

LA VUELTA DEL HIJO PRÓDIGO: CREENCIAS Y OPINIONES DE LOS EX – ASESORES DE CEP SOBRE “ESCUELA Y EDUCACIÓN” DESDE SU REGRESO A LA ESCUELA

The return of the prodigal son: Beliefs and opinions of Teacher Centers' ex – advisors about education and schooling upon their return to schools

Juan S. Arencibia Arencibia

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

E-Mail: jarencibia@dedu.ulpgc.es

Juan Manuel Moreno Olmedilla

The World Bank (USA)

E-Mail: jmoreno@worldbank.org

Resumen:

La investigación que se presenta en este artículo persigue construir conocimiento sobre cómo se percibe, se trata, se transforma y evoluciona el capital cultural adquirido por los asesores en los Centros de Profesorado una vez que éstos regresan a sus destinos en los centros de primaria y secundaria. Nuestro trabajo se construyó sobre el extenso relato de doce ex – asesores de CEP acerca de sus concepciones, creencias y visiones sobre cinco grandes temas: educación/enseñanza, escuela como organización, Administración educativa, relaciones con los colegas en el centro, y las relaciones con los alumnos y sus familias. Se trataba de constatar si, en efecto, podíamos hablar o no de un *capital* cultural adquirido en el CEP, y en qué medida esa acumulación de aprendizaje y experiencia había hecho evolucionar e incluso cambiar de modo sustancial las posiciones y concepciones de nuestros sujetos sobre la enseñanza y lo escolar.

Palabras clave: capital cultural; conocimiento profesional; creencias; asesoría; servicios de apoyo.

Abstract:

The research project that is partially presented in this paper sought to increase our knowledge about the ways in which the cultural capital gained by agents of external support to schools in Teachers' Centers (CEP) is perceived, dealt with and transformed once they go back to their teaching duties in primary and secondary schools. Field work consisted of in-depth interviews to twelve ex – agents of external support, covering their auto-biographical experience, beliefs, views and conceptions on five broad issues: education/teaching, school as an organization, educational administration, relationship with fellow teachers in schools, and relationships with students and parents. The aim was to ascertain if it was in fact warranted to talk about a cultural capital acquired in Teachers' Centers (CEP), and to what extent such stock of learning and experience had shaped or even radically change the views and beliefs held by the participating subjects.

Key words: cultural capital; professional knowledge; broad; advice; support services.

Extended Summary

The research project that is partially presented in this paper sought to increase our knowledge about the ways in which the cultural capital gained by agents of external support to schools in Teachers' Centers (CEP) is perceived, dealt with and transformed once they go back to their teaching duties in primary and secondary schools. The study of their (auto) biographies allows for the emergence of both certainties and contradictions which are very useful to broaden our knowledge about the teaching profession and the, para- pseudo- or semi – profession of external support in education. The experience acquired by the ex – advisors while in the CEP amounts to be a privileged standpoint to position themselves about every educational issue at stake; and they can do it from two different but complementary perspectives and identities, the one related to teaching and the one related to external support to schools. This simultaneity clearly adds value to everything they have to say. Field work consisted of in-depth interviews to twelve ex – agents of external support, covering their auto-biographical experience, beliefs, views and conceptions on five broad issues: education/teaching, school as an organization, educational administration, relationship with fellow teachers in schools, and relationships with students and parents. The aim was to ascertain if it was in fact warranted to talk about a cultural capital acquired in Teachers' Centers (CEP), and to what extent such stock of learning and experience had shaped or even radically change the views and beliefs held by our subjects. Moreover, what the title of this paper calls the experience of the *prodigal son* was also relevant, i.e., to increase our understanding about the ways in which their new discourse, constructed in and from the CEP, *lands* in schools, adapts or rather collides and is modified, after the ex – advisers return to work in schools.

The years spent providing external support to schools from the CEP have strongly shaped the belief system of the ex – advisors about each and every major education issue: among many others, the new conception of the compulsory secondary school as a comprehensive one; the development of a global and long-term institutional conceptualization of the school; the realization that quality of education has more to do with the way the school as whole works and not that much with more or less brilliant individual performance; a substantial change in the way they conceive teacher's responsibility about students, their development and academic achievement; their active resistance to the myth that student cohorts get worse and worse overtime; a first-hand and hands-on knowledge about the school system as a whole and the corresponding recognition of the value of what teachers face and accomplish in levels other than their own; team work with their colleagues is seen not just as recommendable but as indispensable; teaching is conceived as an activity about which one should constantly ask questions; the relationship with students' families is seen as a professional duty of teachers; and the recognition or realization that any education administration faces all sorts of difficulties to implement its policies, which does not lead to giving up a critical view of educational authorities, but rather to the conditions for a more informed and learned approach to such criticism. This belief system taken as whole becomes a great value once the ex – advisors returns to their schools to be teachers again: it is true that it may undergo a certain tension derived from the initial reality shock; but then it tends to consolidate and get even more sophisticated. This is why it could be argued that these prodigal sons are not just reflective practitioners, but practitioners with a discourse.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es, en buena medida, la continuación de otro publicado en 2003 (Moreno y Arencibia, 2003) sobre la experiencia biográfica de los asesores de Centros de Profesorado cuando, después de ejercer durante años en los CEP, regresan a su labor docente en los centros escolares. En ese primer artículo, exploramos el proceso, descrito en términos de choque de realidad, por el que los ex – asesores reconstruyen su identidad docente desde el ejercicio previo del asesoramiento y hacen frente a la tarea de volver a integrarse en la vida de los centros.

