



## EL REGRESO DEL HIJO PRÓDIGO: VISIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS EX-ASESORES DE CEP DESDE LA VUELTA A LA ESCUELA

J. SANTIAGO ARENCIBIA (\*)  
JUAN MANUEL MORENO (\*\*)

**RESUMEN.** Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en España sobre uno de los aspectos tal vez más descuidados del apoyo externo a los centros escolares, el de la experiencia personal y profesional de los agentes o asesores de apoyo externo cuando deben regresar a la enseñanza. Estos ex-asesores son profesores «de carrera» que vuelven a la escuela después de un tiempo de haberla abandonado para servir en los Centros de Profesores (CEP) que en España, bajo distintos nombres dependiendo de la comunidad autónoma de que se trate, son las instituciones a cargo de la formación permanente del profesorado. Durante su estancia en dichos centros, los ex-asesores han construido un nuevo discurso sobre la enseñanza, sobre la escuela como organización y la propia formación del profesorado que, a su regreso, tendrán que contrastar con la vida diaria de los centros y las aulas. Explorar este proceso, las concepciones y visiones de estos profesionales, tiene un gran potencial para generar nuevo conocimiento sobre el apoyo externo en educación, sobre la formación permanente del profesorado y los procesos de construcción y reconstrucción de identidades profesionales diferentes dentro de nuestros sistemas educativos.

**ABSTRACT.** This paper presents the results of a two-year qualitative inquiry, carried out in Spain, on a rather neglected side of external support to schools, the personal and professional experience of external support agents when they go back to teaching. These ex-advisers are career teachers who return «home» to school after having left it to serve for some years in Teachers' Centers, which in Spain are the institutions in charge of school support and in-service teacher training. During their stay there, the ex-advisers have developed a new discourse on teaching, on school organization and on teacher training that, upon their return, they have to contrast with their everyday life in schools. To explore this process, the conceptions, perceptions, and visions of these professionals, has a high potential to throw some light on school support, in-service teacher training and the construction and re-construction of different professional identities within our education systems.

---

(\*) Universidad de Las Palmas.

(\*\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## INTRODUCCIÓN

Una de las características más peculiares de la labor de asesoramiento en educación, al menos dentro de nuestro sistema educativo, es la indefinición respecto de su grado deseable de profesionalización y estabilidad institucional. A grandes rasgos, el actual sistema español de asesoramiento educativo está dividido en dos grandes sectores: el profesorado de la especialidad de Psicopedagogía que ejerce funciones de orientación educativa en infantil, primaria y secundaria –los orientadores– y los asesores de Centros de Profesorado o de otras instancias autonómicas dedicadas a la formación permanente del profesorado. Además de estos dos sectores, que coinciden en contar con profesionales dedicados a tiempo completo al asesoramiento, hay otros muchos elementos e ingredientes a los que se asigna –o quienes se arrogan– funciones y tareas de asesoramiento, en cuyo conjunto forman un complejo y extenso sistema de apoyo externo a los centros educativos.

Mientras que los psicopedagogos-orientadores forman parte de un cuerpo docente que proporciona apoyo interno a los centros de secundaria (aparte de quienes componen los denominados *equipos de intervención específica*), los asesores de formación permanente –ya sea en Centros de Profesores y Recursos (CEP, CPR y otras denominaciones más recientes en las distintas comunidades autónomas) o en servicios denominados de otro modo– se caracterizan por lo que Rodríguez Romero (1996) denomina *reversibilidad del estatus*. En otras palabras, son docentes que optan a una plaza de asesor en el CEP, que cambian coyunturalmente de destino y de actividad profesional (de estatus, en definitiva) con la certeza de que, antes o después, regresarán a su destino original como maestros o profesores de enseñanza secundaria. Así se configuró el sistema de formación permanente del profesorado –a

través de los Centros de Profesores– a partir de 1984 en nuestro país.

Este trabajo no pretende plantear la cuestión de la pertinencia –o del grado de éxito o fracaso conseguido– de esta política de formación permanente. Sabemos bien que el tema se encuentra en un momento teñido de incertidumbre en el que, además, parecen prevalecer criterios, principios y agendas que trascienden notablemente lo estrictamente educativo. Nuestro objetivo es, al mismo tiempo, más modesto y ambicioso: más modesto, porque no aspira a producir datos con el suficiente calado como para evaluar una determinada política y sugerir una alternativa global, argumentada y apoyada en la información encontrada. Y más ambicioso, porque aspira a reconstruir con detalle la experiencia individual del *doble tránsito* –del centro al CEP y del CEP al centro– de un grupo selecto de ex-asesores; experiencia que les dota de un punto privilegiado de observación sobre la evolución de la vida de los centros, las relaciones entre colegas en el mundo de la enseñanza, o la problemática asociada a la oferta de formación permanente desde los centros de profesores.

Es evidente que no disponemos de muchos antecedentes para un estudio de estas características. Al menos, no en nuestro país (en otros contextos, puede verse, por ejemplo, el excelente trabajo de Biott, 1991). Tal vez el punto de referencia más próximo para nosotros continúe siendo la referencia de Rodríguez Romero (1996), quien realizó un estudio de caso individual sobre un asesor de CEP, centrado en su inducción a la práctica cotidiana del apoyo externo. También nos ha resultado relevante el trabajo de Marcelo (1997) sobre las necesidades de formación de los asesores en el contexto de sus propias visiones sobre las tareas que desempeñan en los CEP. Desde el otro lado, la visión de los profesores sobre los asesores, la investigación sobre la valoración de la formación permanente por los profesores andaluces

(Fernández Sierra y Barquín, 1998) ha sido particularmente útil como sugerencia de ideas y contraste de las opiniones y posiciones que nuestros ex-asesores manifestaban al respecto. Desde el punto de vista metodológico, nuestro trabajo se identifica con los realizados por Granado (1994 y 1996) y García Gómez (1996). Pero, después de pasar revista a la literatura de investigación relacionada con el asesoramiento de formación, no existía aún ningún estudio que abordara el asesoramiento externo de formación desde la perspectiva biográfica centrada en el momento del regreso al centro de los asesores de CEP, contribución que aspiramos ofrecer en este artículo.

Nuestra impresión es que se ha llevado a cabo un volumen mucho mayor de investigación de campo sobre los equipos psicopedagógicos y los orientadores –como asesores externos e internos– que sobre los asesores de los Centros de Profesores. El trabajo de Escudero y Moreno (1992), una evaluación de los equipos psicopedagógicos y de atención temprana de la Comunidad de Madrid, supuso el inicio de un camino en el que destacan, entre muchos otros, los trabajos de Nieto, Portela y Botías (2000), Álvarez Rojo (1995), Sánchez (2000) y Vélaz de Medrano (2001). Los motivos por los que esto pueda ser así –si es que estamos en lo cierto– son difíciles de establecer. Tal vez la mejor explicación se encuentre en los efectos de las distintas tradiciones de investigación en nuestro país, por una parte de quienes se dedican a la formación del profesorado (de la cual el asesoramiento desde los CEP sería un pequeño apartado en comparación con otras líneas de investigación muy fructíferas en los últimos años: Marcelo, 1992; Barquín, 1995); y por otra, de quienes están más próximos a la Orientación Educativa, para quienes la existencia de las distintas modalidades de equipos y servicios de apoyo psicopedagógico a los centros resulta comparativamente mucho más central tanto en sus prioridades de investigación

como en las propias expectativas profesionales, lo que es más importante. Una vez más, surge como decisiva la cuestión de la construcción de la identidad de los distintos tipos de profesionales del asesoramiento externo a los centros educativos.

#### **LA PARÁBOLA DEL HIJO PRÓDIGO RECONVERTIDA EN METÁFORA**

Presentamos como título de este estudio una parábola bíblica. Es decir, reutilizamos como metáfora en un contexto lo que ya lo era en otro tan distinto como bien conocido. Creemos que la metáfora es apropiada –al margen de su procedencia religiosa, que por supuesto nos merece el máximo respeto– porque los ex-asesores son docentes de carrera que vuelven a la «casamadre» del colegio o al instituto después de haberlo abandonado para, de algún modo, «buscar fortuna» en otro destino, el del asesoramiento. Después de un tiempo en ese destino, los ex-asesores han construido un discurso teórico sobre la enseñanza, la organización de los centros y la formación del profesorado que, al volver, sin mayores *anestésias*, tienen que contrastar con la vida cotidiana de los centros como un miembro más del claustro de profesores. Explorar este proceso, las concepciones, percepciones y visiones de estos profesionales, nos pareció de enorme interés y con gran potencial para arrojar luz ya no sólo sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado sino sobre otros muchos temas. En otras palabras, el proceso que Rodríguez Romero (1996) denomina *fusión* del rol –la construcción progresiva del rol asesor a partir del docente– de los asesores de CEP ha estado rodeado de circunstancias muy particulares, sobre todo la implantación de la *Reforma* y la política de incentivos a la formación, que lo han llenado de complejidades y de contradicciones. El proceso inverso, la *re-fusión* del rol asesor de nuevo

en el rol docente, es lo que nos interesa explorar ahora.

