto de vista, de analizar las situaciones de los alumnos, este nuevo método de evaluación y de trabajo” y, al mismo tiempo, señala que el trabajo de algunos se restringe a dar las clases. Características específicas de actos de incumplimiento, como la falta de motivación, la negativa a trabajar o la fatiga y la desilusión: “Están muy lejos de eso - voy para casa, así que me voy a olvidar”.

5. La imagen de María en la escuela

La representación que se nos pasó sobre María no podía ser más elogiosa, en el aspecto personal y profesional. El modo como se habla de María y de su obra siempre relaciona los dos aspectos de forma explícita. La referencia propuesta por el presidente en el primero contacto es que simpatiza con María, que parece ser una persona dedicada, “ella no se queja, pero no cree que tenga quejas.”

La vicepresidenta, Paula, refiere que María “tiene una buena integración en la escuela debido a su personalidad porque es una persona calmada, dulce, se relaciona muy bien y es sociable, como persona y como colega”. Se le reconocen competencias en el dominio de la autonomía, en el trabajo y en las relaciones con los alumnos, en el saber escuchar, aceptar críticas, positivas o negativas, a pesar de referir también que “si no estas de acuerdo, [es mejor] decirle su opinión”. La misma profesora realiza comparaciones, asumiendo bajas expectativas para los nuevos profesores, en relación a María

No corresponde a la expectativa que yo tenía, que era negativa, bien, no vamos llamarlo así, pero era de temor. Es un dolor que a veces nos da en el corazón tener profesores nuevos con casos. ¡Van asustar! - ¡Ella no! Ella lo ha superado muy bien. Superó las expectativas. Es una profesora que, se a lo mejor, si pudiésemos mantendríamos aquí. Es ella y otros colegas. Apañaran la dirección de conductora correcta. No son dos profesores problemáticos.

Expresa también las opiniones que van llegando en la función que ejerce como vicepresidenta:

La opinión que doy no es solo por ser colega, sino por estar en el consejo ejecutivo, porque aquí todo me llega en los pasillos. Yo tengo en cuenta la opinión de alumnos y colegas también. Ella es bien aceptada. En los consejos de clase, cuando hablo de María saben quien es ella. La conocen. Consigue manejar a los alumnos, por tanto facilita el trabajo de director de clase o de otro tipo de colega. No tiene problema de este tipo, de indisciplina. Es una profesora que se da a los alumnos.

Otro profesor entrevistado, por su posición de liderazgo como director de grupo, habla de la acción de María en este contexto. Refiere: “me parece que ella tiene una buena

integración en la escuela, también debido a la su personalidad, porque es una persona calmada, una persona dulce”, hace asociación entre el ser aceptada por los alumnos y el hecho de ser nueva: “Ella debe hacer frente a materiales y estrategias a las que aún no están acostumbrados de Ciencia Naturales”. Reconoce que María dinamiza algunas visitas de estudio, incluso con otras clases que no eran suyas. Hablando del su papel en consejo de clase, explicita que “Ella es una persona que está disponible para trabajar, que intenta ayudar en las reuniones difíciles, yo tengo de manejar catorce profesores para doce alumnos”.

Hablando de la complejidad de la clase: “Nos no conseguimos asentar, tenemos un gran fracaso”, se refiere a la especificidad de la escuela en general: “estos alumnos son supervivientes”. Acredita que para María la escuela “es una prueba de fuego”, prueba que se extiende a los otros profesores, incluso para los que tienen mucha experiencia. Para María esto fue “una escuela de grandes aprendizajes, dice, pero creo que fue por el tipo de alumnos con los que contactó”. Sin embargo, en este ambiente, e interrogada sobre la cuestión, dijo que María “en términos pedagógicos nunca me solicitó ayuda. Hemos estado trabajando en equipo. Esta cuestión fue dejada de lado”.

