



PARLAMENTO DE ANDALUCIA

VIII LEGISLATURA

GRUPO DE TRABAJO RELATIVO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ANDALUCIA

PRESIDENCIA DE LA ILMA. SRA. DÑA. MARÍA CINTA CASTILLO JIMÉNEZ

COMISIÓN DE EDUCACIÓN

13 de diciembre de 2010



Orden del Día

Comparecencias.

Comparecencias informativas.

SUMARIO

Se abre la sesión a las diez horas, siete minutos del día trece de diciembre de dos mil diez.

Comparecencias.

Comparecencias informativas (pág.3).

Intervienen:

D. Rafael Porlán Ariza, Catedrático de Didáctica de las Ciencias y Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla.

D. Ignacio García Rodríguez, del G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía.

Dña. Rafaela Obrero Ariza, del G.P. Popular de Andalucía.

Dña. María Araceli Carrillo Pérez, del G.P. Socialista.

D. Daniel González Manjón, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

D. Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar Municipal de la Comunidad de Madrid.

D. José Antonio Ibáñez-Martín Mellado, Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

D. Ángel Ignacio Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga

D. Jaime Martínez Montero, Inspector de Educación y Profesor de la Universidad de Cádiz

D. Juan Ángel Quirós Cantos, Presidente de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperkinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA).

Dña. Marina Mestanza Bujalance, Vocal de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperkinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA).

Dña. Rosa M^a Caballero Chaves, Vocal de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperkinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA).

D. Jesús Gonzalo Ocampos, Presidente de la Asociación Andaluza Dislexia en Positivo.

Dña. Rosa M^a Satorras Fioreti, Vicepresidenta de la Asociación Andaluza Dislexia en Positivo.

D. Francisco Javier Oblaré Torres, del G.P. Popular de Andalucía.

D. Manuel Gracia Navarro, del G.P. Socialista.

Se levanta la sesión a las dieciocho horas, veinte minutos del día trece de diciembre de dos mil diez.

COMPARECENCIAS INFORMATIVAS***La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN***

—Buenos días, señorías. Vamos a dar comienzo a la sesión del grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado, que en la mañana de hoy tiene comparecencia a lo largo de toda la mañana y también de la tarde.

Vamos a comenzar con la primera comparecencia solicitada por los grupos, que en calidad de experto llama a este grupo de trabajo a don Rafael Porlán Ariza, Catedrático de Didáctica de las Ciencias y Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla. Se encuentra ya con nosotros. Quiero en primer lugar darle la bienvenida, agradecerle su presencia en esta sesión, e indicarle que va a tener un tiempo de diez minutos para hacer su exposición, que después de ese turno los portavoces van a intervenir, y que para cerrar su intervención tendrá otro plazo de cinco minutos para contestar a los portavoces, que cualquier documentación, que ya veo que nos ha traído, o que a partir de este momento quiera aportar al grupo a raíz de las sugerencias o de las preguntas de los portavoces, puede enviarla cuando quiera. Y, sin más, tiene la palabra.

El señor PORLÁN ARIZA, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

—Quiero agradecer al grupo de trabajo la posibilidad que me ofrece de aportar mis reflexiones sobre un asunto de tanta trascendencia para la mejora de la educación.

Voy a hacer una lectura abreviada del documento que les he dado, y resumida.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, hace tiempo que se conocen los límites, las carencias y los problemas que plantea el modelo pedagógico mayoritario en las escuelas andaluzas. Algunos de ellos son los siguientes:

Sobrecarga de contenidos, fragmentados en excesivas materias, desvinculados de los problemas relevantes de la vida de hoy y del futuro, y gestionados por los libros de texto y no por los propios docentes, metodologías pasivas y transmisivas inmersas en una estructura de espacios y tiempos que siguen fomentando un aprendizaje mecánico y falto de comprensión, y que provocan el tedio y el desapego de muchos estudiantes hacia la cultura escolar, al mismo tiempo, recursos poco atractivos y alejados de los medios que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, formas de evaluación poco formativas, cuyo objetivo es la calificación y la sanción de los estudiantes y no el conocimiento de sus dificultades de aprendizaje para tomar decisiones que retroalimenten el proceso, centros excesivamente grandes e ingobernables, muy cerrados a la comunidad educativa, con poca vida democrática y participativa y poco cogestionados con madres, padres y estudiantes.

A la vista de estos problemas, y de los cambios que se necesitan, es fácil comprender las dificultades de la mayoría del profesorado para dar respuestas a los retos de la escuela de hoy, ya que, sencillamente, no fueron formados para ello.

Las investigaciones sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tien-

den a reproducir el modelo en que fueron formados. De ahí la importancia de promover una formación inicial y permanente innovadora y de calidad.

La formación inicial del profesorado ha venido desarrollando históricamente un perfil profesional centrado en las disciplinas vinculadas a los contenidos —la historia, las matemáticas, la biología, etcétera—, minusvalorando la importancia de las ciencias de la educación y de las prácticas de enseñanza. Los docentes de hoy son herederos de ese modelo formativo. En el caso de la formación de maestros, las sucesivas reformas han ido incrementando, no sin grandes resistencias, la importancia curricular del conocimiento psicopedagógico, de las didácticas específicas y de las prácticas en los centros. No obstante, este incremento aún sigue siendo insuficiente.

Al mismo tiempo, la cultura academicista y compartimentada predominante en la Universidad ha venido provocando que los futuros maestros no relacionen los contenidos de las disciplinas que estudian en la facultad con los problemas de la práctica profesional, generándose un divorcio importante entre la teoría y la práctica.

Por último, la imposibilidad legal de que los maestros, cuya titulación es de diplomados, accedan como profesores a la Universidad ha provocado que esta profesión sea la única cuyos formadores no pertenecen al ámbito profesional que pretenden enseñar. Dicho claramente: la mayoría de los formadores de maestros no son maestros. Eso sería inconcebible, por ejemplo, en el caso de los médicos.

El caso de la formación del profesorado de Secundaria es bastante más grave. No es hasta

el año pasado cuando se inicia, con importantes resistencias, una deficiente implantación del Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Andalucía, que, a pesar de todos los esfuerzos, sigue manteniendo un desequilibrio abrumador entre los diferentes componentes del conocimiento profesional: Cuatro años de formación en los contenidos, según los nuevos grados, dos meses de formación psicopedagógica, dos meses aproximados de formación en las didácticas específicas, y dos meses escasos de prácticas de enseñanza. Por lo demás, las universidades están llevando a cabo un desarrollo del Máster que desvirtúa en gran parte su sentido original, tanto por el perfil de una parte del profesorado que lo imparte, contratados sin experiencia ninguna, y profesorado sin formación didáctica impuestos por la presión gremial propia de la institución, como por el sesgo academicista que han tomado los programas de muchas materias, quedando en segundo término los problemas reales de la práctica profesional.

En este sentido, es muy significativa la decisión de la mayoría de las universidades de no ubicar el Máster en las facultades de Educación. También aquí es evidente el divorcio entre la teoría y la práctica y la escasez de profesorado experto en la profesión que se pretende enseñar.

Partiendo de esta situación, y considerando una estrategia gradual, propongo una serie de medidas que pueden favorecer una reorientación progresiva de la formación inicial:

Uno: Garantizar la incorporación del Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria a las facultades de Ciencias de la Educación.

Dos: Impulsar la incorporación como profesores a las facultades de Ciencias de la Educación de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria con experiencia innovadora y con buenas prácticas profesionalmente contrastadas.

Tres: Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas de enseñanza en estas titulaciones.

Cuatro: Crear una red experimental de docentes, equipos y centros de Infantil, Primaria y Secundaria acreditados por sus buenas prácticas que tengan prioridad a la hora de recibir como tutores estudiantes en prácticas.

Cinco: Someter a evaluación rigurosa los planes de estudio de los grados de Infantil y Primaria para asegurar su adecuación a las competencias profesionales establecidas legalmente.

Sexto: Someter a evaluación rigurosa la aplicación del Máster de Secundaria para garantizar su adecuación a los requisitos establecidos legalmente y a las propias memorias de las universidades en los siguientes aspectos: adecuación del perfil del profesorado que lo imparte a los objetivos del Máster, especialmente en cuanto a su experiencia en las áreas de conocimiento relacionadas con los diferentes módulos y con la tutorización de las prácticas y del trabajo final de grado; financiación suficiente; cumplimiento del número de créditos presenciales establecidos —que en muchos casos no se está cumpliendo—, formación centrada en la práctica profesional y en la interacción teoría-práctica, y realización rigurosa del trabajo final de Máster.

Siete: Promover convenios con las universidades para implantar de manera progresiva en los dos últimos cursos de los grados de Infantil

y Primaria un módulo formativo, que podríamos denominar «de proyectos curriculares», que sirva de conexión entre las disciplinas centradas en los contenidos, las Ciencias de la Educación y las prácticas de enseñanza. Dicho módulo consistiría en varios ciclos sucesivos de diseños de unidades didácticas o proyectos de trabajo fundamentados y de la experimentación de los mismos en los centros durante los periodos de prácticas, lo que podría culminar con el trabajo final de grado.

Al igual que en otros países, promover a medio plazo la creación de grados de profesor de Secundaria de las diferentes áreas curriculares, como la mejor manera de equilibrar e integrar adecuadamente las disciplinas relacionadas con los contenidos, las Ciencias de la Educación y las prácticas de enseñanza.

Seleccionar a los mejores docentes. Es obvio afirmar que uno de los retos fundamentales que tenemos es seleccionar a los mejores docentes. Sin embargo, esta no es una tarea fácil. En primer lugar porque es necesario establecer un consenso sobre qué es ser un buen docente, y en segundo lugar porque, dada la naturaleza de esta profesión, la mejor manera de saberlo es observando su trabajo en el aula y en el centro. Vocación, competencia y actitud para una profesión compleja en una sociedad compleja: en esto se puede resumir el perfil del buen docente. Sin embargo, ¿cuál es el estado actual de la selección del profesorado? Veamos algunas variables determinantes:

a) La amplia oferta de plazas en las titulaciones de maestros provoca que ingresen muchos estudiantes que no han elegido estos estudios como primera opción.

b) La naturaleza memorística y tradicional de la primera prueba de las oposiciones de Primaria y Secundaria relacionada con los contenidos no permite evaluar el dominio del contenido que es necesario para ser docente. No es lo mismo, por ejemplo, la biología que ha de saber un biólogo celular que la que ha de saber un profesor de biología.

c) La fórmula actual de la segunda prueba, basada en la presentación de una programación y una unidad didáctica, y la falta de aprendizaje previo para estas tareas en la formación inicial provocan un sistema de preparación de las oposiciones basado en modelos estandarizados de programaciones y de unidades didácticas que los candidatos presentan sin realmente haber asumido el sentido de esas tareas profesionales y sin haber desarrollado las competencias necesarias para llevarlas a cabo de manera autónoma y responsable.

Y d) La forma actual de funcionario en prácticas se ha convertido en un mero trámite burocrático que en la mayoría de los casos no permite aprovechar ese momento fundamental para la selección de los mejores.

Partiendo de esta situación, presento en lo que sigue algunas medidas que considero pueden ayudar a mejorarla significativamente:

Uno. Disminuir la oferta de plazas en la formación inicial de Infantil y Primaria para promover el acceso de estudiantes más interesados y capaces.

Dos. Realizar un concurso oposición basado en los méritos de los candidatos y en una prueba única. Ambas dimensiones deberán tener un valor similar.

Tres. Garantizar que en la baremación de los méritos tengan una relevancia destacada aquellas actividades que promuevan una relación enriquecedora entre teoría y práctica, así como el conocimiento y la participación en experiencias contrastadas de buenas prácticas docentes. En este sentido, se deberá regular la figura de colaborador docente como persona que, sin relación contractual con la Administración, colabora con equipos y centros de calidad contrastada.

Cuatro. La prueba única deberá ser escrita y deberá evaluar los conocimientos en acción y la capacidad para resolver situaciones, casos y problemas, al estilo de lo que son las pruebas PISA, tanto en relación con los contenidos como con las dimensiones psicopedagógicas, didácticas y curriculares del trabajo docente. La prueba, por tanto, deberá constar de dos partes diferenciadas con idéntico valor. Las comisiones de baremación y los tribunales de las pruebas se formarán por sorteo de entre aquellos docentes universitarios y no universitarios que tengan acreditada una trayectoria de innovación educativa y unas buenas prácticas docentes.

La superación del concurso oposición no daría acceso a la Función pública. Dicha condición se alcanzaría tras la superación de un año de formación en prácticas. Durante este periodo el candidato deberá dedicar la mitad del tiempo a actividades docentes en compañía de un tutor de formación adecuadamente preparado, y la otra a actividades formativas de dos tipos: aquellas vinculadas al diseño, aplicación y evaluación de experiencias didácticas, bajo la dirección de su tutor de formación, y otras complementarias

que, de acuerdo con el mismo, puedan ser recomendables para completar su formación.

Tras finalizar el año de formación en prácticas, los candidatos presentarán una memoria fundamentada de sus actividades, aprendizajes y propuestas, que defenderán ante un tribunal seleccionado por sorteo, a ser posible entre docentes acreditados por sus buenas prácticas. Se valorará la pertinencia de incorporar a dichos tribunales docentes universitarios acreditados por sus buenas prácticas en la formación inicial.

