

Saberes y poder en un espacio escolar conflictivo: un estudio etnográfico.

Creus, A.; Müller, J.; Larraín, V.; Muntadas, M.; Hernandez, F.; Sancho, J.

CECACE (Centro de Estudios sobre el cambio en la cultura y la educación)

Parc Científic de Barcelona.

akreus@pcb.ub.es

EMIGRA Working Papers núm.27
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

El sector público en Europa se encuentra desde los finales de los años 70 en una fase de reestructuración (Castells 1998; Esping-Anderson, 1990, 1996; Norrie & Goodson 2005). En ese contexto, la educación y la sanidad pública, en tanto que ejes principales del Estado de Bienestar, sufren las consecuencias de discursos neoliberales que promueven su descentralización y mercantilización (Beach 2005). Estos procesos afectan de forma directa el trabajo y el conocimiento profesional de docentes y enfermeros, que ven su práctica y su autonomía cada más amenazadas por dinámicas de mercado que promueven la desprofesionalización y el control de la eficiencia por parte de las autoridades públicas. (Goodson & Hargreaves, 1996; Troman, 2000).

El proyecto de investigación europeo *Profknow: Professional Knowledge – Restructuring work and life between state and citizens in Europe*, tiene como principal objetivo analizar los efectos de estos procesos de reestructuración en la vida profesional de aquellas personas que trabajan en el sector público. Concretamente, propone prestar atención al *conocimiento profesional, las condiciones laborales y las experiencias* que se generan en la profesión docente y de enfermería en Europa en la actualidad, teniendo en cuenta los cambios habidos en el Estado de Bienestar. Este estudio, en el que participan investigadores del campo de la educación de siete países (Finlandia, Suecia, Irlanda, Reino Unido, Grecia, Portugal y España) ha sido financiado por el VI Programa Marco de la Unión Europea, y se encuentra actualmente en su fase final de ejecución (2004-2007).

Nuestro propósito con esta comunicación es presentar parte de la investigación realizada en España. En concreto proponemos compartir algunos de los resultados del estudio etnográfico que llevamos a cabo en un Centro de Actuación Educativa Preferente (CAEP), de la ciudad de Barcelona. La experiencia de esta escuela y sus maestras nos han permitido reflexionar en torno a las múltiples dimensiones y facetas de las relaciones que se tejen en un espacio escolar considerado difícil y conflictivo, y sobre cómo las diversas situaciones ahí vividas - en el aula, en el claustro, en el barrio - pueden llegar a ser generadoras de conocimientos y saberes profesionales y personales.

Palabras clave / Keywords: sector público, relaciones, espacio escolar

Cómo citar este artículo: **CREUS, A.; MÜLLER, J.; LARRAÍN, V.; MUNTADAS, M.; HERNANDEZ, F.; SANCHO, J.** (2007) "Saberes y poder en un espacio escolar conflictivo: un estudio etnográfico." *EMIGRA Working Papers*, 27. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **CREUS, A.; MÜLLER, J.; LARRAÍN, V.; MUNTADAS, M.; HERNANDEZ, F.; SANCHO, J.** (2007) "Saberes y poder en un espacio escolar conflictivo: un estudio etnográfico." *EMIGRA Working Papers*, 27. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008

El sector público en Europa se encuentra desde los finales de los años 70 en una fase de reestructuración (Castells 1998; Esping-Anderson, 1990, 1996; Norrie & Goodson 2005). En ese contexto, la educación y la sanidad pública, en tanto que ejes principales del Estado de Bienestar, sufren las consecuencias de discursos neoliberales que promueven su descentralización y mercantilización (Beach 2005). Estos procesos afectan de forma directa el trabajo y el conocimiento profesional de docentes y enfermeros, que ven su práctica y su autonomía cada más amenazadas por dinámicas de mercado que promueven la desprofesionalización y el control de la eficiencia por parte de las autoridades públicas. (Goodson & Hargreaves, 1996; Troman, 2000).