Para comenzar, entendemos que la vuelta al centro supone un cambio vital y profesional de primer orden para los ex-asesores. Este cambio –de entrada aventuramos que podría adquirir las dimensiones de un *choque de realidad*– merece ser explorado desde la perspectiva de los propios protagonistas, aspirando nuestro estudio a establecer, a partir de tales datos, cuáles son sus elementos y características más señaladas y cuáles las fases, etapas y variaciones que presenta. El presente artículo se centrará monográficamente en este tema de investigación. El concepto de choque de realidad se ha utilizado en nuestra comunidad científica en relación con los procesos de socialización de los profesores noveles (Marcelo, 1991, a partir de la denominación de Veenman, 1984). El choque se produciría por el fuerte contraste entre una visión idealizada de la profesión docente, del propio alumnado y de los centros de enseñanza, y las condiciones y exigencias reales de trabajo en el momento de la incorporación a los centros. Barquín (1995, p. 30) añade que el choque de realidad se produciría con mayor intensidad entre los profesores de primaria, pues su formación inicial en las Escuelas de Magisterio estaría contribuyendo de modo decisivo a esa «idealización de los procesos de enseñanza». Pues bien, nuestra *hipótesis formativa* es que en esta suerte de segundo choque de realidad vivido por los ex-asesores, la visión idealizada de los procesos de enseñanza se habría construido en el CEP y sobre los supuestos de la *Reforma LOGSE*, habiéndose asumido por igual tanto por los profesores de primaria como por los de secundaria.

En segundo lugar, y utilizando un lenguaje más formalizado, podríamos decir que una de las cuestiones centrales de esta investigación era construir el conocimiento sobre cómo se percibe, se trata, se transforma y evoluciona el capital cultural

adquirido por los asesores de los Centros de Profesorado toda vez que estos regresan a sus destinos en los centros escolares. Estudiando sus (auto)biografías, es posible poner de manifiesto tantas certezas como contradicciones, que contribuyen en la misma medida a iluminar tanto la profesión docente como la, en principio, para-, pseudo- o semi- profesión del asesoramiento en educación. La experiencia de los ex-asesores les permite considerar y tomar una posición sobre cada tema desde ambas perspectivas, la docente y la asesora, una *simultaneidad* de puntos de vista que añade muchísimo valor a todo lo que nos relatan.

Por otro lado, cabe destacar también como tema de investigación el propio proceso de ajuste y de reconstrucción de la identidad profesional, cuando se vuelve a los centros después de años de estar viéndolos desde fuera. Hay una historia de arraigo y desarraigo personal y profesional, además por partida doble, que sin duda reviste un notable interés para quienes formamos parte de la comunidad educativa. Los problemas de identidad profesional son consustanciales a las incertidumbres de la docencia; y en el caso del asesoramiento en educación, la construcción de identidad es para muchos todavía una cuestión pendiente. De hecho, puede afirmarse que estas ambigüedades de identidad son en sí mismas, precisa y paradójicamente, un rasgo de identidad bastante consolidado. Creemos que este trabajo puede ayudar a explicitar los modos en que los propios interesados tratan de reducir esa ambigüedad y de explicarse a sí mismos y a sus colegas la paradoja en cuestión. Nótese que, a las dos fuentes de identidad ya presentes en todo docente –la de su especialización disciplinar y la docente propiamente dicha– nuestros sujetos han añadido una tercera fuente de identidad profesional, la del asesoramiento. Además, nuestro supuesto de partida aquí es que esta *tercera identidad* ha influido y

«reconfigurado» con cierta intensidad las dos identidades originarias, docente y curricular o disciplinar. Tanto este tema como el apuntado en el párrafo anterior quedan aquí consignados; serán objeto de una publicación posterior.

Las narraciones autobiográficas –generadas a través de entrevistas en profundidad y reuniones de grupo– que constituyen la materia prima de este estudio sacan a la luz también un nuevo punto de vista –también privilegiado– sobre el sistema de formación permanente del profesorado a lo largo de los años centrales de la entrada en vigor e implantación de la LOGSE. Esta circunstancia confiere, creemos, aún más valor a nuestro estudio, pues es indudable que la formación del profesorado suponía una de las claves de las reformas acometidas por dicha Ley. Dicho con brevedad, los ex-asesores jugaron el doble papel de sujeto activo –de agente– de la *Reforma* desde los centros de profesores; y lo combinaron a su regreso con el de sujeto pasivo o paciente. Los Centros de Profesores fueron, de facto, uno de los instrumentos estratégicos para la difusión y diseminación de la *Reforma* y, más adelante, para su misma implantación. La experiencia individual de quienes asumieron tal responsabilidad durante aquellos años debe resultar sin duda iluminadora para ayudar a entender cabalmente esta parte de la historia reciente de nuestro sistema educativo.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de este estudio es exploratorio y descriptivo, hecho inevitable –y prudente– si consideramos la inexistencia de trabajos anteriores sobre el tema específico que aquí se aborda. Se pretende, por tanto, identificar las grandes categorías de significado y, al mismo tiempo, documentar y describir una serie de procesos que nos parecen de interés teórico y práctico

tanto para el asesoramiento externo en educación y la formación permanente del profesorado, como para la propia profesión docente en general. Para todo ello, este trabajo combina, desde el punto de vista metodológico, algunos de los enfoques, orientaciones y líneas de trabajo propias de la investigación cualitativa en educación. En efecto, podría hablarse de un *estudio de casos múltiples* con una unidad simple de análisis (Yin, 1984). Tal vez, sin embargo, fuera más preciso y acertado recordar el concepto de *estudio de casos colectivo* (Stake, 1994) en el que se realiza un estudio intensivo de varios casos de un colectivo y no del colectivo mismo. Por otro lado, nuestro trabajo también se enmarca claramente en la línea de investigación biográfico-narrativa en educación (Smith, 1994; Bolívar, 1997) y en concreto se inclinaría más por el concepto de *self-story* o de historias de vida (Denzin, 1989; Woods y Sikes, 1987) que por el de biografías personales. Si bien las diferencias entre estos conceptos pudieran parecer caprichosas, lo cierto es que el componente autobiográfico de los relatos generados en este estudio se encuentra muy centrado en un momento –la salida del CEP y la vuelta al centro escolar– muy concreto y relativamente breve (sobre todo en el contexto de la extensísima vida profesional de la mayor parte de los sujetos participantes). En consecuencia, nuestro interés no es el de la producción y análisis de autobiografías diríamos *completas*; el interés de lo autobiográfico está restringido a un período muy bien acotado.

Dejando a un lado la dimensión biográfica del estudio, es indudable que también interesaba hacer emerger el discurso grupal de los ex-asesores. Si uno de los temas centrales de la investigación tenía que ver con las dificultades para la construcción de una identidad profesional del asesoramiento, este trabajo tenía que ir más allá, desde el punto de vista metodológico,

de la consideración individual de una serie de relatos autobiográficos. Así, desde un punto de vista estrictamente etnográfico, debíamos plantearnos una descripción sociocultural de las pautas de comportamiento cultural de los ex-asesores al regreso a sus centros, esto es, al volver a ser profesores, con la finalidad de construir el conocimiento sobre la propia identidad profesional del asesoramiento y, de paso, sobre los aspectos tal vez más ocultos de los problemas que actualmente sufre dicho rol profesional dentro del sistema escolar.

#### LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Accedieron a tomar parte en este estudio un total de 12 personas. Los dos requisitos básicos para formar parte de esta selecta *muestra* eran, primero, haber trabajado en un Centro de Profesores ocupando una asesoría durante un período no inferior a dos cursos académicos y segundo, encontrarse en la actualidad en un centro escolar durante al menos un curso completo, como consecuencia de haber finalizado su etapa en el CEP.

De los 12 ex-asesores, siete son hombres y cinco son mujeres. Diez de ellos han ejercido las asesorías en la comunidad autónoma de Canarias, en concreto en CEP pertenecientes a la isla de Gran Canaria, y los dos restantes pertenecen a la comunidad autónoma de Andalucía y ejercieron como asesores en el CEP de Linares (Jaén). El período de tiempo durante el que nuestros sujetos desempeñaron su labor asesora en sus respectivos CEP oscila entre los dos y ocho cursos académicos. Nueve de ellos ejercieron entre dos y cuatro cursos, y los tres restantes permanecieron en el CEP entre cinco y ocho cursos académicos. Llegado el momento *cumbre* desde la perspectiva de este estudio –el del regreso al centro– siete personas se reincorporaron al mismo centro del que salieron para ser asesores, y los cinco restantes a centros distintos del que salieron para ocupar las asesorías de los CEP.

Las dos terceras partes de nuestros protagonistas son profesores de enseñanza secundaria, licenciados, por lo que optaron como asesores a plazas denominadas según sus respectivas especialidades. Las otras cuatro personas son maestros de enseñanza primaria y ejercieron como tales en su CEP. Las especialidades que ocuparon se corresponden lógicamente con la especialidad que ahora ejercen como profesores. En este sentido, la práctica totalidad de las áreas curriculares están representadas en el estudio, en concreto: Lengua y Literatura, Matemáticas, Inglés, Educación Artística, Educación Física, Filosofía (si bien su asesoría fue de Tutoría, Evaluación y Diversidad), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Música. Tres de los entrevistados llegaron a ocupar cargos directivos en sus CEP. Dos fueron directores-coordinadores y uno vicedirector. En la actualidad, justamente ese número de ex-asesores ocupa cargos directivos en sus centros de destino: dos son directores y una es jefa de estudios.