Los funcionarios noveles se integrarán en un programa de apoyo, asesoramiento y formación de dos años, para que su socialización profesional se produzca en un contexto de compromiso con la mejora de la función docente y con la innovación educativa. Durante este periodo la actividad se repartirá entre dos tercios de labor docente y un tercio de formación y asesoramiento en equipo. Dichos programas se realizarán en colaboración entre los centros de profesores y recursos y los equipos universitarios y no universitarios acreditados por sus buenas prácticas.

Por último, en relación con la formación permanente del profesorado, me remito al II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, en el que colaboré aportando su borrador inicial, ya que considero que conserva gran parte de su validez y que no ha sido desarrollado en toda su potencialidad.

Muchísimas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Porlán.

A continuación van a intervenir los distintos portavoces. En primer lugar, el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Muchas gracias, Presidenta, y gracias, señor Porlán, por su aportación, rica y con sustancia, de la cual nos surgen muchas preguntas y muchos comentarios, para los que quizás no dispongamos de todo el tiempo que nos gustaría.

Bien, una de las cuestiones que ha planteado como, efectivamente, yo diría paradójicas es la falta de... la no presencia de maestros en la formación. Sería algo así como si a los médicos les formasen ingenieros o juristas, ¿no? Bien, sería esto, o conlleva esto, un planteamiento de hacer una titulación única para los docentes, pues incluso de Infantil, de manera que al menos alcanzen el título de grado, algo que en principio en Bolonia estaría previsto pero, pensando todavía en los términos anteriores, el eliminar la diferenciación entre diplomatura y licenciatura, trasladado eso a Bolonia como corresponda, para así garantizar que por lo menos los maestros tienen la puerta abierta a las facultades a la hora de poder enseñar a ser maestro, ¿no?

Bien, la segunda cuestión —y la relaciono con una de las medidas que usted ha propuesto— es el tema de selección de los mejores. Evidentemente, la primera pregunta es qué es un buen docente. Lo que pasa es que esa misma pregunta vale para qué es un buen juez, qué es un buen médico, qué es cualquiera. Sin embargo, de alguna manera, se identifica a los mejores como los que tienen mejores expedientes, de manera

que se dice —yo no sé si será verdad— que en Finlandia y otros países los mejores expedientes quieren ser maestros. Aquí quieren ser jueces, notarios, médicos, ingenieros en algún caso, etcétera.

Por tanto, bueno, usted ha dicho incluso ofertar menos plazas en las facultades. ¿Cómo se consigue eso? Porque, si subimos la nota de manera que solo puedan acceder los mejores expedientes, teniendo en cuenta otra cuestión que usted ha dicho, de que muchas veces acceden a estas facultades como última opción, nos podemos encontrar con facultades vacías, porque, si subo la nota y no hay un cambio cultural, de manera que los mejores expedientes quieran ser maestros —porque aquí van a querer seguir siendo otra cosa—, ¿por dónde podríamos motivar para que los mejores expedientes —sabiendo que eso no garantiza después ser un buen maestro, pero tampoco garantiza ser un buen médico ni un buen ingeniero ni nada, sin embargo los mejores expedientes o esas carreras se surten de los mejores expedientes—, cómo podemos fomentar que realmente los mejores, partiendo de la posibilidad de que tienen más probabilidades de ser buenos con mejor expediente, vayan a la docencia.

Luego usted ha hablado de la importancia del concurso de méritos, ¿no? Eso significaría que para una oposición o concurso oposición, o proceso de selección —hablando en términos generales—, sería conveniente un estado de interinidad previa, de manera que quien accediese al concurso oposición contase ya con un bagaje previo de práctica educativa por haber sido interino normalmente. Planteo, porque, si se habla de concurso de méritos... Lo cual tiene también

la contrapartida de decir: Bueno, los que salen de las facultades, cómo van a poder acceder a la oposición, ¿no?

Y luego, finalmente, le plantearía otra cuestión en relación al Plan de Formación del Profesorado, que usted, bueno, de alguna manera parece que defiende el actual. Preguntarle si no piensa que adolece de un cierto voluntarismo. Es decir, de alguna manera se forma quien quiere, se forma quien quiere y no quien debe, de manera que hay profesores y profesoras que, hoy por hoy, si no quieren, no se forman, si tienen su plaza y están contentos y no se sienten motivados, pues no se forman. ¿No habría que optar en futuros planes a una mayor planificación, de manera que no fuera voluntario? Lo cual nos lleva a la siguiente pregunta: ¿En qué tiempo laboral se debe hacer la formación? Porque, claro, si es voluntario, es en parte porque esta formación se realiza fuera de los horarios laborales normales. Entonces, claro, a nadie puedes obligar a trabajar más horas de las que le corresponden. Por tanto, ¿no habría que cambiar sustancialmente estos dos aspectos, lo que es la voluntariedad y lo que es la planificación en el sentido incluso temporal de cuándo se hace la formación? Serían mis cuestiones.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Popular.

La señora OBRERO ARIZA

—Vale. Muchas gracias. Buenos días.

En primer lugar quería empezar mi intervención disculpando la ausencia de nuestro portavoz en materia de educación, Santi Pérez, que por motivos de agenda le ha resultado imposible estar presente hoy en este grupo de trabajo. No sin ello con la posibilidad de poder relevarnos, de relevar en este caso a quien le habla en la sesión de tarde, si le fuera posible, bueno, pues compaginar con la actividad que en el día de hoy está desarrollando él en su día a día.

Bueno, dicho esto, agradecer del Grupo Parlamentario Popular la intervención de D. Rafael Porlán Ariza, y las aportaciones que nos ha hecho llegar en el día de hoy, que vamos a mirar con más detenimiento, desde nuestro grupo, y que tendremos en consideración a la hora de desarrollar nuestra labor política en este Parlamento. Y con eso, pues, le digo, que no es una cuestión puntual de la que no nos hayamos hecho eco anteriormente, porque en muchísimos debates que hemos tenido ocasión de desarrollar en este Parlamento hemos hecho mucho hincapié en que el profesorado es una pieza fundamental del sistema educativo, pero que también lo es la formación, y que la calidad del sistema deriva también, pues, precisamente en la formación que nuestro profesorado tenga y que ponga a disposición del alumnado, ¿no?

Dicho esto, pues quisiera también de alguna manera incidir en un par de cuestiones que usted no ha trasladado en su intervención. Quisiera poner un poco el énfasis en ese divorcio entre teoría y práctica al que usted ha hecho referencia, y que yo creo que también tiene una repercusión importante y que me gustaría, pues, si es tan amable que nos dijese algunas consecuencias

prácticas negativas que usted al día de hoy ve precisamente en ese divorcio, ¿no?

En cuanto al tema de la formación inicial, usted ha hecho referencia a que es..., que no hay consenso a la hora de saber qué se entiende por buen docente. Usted apuntaba unas cualidades que me parecen muy acertadas, como es la vocación, la competencia y la actitud para una profesión compleja en una sociedad compleja. No obstante, pues, bueno, me gustaría también que en ese sentido me aportase algunas líneas más para tenerlas nosotros en consideración y valorar si hay algo más que nosotros tengamos que tener en consideración.

Y luego, usted quizás no ha hecho referencia —también por la brevedad de su intervención, claro está, y por la limitación de tiempo que tenemos— a lo que es la formación permanente, ¿eh? Entonces, pues, en ese sentido, y quizás en línea con el portavoz de Izquierda Unida, pues conocer un poco también su opinión en ese sentido, para nosotros tener y hacer valoraciones a nivel del Grupo Parlamentario Popular. Y en ese sentido, simplemente, añadir esos apuntes y que usted, si es tan amable, nos pueda aportar algo más. Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias. A continuación, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, Señora Presidenta.

Señor Porlán, yo le agradezco, de verdad, en nombre del Grupo Socialista, su comparecencia

de hoy. Además, por lo que nos ha podido dar tiempo a ver no solo de su exposición sino del documento que usted nos ha hecho llegar, ya le puedo decir que el Grupo Socialista, por lo menos, comparte muchas de las reflexiones que usted hace y además le felicito por lo concreto que ha sido, es decir, con aportaciones concretas.

Pero aun así, me gustaría, tal vez por mi desconocimiento, tanto más del ámbito universitario... Usted como profesor de universidad, usted hablaba de que la participación directa en la formación inicial no existe. Efectivamente, los maestros no participan directamente de esa formación inicial. También ha hablado de los modelos de enseñanza que hay en las facultades de Ciencias de la Educación, que están alejadas la teoría de la práctica. Ha estado hablando también del máster. Y a mí me gustaría, porque así lo hemos oído también de otros comparecientes que en el anterior día de sesiones... Yo tengo una duda, ¿no? Si en esta autonomía universitaria que tienen las universidades, como estamos muy dados todos, ¿eh?, todos, a echar balones fuera, yo me pregunto: ¿Tiene que ser la Consejería de quien depende la universidad quien marque las pautas a esa participación directa en la formación inicial de los maestros, o la propia universidad tiene esa autonomía?

Si en cuanto a los modelos de enseñanza, aprendizaje la teoría y la práctica, yo recuerdo que en el anterior Grupo de Trabajo de Convergencia Educativa a los decanos de las facultades de Ciencias de la Educación les hice una pregunta, les hice dos preguntas: una, ¿cuántos créditos se dan, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las pizarras

digitales, lo que ya está en la escuela?; y otra, ¿cuántos créditos son bilingües, la asignatura se da bilingüe? Y me contestaron, dice: «A esa pregunta no le voy a contestar». Está claro lo que significa, ¿no?

Entonces, ¿no tiene autonomía la universidad para eso? ¿O tiene que venir desde una norma superior de la Consejería, el máster, la organización de los másteres? Efectivamente, compartimos toda la reflexión que usted ha hecho. Eso en cuanto a la parte de la formación inicial.

Luego hablaba del acceso. Últimamente, los medios de comunicación... Aquí mismo también se ha hablado de que a lo mejor el acceso tenemos que coger un modelo parecido al que ya tenemos en sanidad, al MIR, ¿eh? Primero el *casting* y después... ¿Formamos primero y después seleccionamos o seleccionamos primero y después formamos, que es lo que en otros países como Finlandia siempre se pone como ejemplo?

Y por último, la formación permanente, es verdad que, bueno, usted ha colaborado, está ahí el II Plan de Formación Permanente del Profesorado, pero también aparece una nueva norma, aparece una nueva ley, que es el Reglamento Orgánico de los Centros, donde se les da una gran autonomía de los centros. Y tal vez la formación permanente, tendremos que también pensar... No sé si el modelo que hay puede permanecer en parte, pero también en esa autonomía, ¿qué le parece a usted que la formación en centros sea uno de los pilares, dependiendo de las necesidades que tiene cada alumnado en cada centro? Porque es distinto, ¿no? Un centro es distinto a otro.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo, a continuación va a tener la oportunidad, durante cinco minutos, y esta Presidenta será flexible, pero también quiero indicarle que a través de la documentación que quiera puede dar respuesta a los portavoces a partir de este momento también.

El señor PORLÁN ARIZA, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

—Efectivamente, hay cosas que han comentado los portavoces que están ahí desarrolladas en la documentación. Es complicado contestar a tantas cosas en tan poco tiempo, pero quizás yo querría empezar por lo de la autonomía de la universidad porque me parece que es un elemento clave. En la universidad está depositada la responsabilidad de la formación inicial, y, desgraciadamente, y ahí está la raíz de muchos de los males, en la universidad, que es un reflejo de la sociedad, no hay una valoración suficiente de los aspectos más profesionalizadores de la formación de los docentes. Y esto es así. Y esto es así porque hay una infravaloración histórica, histórica, de esta profesión, incluso más aún de los maestros que de los profesores de Secundaria. O sea, no hay una conciencia de que enseñar sea una tarea compleja que requiera una preparación específica. Hay una frase por ahí que se maneja muchísimo, que se manejaba en otro momento: «Basta con saber bien los contenidos para poder enseñar». Y esto es un error tremendo. No es una cuestión de mejores entonaciones cuando uno da

las clases, no es una cuestión de poner mejores ejemplos, de ser más agradable cuando uno explica, es que explicar, explicar como único recurso pedagógico es caduco. Eso ya no funciona, es decir, a los niños y a las niñas hay que ponerlos en situación de aprendizaje en interacción con los problemas de la realidad, con los medios tecnológicos que tenemos, y ellos pueden construir el conocimiento y prepararlos para ser autónomos y aprender a aprender. Y hacer eso es mucho más difícil, como profesor, que explicar como se han explicado tradicionalmente los contenidos.

Yo sí soy partidario de que lo que sea tiene que venir de fuera de la universidad. La universidad no está capacitada –hablo en general, ¿no?-, no está capacitada hoy por hoy para dar una formación, en el caso del máster, para instrumentalizar los medios adecuados para que esta oportunidad, que es una oportunidad histórica... Aunque el máster para nosotros no es lo ideal, lo ideal serían grados de profesor de geografía e historia, grados de profesor de matemáticas, grados de cuatro años de profesor de... Como ocurre en otros países. Hay muchos países que tienen este tipo de filosofía. Pero el máster es un avance importante, con todas sus deficiencias. Pero se está perdiendo una oportunidad histórica, si no hay una intervención decidida –yo tuve una reunión en la Consejería de Innovación con el Viceconsejero-, si no hay una intervención decidida de la Consejería de Educación. Esa es la vivencia que tenemos los que estamos desde dentro y estamos en una posición crítica a la manera como se está haciendo el máster.