En dicho sentido, una de las cuestiones centrales de esta investigación es la de construir conocimiento sobre cómo se percibe, se trata, se transforma y evoluciona el capital cultural adquirido por los asesores en los Centros de Profesorado una vez que éstos regresan a sus destinos en los centros de primaria y secundaria. Estudiando sus (auto)biografías, es posible poner de manifiesto tanto certezas como contradicciones, que contribuyen con la misma potencia e intensidad 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 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 dicen.

Nuestro trabajo se construyó sobre el relato de nuestros sujetos acerca de sus concepciones, creencias y visiones de cinco temas distintos: enseñanza/educación, escuela como organización, Administración educativa, relaciones con los colegas en el centro, y las relaciones con los alumnos y sus familias. Se trataba de constatar si, en efecto, podíamos hablar o no de un *capital* cultural adquirido en el CEP, y en qué medida esa acumulación de aprendizaje y experiencia había hecho evolucionar e incluso cambiar radicalmente las posiciones y concepciones de nuestros sujetos sobre la enseñanza y lo escolar. Además, ya desde el punto de vista de la experiencia del *hijo pródigo*, era relevante obtener datos sobre el modo en que todo ese nuevo discurso, elaborado en y a partir del CEP, se reinstalaba y adaptaba, o más bien colisionaba y se modificaba, después del regreso al centro.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de este estudio es exploratorio y descriptivo. Esto es, creemos, prudente, dada 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 son 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, varios de los enfoques, orientaciones y líneas de trabajo propias de la investigación cualitativa en educación. 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 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, el interés de lo autobiográfico está restringido a un período muy bien acotado.

Pero 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 socio-cultural 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 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.

Accedieron a tomar parte en este estudio un total de doce 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 doce 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 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 lo hacen en centros distintos del que salieron para ocupar las asesorías de los CEP.

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, una vez identificados, que se mantuvo con los ex asesores fueron dos entrevistas colectivas de carácter abierto, que hemos denominado reunión de grupo inicial, pues sus características las hacen parecerse mucho más a una reunión de grupo que a una entrevista. El análisis de ambas sesiones permitió la elaboración de un primer listado de problemas de investigación, de grandes dimensiones de cómo los sujetos contemplaban y enjuiciaban su experiencia biográfica, 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 doce 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 para que pudieran matizar algunas de sus opiniones y manifestaciones.
- *Reunión de grupo.* Concluido el trabajo de transcripción de las entrevistas y efectuado un primer análisis de sus contenidos, se preparó una reunión de grupo en la que participaron, además de los investigadores, cuatro de los doce 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 se llevaba ya prácticamente 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.

Llevamos a cabo en primer lugar 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 por Miles y Huberman (1994). 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 tiene un carácter claramente descriptivo y de indagación. A continuación, se procedió a un segundo nivel de análisis, en el que el sistema de categorías descriptivas se sustituye por un nuevo sistema ya de carácter interpretativo a partir del cual, además, era posible hacer emerger el discurso grupal. El soporte de los datos se encuentra aquí, por tanto, en las

reuniones de grupo. Resumiendo el proceso de análisis, efectuamos primero una triangulación de sujetos – a través de las entrevistas individuales, después a una triangulación de instrumentos – entre las entrevistas y las reuniones de grupo – y por último, a una triangulación temporal, gracias al año transcurrido entre la celebración de la reunión de grupo inicial y el final.

3. INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA CEP SOBRE LAS VISIONES, CONCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS EX – ASESORES

Nuestro punto de partida al comienzo del trabajo era que, durante sus años en el CEP, los asesores habían ido construyendo un discurso de nuevo cuño sobre la educación y la enseñanza, el centro educativo como organización, los alumnos como sujetos que aprenden, los compañeros de claustro de profesorado y las relaciones con la Administración educativa. En definitiva, que disponían de un discurso cultural característico del colectivo de asesores de CEP, que podría tener mucho que ver con la identidad más o menos emergente del asesoramiento de formación como práctica diferenciada en nuestro sistema escolar. Los datos obtenidos en las entrevistas parecen sugerir que, en efecto, ese discurso cultural existe y que se ha ido nutriendo no sólo de la experiencia del CEP sino también del contraste y la acomodación de tal discurso al regresar al centro y a la práctica de la enseñanza en el aula. Veamos ahora qué otros rasgos o elementos apunta y añade el discurso grupal de los ex – asesores:

A) Influencia de la experiencia CEP en la concepción de centro educativo

Uno de los hallazgos más notables de este trabajo es que el principal efecto de la experiencia de asesoramiento en el CEP sobre las concepciones y creencias de los ex – asesores es, según manifiestan explícitamente nuestros sujetos, un cambio radical de mentalidad en cuanto al centro educativo como organización, a la importancia de las variables de centro y a su influencia determinante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí ocurren. Este cambio de mentalidad supone una superación de la visión individualista, fragmentada, atomizada y con tendencia al aislamiento intelectual que es propia de la docencia como profesión; e implica también un giro de gran calado sobre los criterios de calidad de la educación y la enseñanza, supeditando y haciendo depender la calidad de un profesor individual a la calidad de la acción conjunta en el marco del centro educativo. En palabras de un ex – asesor, más inteligibles que las nuestras: “O funciona el centro o difícilmente funciona un profesor por muy bueno que sea”.

La idea que yo tengo de un centro, que eso sí que te lo cambia el CEP..., no es la que estoy haciendo, pero bueno, es mi idea y no es la mayoritaria en el profesorado.

La mayoría, la gran mayoría de las cosas nuevas,...que aprendí en el CEP tenían que ver con aspectos generales del centro, no con aspectos disciplinares.

