

LA ETNOGRAFÍA ATACA DE NUEVO O RETÓRICA Y REALIDAD DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES.

Antonio Guerrero Serón

(Universidad Complutense de Madrid)
Las características esenciales de las escuelas,
según el punto de vista interaccionista,
no residen en el núcleo administrativo,
sino en la realidad de los encuentros cara a cara.

Resumen

En este trabajo se pretende traer a primer plano el potencial de la etnografía para poner de manifiesto que es una metodología investigadora muy capaz de llenar el *gap* existente entre retórica y realidad en materia educativa. Para ello, el autor pone de manifiesto una serie de investigaciones etnográficas que tratan de la organización escolar y los colectivos que la ocupan, desarrolladas a lo largo del pasado siglo, que refuerzan lo antes dicho, reclamando la necesidad de que la etnografía vuelva a un primer plano en el campo de la sociología de la educación. Más en concreto, el autor expone ambas cuestiones, potencial heurístico y resultados realistas, al referirse a sendas etnografías, realizadas en torno a la organización escolar, en lo que se refieren, fundamentalmente al liderazgo y su papel en la gestión de la cultura, de tres centros escolares de la ciudad de Madrid (España), con distinto grado de innovación pedagógica: desde el colegio privado con *pedagogía de autor*, al Instituto de Enseñanza Secundaria sin ninguna innovación, pasando por el Colegio de Educación Básica con un proyecto innovador de ascendencia y organización eclécticas. Mediante la etnografía aparecen realidades diversas, matizadas en su retórica.

ETHNOGRAPHY STRIKES AGAIN! OR THE RHETORIC AND REALITY OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN SCHOOL ORGANIZATIONS.

Abstract

This paper aims at highlighting the potential of ethnography as an investigative methodology which is capable of bridging the gap between rhetoric and reality in education. In order to achieve that, I mention several ethnographic investigations that deal with the school organization, and the groups that work in it; they were developed in the twentieth century and reassure what I have mentioned before. I claim that ethnography must again rank high in the field of Sociology of Education. Specifically, I expose both questions, the heuristic potential and the results of reality, when I refer to new ethnographic studies carried out in three schools in Madrid (Spain), mainly in terms of leadership and their role in the management of culture. These educational centers present different levels of pedagogical innovation: there is a private school with *author's pedagogy*, a High School where there is no innovation at all, and an Elementary School which has an innovative and eclectic project. Ethnography allows different realities to emerge, disguised in the rhetoric.

1. Introducción: De la práctica etnográfica y el ciclismo.

Hace ahora un año y con ocasión de una mesa redonda celebrada en Madrid, en un acto organizado por el sindicato de enseñanza de CC.OO., tuve ocasión de saludar a Stephen Ball, eminente sociólogo y, en los años 80 del pasado siglo XX, más eminente, si cabe, etnógrafo. Conocedor de su trayectoria posterior (ya se sabe: Foucault, el postestructuralismo, el postmodernismo y demás cronopios y famas, que hubiese dicho Cortázar) y su aterrizaje actual en la otra gran moda presente (las políticas sociales comparadas); le espeté que dónde se hallaba ahora, en qué momento de su largo caminar. Enseguida le hice saber de mi condición de *alumni* del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde había estado estudiando para obtener un *Master of Science in Sociology of the Education*, en la segunda mitad de los citados años 80. Entonces, me había sido de gran utilidad tanto su *Beachside Comprehensive* (1982), monografía resultante de su tesis doctoral (PhD), como su “Beachside reconsidered” (1984), un ajuste de cuentas metodológico acerca de los problemas y soluciones derivados de hacer etnografía. Tanta fue su influencia que, además de presentar y dirigir un seminario sobre ambos trabajos (me pregunto ahora, con la perspectiva tranquilizadora del tiempo pasado, qué llegarían a entender esas criaturitas de Dios y de su Graciosa Majestad, de mi tan horrible inglés con acento andaluz), me dediqué durante dos años a preparar y llevar adelante una etnografía sobre *Portobello* (Guerrero: 1987 y 1990), el colegio bilingüe para hijos de inmigrantes españoles en Londres.

Casi con toda seguridad, lo de plantearle de sopetón la pregunta citada obedeció a una inconsciente venganza de ex discípulo, al ver impotente cómo el maestro le metió en el trabajo etnográfico, para salirse él enseguida con la música a la parte de las modas académicas. Por eso, le hice saber que tenía argumentos para rebatirle su aseveración de que “hacer un trabajo de campo etnográfico es como montar en bicicleta” (Ball: 1984,71), que se aprende sobre el terreno, con independencia de la preparación teórica previa. Fundamentalmente porque mi experiencia, lo aprendido y deducido de “Protobello” (Guerrero: 1987), primero; y en varios colegios de la Comunidad de Madrid, después (Guerrero, 1993 y 2003), me decía que para practicar la etnografía era necesario tener un buen conocimiento del campo antes de salir al mismo, como Pulgarcito para no perderse, basado en un buen marco conceptual y un diseño que funcione. Básicamente porque, si se quiere estar en condiciones de poder realizar esa elaboración de una teoría enraizada en el terreno, fundamentada en la investigación de campo (“grounded theory”, como dicen Glaser y Strauss: 1967), hay que practicar, además, un continuo *feed-back*, una continua retroacción,

entre la conceptualización de la realidad social tal como “surge” y los conocimientos teóricos.