Es verdad, ya existen los grados de Infantil y Primaria, que van a permitir en el futuro que

haya maestros que salgan y que cuando tengan buena experiencia docente se puedan incorporar como profesores. Pero esto es dentro de 15 o 20 años. El problema es ahora, entonces ahora hay que arbitrar medidas, como profesores asociados, con fórmulas legales, las que sean, para que se incorpore un profesorado con experiencia a las facultades para que cambien la dinámica y la cultura. No hay una cultura escolar en las Facultades de Educación. La mayor parte de la gente pertenece a su disciplina de origen: historiador, físico, matemático, pedagogo generalista..., pero gente que conozcan la cultura y la realidad de las aulas no hay, y eso hay que transmitirlo con personas que lo han vivido y que tienen experiencia en eso.

El problema de la primera opción; o sea, el problema de los alumnos es que los que entran —como decía— no son...; o sea, hay muchos que entran que no eligen como primera opción las carreras de docencia, ¿no?, y esto crea un ambiente... O sea, en mis clases yo pregunto siempre: «¿Cuántos hay que han elegido esta carrera como primera opción?», y es una minoría en la clase. Esto contamina todo el ambiente de la clase. El hecho de que los que entran no sean vocacionales —la mayoría—, ya, desde el principio, vicia el proceso formativo. Es una cosa difícil y complicada socialmente esto de limitar el número; no tanto limitar, sino restringir el número de plazas, ¿no?

La formación permanente. Bien. La voluntad... Yo, por mi experiencia como formador permanente también, creo que hay dos cosas que hay que hacer bien: una, los profesores tienen que cumplir, como cualquier otro profesional,

los mínimos legales establecidos, y en ese sentido hay mucha dejación, mucha dejación, también en la Universidad, ¿eh?, no quiero excluir a la Universidad, para hacer cumplir los mínimos legales establecidos. Cada puesto de responsabilidad —el director de un centro, el director de una facultad...— tiene unas obligaciones que cumplir, y no hay que estar siempre mirando hacia arriba para que las obligaciones vengan de arriba, ¿no? Entonces, hay mucho, o relativo, relativa relajación corporativista con el cumplimiento de ciertas cuestiones que, ya, si se cumplieran, mejorarían la dinámica educativa en los centros.

Pero yo no soy partidario de obligar a los docentes a hacer cosas, no soy partidario; yo creo que, cuando se obliga a las personas a hacer cosas, las hacen porque se les obliga, pero no las están asumiendo de verdad. Yo creo que es mucho mejor el proceso de inmersión en una dinámica donde la voluntariedad, el estímulo, el que haya gente que haga cosas mejores, que sean estimuladas, reconocidas..., vaya provocando poco a poco una mancha de aceite que se va extendiendo. Ese proceso me parece más productivo a largo plazo que el obligar. Ahora bien, si en el tiempo de trabajo hay actividades formativas que no exigen un trabajo exterior y que forman parte de la dinámica normal de trabajo, entonces estamos hablando de otra cuestión; o sea, en el tiempo normal de trabajo estaría muy bien que hubiera tiempo para actividades formativas regulares y periódicas en los centros. Y esto me conecta con la formación en centros.

Yo estoy ahora mismo dando formación en centros, en dos centros de Torreblanca, que es

una experiencia maravillosa; es más, yo apuesto a que cualquier colectivo de profesores, en las condiciones adecuadas, con una buena formación en centros, vinculada a sus problemas en la práctica, funciona, funciona, pero se requiere inversión en personas especializadas en la formación en centros y dedicar un plantel de personas a ese tipo de trabajo; pero funciona, funciona y la dinámica del centro cambia radicalmente.

No sé si... Ah, bueno, buen docente. Ahí tenéis una lista, en el documento hay una lista de —que no he desarrollado, que no he explicado— de todas las características que, desde mi punto de vista, tendría que tener un buen docente, ¿no? Desde luego, la vocacional. La vocación se puede generar, se puede generar, pero hay personas que difícilmente van a poder ser buenos docentes. Hay personas que tienen unas características personales —por ejemplo, de timidez o de dificultad de hacer cosas en público— que están incapacitadas estructuralmente, igual que yo no sabría, ni sería capaz de aprender a tocar el violín. Entonces, todo el mundo no es capaz de aprender a tocar el violín, y hay unas ciertas estructuras básicas que uno tiene que tener, y, si no las tienes, no puedes, ¿no?

Y, luego, hay una serie de competencias que hay que aprender. Ahí están detalladas y creo que no tengo tiempo para poder explicarlas todas.

¿Las consecuencias negativas del divorcio entre la teoría y la práctica? Pues, sencillamente, que el profesor se hace cuando empieza a dar clases. Todo lo que ha hecho anteriormente

no le sirve para nada. Desgraciadamente, es así, ¿eh? No le sirve para nada, porque actúa en un plano de la mente que es donde está, digamos, el conocimiento consciente que memorizamos de los exámenes y tal, y ahí es donde queda algo de todo lo que se ha estudiado en la facultad. Pero, cuando llegas a los fenómenos, a la acción, se activa otra parte de la mente que no tiene nada que ver con esa, que funciona por implícitos, por cuestiones, digamos, aprendidas de manera inconsciente y tal. ¿Y qué hacemos ahí? Activamos lo que hemos visto hacer a otros profesores con nosotros. Es lo mismo que cuando somos padres. Cuántas veces nos hemos descubierto diciendo, como padres, frases que rechazábamos cuando nuestros padres nos las decían a nosotros. Porque las hemos escuchado tantas veces que acaban estando aquí, y, cuando me pongo en el mismo contexto, pum, se activan y las digo.

Luego ese divorcio entre un aprendizaje consciente, estructurado en una parte del cerebro, y un aprendizaje a lo largo de la vida, implícito, tácito, que es el que realmente se activa cuando te pones delante de un grupo, ese divorcio hay que romperlo; si no, no se forman buenos profesores.

No os quiero coger más tiempo porque creo que no hay, además.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Porlán, por su intervención, por las respuestas a los portavoces. Y, bueno, agradecerle esta comparecencia y las aportaciones que ha hecho.

El señor PORLÁN ARIZA, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

—Gracias a vosotros.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos de esta sesión. En esta ocasión le damos la bienvenida a don Daniel González Manjón, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Usted ha sido propuesto como experto por los grupos que tienen representación en la Cámara andaluza, y quiero indicarle que tendrá un periodo de tiempo, para intervenir inicialmente, de diez minutos; después, lo harán los portavoces de los distintos grupos, y usted tendrá la posibilidad de responder —en este caso, durante cinco minutos— a lo que ellos le planteen.

De manera que, sin más, tiene usted la palabra para comenzar su intervención.

El señor GONZÁLEZ MANJÓN

—Muchas gracias, señoría.

Bueno, lo primero, buenos días. Y agradecerles dos cosas: lo primero, el interés por el tema que les ocupa aquí, que nos preocupa también a mucha gente, y, segundo, por dedicar esta mañana un rato a poder escucharles.

Desde que me propusieron participar en este grupo de trabajo, la verdad es que le he dado muchas vueltas a cómo plantearlo, porque en diez minutos poder plantear algo en lo que uno lleva trabajando, pues, veinte años, resulta un poquito

complicado. Y, bueno, teniendo en cuenta que, además, hay la comparecencia de muchas personas, e instituciones y gente con un conocimiento muy amplio, me parecía que, al final, que quizás la aportación que, desde mi punto de vista, podía ser más interesante podría ser la de una persona que lleva, pues eso, como los últimos veinte o veinticinco años trabajando en formación del profesorado, tanto en formación inicial —en este caso, en la antigua Escuela de Magisterio, y ahora en la Facultad de Educación de Cádiz—, como en formación permanente del profesorado de la enseñanza pública y de la privada, en contextos muy diversos y, sobre todo, en un campo que sí me gustaría resaltar: mi campo de trabajo, fundamentalmente, es lo que se llama ahora, genéricamente, necesidades específicas de apoyo, atención a la diversidad.

En este sentido, bueno, pues dando vueltas un poco a qué plantear en este tiempo, me parecía que quizás sería interesante plantear cuatro o cinco cosas muy, muy básicas, sobre las que ustedes podrán luego ampliar, si les parece oportuno, lo que sea, ¿no?

En primer lugar, me gustaría destacar, sobre todo, que cualquier medida específica sobre la formación del profesorado creo que hay que considerarla en dos sentidos. En primer lugar, mi experiencia dice que en la formación del profesorado, siendo muy diversa en sus formas y en su duración —tanto la inicial como la continua—, a veces te llevas la sorpresa de que da resultados muy parecidos con orígenes distintos, y a veces orígenes parecidos dan lugar a resultados muy diferentes. Yo creo que esto se constata también cuando vemos los resultados educativos en sis-

temas que tienen sistemas muy diferentes de selección del profesorado de formación inicial y continua, y, sin embargo, los resultados a veces no son muy dispares.

Creo, en este sentido, que hablar de la formación del profesorado sería una cuestión que hay que plantearla en el conjunto de otra serie de medidas; por ejemplo, relacionadas con la organización de los centros, con la cuestión de la carrera docente... En fin, que me parece que es importante subrayar que, fuera de ese contexto, una medida que puede ser positiva en un contexto determinado en formación, puede no serlo en otro. Me parece que es importante subrayarlo.

El segundo aspecto que me parecía que era fundamental subrayar es que, no sé, me imagino que no es el caso, pero me da la sensación de que, últimamente, hay una especie de visión muy negativa, en general, de nuestro sistema educativo y, en consecuencia, también, muchas veces, de la profesionalidad y de la capacidad de nuestro profesorado. Desde mi punto de vista, eso es algo profundamente injusto, en el sentido de que llevo mucho tiempo trabajando y creo que, mayoritariamente, el profesorado —al menos, el profesorado con el que yo trabajo, aunque hay de todo— es un profesorado que tiene una cualificación profesional importante. Y yo creo que eso se constata también incluso en los resultados educativos. Si miramos los famosos informes PISA u otro tipo de estudios que, si quieren, podemos comentar, observamos que el gran problema que tenemos en rendimiento en nuestro sistema educativo no es un rendimiento realmente global, sino que tenemos, desde mi punto de vista, dos grandes problemas que ahora

están otra vez frescos con el informe PISA reciente: Tenemos, aproximadamente, dos tercios del alumnado que están en rendimiento de tipo medio, incluso medio ligeramente hacia arriba. El problema que realmente tenemos es que hay un tercio, aproximadamente, de la población que está en una situación de fracaso y de exclusión bastante considerable.

Y un segundo problema es que creo que, en cuanto a resultados, tenemos un grupo de alumnado que debería tener un resultado mayor, con un potencial más alto, y de alguna manera nuestras escuelas y nuestro profesorado no saben cómo sacarlo adelante.

Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta esos dos aspectos, quizás lo que hay que plantearse en la formación del profesorado es qué pasa con esto. Mi experiencia —es lo que dice la experiencia de este tipo—, yo creo que en eso es, precisamente, en ese aspecto es donde quizás se puede notar una carencia mayor en la formación del profesorado.

Cuando trabajas con profesores de a pie, tanto de Primaria como de Secundaria o de Infantil, y yo trabajo, aparte de en la facultad, pues cada año participo en el orden de quince o veinte seminarios de formación permanente con profesorado de pública y de contratada, y sí te notas muchas veces la sensación casi de desasosiego frente a una serie de problemáticas ante las que el profesorado no se siente capacitado para trabajar, y que muchas veces reaccionas ante ellas, pues, a veces, con miedo, con mecanismos de defensa, con..., no sé, situaciones que son un poco extrañas, pero que lo que hay detrás, en el fondo, es quizás una falta de formación muy

específica en relación a cómo abordar y cómo tratar, desde el ámbito educativo, eso que llamamos la diversidad. Creo que, además, esta es una cuestión que se está incrementando en los últimos años, por la sencilla razón de que: número uno, nuestra educación escolar tiene un carácter universal y obligatorio hasta una edad bastante avanzada, y número dos, que está habiendo una diversidad cultural y social bastante más fuerte, con motivo de inmigraciones y de otra serie de razones.

Yo creo que este es uno de los grandes aspectos, quizás, en la formación del profesorado que deberíamos plantearnos. Si uno saca consecuencias de este *handicap*, digamos, de esta carencia de recursos y de estrategias para poder afrontar la diversidad del alumnado, tanto diversidad a nivel de ritmo de aprendizaje, de niveles de aprendizaje, como diversidad cultural y social, desde mi punto de vista, en lo que tendríamos que estar pensando es, quizás, en sistemas de formación que, para mí, deberían tener dos características. La primera, deberían ser sistemas de formación mucho más orientados a la práctica educativa. Mi experiencia como profesor en la Universidad y compartida con otros muchos compañeros es que, probablemente, nuestros centros universitarios..., nosotros, en los centros universitarios, no estamos preparando, desde el punto de vista de la profesionalización del docente, como deberíamos hacerlo, ni siquiera en Primaria. Uno revisa los planes de estudio y encuentra una carga muy importante de contenidos de formación general básica, pero echa mucho en falta un aprendizaje en la experiencia y desde la experiencia, no reducido solo al práctico, sino en general, en todas

las materias. Entonces, creo que eso es un componente que debería primarse.