En definitiva, si tuviéramos que pensar en nuestro trabajo como un diseño de casos múltiples o un estudio de casos colectivo (Stake, 1994), nuestra selección de sujetos se adapta muy bien a los criterios que habitualmente se manejan en dicho sentido: fácil acceso al campo de investigación, buena relación con los investigadores, calidad personal y credibilidad profesional, así como facilidad para que el investigador pueda desarrollar su papel todo el tiempo que sea necesario. Aparte de otros criterios de carácter más complementario, que para nosotros son tan importantes como los anteriores: la *variedad* de los sujetos y el *equilibrio* –la medida en que las características más específicas y peculiares de unos y otros están más o menos compensadas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Una síntesis rápida de todos los rasgos relativos a nuestros 12 sujetos puede verse en la tabla I que presentamos a continuación:

TABLA I  
*Los sujetos de la investigación*

Sujetos		Sexo H/M	Nivel 1º-2º	Área curricular	Nº años de servicio (total)	Nº años de Asesor	Cargo directivo en CEP	Cargo directivo al volver	Regresa al mismo centro del que salió
iniciales	Edad								
AB	38	H	2ª	Lengua y Literatura	16	4	NO	NO	NO
AP EM	44 45	H H	2ª 2ª	Tecnología Matemáticas	20 17	8 5	NO Director (3a.)	NO SI. Jefe Dpto	NO SÍ
ER	44	M	2ª	CC. Sociales	18	4	NO	SÍ	NO
JF	37	H	2ª	Plástica y visual	12	2 (1 a tiempo parcial)	NO	NO	NO
JR	52	H	1ª	Inglés	30	6	SÍ. Coordinador y vicecoordinador	SÍ	SÍ
LG	45	M	1ª	Inglés	21	2	NO	NO	SÍ
MA	45	M	1ª Infantil	Inglés	23	4	NO	SÍ, Coordinadora de formación	SÍ
MP	48	M	2ª	Ed. Física	26	6	Asesora provincial de EF	NO	SÍ
PF	52	H	2ª	Filosofía	27	2	Vicedirector	NO	SÍ
TH	43	M	2ª	Ciencias	19	3	NO	NO	SÍ
VP	39	H	1ª	Música	17	2	NO	NO	NO

## LA RECOGIDA DE DATOS

En un proceso que duró algo más de un año, las técnicas de recogida de información que se utilizaron fueron las siguientes:

- Reunión de grupo inicial. La primera toma de contacto que se mantuvo con los ex-asesores, una vez identificados, fueron dos entrevistas colectivas de carácter abierto, que hemos terminado llamando *reunión de grupo inicial*, pues sus características les hacen parecerse mucho más a una reunión de grupo que a una entrevista (tal vez la denominación más precisa que les podríamos dar, si no fuera porque los sujetos se conocían de antemano, es la de *focus groups*; Marshall y Rossman, 1999, p. 115). El análisis de ambas sesiones permitió la elaboración de un primer listado de problemas de investigación, de grandes dimensiones sobre cómo los sujetos contemplaban y enjuiciaban su experiencia biográfica del doble tránsito, y un borrador de lo que luego serían las categorías de recogida y análisis de información.
- Entrevistas estructuradas. Después de precisar y pulir al máximo –recurriendo en muchas ocasiones a la consulta con los propios ex-asesores– las categorías de recogida y análisis, se llevaron a cabo 12 largas entrevistas en profundidad con cada uno de los sujetos. El entrevistador utilizó una guía muy estructurada en todos los casos. Todas las entrevistas fueron grabadas –con la aquiescencia y consentimiento de los sujetos– y transcritas a lo largo de los meses siguientes a su realización. Una vez realizada la transcripción, los textos fueron devueltos a los sujetos, quienes se tomaron todo el tiempo que consideraron oportuno para revisarlos y, cuando lo entendieron necesario, matizaron e incluso suprimieron

algunas de sus opiniones y manifestaciones.

- Reunión de grupo. Concluido el trabajo de transcripción de las entrevistas y habiendo efectuado un primer análisis de sus contenidos, se preparó una reunión de grupo en la que participaron, además de los investigadores, cuatro de los 12 ex-asesores. La reunión de grupo permite contrarrestar o equilibrar el fuerte componente individual y autobiográfico de los datos obtenidos en las entrevistas, facilitándose así la posibilidad de obtener las claves y componentes del discurso grupal de nuestros sujetos. El propósito de la sesión era permitir una vez más el contraste entre los discursos de los sujetos sobre los mismos temas que se habían abordado ya en la reunión inicial y en las entrevistas individuales. Esta nueva triangulación, cuando prácticamente se cumplía un año trabajando y los ex-asesores habían tenido varios espacios no sólo para hablar sino también para revisar las transcripciones de lo hablado, permitió a nuestros sujetos matizar y afinar sus posiciones en relación con las de sus colegas. La sesión fue también grabada y transcrita en su totalidad, y como en el caso de las entrevistas, se volvió a entregar la transcripción a todos los sujetos que tomaron parte en el debate, con objeto de que pudieran ajustar y matizar sus manifestaciones sobre el texto escrito de las mismas.

Queda clara, por tanto, la enorme importancia metodológica que han tenido en este estudio las dos reuniones de grupo celebradas al comienzo y al final de la investigación. A pesar de que ambas sesiones de las reuniones de grupo tenían en principio la misma agenda y contaron con una actuación similar por parte de los investigadores, los nueve meses transcurridos entre una y otra y, lógicamente, la celebración intermedia de



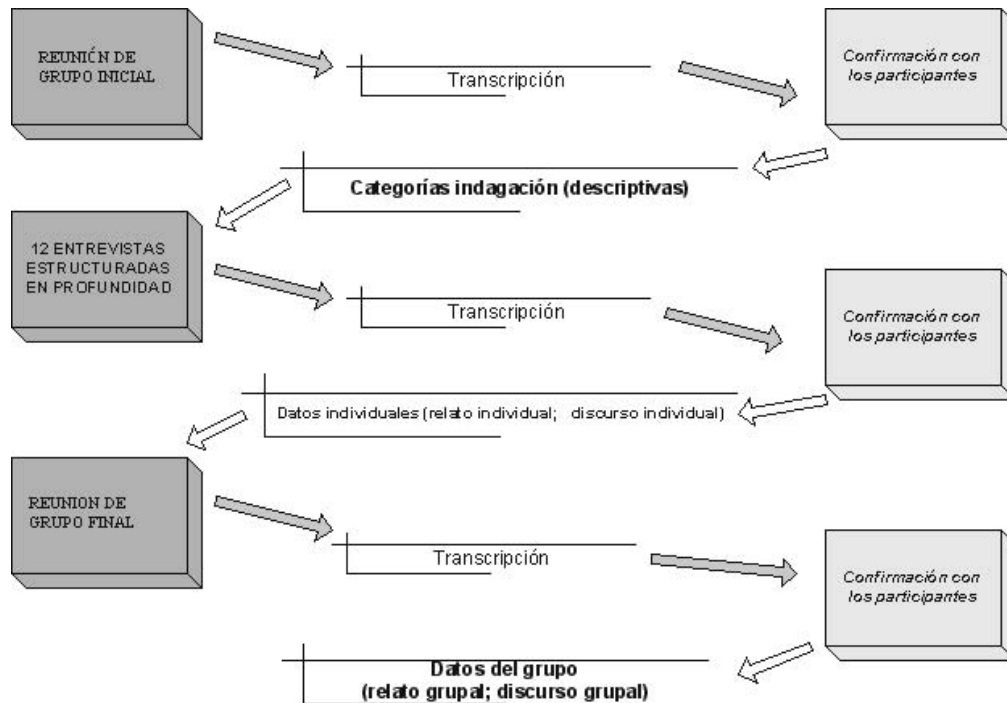
las entrevistas individuales, marcan diferencias sustanciales que, en cierto modo, serían interpretables como hallazgos de este estudio:

- En la *Reunión de Grupo Inicial* (RGI) los sujetos se centran en el análisis de la experiencia del hijo pródigo, esto es, de los primeros tiempos posteriores al abandono del CEP; mientras que en la *Reunión de Grupo Final* (RGF), los ex-asesores ponen el énfasis y dedican mucho más tiempo de debate a la problemática de los

Centros de Profesorado y a la discusión sobre el asesoramiento como profesión en nuestro sistema educativo.

- La RGI se detiene dilatadamente en temas de alumnado, mientras que la RGF no se refiere en absoluto a los estudiantes.
- La RGI se centra muchísimo en la visión que los ex-asesores tienen de sus colegas en los claustros de los centros educativos. La RGF obvia en buena medida lo anterior y dedica más tiempo a analizar la propia posición en el centro.

TABLA II  
*La secuencia de la recogida de datos*



- La RGI está más cercana a una conversación entre amigos que a una sesión formal de intercambio y debate. La RGF, al contrario, es una sesión mucho más estructurada y rigurosa. Ello tiene consecuencias tanto positivas como negativas para la investigación. La RGI está presidida por el sentido del humor, las bromas y requiebros, etc. Los sujetos se expresan con absoluta y total libertad e incluso podría decirse que con una alta dosis de desinhibición.
- La RGI tuvo lugar nueve meses antes que la RGF, el equivalente a la duración de todo un curso académico. Para muchos de nuestros sujetos, así como para los participantes en los grupos, ese período coincide justamente con el proceso que hemos tratado de poner de manifiesto en este estudio: el choque de realidad, el asentamiento y la resocialización profesional.

#### PAUTAS DE ANÁLISIS

En primer lugar llevamos a cabo un nivel de análisis elemental o de «hipótesis formativa». Se trataba de conseguir agrupaciones de los datos y unidades emergentes de significado en función de los rasgos que diferencian los discursos individuales de los sujetos, las llamadas líneas discursivas básicas de Miles y Huberman (1984). Este nivel de análisis se alimenta, por tanto, de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad. El sistema de categorías utilizado estaba fijado de antemano, y presentaba un carácter claramente descriptivo y de indagación. A continuación, se procedió a un segundo nivel de análisis, en el que se sustituyó el sistema de categorías descriptivas por un nuevo sistema de carácter interpretativo a partir del cual era posible hacer emerger el discurso grupal. Por tanto, el soporte de los datos se encuentra aquí, en las reuniones de grupo. Resumiendo el proceso de análisis, efectuamos primero una triangula-

ción de sujetos –a través de las entrevistas individuales–, a continuación una triangulación de instrumentos –entre las entrevistas y las reuniones de grupo– y por último, una triangulación temporal, gracias al año transcurrido entre la celebración de la reunión de grupo inicial y el final.