El proyecto de investigación europeo *Profknow: Professional Knowledge – Restructuring work and life between state and citizens in Europe*, tiene como principal objetivo analizar los efectos de estos procesos de reestructuración en la vida profesional de aquellas personas que trabajan en el sector público. Concretamente, propone prestar atención al *conocimiento profesional, las condiciones laborales y las experiencias* que se generan en la profesión docente y de enfermería en Europa en la actualidad, teniendo en cuenta los cambios habidos en el Estado de Bienestar. Este estudio, en el que participan investigadores del campo de la educación de siete países (Finlandia, Suecia, Irlanda, Reino Unido, Grecia, Portugal y España) ha sido financiado por el VI Programa Marco de la Unión Europea, y se encuentra actualmente en su fase final de ejecución (2004-2007).

Nuestro propósito con esta comunicación es presentar parte de la investigación realizada en España. En concreto proponemos compartir algunos de los resultados del estudio etnográfico que llevamos a cabo en un Centro de Actuación Educativa Preferente (CAEP), de la ciudad de Barcelona. La experiencia de esta escuela y sus maestras nos han permitido reflexionar en torno a las múltiples dimensiones y facetas de las relaciones que se tejen en un espacio escolar considerado difícil y conflictivo, y sobre cómo las diversas situaciones ahí vividas - en el aula, en el claustro, en el barrio – pueden llegar a ser generadoras de conocimientos y saberes profesionales y personales.

El marco metodológico de la investigación

Un aspecto fundamental en un proyecto de este tipo – en el que participan grupos de investigación de diferentes países – es construir y consensuar conjuntamente la metodología que se llevará a cabo. Así, en esta investigación hemos debatido de modo extenso la manera en que debía realizarse el trabajo de campo, con la finalidad de mantener una cierta uniformidad en el proceso investigador.

La metodología del proyecto de investigación Profknow es de naturaleza cualitativa, pese a que la investigación también incluye un estudio cuantitativo a gran escala¹. El método de trabajo está fundamentalmente basado en estudios de caso, contruidos a partir de entrevistas en profundidad y observaciones de carácter etnográfico, que se llevaron a cabo en escuelas y hospitales de la red pública. Ambas instituciones responden al principal eje de interés de esta investigación: los cambios en

¹ Brevemente, comentar que esta parte cuantitativa del estudio consistió en una macroencuesta, en formato cuestionario, a 1100 enfermeros/as y 1100 maestros/as de los países que decidieron hacer este estudio paralelo, entre ellos España. Esta macroencuesta fue realizada en nuestro país por un centro de investigación sociológico externo que fue contratado para ello.

el Estado del Bienestar y sus efectos en los profesionales de la enfermería y de la educación.

En cada uno de los estudios de caso se contó con la colaboración de tres personas (maestros o enfermeros), que a su vez forman parte de diferentes generaciones profesionales. En el Centro de Actuación Educativa Preferente (CAEP) de Barcelona, tuvimos la participación de tres maestras de enseñanza primaria, que tenían aproximadamente cinco, quince, y treinta años de experiencia laboral respectivamente. Utilizamos en este contexto los siguientes instrumentos de recogida de información: una entrevista abierta inicial y una segunda entrevista temática, cada una con una duración de entre 90 y 120 minutos. Entre ambas entrevistas y durante un total de nueve días, se realizaron observaciones etnográficas de sus jornadas laborales, desde una posición etnográfica denominada *compressed time modo* (Jeffrey & Troman, 2004). Durante esta estancia en la escuela – en la que tres investigadores del equipo acompañamos, cada uno, a una de las maestras durante tres días – pudimos acompañar y conocer su trabajo cotidiano, a la vez que compartíamos “sobre el terreno” reflexiones y sugerencias en torno a la propia investigación. Como etapa final del trabajo de campo, se realizó la segunda entrevista, con la que pudimos profundizar sobre algunos aspectos relevantes que habían emergido en las etapas anteriores. Toda esta información se plasmó en un documento que fue a su vez debatido en un panel de discusión en el que participaron otros profesionales de la educación – docentes de otros centros y escuelas.