En los actuales grados y postgrados de Secundaria, formalmente, de hecho, así se ha reconocido y así se ha declarado, y se pretende que sea una formación orientada a las competencias del docente. Solo que mucho me temo que, a veces, esto es complicado, primero porque la Universidad tiene una inercia, y la inercia pesa. Yo creo que la Universidad tiene una inercia muy hacia la formación más académica y menos entroncada con la profesionalización del docente. En primer lugar, esa inercia. Y, segundo, a veces las condiciones no son las más idóneas. Yo les voy a poner un ejemplo muy sencillo: En mi facultad, que es una Facultad de Educación, donde formamos, fundamentalmente, maestros y, complementariamente, licenciados en Psicopedagogía, por un tiempo, y profesores de Secundaria, creo que no llega al 10% el porcentaje de profesores que tienen experiencia docente en aulas de Infantil, Primaria o Secundaria. No me refiero solo a titulares: me refiero al conjunto del profesorado. Entonces, entiendo que una parte muy importante en esa formación tiene que ser la profesionalización hacia la docencia, y que eso requiere que la práctica de los centros entre en la propia formación inicial, ¿no?

Sin embargo, también me gustaría comentar una experiencia: Yo he sido, durante..., me parece que ocho años, coordinador del Prácticum III de especialidad, de una de las especialidades de maestro en mi facultad, y se puede decir que ha sido una experiencia agrídulce. Mi experiencia es que hay profesores y profesoras de Primaria, que han sido tutores de mis alumnos, que han

sido personas que han hecho por ellos yo diría que mucho más que yo; es decir, estoy hablando de docentes de Primaria, en este caso, que, podríamos decirlo, son personas con buenas prácticas y, además, con habilidad y formación para saber llevar a otra persona adelante, y que para los alumnos ha sido una experiencia no solo gratificante en lo personal, sino que ha sido auténticamente formativa como profesionales. Sin embargo, también tengo que decir que hay otros casos donde el aprendizaje del alumno en prácticas ha sido realmente pobre. Yo diría que, a veces, ha sido hasta negativo, porque a veces uno tiene modelos que sería mejor no imitar.

Con lo cual, creo que aparece ahí otro aspecto fundamental en la formación. Desde mi punto de vista, la profesionalización exigiría una mayor presencia del profesorado en la Universidad. Creo que exigiría, además, crear algún tipo de figura en la que, en otros sistemas educativos, se está tratando de avanzar en ese sentido, de profesorado con..., yo diría, profesores, equipos docentes y centros, con buenas prácticas reconocidas, que sean, digamos, de alguna manera, el elemento a partir del cual se fomente la formación, yo diría, la inicial y también la continua del profesorado; que, de alguna manera, eso se reconozca y tenga un valor.

Y añadiría otra cosa: me parece importante que los profesores de Universidad nos vayamos..., que los que estamos en la formación inicial pasemos por las aulas. Yo, por fortuna o por desgracia, he sido maestro y he sido orientador muchos años, antes de trabajar en la Universidad, pero sigo necesitando y procuro seguir haciendo una cosa, que es ir al aula. Las

aulas cambian, los colegios cambian, la realidad cambia, los niños cambian. Si uno lo deja, acaba desconociendo el mundo en el que van a trabajar las personas a las que está formando. Creo que es necesario establecer esa entrada de la escuela y del instituto en la universidad, pero también esa entrada de los profesores universitarios en el instituto. Creo además que hay ahí un espacio interesante que es el de la integración de grupos de investigación en el campo de la educación, que estén formados de forma combinada y en plena igualdad con otros, formados por profesorado de la universidad, pero con profesores y profesoras de Secundaria, de Primaria, de Infantil en el grupo de investigación, que, de alguna manera, tenga reconocimiento para todos, ¿no?

En este sentido, me gustaría también decir, como profesor de la formación inicial, que tenemos un problema aquí, ¿no? Y el problema que tenemos es que la mayor parte de mis compañeros, cuando se plantea esta cuestión en café y tomando la cosa con confianza, te preguntan: «Bueno, ¿y a cambio de qué?». Quiero decir, si mi propia promoción profesional corre por otros derroteros, si el reconocimiento académico lo tengo por otros derroteros, perder el tiempo, tratar de invertir esfuerzo en esa cooperación con la escuela es, de alguna manera, ir contra mis propios intereses porque es perder el tiempo, ¿no?

Yo creo que la formación del profesorado aquí también habría que plantearla desde las condiciones de los propios formadores –lo que es formación inicial, ¿eh?–.

Y esto que estoy diciendo no me estoy refiriendo a Primaria solo, me estoy refiriendo a Secundaria, ¿no? Yo quisiera romper una

lanza —me imagino que ya se habrán roto unas cuantas— porque, como la cosa está caliente y candente, el tema de formación inicial del profesorado de Secundaria, ¿no?, yo creo que hay que hacer un esfuerzo realmente grande.

Si uno analiza la situación actual, quienes más carecen de esa formación psicopedagógica son precisamente los profesores de Secundaria. De cinco años de formación que les estamos pidiendo, hay uno dedicado a formación profesionalizante como docentes. Que parte de esa formación se derive mucho a lo académico y que además se derive a ser una especie de refuerzo de la formación académica de los grados de procedencia me parece que es absolutamente ponernos en una situación inviable.

Yo no creo que se vaya a hundir el mundo. Yo soy de la última promoción del Bachillerato antiguo. Mis profesores no hicieron el CAP ni nada de eso, y tuve profesores excelentes y profesores nefastos, ¿eh? Quiero decir, no creo que se vaya a hundir el mundo por esto, porque luego está la profesionalidad de la gente y el pundonor de la gente en el trabajo, ¿no? Pero claro, no sé si el ideal que perseguimos es volver a tener una especie de profesorado que tiene una especie de certificado de... Ya no lo utilizamos, pero yo me acuerdo todavía de cuando hablábamos de los cursillos, ¿no? Tenemos un cursillo para hacer formación de Secundaria, en lugar de una persona que entre en un centro de Secundaria, que conozca qué pasa allí, que conozca a los alumnos, que tenga la oportunidad de ir de la mano, además, insisto, antes de personas con buenas prácticas, con profesionales con buenas prácticas constatadas, y que pueda aprender so-

bre todo una cosa: no saber más física, no saber más matemáticas, sino saber cómo ayudar a gente a aprender física, a aprender matemáticas, sobre todo, he dicho antes, tenemos un tercio del alumnado que es el que no accede a la formación básica, cómo ayudar sobre todo a esa gente a que tenga esa formación, ¿no?

Yo me niego a creer que un 30% de la población no solo andaluza, española, es incapaz de alcanzar los niveles formativos básicos de una Secundaria obligatoria. No me lo creo. O tenemos una tara genética profunda o hay otras cosas. Y creo que, aunque son muchos los factores; desde luego la formación del profesorado puede ser un aspecto que ayude.

Me quedará muy poco tiempo, pero lo digo porque tengo una de las experiencias más tristes y más interesantes que he tenido en mi vida, ¿no?

Les he dicho antes que antes de trabajar en la universidad trabajé en orientación, ¿no? Yo trabajé en orientación en el mismo sitio donde todavía vivo, que es en la comarca de La Janda, concretamente vivo en Barbate. Nos dedicamos dos compañeros más y yo a hacer un trabajo que fue ir a buscar a todos los alumnos de Vejer de la Frontera, Barbate y Zahara de los Atunes que habían abandonado el instituto o habían sido expulsados por falta de calificaciones en el instituto, ¿no? Buscando, tratando de buscar, bueno, ¿qué pasa? ¿Cuál es la vivencia que tienen estos alumnos de lo que ocurre aquí? Y digo que fue una experiencia muy interesante pero fue muy triste, porque, sobre todo, lo que yo percibí es que esos alumnos en gran medida lo que se sentían era defraudados y dejados de la mano

de Dios. Es decir, no estoy hablando de alumnos que dijeran: «Ah, es que no me han enseñado». No, de lo que se quejaban fundamentalmente es de que no habían visto en algunas personas ni actitud, pero, en otros, que no habían sabido cómo ayudarles, ¿no? Eso me parece muy triste, y cuando uno vive en una comarca como en la que yo vivo, pues le parece especialmente triste, porque estamos de una situación un poquito complicada.

Entonces, un poquito, esos aspectos básicos. Si me queda tiempo, señalar una cosita: el sistema de formación..., perdón, de formación no, de acceso. Todo lo que hagamos en formación yo creo que no tiene ningún sentido si no estamos también hablando de cuál es el sistema de acceso. Y yo diría de acceso y de permanencia, de progreso del profesorado en el tema educativo.

Desde mi punto de vista, yo cuando empecé a trabajar en la universidad, lo hice con un contrato de asociado. Pedí la excedencia en mi puesto de orientador del equipo de orientación de Vejer. Y teniendo en cuenta cómo paga la universidad, sobre todo a los asociados, uno de los sistemas de búsqueda de vida alternativa que tuve: estuve preparando oposiciones para gente de Secundaria y de Primaria durante me parece que fueron cinco años.

Yo puedo decir ahí de primera mano, ¿no? Si a mí me hubieran preguntado de los alumnos que preparaba quiénes eran los más..., desde mi punto de vista, los mejores para ser profesores, tendría que decir, como en las películas estas que ponen: cualquier parecido entre estos caracteres y la vida real es pura coincidencia, ¿no? Creo que el sistema, yo no sé si es bueno o malo, lo

que sí digo es que es arbitrario, y que desde luego no selecciona a los mejores docentes. Si quieren luego hablamos, porque lo de los mejores no lo entiendo. Me habían hecho una nota y me decían: «¿Cómo reclamar a los mejores?». No sé quiénes son los mejores. Sí sé que, a veces, los mejores académicamente no son los mejores docentes. Y, desde luego, tengo muy claro que los mejores para aprender un temario y contestar a un examen y hacer un supuesto semiprático tampoco son necesariamente los mejores, ¿no? No quiero decir que sean los peores, ¿eh?, que pueden serlo. Lo que estoy diciendo es que me da la impresión de que hay poca relación entre el sistema de selección que tenemos y lo que realmente se pide a un profesor.

Me gustaría decir una cosa: nosotros llevamos en la universidad peleándonos unos cuantos años con aquello de que la formación y los grados sean para desarrollar competencias, ¿no? Que en nuestro caso, la formación de maestros y profesores de Secundaria sea para desarrollar competencias de profesionales docentes, ¿no? Sin embargo, el sistema de selección que seguimos teniendo no parece que sea un sistema que prime principalmente las competencias. Yo no sé si eso es modificable o no, no tengo ni idea, porque esto como es tan complejo... Pero desde luego creo que habría que buscar algún otro sistema, ¿no? Y, desde luego, cambiarlo sobre todo en una cosa. Me preocupa una cosa que me dijo una madre hace dos o tres años y que, bueno, visto así puede sonar un poco demagógico, pero te lo sueltan y te impacta. Esta señora dice, bueno, hablando de una persona, de una maestra en concreto que le había tocado en suerte o en

desgracia, y decía: «Huy, esta mujer, si seguro que sabe mucho, pero tiene guasa –decía la señora- que para conducir un coche te hagan pasar un psicotécnico, y para llevar la clase de los niños pueda entrar cualquiera».

Bueno, pues hay cosas que son... Yo no digo que sea con un psicotécnico, ¿no? Pero si alguien entra en prácticas, pues a lo mejor, aparte de los aspectos formales, a lo mejor hay que considerar en la formación del profesorado otras cosas. Me gustaría recordar que hay países donde se prima, por ejemplo, la experiencia de voluntariado con infancia y con juventud; que se priman experiencias extracurriculares y formación en aspectos no solo académicos, sino que pueden tener una relación muy directa con el ejercicio docente, como puede ser el manejo de grupos, la experiencia en interacción con personas en situaciones de educación no formal, etcétera, ¿no?

¿Me he pasado mucho ya? ¿Sí? Es que...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señor González, se ha pasado totalmente, porque ha agotado tanto el turno inicial como el siguiente de respuestas a los portavoces. Pero no quiero que le preocupe este asunto, que no tiene solución. Quiero decir, no puedo darle un tiempo ilimitado porque están organizadas las comparencias en este tiempo.

El señor GONZÁLEZ MANJÓN, PROFESOR TITULAR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

—Creía que me iba a decir algo así...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Se lo iba a decir inmediatamente.

Digo que no quiero que le preocupe porque tanto en esta exposición inicial como ahora, que le van a preguntar y a hacer sugerencias o consultas los distintos portavoces, usted tiene la oportunidad, y creo que no se lo dije al comienzo, de hacernos llegar por escrito cuantas propuestas crea oportunas para que trabajen los portavoces y se conviertan en posibles conclusiones de este Grupo de Trabajo. Eso es lo más importante, que su experiencia, que sus vivencias y que su conocimiento lleguen en forma de propuestas o de respuesta a lo que ahora le van a solicitar los portavoces. Y repito, para contestarles, pues tendré la deferencia de darle uno o dos minutos para que pueda decirles algo.