#### CATEGORÍAS DE INDAGACIÓN

Acabamos de apuntar que, como resultado de las primeras entrevistas colectivas que sirvieron de toma de contacto con los sujetos, se fueron estableciendo las que serían las categorías definitivas para la recogida y el análisis de información. Estas categorías se utilizaron, a su vez, para elaborar la guía de entrevista individual:

- Primeras sensaciones experimentadas al llegar al centro.
- Percepción que los compañeros tenían del asesor cuando regresó.
- Choque de realidad.
- Influencia sobre los colegas (credibilidad y prestigio) como resultado del capital adquirido en el CEP.
- Liderazgo (dirección, equipo directivo).
- Influencia de la experiencia del CEP sobre la concepción de la enseñanza.
- La relación con el alumnado después del regreso.
- Las relaciones con la Administración educativa.
- Relación actual con el CEP que da servicio al centro de destino y con el sistema de formación permanente del profesorado en general.
- El hipotético retorno al CEP.
- Concepción del asesoramiento educativo.

#### CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS

Este segundo nivel de análisis pone de manifiesto el discurso grupal de los ex-asesores. Para ello, se tienen en cuenta los datos recogidos en las reuniones de grupo pues

ése es el contexto en el que se dan las condiciones para identificar la estructura motivacional básica de la subjetividad colectiva. Es cierto, no obstante, que no todos los sujetos entrevistados pudieron tomar parte en las reuniones de grupo. Esto, obviamente, les resta credibilidad y robustez como instrumentos de recogida de datos al tiempo que nos sirvió como reafirmación en nuestra decisión de mantener dos niveles de análisis, uno más basado en las entrevistas individuales y otro en las reuniones de grupo –consiguiendo así además que los discursos de los sujetos que participaron en estos últimos no tuvieran más peso de lo debido. Las categorías interpretativas, agrupadas a su vez en tres ejes o dimensiones de análisis, son las siguientes:

Eje 1: La experiencia del hijo pródigo

- El choque de realidad
- Asentamiento
- Resocialización profesional

Eje 2: Influencia de la experiencia en el CEP sobre las propias visiones, concepciones y creencias (desarrollo individual, desarrollo profesional y concepciones)

- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones del centro educativo.
- Influencia de la experiencia CEP en las visiones de los colegas.
- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones de los alumnos.
- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones de la enseñanza y el currículo.
- Influencia de la experiencia CEP en la visión de la Administración educativa.

Eje 3: Asesoramiento: La tercera identidad del profesorado

- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones de la propia experiencia como asesor.

- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre la utilidad del asesoramiento y los asesores.
- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre el asesoramiento como profesión.
- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre la formación necesaria para ser asesor.

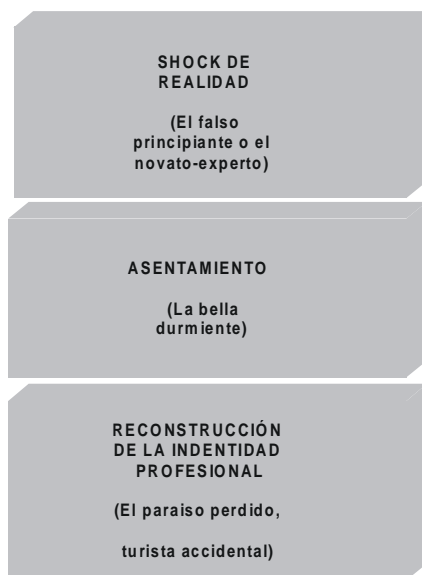
Somos muy conscientes del carácter pionero de este estudio y, con ello, de las naturales insuficiencias y carencias que pueden advertirse en lo que no es sino un *primer intento* de abordar un nuevo tema. Aun así, entendemos que la credibilidad de los resultados y productos finales es aceptable, sobre todo si se tienen en cuenta la calidad personal y profesional que demuestran los sujetos participantes, el volumen agregado de su experiencia tanto docente como asesora, así como las condiciones tan favorables que se han disfrutado en términos de accesibilidad a la información y de su contrastada voluntad de colaboración. Creemos también, por seguir recordando los criterios de valor y confianza que proponían Lincoln y Guba (1985), que este trabajo resistiría bastante bien una prueba de *confirmabilidad*, esto es, los datos obtenidos permiten confirmar con cierta claridad las conclusiones propuestas y sus implicaciones. En cuanto a la *transferibilidad*, entendemos que los resultados no solamente serían transferibles o aplicables a lo que sucede en otras comunidades autónomas españolas, sino que en cierta medida podrían ser aplicables a otros colectivos profesionales los cuales, tras abandonar la docencia para ejercer otro rol profesional dentro del sistema educativo, regresan a los centros.

#### LA EXPERIENCIA DEL HIJO PRÓDIGO

Por motivos de espacio, y como ya adelantamos en la introducción, en este artículo vamos a referirnos solamente al primero de los temas centrales del estudio, el del

choque de la realidad y la experiencia del hijo pródigo. Del análisis efectuado, cabe extraer una *secuencia* con la que puede describirse el tránsito de la vuelta a la escuela. La reversibilidad efectiva del rol de asesoramiento en educación implicaría al menos las siguientes fases, etapas y operaciones:

GRÁFICO I



Y las metáforas que hemos utilizado para caracterizar e interpretar cada una de las tres operaciones, fases y modalidades de *hijo pródigo* serían las siguientes:

- El falso principiante o novato-experto;
- la Bella durmiente; y
- el paraíso perdido, el exilio interior y el turista accidental.

**EL CHOQUE DE REALIDAD:  
EL FALSO PRINCIPIANTE  
O EL NOVATO-EXPERTO**

En didáctica de las lenguas extranjeras, se llama *falso principiante* al estudiante cuyos

resultados en la prueba para verificar su nivel de entrada le colocan en efecto como principiante, a pesar de que es fácil comprobar durante las primeras clases que no es tan principiante como parecía, pues tiene un importante *pasivo* del idioma en cuestión (vocabulario, cierta competencia gramatical, etc.). El asesor, en el primer momento de vuelta al centro, podría recordar en cierta medida a este falso principiante del aprendizaje de idiomas: estamos ante la paradoja de que, por una parte, se trata sin duda de un novato que está iniciando una nueva etapa en su vida profesional; por otra, también es cierto que llega con la aureola de ser un experto que durante años ha ejercido precisamente como *depositario* de conocimiento especializado para la formación de sus recién recuperados compañeros.

Referirse al ex-asesor que vuelve a la enseñanza en términos de falso principiante o novato-experto tiene un fundamento, o al menos un cierto antecedente, en la propia investigación llevada a cabo sobre los procesos de socialización de los profesores noveles (Marcelo, 1991; Barquín, 1995). Según Marcelo, el choque de realidad que sufren los profesores al incorporarse a los centros se debe a la idealización previa de lo escolar y de las relaciones entre profesores y alumnos construida durante los años de su formación inicial. Argumenta igualmente que el choque de realidad afecta más a los profesores noveles de primaria que a los de secundaria, dadas las diferentes condiciones en que han recibido su formación inicial.

Del análisis de las reuniones de grupo se desprende que los ex-asesores, en efecto, se sienten de nuevo principiantes en los primeros tiempos después de su incorporación. Y esto ocurre al menos en dos frentes distintos y complementarios: el de su relación con el alumnado y el manejo de los grupos en el aula; así como su reintegración a los claustros de profesores y su participación en los procesos cotidianos de

relación entre el profesorado. Veamos una muy buena muestra del primero de esos dos frentes:

Los pibes, los pibes a mí me agobiaron muchísimo. El curso pasado yo no tenía problemas con los pibes de los centros que asesoraba... No era mi centro, no eran mis alumnos. Los alumnos te ven de otra forma. Dije: ¡ay qué bien!, qué aceptada soy por los pibes. Todo iba muy bien, dije, es que sigo siendo profesora. Llegué este año a mi instituto y no tenía nada que ver. Primero uno va con la moto... Vamos a poner en práctica todo lo que hemos vendido, y de repente te encuentras con que no conoces a los alumnos. En seis años el alumnado ha cambiado... Y han sido tres meses de tira y afloja pero fuertes. Me han dado vueltas para ver hasta dónde llegaba. Los alumnos te están midiendo continuamente hasta que vas estableciendo normas y pautas y eso ha durado tres meses. Tres meses que yo no he podido dar clase, siempre entre comillas, tres meses que has tenido que invertir en conocerlos y que te conozcan, saber cuál es el juego que tú llevas y cuál es el juego que ellos llevan.

No obstante, también es cierto que, al igual que ocurrió en las entrevistas individuales, las pocas manifestaciones (sólo tres pudieron ser codificadas en las dos reuniones de grupo) que relativizan o incluso rechazan la idea del choque de realidad, tienen que ver precisamente con el aula y el alumnado, con la percepción de que se trata de un escenario natural estable, terreno amable y bien conocido, al que se vuelve sin grandes riesgos:

Para mí no fue ningún choque. Ese temor de que ahora llego y hay otro ritmo de trabajo, hay otra gente nueva, el alumnado, para mí no supuso nada, pero nada en absoluto.

Iba con miedo por lo que comentaban otros compañeros de ese choque, ahora no te vas a adaptar, los niños son diferentes, volver a la tiza... Y sí que iba con miedo el primer día. En el aula era donde mejor me sentía.

El choque para mí no fue tan grande porque yo estaba deseando volver. Comentaba en la entrevista que para mí es como el conducir, que es algo que no se olvida nunca.