Cuando estoy en el CEP y vuelvo al aula mis miras no están ni siquiera en el aula, en la relación alumno - profesor. Mis miras están mucho más allá. O funciona el

centro o difícilmente funciona un profesor por muy bueno que sea. Me fijo en cuestiones de organización escolar, en cuestiones de las relaciones entre los profes, en el apoyo o no apoyo que nos podamos prestar los profes...

Esto es así hasta el punto de que, de modo análogo, tiene lugar también una suerte de *revolución copernicana* en relación con cómo se perciben ahora las cuestiones de área disciplinar por parte de los ya regresados hijos pródigos. Y, claro está, todo ello tiene un correlato inmediato en términos de la nueva identidad docente, de ese nuevo híbrido que tratábamos de dibujar en el apartado anterior. La experiencia del CEP cambia también la concepción que los sujetos tienen de su área disciplinar al situarla en el contexto del centro educativo y del conjunto de procesos que ahí tienen lugar. Así, la identidad del asesoramiento ha reconfigurado de un modo muy marcado tanto la nueva identidad docente de nuestros sujetos como la propia identidad que procede de su especialización disciplinar:

Aunque los CEP no nos sirvieron mucho desde el punto de vista disciplinar,...creo que precisamente esa visión general del centro, aunque no sea del área, repercute en tu forma de ver el área.

Esa concepción es la que te cambia, relativizas un poco más lo que es el área y lo pones un poco más al servicio del centro en su conjunto. De qué forma puedes contribuir en las sesiones de evaluación, en los equipos educativos, a la organización global del centro aunque tus clases sean menos innovadoras de lo que quisieras, aunque tu quieras ir más rápido y que digas no, vamos a intentar que sea el equipo educativo.

B) El Síndrome de Penélope

Pero, por otro lado, y no obstante el optimismo constructivo y *progresivo* de que están compuestas las frases anteriores, vemos también en el discurso grupal de los ex – asesores el contraste de una especie de *pérdida de la inocencia*, es decir, una nueva corrección de la idealización construida en el CEP respecto de la vida cotidiana en los centros. Para algunos de nuestros sujetos, a pesar de los muchos años de servicio previos a la experiencia del CEP, resulta incluso una sorpresa comprobar que los centros educativos son organizaciones invertebradas, que las relaciones de poder tienen una enorme importancia y que las relaciones interpersonales que allí se establecen se describen casi en exclusiva en términos de conflicto. Pero justamente porque han tenido que confrontar la visión ideal construida en el CEP con estos rasgos de los que son perfectamente conscientes, cobra aún más valor su concepción del centro como el ámbito que de verdad “marca la diferencia”. Es la tensión que hemos tratado de representar en el Gráfico 1.

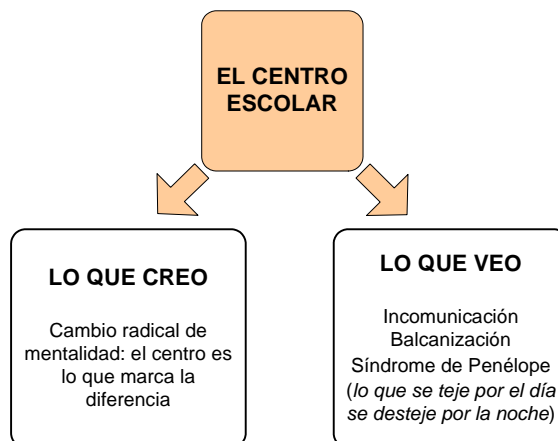
No hay ninguna organización. No hay ningún organigrama definido ni hay... Con lo cual nos estamos dando de... todo el día porque lo que se hace con la mano derecha no lo sabe la mano izquierda.

Son muchas patas que no tienen conexión y además lo que veo en mi instituto es que hay un grupillo de gente,... que tienen ganas de hacer cosas. Lo que pasa es que no saben cómo. Entonces meten por aquí, meten por allá... Luego venimos

otro grupo y hacemos no se qué y no se enteran. Los que llevamos actividades extraescolares, lo que programamos, no se enteran los tutores, y por tanto no pueden vender la moto a los alumnos que son al fin y al cabo los que tienen que participar en las actividades. No hay enlace de unos estamentos con otros. Hay cositas sueltas, pero que además no nos enteramos, nos enteramos de casualidad, porque alguien te lo encuentras en un momento y te dice.

Estos dos fragmentos son sólo una muestra – del discurso grupal en este caso – de las manifestaciones de nuestros sujetos a este respecto. Bastan para terminar de revelarnos hasta qué punto las visiones que los ex – asesores tienen del centro como organización vienen a corroborar ya no sólo las concepciones más clásicas de los centros como anarquías organizadas o sistemas débilmente articulados, sino los análisis institucionales más recientes (Portela, 2001; Chubb y Moe, 1990, citado en el anterior) en el sentido de que, en particular los centros públicos, se padece una ineficiencia estructural que se debe a dos problemas, el de la burocracia y el llamado problema político. Mientras que el problema político consiste en que las instituciones que gobiernan los centros “promueven y protegen ese exceso de burocratización” (Portela, 2001:144), el problema de la burocracia no coincide, por cierto, con el que se describe desde los clásicos de la sociología para las administraciones públicas que *brotaron* y crecieron en el siglo XIX. Aquí, y nuestros sujetos lo describen con maestría, el problema de la burocracia conlleva la existencia de un modelo de gestión de *emergencia*, una política inercial de “no toma de decisiones”, una opacidad estructural que no permite ni a los propios miembros de la institución saber qué ocurre y qué se está haciendo, y un sistema de comunicación interna del que bien podría decirse que cuando no es incidental es porque es accidental. En este ambiente institucional, los ex – asesores comparten la sensación frustrante de que lo que hacen por un lado, alguien o algo lo deshace por otro. Es decir, remitiéndonos al personaje mitológico, que destejía por la noche lo que tejía durante el día, los ex – asesores contemplan sus centros como afectados por el Síndrome de Penélope.