De manera que tiene la palabra el portavoz del Grupo de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta, y gracias al señor González Manjón por sus aportaciones, que, yo diría, llevan una pátina de experiencia a pie de aula, más que académica, que de alguna manera se nota, ¿no?

Bien, ha tocado bastantes temas, pero en principio yo me quedaría con dos. Uno de los que ha hablado es, como característica de estos tiempos en el sistema educativo, la tremenda diversidad cultural y social a la que estamos asistiendo, y además *in crescendo*, ¿no? Parece que esto conlleva inmediatamente una palabra, que es «personalización de la educación». Evidentemente, cuando hay esa diversidad social y cultural, la educación

y la práctica no puede ser la misma para todos. ¿Cómo piensa usted —a grandes rasgos, a grandes líneas— podría avanzarse en una personalización de la educación que hoy por hoy se nos antoja insuficiente, por lo menos a algunos?

La segunda cuestión que me parece muy interesante y que ha aportado es los grupos de investigación mixtos, entendiendo como tal donde se aporta desde el aula y se aporta desde la Universidad. Pero he visto que reflejaba algún problema, que había reticencias sobre todo, me imagino, por parte de la Universidad, porque no se reconocen. ¿Cómo es que no se reconocen? Me resulta difícil de entender. Si son grupos de investigación, por qué no se reconocen. Serían un poco las dos cuestiones.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, la portavoz, señora Obrero, del Grupo Parlamentario Popular.

La señora OBRERO ARIZA

—Muchas gracias.

Bueno, queríamos, desde el Grupo Parlamentario Popular, agradecer la presencia de Daniel González Manjón a este grupo de trabajo, que, además, para nosotros es un placer haberlo escuchado desde la experiencia que le aportan tantos años de servicio al ámbito educativo, y, por supuesto, especialmente lo que hablamos de formación del profesorado, ¿no?

Yo he escuchado atentamente su intervención, y, bueno, comparto alguna de las cosas que usted ha dicho, y que además no es el primero que en

este grupo de trabajo hace referencia a algunas de las cuestiones que son reincidentes en otros comparecientes en esta área, ¿no?

Cuando hablamos de... usted habla, bueno, o ha dicho que el profesorado no está revalorizado o no tiene... bueno, no está bien mirado dentro de la profesión, y esto hace que haya muchos problemas, ¿no? El primero es que nosotros pensamos, el Grupo Popular —ya he dicho en muchas ocasiones— que es necesario que al profesorado se le reconozca como autoridad pública, porque esto trae acarreado muchas consecuencias dentro de su profesión, y que, bueno, pues que sería importantísimo, porque además en otras comunidades autónomas se está haciendo, y creemos que sería fundamental también en Andalucía.

Por otra parte, decir que la necesidad de tener, de contar con buenos profesionales que estén formados tanto inicialmente como después en el desarrollo de su trabajo —lo que hablamos, la formación permanente— tiene también unos resultados educativos, como bien usted decía, en el informe PISA, que, bueno, a la vista está que Andalucía está a la cola en muchos aspectos educativos, pero sobre todo en lo que se refiere al rendimiento del alumnado en muchas materias.

Y luego, simplemente destacar que usted ha dicho que sería necesario contar con buenos centros, con buenas prácticas reconocidas para la formación del profesorado, y que en ese sentido me gustaría escuchar su aportación y saber de qué forma usted haría esa selección de centros para que los profesores hicieran ese periodo de formación y de buenas prácticas, ¿no?

Y, bueno, nada más, simplemente agradecerle sus aportaciones y que, bueno, pues que las

vamos a estudiar desde el Grupo Parlamentario Popular.

Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Señor González Manjón, el Grupo Socialista le quiere agradecer su intervención, y, además, como ha dicho algún portavoz que me ha precedido, usted viene desde la práctica, desde lo que necesita mucho la Universidad. La Universidad... Yo además comparto, parece que estaba reviviendo momentos personales, ¿no? Es decir, yo comparto, yo con usted coincido en que soy maestra, psicopedagoga, y además volví a la Universidad no como profesora, sino como alumna, y la verdad es que, si hubiera muchos docentes que fueran a la Universidad a impartir sus experiencias, yo creo que usted ha dado... como muchos comparecientes, como la tónica que se está dando en casi todos los que tenéis esa experiencia.

Pero mi pregunta va a ser muy concreta: Dentro de su experiencia y dentro de lo que es la autonomía de la Universidad, a mí me gustaría que usted a ver si me puede aclarar —porque es uno de los temas que yo no tengo muy claros— si la propia Universidad, autónomamente, puede poner o puede tomar medidas para cambiar o para hacer que maestros —es verdad que tienen que te-

ner una titulación, una serie de requisitos—, cada vez más maestros puedan entrar a ser profesores de las facultades de Ciencias de la Educación. Si, dentro de la autonomía, en los másteres, en el máster que usted ha dicho que, bueno, pues es verdad, es un gran logro y todo... La Universidad, dentro de su autonomía, puede hacer que no se convierta el Máster de Secundaria en un año más de biología, de física o de química, porque, como dice un compañero mío, los físicos están en la NASA y los lingüistas en la Real Academia. En Secundaria, ni existen los físicos, ni los lingüistas, ni los biólogos. Eso por ahí.

Luego, en cuanto a la formación inicial, y porque esta tarde es verdad que vienen las asociaciones de padres de alumnos y usted ha hablado de que su ámbito de intervención es la atención a la diversidad, y que ha hablado también de experiencia, y ha dicho que los alumnos, estos alumnos que usted, cuando estaba en los equipos de orientación, se sentían defraudados —no sé si también en la formación inicial hay tres colectivos de alumnos que están dentro de esa bolsa— que, efectivamente, hay un elevado fracaso escolar y abandono, que son los alumnos hiperactivos, los de hiperactividad, las altas capacidades y la dislexia... Es decir, que son niños, entre comillas —vamos a llamarlo así— que son niños de necesidades educativas especiales, de atención a la diversidad, que no tienen otro déficit psíquico ninguno, nada más que eso. Entonces, desde su experiencia de atención a la diversidad, si la propia Universidad aborda ya en la formación inicial, y no tenemos que esperar a la formación permanente a formar al profesorado, ¿no?

Y por último, sobre todo, pues usted ha hablado del acceso también. Y yo le hago la pregunta, igual que se la he hecho a otros comparecientes: Si usted considera que tenemos un ejemplo en sanidad, el MIR, y que tal vez un modelo parecido al MIR, si usted considera que pudiera implantarse o ponerse en el acceso a la docencia de los futuros maestros.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor González, tiene la palabra.

El señor GONZÁLEZ MANJÓN

—Muchas gracias.

Por empezar un poquito por el final, en la parte que más me toca, en la parte de la Universidad, ¿no? Yo, a ver, lo diré de forma...

Yo creo que la Universidad tiene potencial de cambio; pero, como toda institución, tiene una tendencia a la inercia que pesa mucho, ¿eh? Y no voy a entrar más en el cómo porque ya todos lo conocen de sobra, pero hay una tendencia a la inercia muy fuerte.

Yo creo que la Universidad necesita, como toda institución, para que haya cambios, necesita ayudas —entre comillas lo de ayudas—. Las ayudas, a veces, pueden ser presiones, ¿no?, por ejemplo, y creo que hay herramientas. Por ejemplo, a la hora de renovar un máster o no, la autorización para tener un máster, se pueden establecer criterios muy claros, ¿no?, como por ejemplo el porcentaje de creditaje en que participa el profesorado en activo, en su impartición, como la

valoración que estén haciendo de ese máster no solo los alumnos y alumnas del máster, sino los propios centros. Creo que hay cosas tan sencillas como valorar qué porcentaje de creditaje están impartiendo en un máster de secundaria que, insisto, es que me parece que es tan poco, que quitarle un solo gramo me parece una vergüenza, con perdón, me parece una vergüenza. Pero bueno, se pueden ver márgenes, ¿no?

Yo creo que hay mecanismos de presión, yo creo que la Universidad ahora mismo vive con el corazón encogido, por aquello de «¿me aprobarán?, ¿me acreditarán?, ¿me...?, ¿no?», y no me parece malo, no me parece... Al contrario, creo, a mí me parece bien que me evalúen y me controlen, porque si no, seguramente, no iría a trabajar el día que hace bueno. Yo vivo al lado de la playa. Pues ya ven, ¿no?, me parece normal.

Entonces, creo que hay mecanismos, o sea, que en la Universidad yo creo que hay fuerza de cambio, y creo que hay gente con ganas de cambio. Y, luego, creo que hay gente sin ganas de cambio, y creo que hay inercias. Y luego hay otra ocasión que se me ha adjuntado en un máster de ahora. Por ser muy rápido: hay grados nuevos, hay reducción de años, hay pérdida de creditaje, y, bueno, pues hay..., todos entendemos que lo nuestro es lo más importante, y, si yo soy especialista en Ciencias Económicas, entiendo que un profesor de Ciencias Sociales tiene que saber economía. Cómo no va a saber economía. Pues, entonces, yo lo defiendo. Si además eso supone parte del creditaje y parte del profesorado, pues mira, eso es miel sobre hojuelas, ¿no? Entonces, yo creo que a la Universidad hay que ayudarle, y creo que hay unos mecanismos, y son las revi-

siones que hacen la Consejería y los organismos oficiales a través de los procesos de evaluación.

En cuanto al tema de las dificultades... Es que me ha tocado una cosa... Quiero ser muy rápido, porque es que me pico a hablar y es que el trabajo...

A mí me parece que es el gran problema. Yo llevo trabajando... Yo participé en el primer proyecto de integración, los primeros centros, cuando la integración era un proyecto, se presentaban, ¿eh? A partir del Decreto del 1985 yo participé en tres proyectos de integración en un colegio de Barbate y dos colegios de Benalup, ¿no?. Alguna cosa tengo publicada al respecto también. Bueno, yo creo que hemos avanzado en la atención a las personas con discapacidad desde ese momento. Yo, cuando llegué a trabajar a Barbate, tuve que ir a buscar a los niños a sus casas a través del pediatra, porque no estaban... Había aulas, de PTI, no había niños. Entonces, me iba al pediatra donde estaban, los localizaba y los escolarizábamos.

Bueno, con problemas, pero se va avanzando. Pero hay un colectivo grande de alumnos y alumnas que son el gran problema de la atención a la diversidad, problema en el sentido de problema no resuelto, ¿no? Es ese colectivo importantísimo de chavales, algunos con trastornos -con TDA, con dislexia- y otros sin trastornos, sin trastornos personales, pero con unas condiciones sociales que claramente están influyendo. Creo que hay que hacer un esfuerzo tremendo. Y lo que sí les puedo decir es una cosa: Yo, como vengo del sistema anterior, yo participé en la experiencia, como maestro de apoyo, en la experiencia de poner en marcha las aulas de apoyo,

en los años ochenta. Yo le llamaba «el agujero negro». Y les explico por qué:

Se sabe que todo lo que pase cerca es absorbido y entra, se sabe cuándo entra y cómo; pero no se sabe si va a salir ni en qué condiciones. Esto es matemático. Pasó con los PGS en su momento cuando se crearon, posteriormente, y pasa con cualquier cosa. O hacemos un esfuerzo brutal de formación del profesorado en la atención a la diversidad, y especialmente a este alumnado y en las fórmulas organizativas, o creo que esto es el cuento de nunca acabar: Se pedirán cada vez más maestros de Educación Especial, hasta que al final tendremos en cada aula dos niños, y luego veintisiete mil de apoyo fuera. Eso sería el ideal para muchos. Yo creo que hay que hacer un esfuerzo grande. Y creo que eso, en la formación inicial, se está haciendo, pero con el problema que les decía antes: teoría.

Les voy a poner un ejemplo muy sencillo: Yo imparto una asignatura en el plan de estudios de Audición y Lenguaje que desaparece ahora, que es «Tratamiento de los trastornos de la lengua oral y escrita». Son nueve créditos en toda la formación de un maestro especialista en necesidades específicas, nueve créditos. Es decir, 90 horas. Claro, si además no lo enfocas hacia la práctica y [...] de los centros, me parece absolutamente insuficiente.

Yo creo que ahí nos estamos suicidando, y perdonen que lo diga así de sincero. Muy sencillo: el MIR.

Se oye mucho hablar del MIR. Yo le envidio al MIR una cosa: la objetividad en la primera prueba. Pero le echo de menos dos cosas fundamentales para un maestro. Yo, es que —cómo se

lo voy a decir— he tenido tantas experiencias desgraciadas de esperar que una persona con una gran formación y brillante sea un buen profesor de Secundaria, un buen maestro, y se me ha caído el palo del sombrero... Y luego he visto gente que a lo mejor es más mediocre académicamente, pero lo he visto meterse en una clase y lo he visto hacer maravillas, y formarse a partir de ahí. Entonces, yo al MIR le metería una parte muy grande... O sea, si se refiere a un sistema de acceso que haga una especie de acreditación...

Yo les iba a hablar de una acreditación. En la Universidad se te pide ahora acreditarte. Para poder optar a una plaza, primero tienes que acreditarte. Una vez acreditado, te puedes presentar. Bueno, pues a lo mejor puede haber un sistema de acreditación más ligero, pero creo que luego tendría que haber una formación con una selección en la práctica.