Donde nuestros ex-asesores cargan las tintas de verdad en el análisis del choque de realidad es en la relación con los compañeros y en la consiguiente posición con la que se encuentran dentro del centro escolar y de sus procesos cotidianos. Así, por ejemplo, tenemos a una ex-asesora que regresa a un centro ni más ni menos que en calidad de directora y que asume que, en aquellos primeros momentos, era consciente de que «no tenía que insistir mucho en los debates»:

Con el profesorado sí que noté diferencias... En una parte del profesorado hubo un cierto rechazo, una postura como a la defensiva. Cuando dabas una opinión, bueno «pues ya viene ésta, y como vienen del CEP...». Como yo era consciente de eso y lo había pensado incluso antes de ir, opinaba, porque no iba a dejar de opinar, y no insistía mucho en los debates por conseguir la idea que tenía de centro. De hecho soy la directora del centro y no es el centro que a mí me gusta, pero creo que es mejor.

El ex-asesor experimenta un aislamiento muy peculiar, pues es autoinducido, rechaza por prudencia las ofertas de cargos directivos y busca, a base de discreción, ser percibido como un compañero más, cosa nada fácil. La relación con los nuevos compañeros se presenta muy compleja; en algunos casos, se produce un auténtico choque, pero en este caso cultural y profesional, pues tiene que ver con la confrontación entre prácticas de enseñanza innovadoras con otras tremendamente conservadoras. Ya en la reunión de grupo inicial, nos describía un asesor sus primeras reuniones en el centro: «...como las reuniones de seminario siguen siendo: *¿Y tu por dónde vas?* (del libro de texto), si se me ocurre decir: *No, es que no estoy haciendo eso*, entonces ya es el cisma». Pero el cisma comienza

por las percepciones que el profesorado tiene creadas acerca de los asesores:

Otro dato que me pasó en el centro es que durante un tiempo sentía cierto miedo en relación a que me siguieran percibiendo, en el caso de que me hiciera notar mucho, como parte de la Administración, aunque ya no lo era. Ya saben que las cosas en educación funcionan más por pasillos que por otra historia. Lo que está claro es que si vienes del CEP, conoces al director general, controlas, conoces a gente que corta el bacalao aquí y allá, y eso lo piensa la gente [...].

Así, mientras el choque derivado del reencuentro con los alumnos sería en cierto modo más superficial, el que tiene que ver con los compañeros es de mayores dimensiones y, en consecuencia, también de mayor duración. Muchos ex-asesores tardan mucho tiempo en encontrar un lugar reconocido en el centro, un espacio desde el que puedan tener iniciativas y participar en temas que vayan más allá de las paredes de su aula:

Ahí es donde yo centro mi choque con la realidad. [...] después de los primeros choques iniciales con los pibes, pues siempre son choques ya que no estás acostumbrado, pero después del mes de anécdotas, la relación es fluida, pero con lo demás, fui como profesor de a pie, los profesores de a pie de un centro que está superhecho, escasas veces tenemos posibilidades de influir, de ser escuchados, etc. Eso me generó una cierta inseguridad, una cierta gana de no hacer nada.

En una ocasión, al hilo de lo anterior, escuchamos a uno de nuestros sujetos *saltarse del guión* del discurso normalmente muy moderado que los ex-asesores han utilizado al hablar de los primeros momentos de regreso al centro y comentar que «si a lo mejor hubiera entrado con algún tipo de cancha, de margen de poder, otro gallo hubiera cantado, mi choque hubiese sido mucho menor». Es decir, que desde esta perspectiva, la clave del choque de realidad, más allá de las dificultades del reencuentro con alumnos y compañeros, se

daría en realidad con la propia posición en el centro después del regreso, una posición que para algunos es manifiestamente insatisfactoria. Desde el punto de vista de la teoría de la *fusión* del rol (Rodríguez Romero, 1996), la dificultad aquí, y por ende el choque de realidad, se centraría en la pérdida de la capacidad de influencia que tenían los asesores en los CEP, cuando regresan a los centros. Se trata, en último término, de una pérdida de poder en el marco de unas nuevas condiciones de trabajo y de relación profesional. No obstante, el discurso de los ex-asesores en estos primeros momentos de la vuelta al centro se caracteriza más bien por una renuncia voluntaria a tal poder –en términos de capacidad de influencia profesional–, en unos casos por, diríamos, *cansancio de rol*, en otros por prudencia y discreción iniciales ante el regreso al centro.

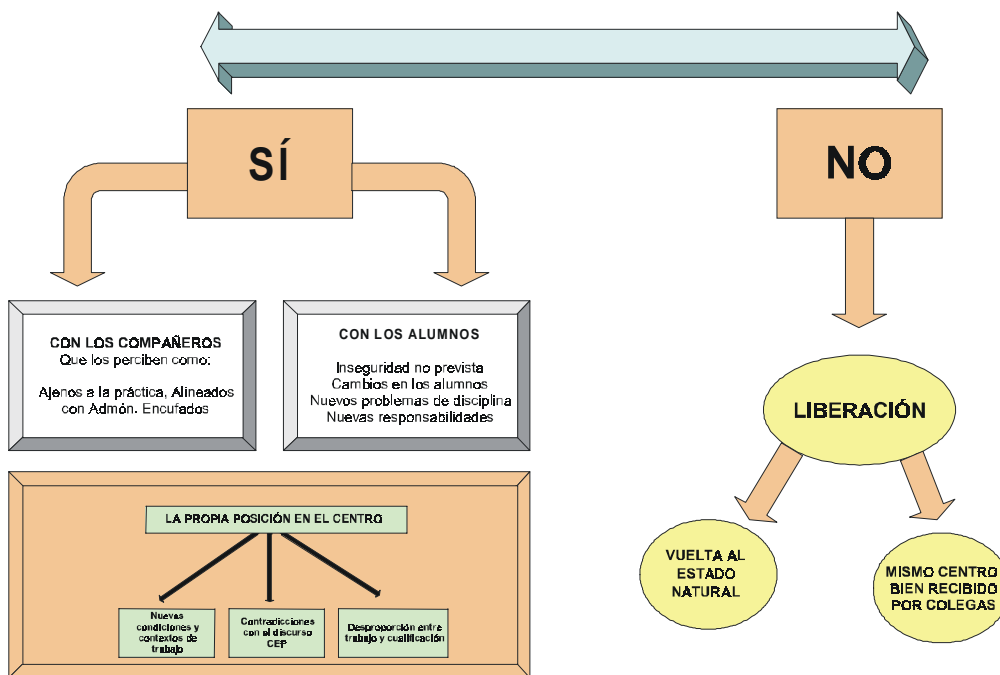
La idealización de los procesos de enseñanza de que hablaba Marcelo (1991) en su trabajo sobre el choque de realidad de los profesores noveles, vuelve de algún modo a repetirse aquí: los años en el CEP y la implicación activa en una *Reforma* han dado lugar a un discurso *ideal* que los asesores debían además difundir, y es ese discurso el que ahora choca con la realidad. Y choca especialmente con el sistema de relaciones sociales y profesionales que impera en los centros, además de con las prácticas docentes que hay instaladas en los mismos. En menor medida, pero también de modo importante, choca con la realidad de un alumnado que, al decir de los ex-asesores más veteranos, ha cambiado en los últimos años.

Al comenzar esta investigación, pensábamos que el choque de realidad afectaría por igual a los recién incorporados hijos pródigos de primaria y secundaria (a diferencia de los *auténticos* profesores noveles, donde afecta más a los de primaria): Si bien es evidente que las características de este trabajo no nos autorizan a establecer generalizaciones y menos aún en relación

con posibles diferencias entre niveles de enseñanza, sí es cierto que los ex-asesores participantes que más relativizan el choque de realidad son los de primaria, lo que se refleja tanto en las entrevistas como en las reuniones de grupo. En otras palabras, que son los de secundaria quienes más abiertamente y con más matices describen los primeros tiempos de su regreso a los centros en términos de choque de realidad. Tal vez podría decirse que el profesorado de primaria se identifica más con el aula como espacio natural de su ejercicio

profesional y que ello le compensa respecto a los otros aspectos del choque. No obstante, nuestra convicción es que el *factor* más importante, a efectos de una mayor amortiguación del choque de realidad, es haber regresado al centro de origen o a otro distinto. Así lo confirman las entrevistas individuales. Un resumen gráfico, que sólo pretende ofrecer una visión sintética del choque realidad de los asesores, y que asume la inevitable simplificación que tal operación conlleva, puede verse a continuación:

GRÁFICO II  
*Choque de realidad*



## EL ASENTAMIENTO: LA BELLA DURMIENTE

Estamos ahora ante los efectos, ya de carácter más diferido, del choque de realidad una vez superado el período, digamos, más agudo. El retorno a los centros educativos implica identificar, tomar conciencia y reaccionar a los cambios que se han producido en los compañeros, en los alumnos, en las propias concepciones de la enseñanza y en las propias expectativas. Los sujetos experimentan esos cambios y los relacionan con los cambios que también se han producido en ellos mismos. Como la Bella durmiente, el docente-asesor despierta a otro mundo, que le resulta vagamente conocido. Al mismo tiempo, es el suyo y no es el suyo. O, como dice con gran acierto conceptista uno de los ex-asesores y ex-directores de CEP «soy nuevo, pero soy viejo». Así, de entrada, el asentamiento, la recuperación del rol docente desde la *re-fusión* del rol asesor, tiene una lectura positiva por parte de algunos sujetos, un *volver a empezar* que, una vez más, tiene su referente en el aula y en la relación con el alumnado:

Esa sensación de volver a empezar es ponerte a pensar cómo explicar. Ese cambio que se ha producido, ponerte a pensar cómo aplicarlo en el aula. Eso te anima.

Hubo algo diferente con el resto del profesorado, pero lo que es en el aula con alumnos, al segundo día estaba yo... no notaba ningún cambio, quizás un poco más peleones los chiquillos, más críticos, pero justo esa era la parte que más me gusta [...]. Al revés, tenía la sensación de que eran como los primeros años que daba clase, con ganas de probar cosas...