Gráfico 1: La concepción del centro educativo



C) Influencia de la experiencia CEP en la visión de los colegas

Mientras que en las entrevistas individuales los relatos de nuestros sujetos se centran en analizar la percepción que sus compañeros tuvieron de ellos al regresar al centro, además de todas las cuestiones y detalles anejos a esa experiencia del hijo pródigo desde la perspectiva del profesorado en los centros, el discurso grupal que procede de las reuniones de grupo se detiene mucho más en las visiones que los ex – asesores han construido respecto de los colegas después del regreso al centro. A pesar de haber coincidido en una determinada visión de centro que a su vez requiere la existencia de equipos cohesionados de profesorado – sobre todo de cara al trabajo directo con los alumnos –, los asesores que participaron en las reuniones de grupo cifran, proyectan y colocan en este análisis de sus compañeros gran parte de su actual malestar y frustración como miembros de un claustro de profesores. De entrada, entienden que el profesorado ha entrado en una tendencia muy marcada hacia el conservadurismo; tendencia que atribuyen al cansancio de los años de debate, preparación e implantación de la Reforma. Ello explicaría, al mismo tiempo, el fenómeno, en principio paradójico, y hay que decir que para ellos a veces doloroso, de que los compañeros que más se implicaron en su día en el trabajo por la Reforma sean ahora los que mayor gala hacen de ese conservadurismo que consiste precisamente en un fuerte descompromiso con la propia Reforma y sus implicaciones, y como consecuencia de ello, con todo lo que tenga que ver con el centro escolar o vaya más allá del ámbito cuasi-privado de su aula.

Noto en el profesorado que de alguna manera está más conservador de lo que estaba antes. Ahora está más reacio a cualquier tipo de innovación, no quiere plantearse cuestiones. Da la sensación que están un poco cansados, quemados por lo que fue la Reforma. Aquel acelerón que se pegó para ponerse al día, para ir a cursos. Muchos de esos cursos fueron frustrantes porque no les servían y entonces...

Noto... rechazo a cualquier tipo de movilidad, cambio o innovación incluso en compañeros que antes eran bastante reformistas, no reformistas en el sentido de que eran adictos a la reforma, sino dispuestos a cambiar, y ahora los noto "yo a mi aula y un poco más y no quiero saber de nada".

Los que más se habían movido están como cansados, ahora bien, que se conviertan de repente en unos conservadores... Quizás los que más batallaron en estos años de reciclaje son los más quemados.

En un segundo análisis, nuestros sujetos se apresuran a no sacar conclusiones prematuras de esta tendencia al conservadurismo y contemplan como hipótesis el que se haya entrado en un ciclo, en cierto modo necesario, de retraimiento, de repliegue, en un tiempo de calma después de muchos años de agitación y de desgaste personal e institucional. Los trabajos sobre ciclos de vida del profesorado (Fernández Cruz, 1995) o sobre ciclos de vida de las instituciones educativas (Domingo, 2001) apoyarían en principio semejante hipótesis.

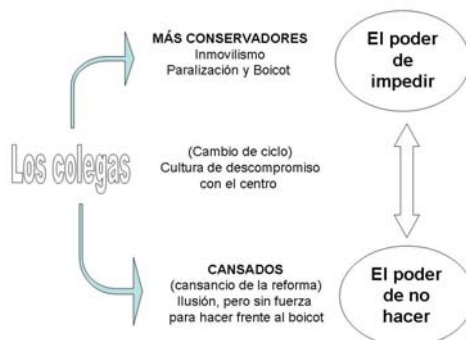
Soy incapaz de afirmar que el profesorado sea cada vez más individual, por mi experiencia personal antes de incorporarme al CEP, el trabajo con mi departamento era imposible y ahora también es imposible. Es verdad que el profesorado hoy va más a lo suyo, pero como tu decías de las aguas turbulentas, podría ser explicable que tenga que haber un tiempo de calma, aunque en la calma se den muchos malos rollos en el sentido que estamos hablando.

Pero más allá de los vaivenes biográficos de las personas o de los movimientos pendulares que pudieran caracterizar la evolución de las organizaciones educativas, sería ingenuo no relacionar lo que nuestros sujetos llaman incremento del conservadurismo y cansancio del profesorado con el clima generalizado de devaluación política de la Reforma iniciada en 1990 y la anticipación de la reforma de la reforma, que estaba iniciándose ya durante el año en que se llevó a cabo este trabajo. En consecuencia, el cansancio y el conservadurismo que, en principio, serían rasgos pasivos de la visión de los compañeros, se completan con rasgos activos mucho más duros, como el inmovilismo y el obstruccionismo, esto es, la paralización y el boicot de iniciativas tanto propias como sobre todo ajenas: Es lo que, en el Gráfico 2, a continuación, hemos denominado el ejercicio del *poder de impedir* y del *poder de no hacer*.

Lo que siento hoy en día es aburrimiento y por eso me estoy planteando dejar el centro, dejar la dirección, volver a mi centro y pasar, porque no veo una oposición argumentada, es simplemente la negación de todo... Sólo es "yo no hago nada, pero tampoco quiero que tu lo hagas"; entonces cualquier iniciativa... se empieza argumentar en contra ni siquiera con argumentos serios sino con niñadas que no te dan ganas ni de debatirlas.