Bueno, no me gusta mucho Bill Gates, ¿no?, pero está promoviendo su fundación una cosa interesante. No me gusta quizás porque tiene demasiado dinero, ¿no?, pero esto es envidia. Están haciendo una cosa interesante: Se están dedicando a hacer valoración de buenas prácticas y grabación en vídeo de experiencias de buenas prácticas. Lo están utilizando para dos cosas. Primero, para que yo me evalúe con otros compañeros y profesionales que van a evaluar lo que yo hago, y me van a decir: «Mira, ¿has visto lo que estás haciendo? Yo lo hago esto así, así y así y tengo estos resultados. Prueba a cambiarlo así». Pero también que graben a los compañeros de los que hay un reconocimiento de unas buenas prácticas para que se utilice con otros.

Quizás en la formación inicial no estaría de más grabar a la gente en clase. No digo que haya que ir a verlos en clase, pero a lo mejor grabarlos, con las convenientes autorizaciones de los padres —se pide también para las fiestas de fin de año, etcétera—. Pero lo creo importante. Entonces, si hablamos en esos términos, yo encantado. Y, además, si quieren, unas cuantas cosas tengo escritas. Las podría traer, ¿no?

Y yendo muy rápido para no hacerles perder el tiempo: con respecto a lo que estábamos planteando... Perdón. Era... su señoría era...

La señora OBREIRO ARIZA

—Rafi.

El señor GONZÁLEZ MANJÓN

—Llamar a su señoría «Rafi» suena fatal. Bueno...

[Risas.]

Sí quería decir una cosa:

El tema de la valoración del profesorado me parece superimportante, pero yo, de todas maneras, tengo una visión un poco especial, verán. Como he trabajado y vivo en sitios que son un poquito complicados, —no sé, yo, mire...— Colaboro de forma habitual con un centro, y sobre todo con un compañero que hemos tenido del grupo de investigación. Es maestro en Barbate, en un colegio que se llama Bahía de Barbate, ¿no?, donde la situación es un poco... bueno... complicada, ¿eh? Por poner un ejemplo. Es complicada en el sentido de que una niña —he estado dando clase este año en primero—, una niña, que tiene una verruguita en la nariz, y que lleva con la verruguita desde principio de curso, el otro día

—yo voy a su aula dos veces por semana, dos sesiones; estamos haciendo trabajos de apoyo en lectoescritura, estamos haciendo un tema de investigación, ¿no?—, la niña apareció con la verruga cortada, con unas tijeras. O sea, el padre le había cortado la verruga con unas tijeras, ¿no? Ya te puedes imaginar el tipo de gente de la que estamos hablando, ¿no? Es decir, en esa situación, creo que no debemos confundir. Hay sectores de población que crean problemas muy importantes, pero luego, ahí mismo, te encuentras en ese sector tan complicado, con esa situación, que, por ejemplo, esta persona que digo, este maestro, Pedro, es una persona que está realmente valorada por los padres. Fundamentalmente yo creo que por dos cosas. Primero, porque se está partiendo la cara. No quiero decir que eche muchas horas más de la cuenta. Quiero decir que se está partiendo la cara, que ven que hay interés genuino por los niños, que se preocupa por ellos, que les riñe... Él es de mi edad, y las madres y padres de esos críos tienen 25, 24, 20, 28, 18. Depende, ¿no? Al principio teníamos un problema, cuando se lo tenía que decir a una señora, y decía: «Mira, yo, de verdad, si tu niño va a venir sin los materiales aquí, tú y yo vamos a tener problemas. Tú me dices si puedes, no puedes, los buscamos». Pero que si tienes que sentarte con ella a hablar directamente... Y al principio..., pero al final tienen una relación donde ven que eso no es una manera de echar balones fuera, y hay una valoración. Creo que la valoración se consigue ahí cuando se hacen ofertas, ¿no?

Pedro tiene una ventaja también. Primero tiene una experiencia grande; pero luego es que yo

también le echo un cable un par de veces por semana. Hemos conseguido, por ejemplo, convencer a varias madres para que participen y hagan, en un contrato educativo que hemos firmado, para que participen como colaboradoras para dar de leer a los niños en clase por las mañanas. Se turnan. Quiero decir que en su clase ahora mismo hay más gente. Eso se ve, ¿no?

Hombre, aquí hay que reducir a las fórmulas creativas. A veces complicadas, pero yo creo que ahí es donde se gana la valoración también, ¿no?

Yo, de verdad, creo que tenemos que hacer un esfuerzo por separar los casos de salvajismo —no sé si llamarlo así—, incivismo, delincuencia, que también están en la escuela, de los casos generales, ¿no? Y me parece fundamental la valoración, ¿no?; pero creo que se consigue sobre todo con resultado y dando la cara. Cuando te ven que te interesas, aunque te salga mejor o peor, yo creo que se te valora, ¿no? Aquí en Sevilla hay un centro en las Tres Mil Viviendas que tiene ya cierta experiencia en eso, y todos lo conocemos, ¿no?, que ahí están.

En cuanto a los resultados educativos, yo sí querría decir una cosa, con respecto al tema de PISA por ejemplo. Yo soy muy —¿cómo diría?— escéptico, ¿no?

PISA es una manera de evaluar determinadas cosas. Claramente, el resultado educativo andaluz está por debajo de la media de España. Pero la media de España, ¿dónde está también? Yo no creo que esté tan mal en global.

Y a mí me preocupa una parte: Las cifras globales no nos deben engañar. Yo sé que preocupan para otras cosas, pero quiero decir: por favor, no

nos engañemos con las cifras globales. Las cifras globales están ocultando el hecho de que tenemos un tercio de la población que es el que está bajando los resultados.

Nosotros tenemos —y perdonen—, por ejemplo, no sé, ya que está... No habla, pero en fin, lo digo. El tema de las repeticiones, por ejemplo. ¿No se han dado cuenta cómo, curiosamente, desde que el tema de las repeticiones se afiló y se volvió otra vez al criterio puro y duro del número de materias ha aumentado el número de repetidores y que son esos los que tienen diferencias?

Les quiero recordar que en PISA, por ejemplo, en lectura, los repetidores que tienen un año menos, o sea, que están en un curso atrasado, tienen ya diferencias de prácticamente cincuenta puntos, que es un nivel de significación, y los que tienen dos cursos, cien puntos. Si quitáramos a esos chavales, daríamos resultados en torno a quinientos diez, quinientos ocho, quinientos doce... Creo que tenemos un sistema que se nos está fragmentando. Antes no había fragmentación porque estaban en la calle, pero ahora que los tenemos dentro. Yo creo que ahí está el verdadero riesgo, ¿no? Creo que tenemos que hacer un esfuerzo ahí. Me parece fundamental entrar en los resultados educativos, la formación creo que influye; pero creo que hay que mirarlo también con otros componentes. Creo, ¿no?

Y los ejemplos de buenas prácticas: la respuesta es muy concreta. Hay países que ya lo han hecho, y hay procesos de investigación donde se hace. Normalmente las buenas prácticas se hacen teniendo en cuenta los resultados, no solo académicos, los resultados también en términos

de integración social, de satisfacción de los alumnos, de satisfacción de la comunidad, de las familias, y también atendiendo por profesionales al desarrollo de los procesos, ¿no?

Entonces, yo creo que aquí, a veces, lo que hace falta es tener un buen consenso para crear una figura; o sea, para crear dos cosas: la lista, los criterios que van a permitir eso, y, segundo, aparte de esos criterios, el procedimiento para hacerlo, que en este país siempre somos muy susceptibles con los procedimientos, ¿verdad?

Pero, una vez hecho eso, yo creo que hay modelos de buenas prácticas, y tenemos una investigación, por ejemplo, desde los años ochenta, que establece líneas de buenas prácticas, tanto a nivel de equipos docentes y de docentes como de centros, ¿no?, un poco por ahí. Yo creo que ahí sería un esfuerzo... Ahí sí que creo que vale un Boletín Oficial, por ejemplo; o sea, el crear esa figura como una forma de realce que tenga opciones y con un perfil bien definido, a lo mejor eso anima a mucha gente a hacerlo.

Entonces, yo lo haría... ¿Cómo lo haríamos? Digo: por consenso y, luego, llevado a un *BOJA*. Pero, vamos, yo digo con consenso para que se quede en el *BOJA*, cuando vaya habiendo cambios, ¿no? Me parece fundamental.

Y entrando al último..., al Grupo de Izquierda Unida, lo que planteaba Ignacio. El tema de la personalización, pues yo, como saben, llevo trabajando desde el año 1984 o 1985. Yo, al principio, creía que la personalización era, a cada uno, tratarlo de forma diferente, y me fui partiendo la cara contra un sitio y otro. Hasta que me di cuenta de que la personalización pasa por cambiar las prácticas y aumentar, como yo

lo llamo, la flexibilidad. Es decir, todos entendemos la flexibilidad física, ¿no? Si yo tengo una puerta así, no entra una silla de ruedas. Ahora, si yo diseño el aula con la puerta así de grande, si alguna vez viene un alumno con silla de ruedas, tiene cabida.

Del mismo modo, hay prácticas docentes que cierran y prácticas docentes que abren el currículum. No es, quizás, el momento de eso, pero yo creo que ahí... En fin, yo, si alguien está interesado, y me imagino que no se dedica a esto, yo tengo un par de cosas publicadas al respecto sobre dificultades de aprendizaje en el aula, adaptaciones curriculares, etcétera, que hay técnicas docentes que nos permiten lo que yo llamo abrir las actividades, que haya accesibilidad al currículum real.

Por poner cosas muy tontas, antes hablábamos de dislexia. Mira, nosotros hemos hecho, con chavales disléxicos, al tiempo que se les daba una reeducación, hemos hecho una cosa muy sencilla en Secundaria: grabarles en MP3 los textos. ¿Por qué? Son chavales que tienen dificultades en el acceso al léxico. El que cuenten con los textos grabados en MP3 en el móvil, en el móvil —que no hay que buscar cosas raras—, y que puedan escuchar un texto bien entonado, leído, mientras están leyendo en silencio, reduce significativamente no el problema lector, pero sí el problema de aprendizaje de materias que tienen eso como problema secundario.

Estos chicos fracasan en lectura y, consecuentemente, fracasan en ciencias, en matemáticas... Bien, cuando les das acceso a la lectura... Eso es una estupidez, pero fijate qué cosa tan sencilla, ¿no? Entonces, hay mucha gente que llevamos

años probando cosas. Yo creo que por ahí. Lo que no haría, Ignacio, es crear espacios de personalización; es decir, crear huecos. Yo, si algo aprendí en los ochenta, es que no quiero un aula de apoyo; quiero profesionales de apoyo, sí; aulas de apoyo no quiero, por Dios. ¿Por qué? Porque se acaban convirtiendo en un agujero negro, ¿eh?

Entonces, la personalización, por ahí. Claro, en eso a veces hay que suponer formas de realización, recursos con los que se cuenta... Habría que hablar de más cosas que de la formación. Pero la formación, importantísima.

Y, con el tema de los grupos de investigación, te lo digo muy sencillo: mira, en mi facultad, ahora, vamos a empezar con el Grado de Psicología el año que viene. Estoy en la Comisión de Planes de Servicio, y hace poco tuvimos un encuentro con el señor Vicerrector, encargado del tema. Dice: «Tenemos un cálculo hecho, escaso, porque no hay recursos, de muy poco crecimiento. La política es: a la hora de contratar, necesitamos gente que sume, no gente que reste». Traducido: si te van a hacer aspirante a entrar en el centro a gente con un currículum que te hinche el currículum —publicaciones, sexenios, etcétera—, se va a dar más preferencia que a otro. Y eso puede estar muy bien para ciertas cosas. La Universidad lo necesita. Pues los grupos de investigación, también.

Quiere decir, si tú en un grupo de investigación metes a mucha gente que tiene poco currículum reconocido académicamente, el índice de calidad del grupo se hunde; luego lo mejor es no..., que no entren, vamos. Así, te lo digo así de directo. ¿Y cómo lo reconoces? Pues porque hay

una cosa que pasa de facto, y es que mejor que no entre, porque es que me echa abajo el índice, pido subvenciones y cosas, y no tengo. Entonces, hay un sistema que escape esa posibilidad que existe teóricamente. Pues se quedan fuera.

¿Les he robado mucho tiempo? Lo siento.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señor González, quiero, de nuevo, agradecerle su intervención y su presencia en este grupo de trabajo, y, bueno, repetirle lo que le decía antes: que, a instancia de lo que los portavoces le han sugerido, o le han preguntado, esperamos sus propuestas, y en torno a cualquier otra cuestión, aunque no se haya planteado en este momento, en esta sesión, pero que usted crea que puedan ser de interés y que podamos —dentro del grupo— tenerlas como documentos para el trabajo y para el análisis.

Repito, muchas gracias...

El señor GONZÁLEZ MANJÓN

—A ustedes.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—...Ha tenido el privilegio de tener casi el doble de tiempo que el resto de los comparecientes que van a estar en este grupo [*risas*], pero creo que ha merecido la pena.

Muchas gracias.