6. Elementos sobre el funcionamiento de la organización y liderazgo existente

Importa destacar que lo que se pretende en esta parte del texto es una mirada sobre las acciones e interacciones en relación a la inserción de María en la escuela. Existen dos tipos de nuevas situaciones derivadas de la reorganización curricular y de la implementación de los llamados cursos 15/18. María, como ya se ha dicho, imparte clases en los dos ámbitos, lo que es nuevo en la escuela para todos los profesores. A pesar de esto, son raras las reuniones de departamento y de grupo disciplinar. María constata que casi no ve al delegado y que, “no es un grupo muy activo, somos pocos, no hay mucha comunicación” y la única situación que María destacó se refiere a un acontecimiento en que se sintió engañada. Precizando el grupo de estar representado en una reunión de trabajo con otras escuelas para preparar un evento que parecía ser emblemático para esta escuela pidieron a María que fuese ella, “como toda la gente estaba con el tiempo un poco apretado, me pidieron que fuera yo”. La cuestión fue verificar que dicha reunión estaba destinada a delegados. “Es indecente. El delegado de grupo tiene funciones por las que tiene reducción de horario para ejercer las mismas”, comentó.

En cuanto las reuniones de departamento, también poquísimas, explica: “las reuniones de departamento son más que (...) la organización podría tener la información para saber cómo la escuela está debatiendo problemas o no”. Refiere que es ahí donde se obtiene información sobre lo que pasa en el Consejo pedagógico. Considera el departamento “un poco parado, nos reunimos para decidir sobre las visitas de estudios, la evaluación final de período”.

En términos de actividad de María, por lo que a esas estructuras se refiere, lo que procura, en términos del Consejo pedagógico, básicamente es información. “Y fui yo que estuve tratando de hablar con la gente”, También, en relación al Consejo ejecutivo, constata que “el movimiento era mío” pero la condición de ser del mismo grupo disciplinar que la vicepresidenta favorece la comunicación: “También se me ha pasado la información sin yo preguntar (...) acabe por mantenerme más o menos informada por tener ese vínculo con el ejecutivo. También porque yo preguntaba, porque sentía la necesidad de preguntar”

Fue manifestando opinión, al largo del año, sobre la acción del consejo ejecutivo, de forma cautelosa, pero refiere que escuchó quejas por parte de algunos profesores. A propósito de unos billetes para una visita de estudio refiere que “dificultan estas pequeñas cosas que son fáciles de resolver, tan simples”. Encuadrando en esta conversación en diciembre, se expresa claramente sobre la persona del presidente y sus efectos:

La gente se siente un poco contra la pared. La decisión es incontestable, suprema, inquebrantable. Creo que fue un hábito que se fue generando por tener la escuela estas características, tiene que tomar decisiones muy rígidas. Tal vez sea importante tener en cuenta la opinión de los profesores, percibir que es lo que los profesores sienten. Somos tratados con la misma rigidez, es obvio que no nos gusta sentirnos así. Somos todos colegas, estamos en un mismo camino.

A pesar de referir - “somos tratados, no nos gusta”, es evidente que “siento que a veces mis decisiones no pueden ser las que quiero, sino que son obligatoriamente conducidas a cierto sentido” - en varios contactos indica que con ella todo va bien: “No es una relación muy próxima y no es muy distante, no hay conflicto, es una relación normal”. El proceso electoral que entretanto se desarrolló, permite ver que María adopta una actitud cautelosa, intentando captar el mensaje acerca de lo que oye pero evitando emitir su opinión, alegando ignorancia, desconocimiento, que constatamos en función de a las diferentes fases del proceso electoral. El proceso, trufado por recursos y prórrogas de plazos, establece un clima de “secretismo” por parte de algunos profesores, el miedo al bloqueo por parte del presidente en funciones y, esencialmente, la idea de que la única lista concurrente parece haber sido difícil de conseguir y no es del agrado de muchos.

En lo que se refiere a las estructuras que nos parecen tener más directa implicación en las prácticas y proyectos con los alumnos, tales como los consejos de administración y la acción de los directores de clase, así como los coordinadores de curso, los primeros contactos se inician por María: “Me dijeron que eran los coordinadores y directores de clase y, después yo también tuve que buscar un poco en la sala de profesores, también tuve que intentar defenderme”, Tratando de caracterizar la acciones de estas personas dice: “Yo creo que fue más recibirme, conocerme, me explicaron cómo eran las clases, creo que fue un poco por ahí”. Constatando con agrado que, al principio, todas las semanas le preguntaban cómo iban las clases.