Finalmente, en cuanto a aspectos éticos de la investigación, quisiéramos destacar que este proyecto se basó en gran medida en un acuerdo escrito en el que se especifican los objetivos y fases de la investigación, y que fue firmado entre ambas partes: el grupo de investigación y cada una de las profesionales con las que se llevó a cabo el estudio.

El contexto de la investigación: la escuela

El estudio etnográfico al que hacemos referencia se realizó en un Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) del barrio de Sant Adreu, en Barcelona. En el contexto de Cataluña, los CAEPs son centros educativos creados con la finalidad de atender a aquellos estudiantes cuyas condiciones económicas, sociales o culturales se consideran en desventaja para alcanzar los objetivos marcados por el currículum oficial. Estos centros – que teóricamente deberían contar con más recursos financieros y apoyo del Estado que las escuelas ordinarias² – están situados generalmente en áreas marginales de la ciudad, y reciben niños y niñas de minorías étnicas, casi siempre provenientes de familias socialmente deprimidas.

El centro donde llevamos a cabo este estudio atiende actualmente a una población de 165 alumnos, en su mayoría gitanos (50%) e inmigrantes de Marruecos, China y de América Latina (30%). La elección de esta escuela se debió, por un lado, a que atendía perfectamente los requisitos establecidos por el proyecto: era una escuela pública, urbana, de educación primaria en la que podríamos encontrar maestras con

² Pese a que la creación de los CAEPs, en 1996, contemplaba un aporte especial de recursos económicos y humanos, que permitiese cumplir su función de proveer una atención personalizada y individualizada a estudiantes con dificultades educativas, la situación real de estos centros reflejan una evidente carencia de inversiones por parte de las autoridades públicas. Desde el año 2000 los maestros de varios CAEPs han comenzado a mostrar su descontento con la política oficial, y las anticuadas medidas de ayuda que, segundo ellos, no atienden a las necesidades reales de esas escuelas. Para saber más sobre la historia y situación actual de los CAEPs, se puede consultar: <http://conc.es/ensenyament/cd/html/docs/CAEPs.htm>

diferentes niveles de experiencia laboral. Por otra parte, un factor decisivo que nos llevó a escoger ese centro educativo en particular, fue la larga relación de colaboración que teníamos con la directora de ese CAEP, María (nombre ficticio como el de las otras dos maestras), quien acabaría por participar de forma directa en la investigación.

Nuestra primera visita oficial a la escuela tuvo lugar en noviembre de 2005. La finalidad de ese encuentro era conocer a las maestras que colaborarían en la investigación, presentarles el proyecto, y negociar los términos del contrato que firmaríamos con las participantes. Fue entonces cuando conocimos a Rosa y Sofía, que junto con María formarían el grupo de tres maestras con las que llevamos a cabo este estudio. Su participación fue, cabe señalar, absolutamente voluntaria. De nuestra parte, el único requisito exigido era que representaran a diferentes generaciones profesionales; en este caso, María con más de 30 años de experiencia, 25 de ellos en el actual centro; Rosa que acumulaba 15 años como maestra; y finalmente Sofía, la más novata, maestra de música, diplomada hacía poco más de cuatro años.

Esta primera visita a la escuela fue, por varios motivos, de fundamental importancia para la investigación. De hecho, la entrada en el campo constituye un momento decisivo en cualquier estudio de carácter etnográfico. Es generalmente durante este primer encuentro cuando se hacen explícitas las reglas del juego (por ejemplo, cómo se harían las entrevistas, en qué consistirían las observaciones etnográficas, qué pasaría con los datos recogidos, etc.); pero es también cuando se tejen los primeros acuerdos tácitos, las relaciones de empatías, las primeras impresiones sobre el lugar y las personas con quienes vamos a trabajar. En nuestro caso, lo que más nos llamó la atención durante ese primer contacto, fueron las constantes referencias a lo “difícil” y “problemática” que resultaba la escuela desde el punto de vista de las maestras. Las observaciones y notas que tomamos en esa ocasión, ponen de manifiesto este carácter conflictivo atribuido al centro. Buena parte de nuestra conversación giró en torno a las situaciones emocionalmente violentas vividas por las maestras en su día a día, y a la dificultad que les suponía enfrentarse a ellas. Ésta era, como decían, una “escuela de emergencia”, donde había que tomar “decisiones sobre la marcha” y donde resultaba difícil planificar el trabajo diario. Las posteriores observaciones etnográficas nos harían comprender mejor esos primeros relatos. Muchas veces la dificultad para conseguir comunicarse con los niños sin gritar o sin discutir, exigía un esfuerzo que obliga a dejar a un lado otros objetivos. Realizar alguna actividad que estaba planeada es algo que no siempre se conseguía. En muchas ocasiones, dedicar tiempo a hablar, a intentar hacer que los niños pensaran sobre sus actitudes representaba, para estas maestras, una tarea más urgente que seguir las pautas o actividades que exigía el currículum.