Dos breves apuntes de casos presentados durante el trabajo de campo de Portobello, pueden ilustrar lo que quiero decir aquí. De un lado, sólo tras haber tomado en consideración la caracterización de género de la escuela, encontró sentido el hecho de que hubiese más chicos que chicas en el turno matutino y su viceversa en el nocturno, o la desigual importancia que para chicos y chicas tenía la cuestión de hablar con “acento”. De otro, el lugar del gallego como lengua secundaria en el colegio sólo toma sentido con una conceptualización en términos de hegemonía de la lengua oficial (el castellano) y de resistencia de la materna, con elementos históricos y socioculturales de por medio. Tal comprensión permitió un posterior y más profundo análisis del material recogido, transformando los “conceptos sensibilizadores” de los interaccionistas simbólicos, en instrumentos teóricos y operativos. Apuntes ambos que constituyen buenos ejemplos del poder de la etnografía para desbrozar y comprender las relaciones sociales, los encuentros cara a cara que ocurren en el interior de las organizaciones. Como veremos a continuación.

Tras contarle lo que antecede, al final quedamos, de un modo vagamente cómplices, para “riding the byke as soon as possible”; reconociendo mutua fidelidad a la etnografía que, aunque un método más apropiado para hacer una tesis, por su redondez, economía, independencia (como un rito de paso) e imposibilidad de atacar por un tribunal ausente del campo y bastante incompatible con la *grand theory* necesaria en la posición académica consolidada, siempre introducimos en nuestras investigaciones.

La etnografía, en efecto y como técnica ligada a la sociología cualitativa, que entiende su labor como la comprensión e interpretación del punto de vista y el significado que asignan los agentes al mundo social que construyen interactivamente, tiene un desarrollo que procede de la antropología y se utiliza para describir las situaciones y fenómenos que tienen lugar en las comunidades sociales, tales como son percibidas por sus miembros. Es una técnica que requiere la presencia durante un tiempo considerable del investigador o investigadores como observadores en el campo, sea participando activamente en la vida cotidiana de la comunidad o como mero observador no participante. Allí debe ganar la aceptación de los diferentes agentes y registrar sistemáticamente sus observaciones (cuaderno de notas, grabadoras de audio y vídeo, fotocopias de documentos,...) para recomponer, comprender, interpretar y explicar los procesos que tienen lugar en el interior de esa institución, desde el punto de vista de los sujetos de ese

escenario. Ahí está pues el gran potencial de la etnografía, su fuerza como instrumental heurístico, que no es otro que su adaptabilidad a las circunstancias del campo u objeto de estudio y su capacidad de reconsiderar continuamente los acontecimientos.

2. El potencial de la etnografía. Algunos ejemplos históricos.

Y si hay un escenario para el que el método etnográfico esté más que dotado para estudiar sus cuestiones y contexto propio, con todos los procesos que tienen lugar en su interior, valiéndose de la observación, las entrevistas y conversaciones y demás medios no reactivos de obtención de datos, ese es el de la organización escolar. Así lo avala toda una rica tradición de etnografías escolares, entre las que encontramos, sin ánimos de ser exhaustivos, las de David H. Hargreaves (1967), Phillip Jackson (1978), Colin Lacey (1970), Rachel Sharp y Tony Green (1975), Angela McRobbie (1978), Peter Woods (1979), Paul Willis (1981), David Corrigan (1981), Stephen Ball (1981), Robert Everhart (1983), Phillip Brown (1987), Peter Aggleton (1987), o James Abraham (1989). Todas ellas nos permiten sostener que sus hallazgos singulares, con sus matices y sutiles interpretaciones, difícilmente se hubiesen conseguido utilizando técnicas cuantitativas o menos dotadas para el terreno corto de la interacción social.

Un gran número de etnografías tratan de la organización escolar y el papel del profesorado en ella. Algo que surge del pionero Willard Waller (1932) quien pone de manifiesto como la estructura del centro escolar constituye un sistema de disposiciones que impide la entrada de los padres, ya que éstos y los profesores son enemigos naturales. Aspecto en el que insiste, años más tarde, uno de los pioneros de la etnografía en el campo de la Sociología de la Educación contemporánea, Howard S. Becker (1976) quien lleva a cabo, en la Universidad de Chicago, cuna del interaccionismo simbólico, una serie de estudios etnográficos que ponen de manifiesto el sistema de autoridad de la enseñanza pública del estado de Illinois y la carrera docente de tipo horizontal, o sea geográfica, de su profesorado. Unos profesores que, además, cuentan con una *pedagogía oculta de supervivencia*, manifiesta en una serie de *formas de control* que ponen de relieve cómo afrontan los profesores las situaciones más tensas y de disputa del poder en clase: *mando, castigo, manipulación, genio y atractivo*. Tema en el que coincide con Peter Woods (1979) quien, aparte del papel esencial de la sala de profesores como instrumento de socialización y descomprensión docentes, va a poner de relieve esa pedagogía oculta en el cómo afrontan los profesores las situaciones tensas de clase mediante una amplia