Pero, una vez más, las dificultades de la recuperación del rol docente vuelven a estar en la relación con los compañeros y en la propia posición dentro del centro. A continuación aparecen dos manifestaciones del mismo ex-asesor en la reunión de grupo inicial y en el final. En la primera, se

marca una enorme distancia respecto de los compañeros y la autopercepción es de aislamiento y soledad; todo ello expresado con una enorme sinceridad y con una considerable dosis de autocritica. La segunda manifestación, que nosotros entenderíamos como propia y plenamente representativa de lo que llamamos asentamiento, asume como cuestión de sentido común la necesidad de que los ex-asesores afronten un período de cuarentena en relación con sus colegas al volver a los centros.

Una cosa que molesta de mis compañeros, es que no pueden ver las cosas claras cuando tú lo ves tan claro; eso es una sensación de impotencia tan grande. El tener claro una cosa cuando ya no es ideológica, parece que es de sentido común y que ellos no... parece que estás en otra esfera y a mí me da vergüenza, hombre, soy enterado pero no tanto. No me gusta ser enterado e intento luchar contra mi pedertería, entonces el verte ahí intentando convencer a alguien de algo obvio, me pone incomodísimo.

Es una cuestión de sentido común que si conoces un poco cómo funcionan los centros, lo lógico es que tú mismo te impongas esa cuarentena.

Pero los ex-asesores están acostumbrados a ejercer su capacidad de influencia sobre –y junto con– sus colegas, asumiendo incluso roles de liderazgo o impulsando el liderazgo de otros, individuos o grupos. Hay un cierto capital de credibilidad, de habilidades de comunicación, que permite augurar la posibilidad de rentabilizar a posteriori el capital cultural adquirido y construido a lo largo de los años en el CEP. En este punto, el ex-asesor es muy consciente de que dicho capital cultural despierta sentimientos encontrados entre sus compañeros y de que, por tanto, lo tiene que manejar y *administrar* con gran delicadeza, tacto y discreción (hasta llegar a «morderse la lengua» como puede verse a continuación):



Cuando estás en reuniones, en la CCP, salen temas y lo tienes tan claro, te dan ganas de decir: pero es que no lo ven, es que lo mejor es hacer esto y te tienes que morder la lengua porque no puedes ni debes hacerlo. En ese sentido, te cohibes mucho más de lo que harías si fueses de un centro a otro. A veces no es tan importante el cómo te sientas tu sino cómo te vea el profesorado.

Pero... te puedes llevar a la gente al huerto. Yo he descubierto que a la gente te la puedes llevar al huerto. También es verdad que he estado mucho tiempo callada diciendo muy poquitas cosas, muy suavito, muy tal y que sigo en esa línea. Bien, eso es verdad pero [...] y poco a poco vas convenciendo a la gente.

[...] en mi seminario soy un profesor más y cada vez que se dice algo todo el mundo mira para mí para ver lo que yo digo. La primera es la jefa de seminario [...].

Así, los sentimientos iniciales de aislamiento y, a veces, de inseguridad que provocan reacciones de repliegue, inhibición y autocensura, van evolucionando hacia el establecimiento de nuevas relaciones con los compañeros y hacia una implicación cada vez más activa en las cuestiones del centro que, además, se ve al menos indirecta o tácitamente reconocida y hasta impulsada por los propios compañeros. Esta es, en nuestra opinión, la clave del asentamiento personal y profesional de los ex-asesores, lo que permitiría la completa reintegración al rol docente dentro del centro gracias a la recuperación y aceptación externa de su credibilidad y, al mismo tiempo, al desmantelamiento de los estereotipos sobre la función asesora que tan fuertemente parecen haberse instalado en el profesorado.

Otra cuestión sería la de cuánto puede durar esta etapa u *operación* de asenta-

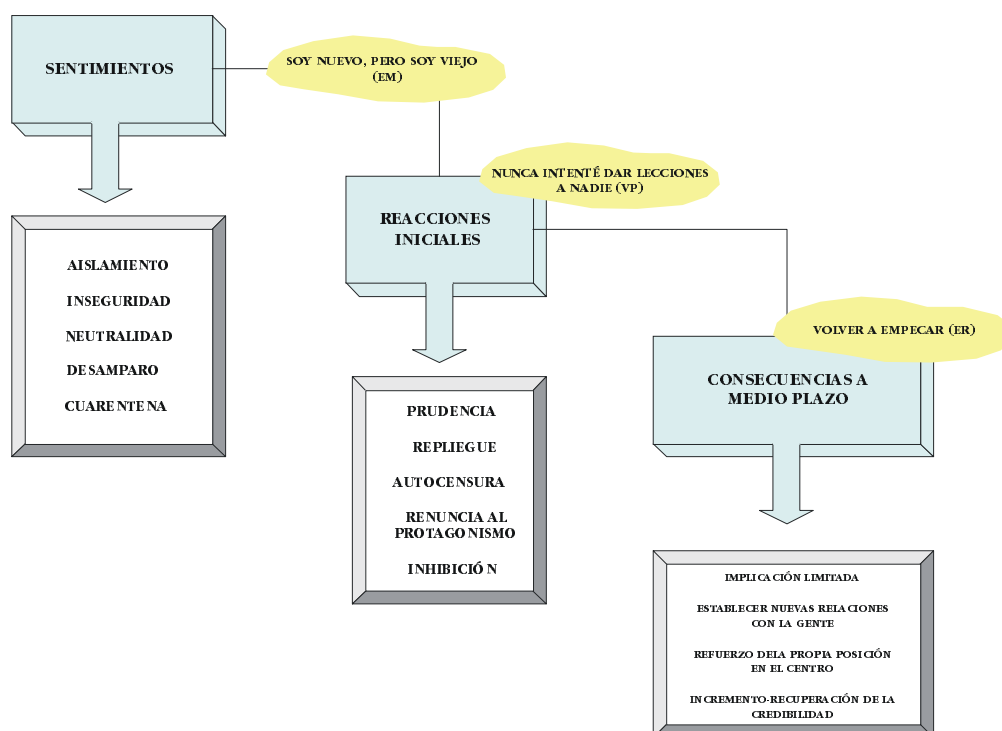
miento, y de qué criterios o factores podría depender esa duración. Según algunos de nuestros sujetos, la operación resultaría análoga a la que hubo que llevar a cabo para asumir el rol de asesor, esto es, ganar prestigio ante los compañeros, recuperar la capacidad de influencia y ser capaz de promover procesos de acción conjunta desde dentro del centro. Por ello tiene sentido decir que estamos ante un momento de *re-fusión* del rol de asesor, pues se trata de repetir el proceso anterior pero desde un recientemente recuperado rol docente. Las variaciones en este proceso, se dice, dependerán de «la situación personal de cada uno», sobre todo de las características del centro al que se vuelve y de si es el mismo de donde se salió o no. Y también, entendemos, de la pericia con que los ex-asesores desplieguen sus habilidades de comunicación, negociación y participación. Veamos, una vez más, el contraste entre manifestaciones de las reuniones de grupo, inicial y final:

Este año estoy mirando al personal. Quién está en la directiva, quién no está, cómo funciona, cómo no funciona. Este año no me he atrevido a decirle nada a la jefa de estudios y eso que me estoy haciendo amiga de ella.

El período de tiempo que puede durar (esta etapa) depende de la situación personal de cada uno, de la capacidad que tengas de contenerte y no opinar [...]. A la vuelta tú intentas, bueno, a ver si por aquí con una estrategia determinada y ves que aquello es una pared, y una pared que es una dictadura, y dices, vale lo intento, y tiras para delante y ves que no sirve para nada.

En el gráfico III puede verse un resumen simplificado de lo que hemos descrito como «asentamiento».

GRÁFICO III  
Asentamiento

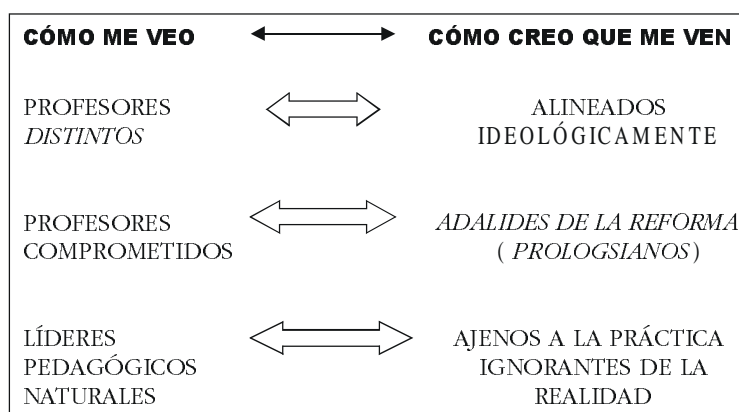


**LA RESOCIALIZACIÓN PROFESIONAL:  
EL PARAÍSO PERDIDO, EL EXILIO INTERIOR  
Y EL TURISTA ACCIDENTAL**

La reconstrucción de la identidad profesional de los ex-asesores implica un proceso de resocialización profesional que, como estamos viendo, en absoluto resulta fácil para nuestros sujetos. Aparentemente, nada es como antes de haber partido en el CEP; y, al mismo tiempo, todo es igual. Algunos sienten la –difícilmente confesable– nostalgia del *paraíso perdido*. Otros experimentan la ansiedad del *exilio interior*; la del que está exiliado sin que nadie más lo sepa. Y todos podrían muy bien ser, lo sepan o no, el *turista accidental*. Llega-

dos a este punto, que de acuerdo con la teoría de la fusión del rol asesor, hemos llamado aquí de *re-fusión* o, si se prefiere no incurrir en neologismos desagradables, de *fusión inversa* surge, también por analogía, una nueva forma de marginalidad de los ex-asesores dentro de los centros. De la misma manera que se hablaba de la marginalidad del rol asesor como de uno de sus rasgos más centrales de identidad (Rodríguez Romero, 1996; Moreno, 1999) puede hablarse ahora de una nueva marginalidad en el reconstruido rol docente de los hijos pródigos. El discurso de nuestros sujetos en este momento podría representarse como aparece en el gráfico IV.