Estoy hablando de un grupúsculo que no es ni el cinco por ciento y el resto de la gente simplemente no quiere entrar al trapo, no quiere entrar en los debates, están cansados, van a las reuniones sabiendo de antemano que van a perder el tiempo, que se va hablar mucho y hacer poco, y eso está hundiendo al centro; y eso que hay profesorado allí con muchas ganas, que se podrían hacer cosas, pero no hay forma de canalizarlo y son dos o tres, además compañeros que han estado en la reforma, algunos en la Consejería. Gente que era de... y ahora están paralizándolo todo.

Gráfico 2: Reencuentro y desencuentro: la visión sobre los compañeros



D) Influencia del CEP en la concepción de los alumnos

¿Cualquiera alumno pasado fue mejor?

Este parafraseo de una de las cumbres de la literatura española sería un modo de “poner en castellano”, de hacer una versión nacional del famoso aserto, título de libro, “el nivel educativo sube”, de Baudelot y Establet. En la tradición anglosajona, el equivalente sería la constante referencia de las “reformas” conservadoras a una supuesta “época dorada” de la educación y de la escolarización, previa a una situación como la actual, tristemente caracterizada por la mediocridad *in crescendo* de los alumnos, el descenso de los niveles de exigencia en el sistema escolar, y la pérdida de autoridad del profesorado en los centros (Smyth, 1994). Así, no sólo hay una nostalgia del pasado, en el que las cosas iban mucho mejor, sino que hay una percepción clara de que el alumnado, como colectivo social, ha evolucionado a peor, tanto en lo académico como en lo estrictamente personal. En estos momentos, en nuestro país, el mito de que cualquiera alumno pasado fue mejor, está en alza; haciendo caso a Baudelot y Establet, lo cierto sería que, al menos, la utilización política del mito en cuestión siempre está en alza. Diríamos que hay momentos críticos, ciclos en este caso de carácter político, en que se alimenta desde varias instancias la percepción pública de un supuesto deterioro progresivo, de una caída en los estándares educativos, como punto de apoyo y fuente de legitimación de determinadas propuestas políticas, banderas electorales o recursos tácticos para desviar la atención de otros temas de mayor coste y riesgo inmediato. Resulta irónico, por otra parte, que en no pocas ocasiones este síndrome afecte tanto a conservadores como a progresistas, y que les sirva a ambos para hacer programa político del tal clima de decadencia y corrupción de costumbres infantiles y juveniles. Con ello, en todo caso, en lo que de verdad se progresa es en la devaluación de la escolaridad pública, del papel y la función social de las escuelas, y de la credibilidad y prestigio del profesorado.

Pues bien, nuestros ex – asesores se encuentran también dentro de este debate. Todos saben y reconocen que la situación ha cambiado, que la democratización de nuestro sistema educativo en estos últimos años ha generado cambios de fondo en las características de la población estudiantil que acude a los centros de secundaria, y aun a los de primaria. De hecho, ellos tuvieron un papel muy activo en la difusión y diseminación a través de la formación de tales cambios. Algunos hijos pródigos parecen más proclives a sumarse a los afectos al mito del pasado que siempre fue mejor. Pero todos hacen matices, y en muchos casos desmontan el mito de inspiración manriqueña con una gran maestría:

...las cosas han cambiado, evidentemente, pero a eso el profesorado suma una especie de idealización de lo que había antes. La diferencia que hay todavía se percibe mayor porque se idealiza lo de antes y ahora el alumnado es mejor que hace tres años. Antes cuando estábamos empezando a implantar lo que se hacía desde primer ciclo era alumnos que no valían los mandaban a centros que tuvieran ESO, con lo cual tenías un alumnado superproblemático y ahora se está como normalizando. Es más heterogéneo.

Tengo grabada una sesión de evaluación hace ni se cuántos años. Era una sesión de C.O.U., se celebró en centro de Enseñanza Integradas. Los problemas eran: los chiquillos tienen faltas de ortografía, no saben hacer esquemas, ni resúmenes, me acuerdo, sabes. Son exactamente los mismos problemas que oigo en las sesiones de evaluación de ahora, sin embargo, ahora como que lo envuelven en una casuística de no se qué, no se cuánto.. Pues no, tenemos esos alumnos y tenemos que apenar con ellos.

Porque lo que de verdad nos interesa aquí, sin olvidar el contexto mucho más amplio donde el debate está teniendo lugar, es la medida en que quienes trabajan en educación – el profesorado – abrazan el mito de que cualquiera alumno pasado fue mejor. En este sentido, el discurso de nuestros sujetos, de los hijos pródigos, identifica la trampa del mito nostálgico y lo rechaza; y esto se hace desde dentro de los centros, desde la práctica cotidiana de las sesiones de evaluación, las CCP y los claustros de profesores. Es evidente que las consecuencias inmediatas de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza con la creación de una escuela secundaria comprensiva, están en la raíz de un cambio – seguramente coyuntural – en las percepciones que el profesorado tiene del alumnado. Y una vez más, nuestros sujetos, recién llegados al centro, vuelven a ser y a ejercer de *falso principiante* y *experto-novato* (Arencibia y Moreno, 2003).

¿Quién ha cambiado más, los alumnos, el profesorado, o los padres y madres?

Esta es la pregunta que legítimamente correspondería hacer. El espejismo que crea la referencia y el recurso constante a los cambios en el alumnado tiene a su vez el efecto – y seguramente también la agenda oculta – de esconder y hurtar el debate público sobre si tal vez quienes han cambiado de verdad son el profesorado y las familias.