panoplia de recursos: la *socialización* o el aprendizajes no cognitivo, la *dominación* verbal, la *negociación* o el suavizamiento de las reglas, la *confraternización* o el intento de identificación con la cultura de los alumnos, la *ausencia* o el perderse o escaquearse, los *rituales* y las rutinas como dictar apuntes o leer textos, la que llama *terapia ocupacional* como el trabajo absorbente que atrae la atención, y la *elevación de la moral* de la clase por la retórica o el humor. También se aprecian similitudes entre la pedagogía oculta de los Waller y Woods, con la idea del *busyness* o el tener siempre ocupados a los alumnos, en una especie de *fordismo o stajanovismo* escolar, en una continua intensificación del trabajo escolar, que los, entonces muy jóvenes, Rachel Sharp y Tony Green, consideraban el principal mecanismo de control de ese medio moral que es la escuela primaria.

Al final de la siguiente década, va ser Phillip W. Jackson (1968) quien deduzca de *la vida en las aulas* lo que se formula por primera vez como *currículum oculto*, todas aquellas cosas que se aprenden durante el proceso de escolarización como añadido al currículo oficial, pero que no las han dicho ni profesor alguno ni aparecen en ningún texto escolar. Años más tarde, ya existe toda una batería de etnografías que ponen cara y dan contenido a esos fantasmas de la vida en la escuela, en general, y del currículo oculto, en particular. Y si para muestra está un botón, para ejemplo está el conjunto de etnografías que recopilan en su *reader* dos etnógrafos de pro: Peter Woods y Martín Hammersley (1993), con trabajos como el de Elizabeth Grugeon (1995) sobre “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo”, donde muestra la importancia del patio y los recreos en la formulación y reproducción de las culturas de género. También las etnografías de sendos centros escolares desarrolladas por David Hargreaves (1967), una *secondary modern*, y Colin Lacey (1971), una *grammar*, en la segunda mitad de los fructíferos *sixties*, conservan aún su lozanía y guardan muchos de sus hallazgos acerca de la interacción de los grupos sociales en la escuela y los procesos de desviación social, como modelos de trabajo etnográfico de centros docentes. El primero sienta cátedra en su refuerzo a la teoría del etiquetado (*labelling theory*) cuando formula los factores que hacen efectivos los etiquetados (frecuencia, refuerzo y solemnidad) e inician el camino hacia el estigma y la conducta desviada, considerando a la sala de profesores un papel reproductor sin igual en dichos procesos. Colin Lacey, por la suya, construye a partir de Hightown Grammar una importantísima formulación del proceso de creación y desarrollo de la cultura antiescuela en una *grammar school*, teóricamente los centros para escolarizar a lo mejorcito de los chicos y chicas de la clase obrera británica. Partiendo de la aplicación a la

educación de un concepto central a la Sociología, como es el de *diferenciación*:

proceso de separación y clasificación de los estudiantes de acuerdo con un conjunto de criterios que constituye el sistema de valores normativo y académicamente orientado de las “grammar schools” y provocado por los profesores en el uso de sus obligaciones,

llega a acuñar el concepto de polarización:

proceso que tiene lugar dentro del cuerpo estudiantil como resultado en parte del proceso de diferenciación, pero influido por factores externos y con autonomía propia, siendo un proceso de formación de subculturas antiescuela.

Precisamente Angela McRobbie (1978) y Paul Willis (1981) desarrollan sus respectivas etnografías sobre el tema de las subculturas de clase y de género, en torno a los chicos y chicas que abandonan el sistema educativo sin apenas logro significativo. Para Willis (1981), los *chicos* de clase obrera que van mal en la escuela utilizan, la que Willis llama, la cultura del taller (machista, chovinista y mimetizada de sus padres) como escenario en el que compensar su inferioridad dentro del discurso académico, desarrollando en ella actitudes de resistencia que, tomadas conjuntamente con las prácticas educativas, suponen una *producción cultural*. De esa manera, la reproducción ni es unilateral ni le sale gratis a la institución. También las chicas estudiadas por Angela McRobbie se resisten a la cultura de la escuela oponiendo elementos de su cultura de clase y género que resaltan la sexualidad en sus relaciones con el profesorado, como algo tabú. En ambos casos, la cultura o currículo familiar se comporta como una plataforma que resiste la dominación facilitando la inserción en posiciones similares a sus padres: la producción cultural como reproducción social.