Nuestra posición como investigadores ha estado profundamente influenciada por esta representación conflictiva del centro. La idea de una “escuela de barrio marginal”, donde las relaciones con los niños, con los padres y entre los propios maestros se consideraban potencialmente “problemáticas”, no sólo ha sido una referencia constante en los relatos de las maestras, sino que también ha puesto en evidencia nuestros propios prejuicios sobre la realidad que observábamos. En este sentido, las notas de campo recogidas durante las primeras visitas a la escuela revelan una mirada hasta cierto punto preconcebida, sujeta muchas veces a una lectura “problematizadora” de situaciones cotidianas a las que, quizá en otros contextos, hubiéramos atribuido un significado diferente. Sin embargo, las entrevistas en profundidad y las observaciones etnográficas nos han ayudado a reconocer la complejidad de esta experiencia. Entre las múltiples

tensiones vividas en un espacio escolar, estas maestras nos han enseñado cómo la adversidad y el conflicto pueden llegar a ser generadores de saberes.

Espacio escolar y conflicto: ¿Un lugar para construir saberes?

En el marco general del proyecto *Profknow*, el caso de España es de especial interés. Pese a las innegables consecuencias que los discurso neoliberales tienen sobre la educación en nuestro país, este estudio etnográfico ha demostrado que la práctica educativa de las maestras está lejos de verse afectada por los niveles de reestructuración de los países nórdicos (Navarro, 2004). Diferente del modelo de reestructuración anglosajón, donde el colectivo del profesorado generalmente sufre las consecuencias de las políticas educativas del estado, en este caso son otros factores los que de hecho influyen en el contexto escolar de un modo significativo. Dinámicas como la inmigración o, de manera general, cambios de carácter social, son las que en realidad afectan la vida en la escuela, y tienen consecuencias importantes sobre las relaciones que se construyen entre profesores, alumnos y familias.

No obstante, no deja de ser curioso percibir que, frente a las múltiples transformaciones que han tenido lugar en nuestras sociedades contemporáneas, el conjunto de normas y modos de hacer que configuran las estructuras de la educación institucional, sigue prácticamente inalterado. La división del tiempo y del espacio, la organización de las clases, la división de los alumnos por niveles, así como las formas de autoridad y control que en éste contexto se generan, conforman una “gramática de la escuela” (Tyack & Tobin, 1994) que deja poco lugar a practicas innovadoras, y que no puede atender a las necesidades reales de alumnos y docentes. Esta situación tiene como consecuencia una escalada cada vez más importante de tensión. Tensiones que afectan a diferentes dimensiones de la vida y del trabajo de los docentes, como son su identidad profesional, la gestión de las emociones en el aula, o las relaciones que construyen en su práctica cotidiana. En este sentido, lo que convierte en singular la experiencia de esta escuela es justamente cómo las maestras hacen frente a esa contradicción. ¿Qué pasa cuando los modelos clásicos de autoridad y control del alumnado dejan de ser efectivos? ¿Qué otros espacios y modos de relación (entre el profesorado, con los niños, con las familias, etc.) se pueden generar en un contexto considerado potencialmente conflictivo?