En las reuniones de consejo de clase, reuniones semanales en el caso de las reuniones de los cursos de educación/formación y menos frecuentes para las restantes clases, parecen constituirse como elementos centrales en la relación entre los profesores de la misma clase. En el caso de los grupos de 7º año, para funcionar en el ámbito de la reorganización curricular, la elaboración de los proyectos curriculares en el aula genera diferentes dinámicas de interacción y diferentes orientaciones. Confirmado que tiene dificultades en términos de trabajar con los profesores de las aulas donde imparte clase, sin distinguir el tipo de clases, María dice:

Siento algunas dificultades en las reuniones de consejo de clase, siento algunas dificultades a veces de comunicación, a aceptar la opinión de los demás, pero también porque creo que esto es todo muy nuevo. No es sólo la evaluación, son también las decisiones que tenemos de tomar, por ejemplo en la cuestión del diseño curricular.

María en su análisis de la dinámica de estas reuniones: “Estuvimos tiempo y tiempo para discutir el proyecto curricular de clase. Parece que estábamos sin hacer nada,

estábamos solo para discutir”. Consta que las personas están muy vinculadas a lo que había antes, afirmando ser más difícil para los profesores que vivieron esas experiencias que para los que no las tienen, como es su caso. Contraponen las dos dinámicas y las interpreta: “hay tres o cuatro ideas que fueron siempre, siempre contrariadas”, entienden que el director de clase estaba “molesto pero no ayudó”, mientras que en la otra clase el director de clase dijo: “el proyecto curricular de clase es esto y esto, vamos hacer esto y esto, distribuyó las tareas y pronto se hizo”.

Después de haber vivido muchas reuniones de consejos de clase, en los dos ámbitos en que trabajaba, acaba por presentar dos dimensiones de estas reuniones: “Hay siempre personas que tienen más fuerza en lo que dicen y hay otras que son un poco sordas”. En este contexto, entiende que todos tienen derecho a la participación, al menos formalmente: “Incluso si alguien no está de acuerdo con mi opinión, está bien, hay que respetarlo, puede constar en acta”. La otra cara nos lleva a la zona personal y emocional:

Los consejos de clase, creo que terminarán siendo sesiones de desfogue de lo que está sucediendo en el aula, en lugar de encontrar soluciones y, finalmente, ser muy abrumadoras, estamos allí para escuchar las quejas de todos. Creo que esta no es la solución (...). Por lo general, comienza a generarse un clima más pesado.

A pesar de existir la figura de coordinador en la reorganización curricular, que, en el caso, se acumula con la de coordinador del Departamento de Lenguas, con la dirección de una de las clases de María y con un asiento en el Consejo pedagógico, en marzo, y en relación a la reorganización curricular, María considera que aún no ve resultados. En lo que respecta a esta situación, la profesora en cuestión criticó el patrón existente: “Creo que el proyecto está muy bien conseguido, creo que hay una gran dispersión de disciplinas, pero el proyecto ya se ha consignado en el 6/2001 del Ministerio de Educación”. Refiere haber hecho, conjuntamente con la Comisión de Acompañamiento, algunas propuestas de cambio para el próximo año, pero se distancia individualmente del proceso:

Mi posición en el Consejo pedagógico es de reiterar, es obvio que, por mi misma, no voy hacer movimiento alguno. Las personas tienen que disponerse para trabajar, tendrá que mejorar lo que hicimos, porque, si sola no va a funcionar.

Por su discurso pasa la idea de que “esta escuela tiene una gran cultura de trabajo, recientemente acordada”, asumiendo una actitud de crítica general de toda escuela y de un no creer en la viabilidad de la reorganización curricular. Este clima sin esperanza, de no creer en los objetivos y metas y mucho menos en los medios para llegar allí, es muy notorio en cualquiera de las respuestas formativas ofrecidas por la escuela, que parece referirse a un problema más profundo.