Los ex – asesores llaman la atención sobre la percepción de que los alumnos que han encontrado a su vuelta son más críticos y más sociables, están menos motivados por el estudio, y que podría estar dándose en ellos un aumento en la actitud de descompromiso hacia la escuela y lo escolar (lo que desde posiciones conservadoras suele llamarse objeción escolar). Pero los hijos pródigos también han encontrado profesores menos motivados y comprometidos con su trabajo, con una actitud de descompromiso hacia la escuela que podría verse como simétrica a la de los alumnos, y con un incremento notable de otro tipo de objeción, la que se ejerce frente a la reforma comprensiva de la enseñanza secundaria. Nada dicen nuestros sujetos, sin embargo, de las familias y de la medida en que podrían haber cambiado en estos últimos años en relación con la educación de sus hijos. Es conocida, no obstante, la argumentación de muchos profesores en el sentido de que padres y madres practican hoy una especie de abstención o dejación sistemática de su responsabilidad como educadores de sus hijos, transfiriendo dicha responsabilidad a los centros y el profesorado. En definitiva, la hipótesis lanzada por uno de nuestros ex – asesores en el sentido de que los alumnos han cambiado – en su relación con la escuela – precisamente porque también lo han hecho profesores y padres, los

primeros replegándose y los segundos absteniéndose, merece ser tenida en cuenta.

Otras visiones, otras preocupaciones

Reseñamos a continuación tres temas concretos más que aparecen en el discurso grupal en relación con los alumnos. Se trata de fragmentos más o menos aislados pero que se explican por sí mismos y son, a nuestro juicio, de una calidad extraordinaria. Los tres – abordando temas distintos – remiten a una determinada evolución en la concepción del alumnado y del consiguiente papel que debe jugar el docente en las aulas y en el centro. Tal evolución se debe en buena parte a la experiencia de lo que nuestros sujetos vivieron y aprendieron en el CEP, y como puede apreciarse, su dirección es justamente la contraria de ese repliegue y retroceso voluntario del profesorado que describíamos más arriba:

- Los términos y límites de la responsabilidad del profesorado respecto del rendimiento de los alumnos:

Hablo concretamente del rendimiento de los pibes. Superpreocupado. Todo el primer trimestre me sentía mal porque los pibes no salían para adelante y a veces no sabía cómo empujarlos para que arrancaran, incluso velando la propia realidad que decía que de aquí no puedes sacar más historias. Hubo un momento, en Navidades, me pregunté: pero ¿qué me pasa?, si ahora no tengo pibes diferentes a los que tenía antes y sin embargo no tenía ese come coco. Me di cuenta, y afortunadamente me quedé más tranquilo, era que yo ahora tengo una preocupación más pedagógica por los pibes, más global del rendimiento... Es decir, ya no es el rollo de que si lo quieres aprender lo aprendes y si no, no lo aprendes. Ahora mismo... soy más consciente de mi responsabilidad ante ellos... Antes me esforzaba un mogollón, cuando llegaba bien, pero cuando no llegaba, me generaba insatisfacción pero no me angustiaba, ...

- El deterioro de la disciplina en las aulas:

Evidentemente, el paso por el CEP habrá jugado un papel importante en que ahora seamos bastante más tolerantes, pero supongo que habrá habido más cosas, tu propio proceso personal, las cosas que conoces, lo que has leído, etc. De todas formas, yo con los pibes este año he sentido miedo... No por mi intolerancia pero con los pibes he sido en algunos casos más intolerante que antes por miedo a que se me fuera la cosa de las manos. Autodefensa. Hablando en plata, en algunos casos he preferido ser chulo, porque estaba viendo que había un deterioro de los temas de disciplina en el centro...

- El equipo educativo de cara a los alumnos:

Antes tenía una capacidad individual para gobernar el aula sin necesidad de contar con lo que hoy llamamos el equipo educativo.

Porque no había tradición. Ahora, cuando he vuelto, una cosa que tengo clara (es) que una acción educativa con un grupo de pibes de tercero de la ESO, tiene que ser una acción educativa conjunta del equipo educativo. No puede ser una acción educativa particular de un profe. Como en el caso concreto de mi centro no hay ni siquiera un trabajo de equipo educativo con esa gente, entonces soy consciente de mis limitaciones para controlar el grupo porque yo no soy una estrella.

E) Influencia del CEP en la concepción de la enseñanza y el curriculum

Las reuniones de grupo, como también en parte las entrevistas individuales no entran mucho en este tema, a no ser por vía indirecta y en términos globales, cuando analizan cómo la nueva visión de centro educativo configura su concepción previa respecto de la enseñanza y el curriculum de su área de especialización. O cuando, como acabamos de ver, elaboran un nuevo discurso sobre la responsabilidad profesional del profesorado en su relación con los alumnos. Indirectamente, puede considerarse también un hallazgo de este trabajo la constatación de que ningún ex – asesor narre su experiencia en el CEP, siquiera parcial o tangencialmente, como una *pérdida* o como un *parón* en el desarrollo de su identidad disciplinar, cosa que, desde luego, los investigadores habíamos esperado. Tan sólo uno de los ex – asesores deja claro en algún momento que la didáctica de su área ha cambiado por completo en los años que ha estado fuera y que se le impone ahora una puesta al día. Todos los asesores tienen claro que en el CEP estuvieron dedicados a objetivos y a tareas de naturaleza distinta a las que tienen que ver con áreas curriculares.