Las experiencias de Sofía, Rosa y Maria nos han ayudado a descubrir dimensiones insospechadas de lo que puede significar el conflicto en un espacio escolar. Sus relatos nos muestran que las situaciones emocionalmente difíciles con las que se encuentran en su día a día albergan la posibilidad de aprender desde el conflicto. Mas allá de afrontar estas tensiones desde en un modelo clásico y autoritario de enseñanza, cada una de ellas nos ha revelado, desde posiciones y prácticas singulares, cómo construir y compartir saberes que puedan cuestionar y subvertir formas tradicionales de poder y autoridad en las aulas.

Sofía - ¿Qué sentido tiene ser maestra?

Entre las maestras que participaron en la investigación Sofía es la más joven y la que lleva menos tiempo en la escuela. Ella imparte clases de educación musical, una especialidad que eligió porque, como dice, “siempre estuvo muy conectada a la música”. De hecho, las observaciones en clase y las entrevistas compartidas con Sofía, ponen en

evidencia una manera particular de construir y entender su quehacer como maestra, donde la música constituye un elemento fundamental de comunicación con los niños.

Esta posibilidad de comunicarse a través de la música - un aspecto de su práctica que está relacionado con su formación como músico-terapeuta - es algo que Sofía intenta constantemente hacer valer en su trabajo cotidiano. Con todo, esta forma de actuar y de posicionarse, genera tensiones importantes entre aquello que Sofía espera o entiende de su profesión y las condiciones de trabajo que encuentra en el aula. Como maestra especialista, Sofía no tiene un grupo de alumnos propio, sino que imparte sus clases de forma rotativa a todos los niños y niñas de la escuela. Eso significa que su trabajo diario se organiza en un ambiente de constante movilidad. A cada hora u hora y media tiene que iniciar una nueva clase, de la que normalmente dedica los primeros 10 o 15 minutos a diferentes instancias de “negociación” con los niños: organiza el espacio del aula, les propone alguna tarea, interviene en eventuales discusiones o peleas entre los alumnos, etc.

Todos estos aspectos hacen que una de las principales preocupaciones de Sofía sea la falta de condiciones para establecer en clase lo que ella llama “relaciones de calidad”. Es decir, tener más tiempo para hablar con los niños, para escucharlos, y en definitiva, para poder atenderlos en toda su individualidad. Muchas de las estrategias que Sofía utiliza en su práctica cotidiana, tienen como finalidad aproximarse a ese objetivo. Las actividades que normalmente propone, ya sea interpretar una canción, crear una coreografía, tocar un instrumento, etc., envuelven en general aspectos emocionales tales como: su estado de ánimo y el de los niños, la hora del día, si los niños están cansados, nerviosos, tranquilos, etc. Con todo, esta manera de posicionarse y de construir su práctica, implica transgredir muchas de las pautas que configuran los modos de hacer de la escuela. Sofía no se ve como una maestra tradicional, y en ese sentido es conciente de que, “hace cosas muy diferentes a las que están en el currículo”, aunque ésta es, según ella, la manera que ha encontrado de “encajar” en la escuela: *“Yo, en teoría, tengo un currículo con canciones que tengo que hacer por curso, notas que los niños tienen que conocer, partituras... Pero no estoy haciendo nada de esto. Hay clases que nos pasamos mirándonos a los ojos, escuchando música.”*

Quizá, lo que más llama la atención en el caso de Sofía, es cómo ella construye su identidad profesional desde una posición de ruptura y cuestionamiento a una visión idílica de la profesión docente. Diferente de otras maestras - que hablan de su trabajo en la escuela como una elección profesional consolidada - Sofía mantiene con la docencia una relación paradójica. Para ella, trabajar como maestra de música implica día a día preguntarse sobre el sentido de su trabajo, y sobre límites que la escuela (con sus normas, su estructura y su forma de funcionar) impone en la manera como ella desea relacionarse con los niños en clase. Esa constante necesidad de dar sentido a aquello que hace, es lo que la llevó a buscar un Centro de Atención Preferente - en lugar de una escuela ordinaria - un contexto que según ella permite, de alguna forma, recuperar el carácter social de la profesión. En ese sentido, si algo Sofía tiene claro en relación a su futuro profesional, es aquello que no quiere llegar a ser: *Yo no creo que este sea un trabajo para siempre. Yo veo la gente que lleva treinta años, cuarenta... Que ya se lo saben todo, que los niños ya no te hacen reír. (...) Yo no me veo así como maestra. Pero bueno, ahora lo estoy haciendo y lo llevo bien. En el futuro quién lo sabe...*

Rosa - ¿Cómo trabajar con las realidades que cada chico y chica trae consigo a clase?