Las intervenciones del presidente, las dinámicas desencadenadas por profesores y grupos de profesores, observables a diario en la escuela, las múltiples descripciones y acciones ilustran esta idea, cuya expresión, en la versión del presidente tiene una formulación avasalladora de “cadáver conectado a la máquina”.

En el inicio se caracterizaba la escuela como “vacía de vida, de movimiento, de alegría, ya sea como alumnos o como profesores”. Opinión que mantuvo hasta el final, aunque reconoce haber podido hacer un intenso aprendizaje, al marcar su vida personal y profesional. En el que consideramos un contexto escolar y organizacional con características adversas, y como síntesis, entendemos que, a pesar de que las condiciones de socialización son poco favorables para un profesor que inicia la profesión, el proceso de inducción de María

se puede considerar como bien conseguido. Su perfil como persona, marcado por carácter natural, afable y simpático, asociado a una adhesión empeñada y reflexiva a todas las actividades que la organización le atribuyó e, incluso, aquellas que ella misma se prestó espontáneamente a hacer, nos lleva a decir que María reveló los tres principios base anunciados por Nóvoa (1991) -el de adhesión, acción y autoconsciencia-.

En un ambiente educativo algo pesado, María no se deja abatir por ello, antes interviene en un sentido de afirmación propia, procurando ejercer su máximo nivel de autonomía. Reveló una concepción de profesor no como actividad cerrada, sino en el sentido dado por Hargreaves (1998), pareciendo igualmente atenta a las cuestiones pedagógicas-didácticas, aproximándose al sentido dado por Cortesão (2000). De hecho, María se encamina en una dirección que se puede definir como de productora de conocimiento, en la medida en que es consciente de que lo hace, puede ser no sólo como una acción en favor de la emancipación de los estudiantes, sino también como algo que puede mostrar su capacidad creativa y transformadora. Esta cuestión, analizada de acuerdo con los estudios realizados por Huberman (1991), parece corresponder a los estadios de descubrimiento y exploración. En realidad, las actitudes de desánimo vinculadas al “choque de la realidad”, no sólo son poco expresivas, sino que son bastante determinadas en y por las dinámicas generadas en las estructura de gestión intermedias.

María consigue mantener sus niveles de convicción y de intervención en un ambiente que consideramos no estimulante, en que no son evidentes elementos coherentes de opciones y de metas, mucho menos de cohesión de sus miembros, lo que es extensible a las estructuras de liderazgo intermedias a las que María tiene acceso. Como nota de síntesis, se considera que en el proceso de inducción de María han contribuido elementos positivos para la construcción de la identidad en la profesión en muchos aspectos, que se explican claramente por sí mismas: “Este año he aprendido más, mucho más en todos los aspectos”.

7. Relación con Paula como agente de inducción

En nombre de Paula surge por la primera vez, referido por María, al final del primer período, en el momento en que en la entrevista es abordado el grupo disciplinar en que se integra. Empieza a transmitir la idea de que es por vía de Paula que María tiene acceso a las informaciones en el ámbito del grupo, cuyo delegado es la figura ausente, en un grupo en el que, según María “no hay mucha comunicación” (E2). Es también en este marco que María refiere que: “En términos de preparación de material para las aulas, trabajo con Paula porque también tenemos clases del mismo año 15/18”.

En el club de la Ciencia, iniciado en el segundo período, María integra la propuesta del Consejo Ejecutivo, en la persona de Paula, que también es parte del mismo, a parte de otros dos profesores y una profesora del claustro de la escuela). Con el funcionamiento del Club pasa a existir un trabajo conjunto dirigido para el mismo alumnado, que también acontece cuando ambas acompañan a los alumnos a actividades fuera de la escuela, acompañamiento que, en algunos casos, fue rechazado por otros profesores. Es en marzo cuando María destaca de nuevo el nombre de Paula, en un momento en que evidencia un enorme desaliento, por razones varias. Al hablar de cómo se siente en la escuela dice: “Creo que, en el general, soy bien tratada” y refiere tener relaciones privilegiadas con los colegas del club de Ciencia, afirmando que “después tengo a Paula, con quien converso más acerca de los programas, de las aulas, de otros asuntos. Ella también sido impecable conmigo” (E3).