GRÁFICO IV  
*El doble espejo del hijo pródigo*



Es decir, que son perfectamente conscientes de que la recuperación del rol docente nunca supondrá una vuelta a los orígenes –pues son ya en todo caso profesores *distintos* y comprometidos con una serie de principios– y de que las nuevas relaciones con los compañeros tendrán también que reconstruirse en función de esta nueva identidad.

Los ex-asesores se lamentan aquí ya no sólo del inmovilismo natural de los centros y del profesorado, sino de lo que perciben como una evidente *vuelta de tuerca* a ese inmovilismo en el momento actual. El agotamiento propio de estos tiempos post-reformistas, unido a la devaluación y al desmantelamiento políticos de la propia *Reforma*, añaden aún más escepticismo y conservadurismo al profesorado, de acuerdo con la opinión de nuestros protagonistas. Los claustros y sus comisiones delegadas sirven con demasiada frecuencia como el espacio natural para bloquear, desmontar o sabotear cualquier iniciativa innovadora. Todos nuestros sujetos son perfectamente conscientes de ello: en ocasiones se muestran muy pesimistas y manifiestan no ver luz alguna al final del túnel, mientras que en otros momentos, haciendo gala de un pragmatismo más o menos elegante y de

un posibilismo forzado, entienden que lo que ocurre es lo natural y que no cabe más opción que seguir luchando.

Veamos algún ejemplo destacado del primer tipo de discurso:

Al final, por lo que he optado es inhibirme de hacer propuestas, por supervivencia. No sé si tiene que ver... pero he comprobado que en el centro, cuando alguien quiere romper, se buscan el ardid para quemarte, para apagarlo, hablo de un centro concreto.

El desencanto ese que todos sentimos es bastante paralelo al propio desencanto que tiene el profesorado. La cuestión aquí tampoco es culpabilizarse, sino más bien repartir un poco las culpas.

Y otros más del posibilismo y pragmatismo presente en el segundo tipo de discurso:

En el equipo directivo lo que sí hago es mucha reunión, mucha consulta, no llevo propuestas cerradas, siempre intento llevar más de una propuesta. Si la nuestra no sale, no insisto demasiado en el debate, intento dar mucha cancha a la gente que quiera participar y el único problema que se me presenta es que poca gente es la que quiere participar. Cuando nosotros hacemos propuestas lo que hacen es echártelas abajo, pero no hay alternativa,

incluso con temas que me han dolido personalmente, antiguos colaboradores de los CEP [...].

Pese a lo descontento que estoy, sigo pensando... que en el centro más del 50 por ciento de la plantilla son gente super aprovechable. Son gente... que no están aburridas, pero son personas que en la medida que ven que no tienen eco, que no son apoyadas, dicen: esto no va conmigo [...] hablando de mi centro, no podría afirmar alegremente lo del aburrimiento... y por eso el año pasado estuve impulsando una propuesta de equipo directivo, que con un equipo directivo distinto que encauzara, que ofreciera propuestas, otro gallo hubiera cantado.

La resocialización profesional se plantea pues como una fusión inversa y renovada entre las culturas e identidades docente y asesora que da como resultado, análogamente a lo que ocurrió con el primer *tránsito* (del centro al CEP), una hibridación, un rol híbrido, solo que esta vez desde el lado docente. La cultura del asesoramiento evoluciona asumiendo –después de haber superado el choque de realidad– que los centros no son *tablas rasas* en las que las *buenas* ideas y proyectos se van a implantar con éxito por el mero hecho de ser buenas; que su autoridad como supuestos líderes no se apoya en una pretendida neutralidad que surge de la posesión de conocimiento especializado, sino que sólo puede reconocerse libremente desde un compromiso ideológico con la educación y, lo que no es secundario, con el sentido del servicio público. En definitiva, que en la práctica, las cosas pueden salir mal, los buenos proyectos pueden fracasar y las mejores propuestas ser rechazadas. Y eso, cuando ocurre, no es necesariamente porque ellos sean malos profesionales, a pesar de que no olvidan que su papel en los centros conlleva una cierta responsabilidad, que de un modo u otro han de ejercer, y que procede de la formación recibida y la experiencia acumulada, tanto en el CEP

como en otras instancias. Al mismo tiempo, se van instalando también en una cultura más propia del docente, más conservadora de facto, más orientada al ámbito restringido y casi diríamos *privado* del área o del departamento, y menos comprometida por tanto con las «cuestiones de centro»; y sobre todo, un discurso caracterizado por una marcada inclinación a expresar sin paliativos un descontento y un desencanto generalizados.

El punto de intersección más evidente de este nuevo híbrido o fusión de rol no es otro que el posibilismo y el pragmatismo, a que ya nos hemos referido, como principal elemento de identidad de la labor práctica dentro de los centros. Por una parte, refleja lo que podríamos llamar una *corrección a la baja de la utopía* (en relación a la idealización de lo escolar construida en el CEP), la cual por otra parte implica haber asumido las claves del discurso de la práctica y de los prácticos en educación, un posibilismo que ellos llamarían realismo. En ese nuevo contexto de identidad, que no renuncia por completo a la utopía pero que sí la corrige, los ex-asesores se ven a sí mismos con una capacidad de influencia que, les guste o no, les atraiga más o menos, trasciende de su área disciplinar y tiene mucho más que ver con el centro educativo en su conjunto.

[...] antes de incorporarme al CEP era más líder en todo lo que tenía que ver con el área curricular. En el seminario tenía una determinada trayectoria, con mayor o menor fortuna, con respecto a la innovación. Fuera del área curricular no me sentía con capacidad de dirigir ni [...]. Una vez he pasado por el CEP siento que no tengo tanto liderazgo en el seminario, tengo alguno, pero no me siento como antes, y siento ahora que algunas personas cuentan más conmigo desde una perspectiva más global, más de centro.

Yo no sé como me veían antes. Lo que sí es que yo ahora soy consciente de mi lide-

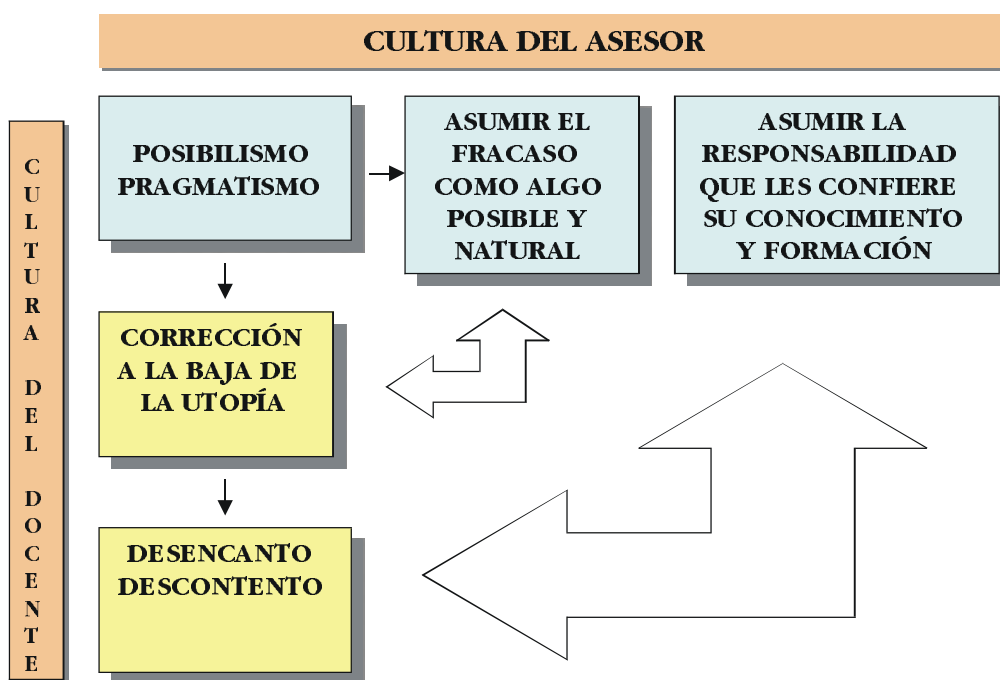
razgo, cosa que antes no lo era, pero nunca jamás he sido consciente de eso y me he dado cuenta ahora a la vuelta porque he vuelto al mismo centro, me he dado cuenta que realmente yo significaba algo en ese centro. Me estaban esperando bien y nunca he sido... consciente de esa historia.

La corrección a la baja de la utopía es el correlato de la asunción del fracaso como algo ya no sólo posible sino incluso natural. Y el descontento y desencanto son el reverso de la moneda de la presión (no siempre autoinducida) por asumir la responsabilidad que les confiere su conocimiento y su formación. Parece claro que ésta podría ser la síntesis del continuo a lo largo del cual se sitúan nuestros sujetos en cuanto a la recomposición de su rol profesional. Así lo hemos tratado de expresar en la síntesis que aparece en el gráfico V. El

pragmatismo y posibilismo que se encuentran en el punto de intersección completaría lo que entendemos constituye el discurso con el que los ex-asesores dan cuenta de la culminación del proceso de resocialización profesional a su vuelta a los centros.

Por último, no hará falta insistir en que de ningún modo pretendemos que lo que hemos llamado aquí etapas y operaciones de la experiencia del hijo pródigo, que culminan con una renovada asunción del rol docente, tengan lugar en una secuencia rítmica y bien delimitada. Se trata más bien de tres elementos, tres componentes del proceso, que podrían ir ocurriendo de modo simultáneo y con muchas variaciones y posibles retrocesos, pero siempre en la dirección que aquí hemos tratado de poner de manifiesto desde el discurso grupal de los ex-asesores.