Si bien esta escuela se puede caracterizar por modos de gestión y relación en el aula que son, en muchos aspectos, innovadores, la organización espacial, temporal y simbólica de la escuela corresponde básicamente al modelo convencional de centro público. En este sentido, a primera vista, el aula de P3 de Rosa, no se diferencia de otras aulas de la educación pública: mesas adecuadas para el tamaño de los chicos y las chicas, una pizarra, un tablero en el que se puede ver la planificación de la semana y otros datos vinculados a la gestión del curso, estanterías con materiales y juguetes, cuerdas que van de un lado a otro de la sala para colgar trabajos, un lavamanos, un lavabo continuo a la aula, etc. Las rutinas también nos pueden sonar conocidas: por la mañana, después de colgar las chaquetas en el perchero que corresponde, colocarse las batas y sentarse en el mismo puesto de cada día, los niños cantan la canción del “*Bon dia*” en la que todos y todas se saludan. Se revisa quiénes han venido a clases, y a continuación se realizan algunas actividades de introducción a la lectoescritura, en las que para hablar, cada chico y chica sabe que tienen que levantar la mano.

Este conjunto de normas y rutinas que buscan ordenar las conductas en el aula, son vistas por Rosa como herramientas (y no imposiciones) para el aprendizaje de la convivencia. Para ella, un eje fundamental de su trabajo consiste justamente en lograr conjugar este modelo curricular - que poco tiene que ver con la diversidad de sus alumnos - con su deseo de lograr un espacio de relación en el aula que sea positivo y constructivo. En ese sentido, los márgenes de flexibilidad y de tolerancia respecto a los modos establecidos de funcionamiento de la escuela, constituyen un aspecto decisivo para proporcionar espacios dentro de los que exista la posibilidad de individualización (como ser singular) de cada chico o chica.

Así, la distribución del aula como espacio disciplinante, logra un cierto equilibrio debido a la preocupación de la maestra por establecer un ambiente agradable en el que pasar un largo período. Los “trucos del oficio”, como el de realizar masajes en la espalda a los niños antes de empezar la jornada de la tarde, o la utilización de esos cinco últimos minutos antes de salir de clase para hacer algún ejercicio de lectoescritura rápido a partir de juegos sencillos, son aspectos que se relacionan con los principios docentes de Rosa, que marcan su identidad profesional. Uno de estos principios tiene que ver con lo que Rosa llama “el saber estar”, que implica anteponer a los contenidos como objeto de enseñanza, el aprender a relacionarse y convivir con otros. Este “saber estar” también supone aprender a convivir bien con el hecho de que probablemente todos los días, Rosa tendrá que enfrentarse ante un problema de carácter relacional, ya sea entre los chicos y las chicas o con sus familias.

En ese sentido, Rosa tiene la convicción de que la educación infantil en el contexto de esta escuela necesita estar orientada a acortar las distancias culturales entre el medio escolar y el medio familiar de chicos y chicas que provienen de sectores sociales marginados, pero sin caer en una “colonización” y homogeneización en el que el modelo de sujeto de clase media se convierte en la norma. Por eso, para Rosa, es importante trabajar con lo que hay, con las realidades que los chicos y las chicas traen a clases. *Seamos un poco realistas* -dijo Rosa en una de las entrevistas- *Veamos cómo están los niños y qué puedes hacer con ellos*”.

María - ¿Dónde poner los límites entre lo personal y lo profesional en las relaciones?