Siendo temporales y del mismo grupo, los profesores del Club, a excepción de uno, puede percibir que en el marco de relaciones privilegiadas de María, están prácticamente ausentes los profesores definitivos de la escuela.

Paula y María se ajustan también en los aspectos organizacionales, en la medida que su posición de pertenencia al Consejo ejecutivo facilita también el acceso de María a información importante. María reconoce pues, ese otro papel de Paula al hablar de la comisión provisional:

Para mi acabaran por darme mucho, porque estaba también una colega, Paula, es un hecho, acabé por tener un vínculo mayor por ser de mi grupo, no fue por ser de la comisión provisional, pero después acabé por recibir de la comisión provisional -informaciones sobre los nuevos cursos, legislaciones, cursos del próximo año, novedades-. También porque yo preguntaba, pero también porque estaba cómoda para preguntar. Entretanto, Paula también me pasaba información sin que yo le preguntara

Al respecto, Paula se refiere de este modo a María: “Yo sabía que ella había acabado la etapa el año pasado y como yo ya estuve en su lugar, intenté darle el apoyo que me era posible”. Paradójicamente, revela expectativas negativas en el que se refiere a los nuevos profesores y María surge como una excepción.

8. Discusión

Intentamos con este estudio comprender la relación entre la identidad y la profesionalidad de una profesora en el inicio de su carrera y el contexto escolar donde recorre esa iniciación. Profesionalismo tiene aquí el significado de las interpretaciones que María va tejiendo sobre el qué debe hacer, el aprendizaje más allá de su formación inicial, así como sus objetivos profesionales para el futuro, en los aspectos “instructivos”, educacionales y organizacionales. Siendo así, María parece estar sobre todo preocupada con el primer aspecto. Pero en una transformación, esto es, su orientación no es la transmisión tradicional de saberes sino el aprendizaje de los alumnos. Sobre todo, María parece estar desarrollando un proceso profesional de carácter humanista, centrada en la persona de los alumnos, siendo evidente la valorización de las relaciones entre ella y sus alumnos dentro y fuera del aula.

En cuanto al ámbito organizacional, es bastante compleja, ya que su inducción fue bastante facilitada por Paula, pero sin interés aparente, lo que nos lleva a interpretar que María se integra en una jerarquía tradicional en la que los gestores, a pesar de colegialmente y insertados horizontalmente en el cuerpo docente, por prácticas de autoridad y también de poder, se distancian de los demás colegas.

En cuanto a los diferentes grupos dentro de la escuela, su inserción es mínima. Las culturas pre-establecidas y vigentes a su llegada son poco afectadas por la presencia de los “nuevos”, claramente balcanizados, en torno a intereses variados, delegando en ellos las tareas menos apetecibles. En este campo, María revela una adaptación tradicional, que se caracteriza por un viaje “interior”. Ante al “cierre” de sus colegas, no fuerza su entrada y se mantiene sola, esto es, individualiza su acción por un proceso de ensayo y error, tan común en otros casos. En tiempos de excesos de profesores para las necesidades oficiales del Estado, las bajas expectativas en cuanto al futuro están siempre presentes en María, que no osa hacer grandes planes, y a lo largo del año se acentúan sus incertidumbres y es acompañada por un

desánimo generalizado del propio liderazgo de la escuela, que provoca una indefinición en cuanto a su “misión”, que parece indefinidamente sin rumbo.

Esta investigación constata y refuerza la necesidad de una articulación entre la formación inicial, el estadio pedagógico y un período -más o menos largo- de inducción profesional. Este inicio de carrera es fundamental para el desarrollo de profesores con más confianza, conscientes de los problemas y reflexivos sobre naturaleza de esta profesión.

Referencias bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cortês, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Cambridge: University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Huberman, M. (1991). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: E vice-versa. *Actas do ProfMat*, 91 (2), 1-20. Porto.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat*, 98, 27-44. Lisboa: APM.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.