Un ejemplo de como las etnografías pueden extenderse –y se extienden– más allá del nivel micro, pudiendo establecer puentes entre lo micro y lo macro, nos lo aporta Everhart cuando realiza un trabajo etnográfico de “alumnos de 12 a 14 años y de clase obrera que rinden académicamente bien” (Feito: 1997). Analiza para ello y desde la perspectiva de la teoría de la *acción comunicativa* de Habermas, los conceptos sensibilizadores que le van surgiendo del trabajo de campo de su etnografía, relacionados con los que entiende como los tres aspectos centrales del poder estudiantil: estrategias en el aula (alterar el *timing* y

ritmo de la clase con preguntas capciosas, pasarse papelitos, la política de favoritos que no pelotas y el humor), enfrentarse al sistema (fumar, engañar y copiar) y el *escaqueo*, bien por inacción o bien por sobreactuación. En el caso que analiza, los grupos de amigos constituyen el referente social más significativo para esos estudiantes, de manera que en torno a sus formas sociales surge un conocimiento regenerativo, no reificado, por su interés cognitivo de tipo práctico y no técnico, que conduce a una acción social comunicativa, no instrumental.

Igualmente y para terminar, quien suscribe estas páginas (Guerrero, 1987 y 1991) puede decir algo al respecto, con su descubrimiento en el Colegio Bilingüe Vicente Cañada Blanch (llamado *Portobello*, por la calle londinense donde se ubica) de las relaciones entre la gestión de una cultura cosificada, unificada e incierta, la española del país de partida de los padres de los estudiantes y el sistema financiero preocupado por captar y canalizar el ahorro de los inmigrantes, en forma de remesas monetarias periódicas. Para esa construcción del futuro desde la incertidumbre, se ha levantado todo un complejo de instituciones, como el Colegio bilingüe, las clases de Lengua y Cultura Españolas a la salida de los colegios, la Casa de España para los mayores y fines de semana y las Agencias de Viajes y de Bancos y Cajas de Ahorros, que mantienen vivas, a la vez, la vía del regreso a España y la de la continuidad en Inglaterra. Continuidad o regreso, inglés y español (o gallego) son los dos polos de la incertidumbre de esos alumnos y sus familias, sobre los que las instituciones pretenden seguir presionando para el mantenimiento del ahorro de los inmigrantes españoles y su posterior envío a España en forma de remesas, canalizadas por las cajas de ahorros y los bancos, agentes muchas veces de formas autónomas de *morriña*. La incertidumbre es fundamental porque, si se sabe el destino en el inmediato futuro, dónde se va a estar en unos años, se acaba con la dualidad y, así, adiós remesas y bilingüismo. Desde la perspectiva de género, se explica que las chicas dediquen lo mejor de su tiempo al aprendizaje del inglés sin acento: de una parte porque así dejarán de ser racializadas como sus madres lo fueron al llegar de España, tanto por su *visibilidad* como por su *audibilidad*; y, de otra, porque así conseguirán el capital cultural (bilingüismo) y, quien sabe, capital social (amistades *wasp* autóctonas) a utilizar como atributos de cambio y compensación en las ocupaciones consideradas de mujer (azafatas, intérpretes, ...). En ambos casos, los niveles micro y macro, agencia y estructura, quedan así conectados.

La etnografía, en fin, debe volver a un primer plano en el campo de la sociología de la educación, si es que alguna vez lo dejó, y,

como el Imperio de Lucas y Spielberg, contraatacar y servir de instrumento de comprensión de las realidades sociales consideradas a los niveles micro, meso y, excepcionalmente, macro. Es decir, los procesos sociales en los centros y en las aulas escolares. Sus explicaciones de tipo ideográfico pondrán mayor énfasis en el carácter relativo del mundo social, haciendo una interpretación del fenómeno estudiado. Es lo que se ha pretendido por parte del equipo de esta investigación, sobre modelos organizativos y tipos profesionales y financiada como Proyecto BSO2002-02284, PNICDIT 2002-2003, del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Estado Español y dirigida por el Dr. Mariano Fernández Enguita; y de la cual las páginas que siguen pretenden contar los hallazgos parciales hasta ahora alcanzados, por quien suscribe estas líneas, como miembro del equipo investigador.

3. El estudio de la organización escolar de tres centros con pedagogías de autor.

Antes que nada, debe decirse que esta etnografía no fue desarrollada en abstracto, ya que ni los hechos ni las interacciones sociales hablan por sí mismos, sino que necesitan alguna teoría o interpretación previas que les den sentido a la hora de su análisis y presentación. Algo similar a lo que dos autores nada sospechosos de positivismo dicen respecto a que el investigador no debería acercarse a la realidad como una “tabula rasa”: “debe tener una perspectiva que le ayude a ver, en su escrutinio de los datos, los que son relevantes, así como las categorías abstractas que sean significantes” (Glaser y Strauss, 1967:3). En resumen, “los datos reunidos durante el trabajo de campo dependen de las acciones y actividades del investigador y del marco conceptual que se haya adoptado” (Burgess, 1982:15). Eso significa que la etnografía fue precedida de una elaboración teórica sobre modelos organizativos y tipos profesionales, al objeto de elaborar un marco conceptual en el que encontrasen sentido aquellos procesos sociales que se pondrían de manifiesto en los centros a estudiar.