Pese las reiteradas veces en que las maestras nos han hablado de esta escuela como un entorno difícil y conflictivo, sus relatos también dejan constancia de que esta situación es mejor hoy que en el pasado. Este lento pero sin duda importante proceso de cambio que vive la escuela está estrechamente relacionado con el trabajo de María, directora del centro. Existe, en efecto, un cierto consenso en torno a la idea de que las relaciones entre los alumnos y de éstos con los maestros son en la actualidad más relajadas y menos conflictivas. En buena medida, este logro parece estar relacionado con algunos cambios organizativos en el claustro, que María y su equipo directivo intentan hacer efectivo.

Entre estos cambios, uno especialmente significativo es el papel que tiene la documentación - pautas y reglas escritas, pero también notas y documentos que dejan constancia sobre decisiones o maneras de actuar – en la ordenación del funcionamiento del trabajo diario en la escuela. Para María, ésta es una manera de intentar que las maestras no estén forzadas a tomar constantemente decisiones “sobre la marcha”, logrando algunas rutinas que permitan desarmar situaciones potencialmente conflictivas. Por ejemplo, hacer uso de mecanismos consensuados entre el claustro, que determinan quién y cómo debe quedarse a cargo de los chicos que han sido expulsados de las clases o que por algún motivo no pueden participar en las salidas fuera del centro. Son intentos por parte de María de dar más seguridad a las maestras; que sepan cómo actuar en situaciones de “emergencia”, aplicando normas y rutinas acordadas por todo el equipo.

Sin embargo, el papel que María concede a estas pautas de organización va más allá de proponer o dejar constancia de reglas o rutinas. La documentación, es según ella, un instrumento importante para reflexionar sobre maneras para mejorar la convivencia en la escuela, y así iniciar un proceso de aprendizaje colectivo. Con ese mismo objetivo, se ha propuesto desde la dirección, que cada maestra y maestro lleve un diario de clase. Eso permitiría compartir mejor formas de trabajar - lo que podría, por ejemplo, flexibilizar el intercambio de docentes entre clases en caso de bajas laborales – y poner en común experiencia que podrían venir a ser de un aprendizaje en equipo, construido entre colegas.

María persigue así una estrategia de profesionalización en el claustro: establecer las condiciones para poder aprender como grupo bajo las circunstancias dadas y transformarlas. No obstante, esta voluntad de unir el claustro y involucrar a todos y todas en un proceso colectivo, también genera resistencias. Por ejemplo, el objetivo de que los docentes hagan público su trabajo, transformándolo en una forma de colaboración entre profesionales, muchas veces choca con prácticas individualistas. La clase y el trabajo pedagógico son interpretados por algunos docentes como un asunto privado, como un espacio de autonomía de cada maestro y maestra. Como pudimos observar en reuniones y en conversaciones informales entre maestras, muchas de ellas, veían en el aula su lugar de trabajo, en vez de situarlo también en el conjunto de toda la escuela. Estas diferentes perspectivas generan tensiones importantes en el claustro, entre aquellas maestras que entienden el trabajo como un proceso colectivo y quienes cuestionan el valor y sentido mismo de la discusión entre colegas. Esta resistencia, sin embargo, no se manifestó en este caso como una contestación abierta hacía el equipo directivo. Más bien se articuló de forma pasiva: “estar de acuerdo”, y luego no cumplir los acuerdos pactados durante las reuniones. Todo este proceso, tiene para María y para

el equipo directivo un efecto desalentador; el cansancio de luchar constantemente por compartir y mantener un dialogo que finalmente no llega a la practica.

Toda esta concepción sobre cómo construir dinámicas de claustro, deriva en gran medida de la propia manera de ser de María. Una exigencia hacia los otros que tiene que ver con su manera de entender el “yo” como proyecto profesional compartido. Asumir esta posición, implica sin embargo, hacer frente al difícil equilibrio entre lo personal y lo profesional en las relaciones entre colegas. En el caso de esta escuela – donde como en cualquier grupo de trabajo existen diferentes afinidades y antagonismos entre compañeros - las tres maestras que forman el equipo directivo están unidas por una amistad íntima y por una fuerte implicación en el proyecto de centro que se intenta llevar a cabo. No obstante, para María el desafío ahora consiste en que la amistad, las relaciones más personales y privadas entre colegas, no interfieran en sus responsabilidades como profesionales. ¿Dónde poner entonces los límites? Muchas de las discusiones y conflictos entre las maestras giran alrededor de esta posición en cierta medida contradictoria que plantea María: mostrar una fuerte implicación personal en el trabajo – “poner el alma” – y a la vez entenderlo como un proyecto profesional que es irreducible a convicciones personales.