El señor GONZÁLEZ MANJÓN

—Gracias a ustedes. De verdad, lo siento. Y cuenten... Ya nos ponemos, a través de..., para

enviar la documentación de la misma. ¿El mismo correo que tengo?

Perfecto.

Pues, muchas gracias a ustedes.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos de este grupo. Y tenemos ya entre nosotros al compareciente, don Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar Municipal de la Comunidad de Madrid.

Señor López Rupérez, quiero, en primer lugar, darle la bienvenida y decirle que va a disponer de un tiempo de diez minutos para hacer una exposición inicial. Inmediatamente después, intervendrán los portavoces de los grupos parlamentarios, y tendrá, de nuevo, la oportunidad de contestar a las preguntas o sugerencias que se le hagan.

Cualquier documentación que considere de interés puede dejarla en este acto o hacérsela llegar porque, como consecuencia de lo que se plantea aquí, le surgieran cosas nuevas.

De manera que, sin más preámbulo, tiene usted la palabra.

El señor LÓPEZ RUPÉREZ, PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

—Señorías, buenos días a todos. En primer lugar, agradecer al Parlamento Andaluz la oportunidad que me da de expresar algunas ideas, algunas reflexiones, compartidas con ustedes en relación con el tema de la formación del profesorado.

Quiero hacer solamente una corrección, y es que soy Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, ¿eh? Porque en Madrid hay consejos escolares municipales, y luego, después, está el Consejo Escolar Autonómico, que me honro en presidir.

Antes de entrar en la cuestión propiamente de la formación del profesorado, yo quisiera introducir el tema señalando el hecho de que la calidad del profesorado se considera —sobre evidencias empíricas en el momento actual, en el panorama internacional— como el factor crítico por excelencia del éxito escolar. De manera que las políticas que estén orientadas hacia la elevación de la calidad del profesorado son políticas que van a traducirse, finalmente, en la mejora del rendimiento de los alumnos.

Haré una referencia mínima, pero significativa, a las evidencias empíricas de que disponemos a la hora de destacar el papel esencial del profesorado en el rendimiento de los alumnos.

Hay, básicamente... Los voy a plantear en tres grandes grupos: en primer lugar, la investigación de John Hattie; en segundo lugar, el informe de la OCDE sobre atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces; y, en tercer lugar, el informe Mackenzie sobre cómo los mejores sistemas escolares del mundo se adelantan.

En relación con la investigación de John Hattie —que es un investigador de la Universidad de Auckland, de Nueva Zelanda—, él y su grupo hicieron un trabajo de metaanálisis, es decir, de síntesis, de metaanálisis; es decir, recuperando todas las investigaciones disponibles sobre la incidencia de la calidad del profesorado en el rendimiento de los alumnos. Y el estudio —para

que vean la extensión del mismo— subtendía al final 500.000 investigaciones individuales, que se dice pronto. Bueno, pues una de las conclusiones más importantes del estudio fue que el factor calidad del profesorado explicaba..., era la variable sobre la que se podía operar, desde el punto de vista de las políticas, que más explicaba en términos del rendimiento de los alumnos. Explicaba hasta el treinta por ciento del rendimiento de los alumnos. Es decir, las diferencias en cuanto a calidad del profesorado explicaban el treinta por ciento de las diferencias en cuanto al rendimiento de los alumnos. Por tanto, se revelaba la variable crítica por excelencia, de conformidad con esa investigación tan ambiciosa. Luego, después, venía la dirección escolar, entre el cinco y diez por ciento; las características de los centros, entre un cinco y un diez por ciento; el papel de las familias en orden a apoyar al centro educativo, entre un cinco y un diez por ciento... Pero la variable crítica por excelencia era la calidad de los alumnos.

Del informe de la OCDE «Atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces» —se publicó en el 2005—, voy a destacar, de lo que son los análisis relativos a la relación entre calidad del profesorado y rendimiento, voy a destacar solamente uno de los datos, que me parece enormemente significativo. De conformidad con investigaciones empíricas, realizadas en los Estados Unidos, los alumnos de un profesor perteneciente al grupo de los mejores obtienen resultados cuatro veces mejores que los de un profesor perteneciente al grupo de los peores; es decir, del quintil superior o del quintil inferior —los profesores—.

El informe Mackenzie, sobre cómo los mejores sistemas escolares del mundo se adelantan... Mackenzie, como ustedes saben, es una consultora internacional enormemente prestigiosa que está publicando informes, recientemente sobre educación, de enorme calidad, muy pertinentes. Bueno, pues por ejemplo, dentro de este informe sobre cómo los mejores sistemas escolares del mundo se adelantan, se han incorporado investigaciones que indican que la diferencia en cuanto a rendimiento escolar, al cabo de tres años, entre alumnos atendidos por un profesor excelente y alumnos atendidos por un profesor mediocre, puede ser seis veces mayor que el efecto sobre la mejora del rendimiento de una reducción del número de alumnos de 23 a 15. Este dato, que pone de manifiesto la importancia de la calidad del profesorado frente a la variable «número de alumnos por aula» ha sido ratificado recientemente, ha sido una de las conclusiones del informe PISA 2009, que hace poco hemos tenido sobre la mesa.

De manera que el factor profesorado es un factor esencial. Si explica tanto en orden a la mejora del rendimiento de los alumnos, no podemos pasarlo por alto. Es decir, a la hora de definir las prioridades, hemos de tomar la mejora de la calidad del profesorado como uno de los objetivos principales de la acción política. Porque, de lo contrario, puede darse el caso de que estemos atendiendo de una manera prioritaria a aspectos cuya incidencia sobre la mejora del profesorado es pequeña, y, sin embargo, les damos mucha importancia; y al aspecto que más impacto tiene sobre la mejora del resultado de los alumnos, pues le podemos estar dando una

importancia pequeña, y, sin embargo, es la que más impacto tiene sobre esa variable tan importante de calidad del sistema educativo.

Entrando ya en el tema de la formación, yo diría que, para lograr una mejora de la calidad del profesorado, hay, al menos —no son las únicas—, pero al menos dos actuaciones que son importantísimas: una es la selección, y otra es la formación. En cuanto a la selección, probablemente sea una de las más importantes. Decía Daniel Pennac, el autor del libro *Mal de escuela*, que seguro que ustedes conocen... Daniel Pennac es un escritor, novelista francés muy reputado, que fue un pésimo alumno en su infancia y en su adolescencia, y que, después de escribir un montón de novelas, pues retoma la perspectiva de su experiencia como mal alumno, la visión de la escuela desde su experiencia como mal alumno. Entonces, él acuña una frase, que me parece que es interesante traer a colación, que dice: «A diferencia de las herramientas, los malos profesores no tienen arreglo». Es una frase rotunda, probablemente habría que matizarla, obviamente, pero lo que nos hace es llamar la atención sobre la importancia de la selección.

Pero, junto con la selección, la formación constituye un elemento esencial —la formación inicial y la formación permanente—. Yo soy de los que pienso, junto con otros expertos, que la selección debe ser previa a la formación, y no al contrario. En el sistema educativo español, la formación es inicial, es previa a la selección. El caso más paradigmático es el de los másteres de Secundaria. De manera que hay una formación inicial, generalizada, para aquellos que tienen algún interés en ser docentes, que es el máster, y luego después,

a continuación, se produce la selección mediante la oposición correspondiente. La inversión de ese orden, es decir, primero se les selecciona y luego se les forma, permitiría, en primer lugar, un incremento notable de la eficacia.

Se ha podido demostrar, analizando los sistemas educativos que mejores resultados obtienen en las pruebas internacionales, que, cuando primero se selecciona y luego se les forma, el nivel formativo de los formados aumenta notablemente. Con lo cual, el efecto de la formación es más intenso, es más eficaz. Pero, además, esa acción de formar después de seleccionar, incrementa el estatus, la propia consideración, autoconsideración del profesorado, e incide, obviamente, en la consideración social, lo que contribuye a mejorar también la eficacia docente de estos profesionales.

Pero, además, esta inversión en el orden —primero la selección y luego la formación— incrementa la eficiencia. Es bastante claro que, en el caso de los másteres de Secundaria, habrá, siendo que los másteres son, digamos, titulaciones profesionalizantes dedicadas al ejercicio de la profesión, habrá muchos profesores —vamos, licenciados, digamos, graduados— que hagan su máster, que, luego, finalmente, no van a ser seleccionados por la Administración, ni probablemente tengan hueco ni tan siquiera en los centros privados. Luego, por tanto, desde el punto de vista de la eficiencia, el planteamiento sería de otra índole si realmente la selección fuera previa a la formación, y no al contrario, como sucede entre nosotros.

Por otra parte, yo destacaría la importancia de integrar la formación permanente en el desarrollo profesional. Cuando realmente la formación permanente adquiere toda su potencialidad,

adquiere su verdadero sentido, es cuando se desarrolla..., cuando se integra —quiero decir— en un desarrollo profesional que incluye en un todo coherente la formación, la evaluación, los incentivos y la promoción. ¿Por qué adquiere su pleno significado? Pues por el hecho de que, en primer lugar, la formación debe venir definida, en alguna medida, al menos, por los resultados de una evaluación. Es decir, como sucede en otros entornos, no solo de la docencia, la evaluación tiene un carácter formativo, en el sentido de que identifica cuáles son las lagunas, cuáles son los déficits que se deben cubrir a través de la formación.

Pero, además, no solamente, por tanto, la evaluación incide a la hora de determinar las necesidades individuales de formación, sino que también, y en un sentido de carácter inverso, la formación permite la obtención de una evaluación del profesorado con resultados positivos para el evaluado. De manera que hay una acción circular entre la evaluación y la formación, y esa acción circular...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Disculpe, señor López.

Ha superado ampliamente los diez minutos iniciales. Le recuerdo que va a tener la oportunidad de responder a los portavoces, que tienen ahora su turno. De manera que si quiere terminar con la exposición inicial, tiene un minuto para hacerlo.

El señor LÓPEZ RUPÉREZ, PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

—Muchas gracias.

En un minuto termino.

En relación con la formación permanente, cabe decir que deberíamos reflexionar sobre cómo definimos la formación permanente. Indudablemente, la formación permanente debe basarse en las necesidades individuales de formación definidas por la evaluación. Pero, además, la definición de la formación permanente, en la opinión de quien les habla, debería estar apoyada en los criterios de la Administración a la hora de establecer unas líneas prioritarias que se acomoden a las prioridades de la acción política de la propia Administración. Es decir, la Administración, preocupada por la mejora de los resultados, identifica cuáles son las líneas de formación prioritarias que ofrece, plantea al profesorado. Entonces, de la combinación entre esos dos planteamientos —necesidades individuales derivadas de la evaluación y necesidades, digamos, del sistema educativo de conformidad con prioridades definidas por la Administración—, es posible hacer o sacar el máximo partido posible de la formación permanente.

Pues hasta aquí mi intervención, muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor López.

A continuación, tiene la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, Presidenta. Gracias también señor López, por su aportación a este grupo de trabajo.

Y yo, en principio, le plantearía un tema nuclear de la misma, que es el relativo a la selección y formación. Usted se ha decantado por que la selección sea previa a la formación. La pregunta que yo le haría, y sobre la que le pediría un breve comentario, es: ¿En qué momento de formación, evidentemente? ¿O a partir de qué formación podemos hacer la selección? Porque si se hace, de alguna manera, como ahora, donde haya partes de un graduado..., o hasta ahora..., perdón, partes de un máster, normalmente, o hasta ahora, de un licenciado al menos, con cierto curso de capacitación —digo, en el sistema anterior—, bueno, ¿dónde ponemos la selección para darle la formación después? ¿En Bachillerato? ¿En qué momento? ¿O estamos hablando...? Realmente de lo que estamos hablando es de incrementar la formación. Es decir, partiríamos de una selección, a partir de una formación universitaria, evidentemente, y a partir de ahí lo que hacemos es incrementar la formación. Por tanto, la cuestión no es selección antes de formación, sino, posiblemente, más formación a partir de la selección que hagamos en el momento que sea. Por tanto, ¿en qué momento haríamos la selección, y en qué consistiría, esencialmente, esa formación posterior?

Me parece que se repite...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, tiene la palabra la señora Obrero, portavoz del Grupo Parlamentario Popular.

La señora OBRERO ARIZA

—Muchas gracias. Agradecerle, desde el Grupo Parlamentario Popular, a don Francisco López Rupérez, sus aportaciones, que nos ha hecho, en el día de hoy, a este grupo de trabajo. Aportaciones que nacen de su experiencia profesional, de muchos años de trabajo, y que vienen, pues, a enriquecer la visión global que resulte de este grupo de trabajo, ¿no?

Señor López, compartimos con usted algunas de las reflexiones que ha hecho en su intervención, fundamentalmente porque somos conscientes de que el profesorado es una pieza fundamental del sistema educativo, y que su formación, pues, va a repercutir de forma directa en la calidad de nuestra enseñanza.

Usted ha hablado de calidad de profesorado, y lo ha relacionado directamente con el rendimiento de los alumnos. Yo también lo relaciono con el fracaso escolar y también con el abandono escolar de muchos alumnos, ¿no? Y, además, con los datos recientes del informe PISA, que deja en evidencia las aguas que todavía hace el sistema educativo en Andalucía, ¿no?, en muchas cuestiones, en muchas cuestiones.