A este respecto, y como soporte de autoridad de nuevo, he intentado tomar en consideración lo que Miles y Huberman (1984:27) escriben criticando mucha de la antropología social practicada y bastantes de los fenomenólogos sociales al uso: “los estudios altamente inductivos y vagamente diseñados tienen sentido cuando los investigadores disponen de bastante tiempo y están explorando exóticas culturas, fenómenos no estudiados, o realidades sociales muy complejas. Pero cuando uno se interesa en fenómenos sociales mejor conocidos

dentro de una cultura o subcultura familiares -como parecía ser el caso aquí- un diseño altamente inductivo, vago, es una pérdida de tiempo(...), mientras más vago el diseño inicial, menos selectiva la recogida de datos”.

Las etnografías se desarrollaron mediante la observación no participante y la celebración de conversaciones y entrevistas semiestructuradas, junto a otras técnicas no reactivas de obtención de datos, como la consulta de archivos, conversaciones informales y toma de fotografías, previamente autorizadas. Su secuencia fue de forma simultánea y sucesiva: Kandinsky y Valle del Kas durante los meses de Noviembre a Enero y a Carabanchel de Enero a Marzo; volviendo posteriormente a los tres centros durante el mes de Junio para ultimar, perfeccionar y confrontar aspectos que no habían quedado claros. Entremedias sucedió la tragedia del 11-M, que afectó de lleno a uno de los centros y a cuyas víctimas dedico estas breves líneas de un poema realizado por un profesor del centro:

Pisamos suelo sagrado.
Notadlo: están cerca los muertos.
Duramente cerca.
Poneos cerca unos de otros,
sentid los latidos unánimes,
mirad de cerca los ojos amigos.
Vamos a agradecer la vida.
Venían en cercanías,
Cogían el cercanías,
¡cuán cercanos eran a nosotros! (...)

Extracto del poema *Cercanías* dedicado por un profesor a las víctimas del 11-M.

La decisión muestral inicial, la elección de los centros fue azarosa; al menos en dos centros: el Kandinsky, por ser un colegio privado no concertado y el Carabanchel, por ser un Instituto de Enseñanza Secundaria. Ser privado significa que la dirección o titularidad, en principio, se entiende como opuesta a la observación y el escrutinio. Ya se sabe lo que decía Dahrendorf al respecto: que mientras los conservadores defendían la privacidad de su vida y patrimonio, los liberales eran partidario de lo público. En este caso y por ser un centro de *pedagogía de autor*, seguidor del método Waldorf, resultó todo lo contrario: un centro de puertas abiertas y en donde todo fueron facilidades. El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Valle del Kas” vino de inmediato y una vez decidido limitar el estudio a centros que

tuviesen una organización especial debida a su pedagogía. “Por ser un IES” significa, precisamente un centro en el que el descontento endémico del profesorado hará de su organización un centro cerrado. No sé como, pero al final conseguí un IES, tras intentarlo en más de 8 ocasiones. Lo que no son condiciones para exigir encima su adscripción a una pedagogía de autor, como Montessori, Neil, Steiner, Freinet, o Makarenko. Se quedó en la muestra por el papel que podía hacer como grupo de control, al ser un centro de nueva creación y, por ello, sin una cultura aún definida.

El trabajo de campo se desarrolló durante un período de 12 semanas, de finales del otoño de 2003 a la primavera de 2004, durante las cuáles se llevó a cabo una media de seis visitas a cada uno de los centros, tomando siempre como referencia al Colegio Kandinsky, el más peculiar por su pedagogía y organización. Precediéndolo, hubo un trabajo previo, basado en contactos y entrevistas con el personal del centro. El objetivo era preparar el diseño del trabajo de campo y, en paralelo, ganar acceso al centro. Un acceso que no consiste solamente en traspasar el umbral del colegio: “el investigador no tiene solo que ganar el acceso al lugar de la investigación, sino también a las personas y a los documentos” (Burgess, 1982:16). Para lo que son necesarios contactos que, como sigue diciendo, “tienen que ser siempre apadrinados (...) por individuos que tengan autoridad sobre aquellos a los cuales el investigador quiera estudiar”. De ahí los contactos con amistades docentes que actuaron como introductores ante las direcciones de los centros y, a partir de ahí, con el resto del “staff”, de donde salieron durante el trabajo de campo otros informadores claves, que resultaron de gran valía en la recogida de la información. En este respecto, traemos a colación algunos aspectos metodológicos y éticos de hacer etnografía, desde posiciones de género y cultura, a las que se debería añadir las de clase (Bell & Newby, 1977 y Roberts, 1981).