GRÁFICO V  
*Resocialización profesional*



## SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

- Con la perspectiva que aporta el tiempo transcurrido desde su salida de los Centros de Profesorado, los ex-asesores entienden que su regreso a los centros puede ser descrito en términos de «choque de realidad». Este choque, desde el punto de vista de la experiencia personal, responde al contraste entre la idealización de los centros y de la enseñanza elaborada en los CEP a partir de los principios y orientaciones de la LOGSE y las condiciones reales de trabajo en los centros con el profesorado y el alumnado. Si bien en algunos casos más peculiares se hacen matices o manifiestan ciertas dudas al respecto, el choque de realidad por el que se atraviesa tendría que ver principalmente con los compañeros, es decir, con la difícil reconstrucción de una relación de colegaje dentro de los claustros; y por ende, con las dificultades añadidas de la nueva posición con que el asesor se encuentra dentro del centro. El choque de realidad resulta por lo general más suave para aquellos ex-asesores que regresan al mismo centro del que salieron para ir al CEP.
- El recelo y en ocasiones rechazo inicial con que los ex-asesores son recibidos en los centros tiene que ver tanto con un factor coyuntural –su papel durante años como adalides de la *Reforma* y la atribución de un alineamiento ideológico– como con un factor más estructural –la identificación con la Administración educativa y la consiguiente atribución de estereotipos y representaciones sociales del tipo desertor/enchufado/enterado. Esta especie de doble pecado, que no es exactamente original, es la causa de que los hijos pródigos tuvieran que pasar, además de por lo que ellos mismos denominan una cuarentena social, por un proceso de recomposición de su imagen como

docentes y de recuperación del aprecio y del prestigio entre sus compañeros.

- Nuestro estudio confirma una vez más que existe hoy una indudable deslegitimación de la función asesora desde la cultura docente; el estereotipo cultural está muy arraigado en el autoconcepto profesional de los propios ex-asesores. De hecho, cabe aventurar que buena parte de «la fuerza» que éstos desplegaban en sus CEP debía interpretarse como una reacción ante la profunda deslegitimación implícita en el argumento de que uno «estaba ahí de enchufado para no tener que tocar la tiza»; ante el principio implícito de que todo trabajo dentro del sistema escolar que no implique estar en el aula con los alumnos *es teórico*, y se descalifica automáticamente como ajeno e ignorante de la realidad.

Sin embargo, el análisis de los relatos de nuestros sujetos parece poner de manifiesto alguna inconsistencia en la propia posición de los centros y el profesorado en relación con la, por otra parte, incontrovertible deslegitimación del asesoramiento desde los centros educativos. Una vez los asesores vuelven a los centros, y transcurrida la fase más crítica del choque de realidad, en muchos casos la imagen de *enchufado*, de *espía* de la Administración y de teórico irrelevante, se deshace y deja paso a la de un compañero con ideas, con discurso, con iniciativa, con ganas de trabajar en equipo y con un respeto profesional por sus iguales. Con el paso del tiempo, esto es reconocido ampliamente en todos los claustros –con mayor o menor intensidad, lógicamente, según los casos– la posición del ex-asesor en el centro evoluciona de una manera notable hacia la integración y el ejercicio de una influencia cada vez más visible en la marcha del centro. Es evidente, por tanto, que este fenómeno ha de tener consecuencias sobre la concepción que los

profesores en los centros mantienen sobre el asesoramiento y los asesores. Diríamos que una cosa es la devaluación política del asesoramiento de formación y otra muy distinta el respeto y reconocimiento que buena parte de los asesores acaban ganándose cuando regresan a los centros.

- Las especiales características y circunstancias del contexto político y social en nuestro país tampoco ayudaron mucho al proceso de re-socialización de nuestros protagonistas como nuevos –pero viejos– profesores. En los años 1999 y 2000 había comenzado ya con mucha fuerza el desmantelamiento político de la reforma LOGSE y el clima generalizado en los centros españoles no era –ni es ahora– especialmente proclive a las iniciativas de cambio e innovación. De hecho, los ex-asesores coinciden en su diagnóstico de que el profesorado es más conservador que antes hasta el punto de que quienes más se comprometieron antaño con la *Reforma* desde los despachos son hoy quienes más la boicotean desde las aulas y los centros.
- Es muy relevante resaltar el hecho de que ninguno de los asesores manifiesta haber vivido su salida del CEP y consiguiente vuelta al centro de modo traumático, dando a entender que pudiera incluso ser injusta (aunque más de uno podía tener razones objetivas para sentirse así). El dato tiene importancia en el contexto de una cultura funcional de corte clásico, en el que prima una profunda conciencia de los derechos adquiridos unida a una marcada actitud reivindicativa. Al menos resulta interesante constatar que los ex-asesores no reclaman ningún derecho adquirido ni reivindican un tratamiento especial a su regreso al centro. Por un lado, han aceptado las reglas del juego de aquello que llamábamos la reversibilidad del estatus; por otro, su conciencia de *hijos pródigos* sólo les deja decir que

están encantados con el regreso y que el medio escolar es su medio natural.

- El papel del ex-asesor *en los centros*. En los primeros tiempos del choque de realidad, los ex-asesores, además del recelo o el rechazo de que ya hemos hablado, perciben que en los centros reina un inmovilismo agudo y un escepticismo paralizante; las reuniones son ceremonias para marear los temas, ocasiones rituales donde se habla mucho y no se hace nada. Pero más adelante, se va revelando en los hijos pródigos una especie de liderazgo involuntario, un reconocimiento indirecto por parte de sus colegas de su capacidad de movilizar recursos y utilizar el conocimiento disponible. Hay un claro *efecto colateral* de la formación recibida y adquirida durante su experiencia en el CEP que, en la mayoría de los casos, juega sin ninguna duda a favor del centro. Los ex-asesores, de hecho, asumen responsabilidades, toman iniciativas, buscan alianzas, despliegan y diseminan opiniones y posiciones progresistas y avanzadas en el contexto de su centro. Sus compañeros asumen que tienen la ventaja de manejar información «privilegiada» y los equipos directivos prefieren tenerlos de su lado a tenerlos enfrente. Se diría que, como mínimo, tienen el estatus de «miembro conspicuo del claustro». Hay pocas dudas de que el capital que aportan los ex-asesores a sus centros es, por lo general y con todas las variaciones y matices que se quieran, incalculable. El CEP ha supuesto, de facto, un conjunto de oportunidades de autoformación en tanto que docentes que difícilmente podría haberse adquirido de otra forma.
- El proceso de resocialización profesional de los ex-asesores puede describirse en términos de lo que hemos denominado una fusión inversa de rol profesional –en relación con la primera fusión de rol que llevaron a cabo

cuando pasaron de profesores a asesores. Este proceso, que según reconocen los ex-asesores no es nada fácil— implica una reconfiguración tanto de la identidad docente como de la identidad disciplinar. Por una parte, la experiencia de asesoramiento ha supuesto para nuestros sujetos una *ganancia de identidad docente* en general, que se incrementa todavía más al llegar de vuelta a los centros; por otra, es más que revelador que ninguno de ellos haya narrado la experiencia del CEP en términos de *pérdida de su identidad disciplinar*, que por tanto tendría que recuperar al regresar a la enseñanza de su materia. La resocialización profesional conlleva además una renuncia sólo parcial a la utopía construida en los años del CEP y la instalación en una actitud pragmática y posibilista, que en ningún caso se contradice con un marcado sentido del servicio público.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AIVÁREZ ROJO, V.: «La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica», en *Revista de Educación*, 306 (1995), pp. 347-374.
- BARQUÍN, J.: «La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España», en *Revista de Educación*, 306 (1995), pp. 7-65.
- BIOTT, C. (Ed.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. Londres, Falmer Press, 1991.
- BOLÍVAR, A.: *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, Universidad de Granada, 1997.
- DENZIN, N. K.: *Interpretative biography*. Londres, Sage Publishers, 1989.
- ESCUADERO, J. M. y MORENO, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid, 1992.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y BARQUÍN, J.: «Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp.281-300.
- GARCÍA GÓMEZ, S.: «La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente», en G. RODRÍGUEZ, J. GIL y E. GARCÍA: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996, pp. 319-347.
- GRANADO, C.: «Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un Centro de Profesores», en *Enseñanza*, 12 (1994), pp. 139-153.
- «Evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela», en G. RODRÍGUEZ, J. GIL y E. GARCÍA: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996, pp. 293-317.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E.: *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Sage Publications, 1985.
- MARCELO, C.: *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE, 1991.
- (Coord.): *Investigación en Formación del Profesorado*, Madrid, Cincel, 1992.
- «¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 249-278.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B.: *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publishers, 3.<sup>a</sup> ed., 1999.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publishers, 2.<sup>a</sup> ed., 1994.



- MORENO, J. M.: «Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento», en J. M. ESCUDERO (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 237-263.
- NIETO, J. M.; PORTELA, J. M. y BOTÍAS, F.: *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona, Ariel, 2000.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M.: *El asesoramiento educativo*. Archidona, Aljibe, 1996.
- SÁNCHEZ, E.: «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores», en *Infancia y aprendizaje*, 91 (2000), pp. 55-77.
- SMITH, L. H.: «Biographical method», en N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, pp. 286-305.
- STAKE, R. E.: «Case studies», en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, pp. 236-247.
- VEENMAN, S.: «Perceived problems of beginning teachers», en *Review of Educational Research*, 54 (1984), 2, pp. 143-178.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. et al: «El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2001), 1, pp. 199-220.
- WOODS, P. y SIKES, P. J.: «The use of teacher biographies in professional self-development», en F. TOOD (Ed.): *Planning continuing professional development*. Londres, Croom Helm, 1987, pp. 123-143.
- YIN, R. K.: *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Sage Publications, 1984.