Cuando me enfrente como profesor de lengua a los alumnos, desde ese punto de vista, no estoy haciendo una crítica porque creo que hay diferentes concepciones, tengo que decir que el CEP no me ayudó precisamente.

He acusado el déficit de mi trabajo de área. He estado cuatro años currando en el CEP, que una de las cosas que planteábamos allí era que teníamos bastante olvidado el trabajo de área. En realidad ahora he comprobado que incluso los pinitos que yo hacía en el trabajo en el área en el CEP no me han ayudado mucho, salvo cuestiones muy generales, para desarrollar mi trabajo.

Una de las operaciones, por tanto, que los hijos pródigos tienen que hacer al regresar a los centros es la de volver a socializarse en su área, un proceso que se lleva a cabo en el marco de un sistema de concepciones y creencias sobre todo lo que en el centro rodea al área que poco o nada tiene que ver con el que tenían antes de pasar por el CEP.

F) Influencia del CEP en la visión de la Administración educativa

La tendencia que manifiestan los sujetos en las entrevistas respecto de su concepción de la Administración se iniciaba y algunos casos se resumía en una toma de distancia, en mostrar una total independencia de la Administración, primero como cuestión previa para fijar la propia identidad, segundo para asegurar la credibilidad de las opiniones y posiciones al respecto de las

relaciones entre los centros y la Administración. Pero una vez hecha esta toma de posición, se impone después una visión muy ecuánime, equilibrada y realista de las condiciones y circunstancias en que la Administración educativa hace su trabajo.

Aún así o precisamente por ello, cuando los ex – asesores van a la crítica, se trata de una crítica implacable, muy bien fundamentada e informada como resultado de una relación cercana, en algunos casos tan estrecha como para llegar a la amistad personal, con las personas que trabajan en la Administración. Es ya un tópico decir que la relación entre profesorado y Administración es estructuralmente análoga a la que se da entre alumnado y profesorado. Así, el punto de partida de nuestros sujetos a este respecto era la incomunicación, el desconocimiento mutuo, el sentimiento difuso de agravio, y la atribución sistemática a la Administración de responsabilidad directa sobre males reales y ficticios; de ese punto de partida han pasado a una concepción con una gran carga crítica pero de un carácter tan realista como constructivo.

...incluso la percepción de la propia Administración (está condicionada por mi experiencia en el Cep). Yo no me siento Administración pero soy consciente de que soy parte de la Administración cosa que no es mi compañero que también es Administración.

Yo sí que me he descubierto a veces justificando cosas de la Administración. Nuestro cargo, cuando éramos asesores no era nada significativo dentro de la estructura... Es decir, no tenía peso político, pero me recuerda un poco la sensación de un político de derechas o de izquierdas que abandona y es sustituido por un político de izquierdas o de derechas. Yo he oído a esa gente que a pesar de que hay una diferencia ideológica, comprende un poco las dificultades y problemas. Algo de eso sí que hay en nosotros ante la Administración. Yo por lo menos me he descubierto así.

Todo profesor debería pasar por un cargo diferente al de ser profesor porque es cuando comprendes la cantidad de dificultades para llevar las cosas a cabo.

La concepción de la Administración y de las personas que trabajan en ella está fuertemente configurada – o más bien reconfigurada – por la experiencia del CEP. Es reveladora la comparación que hace uno de los ex – asesores de la salida del CEP y la vuelta al centro con el paso, por el principio de la alternancia en el poder, a la oposición en política. Más allá de lo que pudiera decirse al hilo de esto sobre la dimensión política del trabajo de asesoramiento, lo que interesa es poner de manifiesto esa conciencia de la dificultad que entrañan los problemas de la práctica reguladora de la Administración por encima de los intereses personales, corporativos o estrictamente políticos de quienes, de modo provisional o estable, asumen esta o la otra responsabilidad. (A eso, en política, se le llama visión de Estado; y no consideramos ninguna desproporción reconocer que hay profesores en los centros públicos de nuestro país que tienen esa visión de Estado reflejada en la concepción de su trabajo docente).

El déficit de realidad

También resulta significativa la recomendación de que los profesores “deberían pasar por ahí”, por algún cargo ajeno a la docencia, para fortalecer y afianzar su sentido de la realidad de lo que es el sistema escolar. Nótese que es justo la versión inversa a lo que el profesorado suele reclamar tan a menudo – a veces con tono reivindicativo, otras con sentido del humor – respecto de quienes están en la “*moqueta*”: que deberían pasar un tiempo en las aulas para enterarse de *verdad* de la realidad de las cosas. Este es, a la sazón, un rasgo tan marcado como relevante del discurso cultural de los docentes acerca de la Administración (del cual nuestros sujetos no sólo se hacen eco sino que en ocasiones también participan) y, por extensión, sobre todo actor o miembro de la comunidad educativa que no esté dentro de los centros: no está en la realidad; está en *lo teórico*. Lo mismo que le ocurriría, como hemos visto con detalle, al asesoramiento o no digamos a la inspección escolar. Se trata, en definitiva, de una apelación a que *el otro* sufre un *déficit de realidad* que podría incluso deslegitimarlo para ejercer su función.

En nuestro caso, la Administración queda descalificada y deslegitimada ya no tanto por el hecho de que no cumpla correctamente con sus cometidos, sino porque está ajena a la realidad, actúa desde fuera de ella y, como no podía ser de otro modo, se equivoca. Esto, además de inevitable, sería siempre independiente de qué grupo o qué personas en concreto estén en la Administración. La descalificación del *otro* no está, por tanto, apoyada en la deficiente o dudosa calidad de los productos de su acción, sino directamente en el hecho de que está fuera de la realidad, en que, a los efectos de lo que es importante, no existe. Una vez más, por cierto, estamos ante el mismo procedimiento de descalificación y deslegitimación que el alumnado hace del profesorado y que han descrito con detalle las investigaciones sobre culturas estudiantiles: el *otro*, aunque tenga poder y autoridad legalmente reconocidos, está ajeno a la realidad, a lo importante, y puede (y debe) por tanto ser ignorado, resistido, desobedecido y hasta combatido.