Igualmente, lo anterior introduce el tema de las relaciones de campo, disruptivas a veces, y del papel a adoptar en el proceso de la investigación. Sin querer entrar en el galimatías de si mi papel fue de “participante-observador” u “observador-participante” - que Hammersley y Atkinson (1983:93) recogen de Junker y Gold, según la implicación, objetividad y empatía de la persona investigando- el papel adoptado fue en todo momento manifiesto y comunicado a las personas implicadas en la investigación, no haciendo por tanto ni de “submarino” ni de “espía”. Un papel más participante adopté en las dependencias administrativas y del profesorado, obteniendo datos de tablones y de conversaciones informales. Ahí pude comprobar el diferente valor de las declaraciones “voluntarias” o “forzadas”, de las personas dispuestas a

contarlo todo y de las reacias a ello, y la necesidad de hacer un contraste compensado de ambas. El muestreo de las situaciones observadas respondió a las “tres dimensiones” que Hammersley y Atkinson (1983:46) identifican como importantes en un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967): tiempo, personas y contexto. La dimensión temporal estuvo presente a través de la observación tanto de lo rutinario (lecciones, recreos, comidas, ...) como de lo ocasional o excepcional (mercadillo de Navidad, simulacro de desalojo por incendio, el día de la castaña, o la venta de sandwiches a beneficio de una ONG). En cuanto a la dimensión personal, el muestreo inicial fue debido a la dirección de los centros, para más tarde moverme con más discrecionalidad. La tercera dimensión del muestreo, el contexto, se consideró tanto en las situaciones públicas como privadas, formales o informales. Al final se presentaron algunas lagunas a la hora de contabilizar el material recogido, que hubo de ser compensado en las últimas semanas.

En todo caso, y aunque conté con todas las facilidades y libertad de movimientos en el interior de los colegios, a los “obstáculos” ecológicos señalados, habría que añadir otros que aparecieron en forma de mecanismos sutiles pero sostenidos, por los cuales determinadas personas o situaciones trataban de impedir la observación. Esto fue algo evidente, por ejemplo, en el caso del grupo segregado de *la celda de expulsados* (sic), una experiencia adoptada en respuesta a una oferta de la Junta Municipal de distrito para lidiar con los expulsados del IES, que fue silenciado por su director tanto en la presentación como en las entrevistas y encuentros, sacado a colación por las madres del AMPA y motivo de disputa en el Consejo Escolar. Parecía como si estuviesen evitando que se viese *las vergüenzas de la familia, lo peor de cada casa*, el fracaso de la institución, oculto bajo una supuesta cobertura en defensa de su intimidad. (Entre paréntesis y dicho sea brevemente, algo semejante ocurrió en Portobello, donde fue imposible llegar a observar a *los leavers*, otro nombre igualmente eufemístico, para referirse a los “fracasados” académicamente hablando del centro, y ocultar al tiempo vergüenzas organizativas.)

Una rica fuente de datos discretos, sin reacción sobre las interacciones en curso, procedió de la observación de notas, avisos, tabloneros de anuncios, carteles, dibujos y ejercicios colgados en las paredes. En tales artefactos se describían muchas de las situaciones, valores simbólicos y el mundo alrededor de los colegios o centros: los dibujos marcadamente *kitsch* del Kandinsky, que recordaban la iconografía típica de los movimientos religiosos centroeuropeos; las listas de electores de los padres y madres del IES Carabanchel, previas a la convocatoria de elecciones que colgaban de los *corchos* de recepción,

junto a las reproducciones de cuadros de reconocidos pintores españoles que colgaban de las paredes del patio central del IES o los dibujos de los alumnos que colgaban de las aulas en prácticamente todas las aulas del Valle del Kas. Carteles y artefactos que constituían elementos importantes de la cultura de los diferentes centros, por lo que generalmente ocupaban y estaban situados en los lugares centrales y de mayor circulación de los centros. Datos igualmente discretos fueron recogidos de documentos como los Proyectos Educativos (PEC) y Curriculares (PCC) de centro, ciclo y aula de las distintas escuelas; de sus Proyectos; folletos y publicaciones periódicas, que resultaron ser de una gran utilidad y riqueza. Especialmente valiosos fueron los Reglamentos de Régimen Interior (RRI), que iban desde ser un mecanismo de regulación de la participación en Kandinsky y Valle del Kas, a un verdadero *código penal*, donde todo eran *delitos* y *penas*, en el IES. A resaltar, en todo caso, que en este centro, el RRI fue el primer documento importante que se confeccionó y que aparecía recogido en su Agenda anual: un artefacto panóptico verdaderamente interesante e indicador de un sector del claustro que empezaba a desarrollar su cultura.

Acerca de **la recogida de datos**, las entrevistas formales, previamente concertadas, fueron grabadas en magnetofón y posteriormente tratadas con el programa de análisis de textos Atlas-ti. Algunos documentos fueron fotocopiados e incorporados al material de campo, mientras otros se conservan en el original. Los documentos oficiales, como las actas de reuniones, como el Consejo Escolar o de Administración en el Kandinsky, fueron consultados y tomado notas por escrito. Se fotografiaron, igualmente, las instalaciones y alrededores de los centros, junto a algunos momentos particulares y excepcionales o solemnes de su vida social y académica. Son los casos de la fiesta de la castaña en el Valle y el mercadillo de Navidad del Kandinsky. Los únicos elementos reactivos en el trabajo de campo eran el observador y su lápiz y cuaderno de campo, donde anotaba las diferentes observaciones hechas en clase, el patio o la sala de juntas. Esas notas de campo, al acabar la jornada de observación, las ordenaba y completaba. (A fuer de ser honestos, otro punto de autocrítica debe incorporarse aquí, por cuanto sólo a la hora del análisis de datos se echa en falta el rigor en las anotaciones y la necesidad de su sistematización diaria, con anotaciones precisas de lugar, hora y protagonistas.) El sistema de anotación, sin embargo, no incluyó la recogida de las interacciones en cuestionarios con rejillas previamente codificadas, sino que era libre, anotando aquellas situaciones que entendía como más significativas de un modo recurrente.