Para María, esta gestión de los límites, de saber situarse y diferenciar entre sus roles como directora, colega, amiga y maestra, es un proceso de aprendizaje que ella considera fundamental en el contexto de la escuela. Y si bien éste ha sido “su” proceso de aprendizaje, ha influido también de forma decisiva en las relaciones en el claustro y en la escuela en general. Todo ello nos conduce a reflexionar sobre la dificultad de conjugar las múltiples posiciones y agendas personales y profesionales que están en juego en el espacio escolar. Reconocer los límites entre ellas – para poder así renegociarlas entre todos - parece constituir un eje constante del trabajo en ese contexto.

Consideraciones finales

¿Qué es el conocimiento profesional?, ¿de qué materiales se compone?, ¿cómo se construye?, y ¿cómo se transmite aquello que aprendemos desde nuestras prácticas cotidianas en el aula? La experiencia de esta escuela nos ha permitido recuperar la importancia fundamental de preguntas como ésta. Cuando hablamos de conocimiento profesional, generalmente ponemos en juego una amplia diversidad de saberes que amalgama ingredientes tan variados como pueden ser los conocimientos curriculares, las habilidades técnicas, la formación, la experiencia laboral, las relaciones sociales en la escuela y fuera de ella, la intuición, la experiencia vital, y un largo etcétera. Éstas son nociones que no tan sólo encontramos en la teoría, sino que también han emergido a lo largo de las entrevistas y de las observaciones etnográficas que realizamos en la escuela.

Ahora bien, la manera con que estas maestras significan e interpretan su conocimiento profesional revela la importancia que dan a aquellos saberes que se generan en el ámbito de la práctica cotidiana. Saberes que, principalmente en el contexto de esta escuela, tienen que ver con los espacios de relación que se generan en el aula: en la interacción cotidiana con los alumnos, con sus compañeros, con la escuela, con el barrio en el que enseñan, etc. En este sentido, es importante recordar que, como señala Salgueiro (1998), la práctica docente no se da “en un vacío”, sino en un tiempo y un espacio determinado, mediante condiciones materiales e institucionales concretas. Así pues, en un centro considerado “problemático” y “difícil”, las dinámicas que se generan podrían interpretarse a primera vista, como estrategias de control: mantener el

orden, mediar conflictos y promover reglas básicas de comunicación. El papel del investigador consiste sin embargo, en leer entrelíneas, en mirar lo que la mayoría de veces la mirada más “objetiva” deja a un margen. ¿Qué sentido tiene ser maestra? Las respuestas que nos dan estas maestras, nos enseñan que la adversidad y el conflicto pueden muchas veces transformarse en un lugar para construir y compartir saberes.

Referencias.

- Beach, D. (2005). *Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge*. Report 2, Profknow Project. <http://www.profknow.net>
- Castells, M. (1998). *The Information age: economy, society and culture: The End of Millennium*, Oxford: Blackwell.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: Sage.
- Goodson, I & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). “Time for Ethnography.” *British Educational Research Journal*, 30.4: 35-48
- Lindblad, S. & Popkewitz, T., S. (Eds.) (2004). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Navarro, Vicenç. (Ed.) (2004) *El estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- Norrie, C. & Goodson, I. (2005) *A literature review of welfare state restructuring in education and health care in European contexts*. Report 1 form Profknow project. www.profknow.net
- Salgueiro A. M. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- Troman G. (2000). “Teacher Stress in the Low-Trust Society”. *British Journal of Sociology of Education*, 21.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-480.