Sin disminuir un ápice ni el tono ni la carga crítica – ni las llamadas a la defensa activa y resistente de determinadas posiciones y principios – hacia las actuaciones de la Administración, tanto los discursos individuales como el discurso global de los hijos pródigos muestra con claridad estar más allá de la descalificación sistemática que acabamos de describir (y que en muchos casos, por cierto, se utiliza para ocultar, minimizar o eludir la propia responsabilidad).

4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

1. Los años de formación (incluida la autoformación) en el CEP han determinado el sistema de creencias y concepciones de los ex – asesores acerca de todos y cada uno de los grandes elementos de la educación: escuela y enseñanza, administración educativa, alumnos, colegas y familias. Destacan, entre otras muchas, el nuevo concepto de la educación secundaria obligatoria como integradora; la adquisición de una visión global y a largo plazo del centro educativo; el convencimiento de que la calidad de la educación depende del centro y no de lo que de modo más o menos brillante pueda hacer cada profesor individual; el cambio en la concepción sobre la

responsabilidad del profesorado sobre los alumnos, su desarrollo y su rendimiento; la resistencia activa al mito de que los alumnos son cada vez peores; el conocimiento de primera mano del sistema escolar en todos sus niveles y la valoración del trabajo del profesorado de otros niveles distintos al propio; el trabajo en equipo con los compañeros no como recomendable sino como imprescindible; la enseñanza como una actividad sobre la que constantemente hay que hacerse preguntas; la relación con las familias como obligación profesional del profesorado; y la *comprensión* de las dificultades que tiene cualquier administración educativa sin que ello implique la renuncia a la crítica sino, justo al contrario, estar en condiciones de hacer una crítica más informada. Todo este sistema de creencias adquiere un gran valor una vez que el asesor regresa a los centros educativos: es cierto que sufre un cierto choque y una tensión derivada de las contradicciones de primera hora; pero luego tiende a reafirmarse y hacerse aún más sólido y elaborado. Por todo ello cabe hablar de los hijos pródigos no sólo como prácticos reflexivos sino como *prácticos con discurso*.

2. Merece especial detenimiento el análisis sobre las principales líneas de cambio del alumnado en los años de su ausencia de los centros, que justamente coinciden con el período de implantación de la educación secundaria obligatoria. A pesar de que los ex – asesores comparten en mayor o menor medida muchas de las preocupaciones del profesorado de secundaria que tanto eco están encontrando en los actuales responsables del sistema educativo español, se encuentran muy lejos del mito que, con una dosis de humor y otra de guiño literario, aquí hemos llamado de que “cualquiera alumno pasado fue mejor”. Hay cambios en el alumnado, por supuesto, pero no son necesariamente a peor; y además, también hay cambios en el profesorado en su relación con los alumnos, en especial con los de la secundaria obligatoria. Los aspectos más preocupantes de los nuevos patrones de conducta que se identifican en los alumnos no responden tanto a su naturaleza intrínsecamente maligna sino más bien a las consecuencias de la dejación de responsabilidad que, a partes iguales, han mostrado tanto familias como profesorado en los últimos años.
3. Lo que nuestros sujetos han aprendido en los CEP tiene más que ver con la dimensión organizativa de los centros que con los aspectos curriculares de su disciplina o área de especialización. De hecho, incluso la forma de ver y tratar las cuestiones inherentes a su disciplina ha cambiado a la luz de o en el nuevo marco de su concepción del centro. Insisten en que haber pasado por el CEP “ha sido la mejor manera de formarme como profesor, y no como asesor”. Paradójicamente, su escepticismo sobre la función asesora y sobre la institución que le da cobertura, el CEP, es enorme. Valoran muchísimo lo que allí “han aprendido”; mientras que desprecian por inservible “lo que allí les enseñaron”. No hay contradicción, claro, pues es evidente que lo que valoran es lo que aprendieron por sí mismos y, sobre todo, unos de otros; pero sí hay contradicción en que, más allá de este excelente *producto colateral* del CEP, habría que aceptar que su función como institución de asesoramiento a centros estaría fracasando.

Referencias bibliográficas

- Moreno, J.M. y Arencibia, J.S. (2003): El regreso del hijo pródigo: La experiencia de la vuelta a la escuela desde los Centros de Profesores, *Revista de Educación*, 333: (en prensa).
- Bolívar, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*, Granada, Universidad de Granada.
- Denzin, N.K. (1989): *Interpretative biography*, Londres, Sage Publishers.
- Domingo, J. (Ed.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de los centros*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Fernández Cruz, M. (1995): Ciclos en la vida profesional de los profesores *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage Publishers, 2ª edición.
- Portela, A. (2001): El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional, en Domingo, J. (Ed.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de los centros*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 131-146.
- Smith, L.H. (1994): Biographical method, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 286-305.
- Stake, R.E. (1994): "Case studies", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 236-247.
- Woods, P. y Sikes, P.J. (1987): The use of teacher biographies in professional self-development, en Toad, F. (Ed.): *Planning continuing professional development*, Londres, Croom Helm, 123-143.
- Yin, R.K. (1984): *Case study Research. Design and Methods*, Beverly Hills, Sage Publications.