Esta recurrencia cobró fuerza, sobre todo, a partir de que el “choque inicial de campo”, donde todo era borroso y no se veía nada claro, diese paso a una serie de “conceptos sensibilizadores”, como por ejemplo los de comunicación, cultura y liderazgo, en torno a los cuales se centró la recogida de datos y el establecimiento de hipótesis de trabajo, que se iban perfeccionando o anulando con la acumulación de evidencias o casos negativos. Se daba así un paralelismo entre la recogida y el análisis de datos, aunque durante la fase de redacción del informe, se reconstruyese y mejorase dicho análisis. Este, finalmente, se llevó a cabo en torno a dos grandes epígrafes que recogían los grandes aspectos analizados: liderazgo y gestión de la cultura en las organizaciones escolares. Un informe que aspiraba, en suma, a ser “no una mera descripción, sino una construcción que envolvese selección e interpretación” (Hammersley y Atkinson, 1983: 176).

4. Los resultados: cultura y liderazgo en los centros escolares. Del dicho al hecho.

De los centros estudiados se desprenden una serie de elementos que pueden ser organizados en el Cuadro 1 que aparece a continuación. De dicho Cuadro surgen unas primeras conclusiones que se refieren a las peculiaridades que caracterizan a los centros de *pedagogía de autor*, en lo que se refieren, fundamentalmente al liderazgo y su papel en la gestión de la cultura. Unas conclusiones que, en todo caso, son acreedoras de la metodología etnográfica, la más indicada, en sociología, a la hora de validar el billete de ida y vuelta que supone ir de la retórica a la realidad: del dicho al hecho.

4.1.- Una cultura peculiar

En las organizaciones escolares, aunque la **cultura**, entendida como conjunto de bienes materiales e inmateriales propios de la vida cotidiana de la institución, se presenta siempre como una consciencia común, en las que siguen una pedagogía de autor, en realidad aparecen como algo iniciático o propio de iniciados. A veces resulta algo críptica y lejana al común de los miembros de los centros. Ello hace que, en general, suela ser el origen de algún tipo de gradiente interno, en función de la menor o mayor proximidad que se posea a esa cultura dominada por unos pocos. Pero siempre se muestra como un *a priori* que clasifica y enmarca las relaciones pedagógicas en el centro; y como una meta a conseguir, en tanto que es, efectivamente, el motivo principal de atracción, extracción y organización de los miembros del centro, tanto

docentes como discentes (o más bien, los padres y madres de esos alumnos): se trata de un *bien de salvación*.

4.2.- Un liderazgo negociador y gestor de la reproducción de la cultura.

El poder se manifiesta como un Jano bifronte, donde el **liderazgo** o dirección efectiva en la persecución de un objetivo o conjunto de ellos, funciona en paralelo a la administración o dirección burocrática y lo ejerce apaciblemente un *sanedrín*, formado por un número reducido de iniciados que usufructúan la herencia del carisma. Encauza siempre el conflicto mediante la negociación y el diálogo, en tanto en cuanto no son apreciables las manifestaciones de resistencia. En todo caso, nunca llegan a renunciar a las ventajas que ofrece el marco burocrático formal, que queda siempre en reserva. *Just in case!*

La **gestión de la cultura escolar**, su construcción y mantenimiento, se lleva a cabo mediante la rutinización del carisma transmitido por del pedagogo de referencia, toda vez que, como señalaba Weber, el carisma no se hereda: sólo se incorpora en las rutinas cotidianas. Para ello el liderazgo se sirve de una serie de elementos panopticas, como el horario, y otras señas de identidad, como las fiestas y representaciones colectivas; así como de la participación en la gestión de los centros de padres y alumnos. Una participación que recuerda, permítase unas metáforas harto atrevidas, a una puesta en escena similar a la de la comunión de los santos cristiana o la idea bolchevique de la información como estructurante de la organización.

CUADRO 1. CULTURA Y LIDERAZGO EN TRES ORGANIZACIONES ESCOLARES

COLEGIO	KANDINSKY	VALLE DEL KAS	CARABANCHEL
LIDERAZGO	Carismático: ideologías encarnadas en las prácticas	Aristocrático: las comisiones y reuniones como organización	Reglamentario: la estructura <i>versus</i> los grupos sociales
FORMAS	Informal	Afectivo	Formal
MANERAS	Comisiones	Comisiones	Cargos y órganos
CULTURA	Educación integral para la libertad	La cooperación como objetivo	Instruir y sancionar: respeto y orden
Filosofía o Creencias: RRI+PEC+PC C	Formación integral y armónica, nuevos retos, nueva clase media, antroposofía	Autogestión, integrar centro y barrio, cooperativa, atención a la diversidad	Esfuerzo, currículo humanista, código elaborado, vieja clase media
Formación pedagógica inicial y	Comparten F.I. y continua	Comparten F.I. y continua una minoría activa	Dispersas

continua			
Práticas ideológicas: artefactos y mensajes	Saludo, escritura, horario, decoración: rincón estacional y naturalista. Mucha información	Trabajos de alumnos/as. Tablones de anuncios	Decoración: reproducciones de pintura contemporánea de talleres (Miró, Picasso,...)
Ritos y ceremonias	Mercadillos, Asamblea General, Representaciones	Fiestas holísticas cooperativas	No consta: horario comprimido
Actividades extras	Escuelas de deporte, teatro y música, excursiones	Salidas pernóctas, escuelas de padres abiertas al barrio.	Cultas e institucionales
Arquitectura y uso de espacios	Arquitectura modular funcional y horizontal	Arquitectura modular funcional y vertical	Problemática y victimista. Vertical y carencial
Adscripción del alumnado	Electiva: boca a boca, iniciados, "lista de espera"	"Electiva", comisión de escolarización	Comisión de escolarización
Relaciones con padres	Cogestión: asumen objetivos y órganos de gestión.	Autogestión, parte del proyecto	Formales y distantes
Relaciones con comunidad	Apertura institucional	Osmosis	Cierre de exclusión, evitable
Clima/ambiente del centro	Bonancible	Cordial	Tenso
Situación del profesorado	Estable, satisfecho intrínsecamente	Minoría activa estable, grupo de referencia de elevada rotación	Alta provisión, grupo de referencia minoritario

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, J. "Gender differences and anti-school boys", *Sociological Review*, 38. 1989
- AGGLETON, p. *Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work*, Falmer Press, Londres. 1987.
- BALL, S. *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*, Cambridge University Press. 1981.
- _____. "Beachside reconsidered", BURGESS, R.G. (Ed.): *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. 1984.
- BECKER, H.S. "The teacher in the authority system of the public school", HAMMERSLEY, M. & WOODS, P. (Eds.): *The process of schooling*, The Open University Press, Milton Keynes. 1976.
- BROWN, P. *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the new vocationalism*, Tavistock, Londres. 1987.
- CORRIGAN, P. *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, McMillan Press. 1979.
- DENZIN, N.J. *The Research Act*, Londres, Butterworth. 1970.
- EVERHART, R. *Reading, Writing & Resistance*, Londres, Routledge. 1983.

- FEITO, R. "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación", *Política y Sociedad*, 24, pp. 33-44. 1997.
- GLASER, B. G. and STRAUSS, A.L. *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine. 1967.
- GUERRERO, A. "Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil", *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 383-406. 2003.
- _____. *Maestras y maestros: autonomía, práctica docente y mentalidad profesional de una profesión subordinada*, Tesis doctoral, Dpto. Sociología III, Universidad Complutense de Madrid. 1991.
- _____. *Learning between two cultures. The Schooling of Spanish immigrant children in London*, Dissertation for a MSc Degree at University of London Institute of Education, Septiembre. 1987.
- _____. "Portobello: etnografía de un colegio bilingüe", *Revista de Educación*, nº. 291, págs. 101-113.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*, London, Tavistock. 1983.
- HARGREAVES, D.H. *Social relations in a secondary school*, Routledge & K. Paul, Londres. 1967.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart & Wilson. 1968.
- LACEY, C. *Hightown Grammar*, Cambridge University Press. 1970.
- McROBBIE, A. "Working class girls and the culture of femininity", Women's Study Group: Women Take the Issue, Hutchinson, CCCS. 1978
- SHARP, R. & GREEN, T. *Education and Social Control*, Routledge & K. Paul, Londres. 1975.
- WALLER, W. *The Sociology of Teaching*, Wiley, Nueva York. 1932
- WILLIS, P. *Learning to labour*, Saxon House, Farnborough. 1977.
- WOODS, P. *The divided school*, Routledge & K. Paul, Londres. 1979.

Antonio Guerrero Serón é Licenciado em Ciências Políticas e Doutor em Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid e Master of Science em Sociologia da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Sua trajetória como investigador surge de um ajuste de contas com seu passado de professor de ensino médio e da militância sindical, observável em seus artigos, livros e participações em livros coletivos sobre o professorado e sua inserção na estrutura social por meio dos processos de profissionalização e proletarização, presentes nos processos de associacionismo profissional ou sindical. A partir daí se encaminha a conhecer a escola como organização social aberta a seu entorno, questão que o leva, na atualidade, a pensar que, caso se queira entender algo bem, certamente torna-se necessário debruçar-se sobre o tema do poder. Isso pretendeu sempre em sua atuação como docente: desmascarar a retórica para que os alunos possam conhecer a realidade.

E-mail: aguese@ccedu.ucm.es