Comparto con usted que tanto la formación inicial como la formación permanente son importantísimas, porque eso hace..., le da al profesor la cualificación necesaria pues para abordar los problemas que le van surgiendo en el día a día en las aulas, ¿no? Hoy por hoy, se necesitan profesores que deben enfrentarse a retos muy importantes, como son la diversidad cultural en las aulas, el incremento de tecnologías de la información, multitud de idiomas, y otras muchas cuestiones pues que van surgiendo en su labor educativa.

Y yo solamente quisiera hacerle una cuestión, o incidir en una cuestión que usted ha mencionado de forma muy breve, porque hay muy poco espacio para exponer esta temática que es tan importante, ¿no? Y es sobre la formación permanente: ¿Cuándo cree usted que será conveniente esa formación permanente para el profesorado? ¿En qué momento y de qué forma tendría que acometerse, tanto por el profesorado de forma individual como por parte de la Administración? En ese sentido, pues, estaría encantada de conocer su opinión, su aportación.

Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, señora Carrillo, tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, señor López, el Grupo Socialista también le agradece la intervención que hoy ha venido a compartir con nosotros, el estar aquí. Y, desde luego, sus aportaciones, han sido muy importantes, y sus reflexiones.

Yo, para no repetirme, porque el tiempo es muy corto —el que tenemos—, cuando usted habla de selección, yo le hago la pregunta... Ya el portavoz de Izquierda Unida le ha hecho [...] Me refiero a si usted considera que esa selección, que tenemos aquí una experiencia en España, que es el MIR, en Sanidad, si a lo mejor habría que tener algo parecido. No considero igual, por-

que, por mucho que queramos equiparar, el sistema sanitario no es el sistema educativo, ¿no?, aunque se parezcan como pilares del estado del bienestar.

Y en otro aspecto, creo que ha [...] un poco, porque [...] en el tema de la formación inicial. Si pudiera usted hablar un poquito más sobre el tema de la formación inicial y esa autonomía que tienen las universidades y de la [...], no se imparte, es decir, no hay profesorado maestro —aquí lo han dicho los que han comparecido antes, tanto ayer como hoy—. Efectivamente es de las carreras donde los maestros no son los que imparten clase en la formación inicial. Los abogados sí, los médicos también y los maestros no. [...] en la práctica diaria sí vendría bien a la formación inicial. Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor López, de nuevo va a tener la palabra. Le recuerdo que por un plazo ya más corto. Y quiero recordarle también que nos puede hacer llegar a la Comisión cualquier aportación documental que considere oportuna después de haber oído a los portavoces, o que usted considere que tiene interés para este grupo de trabajo.

Tiene la palabra.

El señor LÓPEZ RUPÉREZ

—Muchas gracias a todos los representantes de distintos grupos parlamentarios, y a la propia Presidencia, por sus observaciones, comentarios, que me van a permitir ampliar un poquito más mi intervención sobre cuestiones muy precisas.

Empecemos por la primera. ¿Cuándo se ha de producir la selección? Indudablemente, cuando hablamos de anticipar la selección con respecto a la formación, adaptando ese principio a la realidad educativa española, pues habría que decir que una vez que se produce la formación básica universitaria.

Se ha citado, y voy a traerlo a colación, la referencia al MIR. Efectivamente, estamos en condiciones de aportar un modelo que ha dado espléndidos resultados para disponer de un sistema sanitario que se considera entre los primeros del mundo. Voy a dar una cita, a ver si es posible: En verano, a finales del verano, la revista *Newsweek* publicó un estudio comparado de muchos países del mundo —sobre todo los desarrollados— en el que centraba la atención en distintos aspectos del estado de bienestar. A mí me llamó poderosamente la atención el hecho de que España ocupaba, en cuanto a sanidad, el tercer lugar de ese ranquin, mientras que Finlandia ocupaba el decimoséptimo. Finlandia ocupaba el primer lugar en cuanto a educación y España ocupaba el trigésimo primero. Yo creo que, estaremos todos de acuerdo en atribuir, en una parte significativa, el éxito de nuestro sistema sanitario a la espléndida formación de nuestros médicos. De manera que esa idea que se va fraguando, tanto desde el lado de la izquierda como de la derecha, de trasponer el MIR, el sistema MIR, al ámbito docente, resolvería, en cuanto a la formación inicial, las preguntas que me planteaba el representante de Izquierda Unida. ¿Cuándo haríamos la selección? Pues cuando con el MIR médico..., es decir, una vez que se hubiera acabado la carrera correspondiente y uno se decidiera a iniciar

la vía de la profesionalización docente. Para lo cual, habría que, en fin, plantear las etapas correspondientes, en las cuales no voy a entrar.

En cuanto a la formación continua o permanente: ¿cuándo y de qué forma? Bueno, en cuanto al cuándo, como la formación permanente es sinónimo de formación continua, tendría que ser a lo largo de todo el ejercicio profesional. Se dice también: «La formación continua es una formación en servicio», frente a la formación para el servicio que sería la inicial. La formación continua es una formación en el servicio, así que en tanto que dure el servicio, será necesario prever sistemas de formación permanente. ¿De qué forma? Vuelvo a los dos puntos que he descrito muy rápidamente en mi primera intervención. ¿De qué forma? En mi opinión, vinculándolo a la carrera profesional, al desarrollo profesional, como un elemento clave de un plan de carrera profesional, y en esa línea, subordinándolo en buena medida, no completamente, pero una parte sí, a los resultados de la evaluación. La evaluación no tiene carácter sancionador, sino formativo. Es decir, si se evalúa a un profesor y se advierte dónde están sus déficits, tenemos una base racional para aportar formación que corrija esos déficits.

Y el otro rasgo que hay que destacar, en cuanto a de qué forma, indudablemente hay que vincularlo a las prioridades, a las actuaciones prioritarias de la Administración, que sería el otro componente necesario para integrar, junto al anterior, una visión completa de la manera en que ha de suministrarse la formación continua.

Y, en cuanto a la formación inicial que planteaba la representante del Grupo Popular, desde

luego, ese sistema máster está revelando sus deficiencias. Deberíamos ir a un sistema más integrado en la propia profesión docente, con procedimientos de aseguramiento de la calidad por parte de las administraciones, porque las administraciones, que son las destinatarias, en buena medida, de esos graduados universitarios con nivel de máster, deben poder establecer sistemas de aseguramiento de la calidad que permitan identificar cuáles son las universidades que están haciendo sus deberes y cuáles las que no los están haciendo. De manera que este sería mi comentario con relación al tema de la formación inicial, de los másteres, etcétera.

La idea de recuperar el sistema MIR, que procede del ámbito médico, y trasladarlo con las debidas adaptaciones al ámbito educativo, es una idea que va cobrando apoyos y que puede ser objeto de un consenso amplio de las distintas fuerzas políticas.

Yo quiero decirles que, en cuanto al sistema MIR, su eficacia está bien demostrada, y sería por tanto una propuesta de enorme interés, pensando que en los próximos 10 años, casi la cuarta parte, o quizás más de la cuarta parte de los 680.000 profesores de enseñanzas universitarias que ahora están en el sistema educativo español, más de la cuarta parte —se estima unos doscientos mil— tendrán que ser sustituidos por otros, por razones de edad, pura y simplemente.

De manera que estamos ante un momento idóneo para hacer una apuesta seria en favor de operar sobre la claridad del sistema, actuando sobre la variable crítica por excelencia, que es el profesorado. ¿Cómo? Pues, operando también, a la vez, sobre la selección y sobre la formación

mediante este sistema que, como digo, está suscitando apoyos diversos desde distintos ángulos del arco parlamentario.

Pues, muchas gracias, y hasta aquí mi intervención. Si tienen alguna cosa más, estoy a su disposición.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor López.

Quiero reiterarle nuestro agradecimiento por su presencia y sus aportaciones, y vuelvo a recordarle que cualquier documento que quiera hacernos llegar para que este grupo pueda tenerlo en cuenta con vistas a las conclusiones, será muy bien recibido.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, vamos a continuar con la sesión de trabajo que tenemos en el día de hoy.

A continuación, ya se encuentra entre nosotros don José Antonio Ibáñez-Martín Mellado, catedrático de Filosofía de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid. Quiero darle la bienvenida y agradecerle su presencia, a petición de los grupos parlamentarios del Parlamento de Andalucía. Para trabajar en este asunto, relativo a la formación del profesorado, usted hoy nos acompaña.

Quiero indicarle que va a tener un tiempo para intervenir de diez minutos, de manera inicial; que, a continuación, lo harán los portavoces de los grupos parlamentarios, haciéndole las preguntas que estimen oportunas, y después tendrá

la oportunidad de contestar a esas intervenciones por un tiempo máximo de cinco minutos; que cualquier documentación que quiera hacernos llegar en el día de hoy, o a partir de esta comparecencia, pues será para nosotros muy valiosa a la hora de trabajar y llegar a conclusiones en este grupo de trabajo.

De manera que, sin más, tiene usted la palabra.

El señor IBÁÑEZ-MARTÍN MELLADO, CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

[*Intervención no registrada.*]

—... satisfacción por estar aquí.

Estudiar el modo de conseguir un sistema educativo de calidad es una consecuencia necesaria de conceptualizar la educación no como un lujo, sino como un signo de distinción. Ni como un signo de distinción, sino como un derecho imprescindible para vivir con la dignidad que es propia del ser humano. Ahora bien, esa conceptualización no es inocente ni retórica; significa que hay una exigibilidad jurídica del bien de la educación. Y ello implica conocer el contenido del derecho, quiénes lo tienen y quiénes son los responsables de su satisfacción.

Hoy, los centros docentes buscan seguros para protegerse ante las responsabilidades económicas que puedan deducirse de los daños físicos que sufran los alumnos en su entorno escolar. Desde el ámbito de responsabilidades, cabe configurarlo como algo mucho más amplio. En efecto, creo que el derecho a la educación lleva consigo, primero, el derecho a alcanzar una enseñanza que proporcione de modo eficaz

los conocimientos que más vale la pena tener, siguiendo la terminología de libros famosos escritos por Herbert Spencer en el siglo XIX, o en el siglo XX por Wayne Booth, o Warren Nord. Y, además, el derecho a recibir una auténtica educación; es decir, a desarrollarse en un ambiente donde hay preocupación no solo por transmitir información, sino por proveer una educación de la inteligencia y por facilitar las ayudas convenientes para que los jóvenes estén en condiciones de alcanzar su vida laboral. Probablemente, ninguno de estos objetivos es suficientemente atendido en la actualidad.

Comencemos hablando por los conocimientos, para hablar luego de la educación.

En discusión sobre cuáles son los conocimientos que más vale la pena tener, se suele limitar a la lucha por un reparto de horas, a ver qué colectivo consigue hacerse con una parte mayor de la tarta en la enseñanza obligatoria. Tarta que carece de una fundamentación teórica mínima. A nadie parece preocuparle saber cuáles son esos conocimientos que vale la pena tener y cómo han de repartirse entre los distintos niveles del sistema educativo.

Pero este problema no es el más grave, pues hemos de acudir a otras cuestiones de fondo que hacen más difícil el trabajo de los profesores. Señalemos tres puntos:

Primero, el ataque a la idea de verdad y la propagación de un espíritu relativista que rechaza lo que califica de grandes relatos y dice que hemos de movernos, más bien, en el pequeño relato propio. La traducción pedagógica es que los maestros, a menos que pretendan ejercer una violencia simbólica adocrinando a sus estudian-

tes, han de convertirse en simples acompañantes y facilitadores de la tarea de los estudiantes de construir su propia realidad.

Segundo, las formas emergentes de entender el desarrollo de la persona. Es obvio que no nos ocurre como a Minerva, que apareció completa en la frente de Júpiter. Como decía un filósofo español, Eduardo Nicol: «Los hombres no nacemos enteros, sino que nos vamos enterando poco a poco». A veces, se ha visto ese enterarse como un penoso tránsito que carecía de entidad propia, de forma que el niño vestía y trabajaba como un adulto. Evidentemente, esto es un error que llevó a imponer a los que se abrían a la vida exagerados esfuerzos.

Pero hoy, en las naciones con abundancia económica, se ha consolidado la idea de que los hijos no deben pasar las dificultades de los padres, siendo necesario evitar en ellos cualquier esfuerzo, cualquier cuestión que pueda comprometer su autoestima y su felicidad. De este modo, la vida de quien no se considera adulto ha de estar caracterizada por la diversión. Y el ambiente académico, como dice Berliner, catedrático de la Arizona State University, está llamado a ser *clearly under-demanding* —claramente poco exigente—. Así, los sistemas de evaluación —como señalaba, hace unos meses, en un libro publicado en Inglaterra— se tienden a corromper, pues se orientan a desaparecer, o, al menos, a que todos consigan superar los exámenes, incluso alcanzando buenas notas.

Las consecuencias sociales y escolares de estas ideas son claras: pasados los años de escolaridad, el joven se encuentra con una pobre cualificación, y con unos hábitos de trabajo tan

escasamente desarrollados que se encuentran abocados a un tipo de ocupación temporal y mal pagada.

Por otra parte, en la escuela se maltrata a quien pretende estudiar con empeño. Es interesante recordar películas antiguas, como *Cielo de octubre*, o películas actuales, como *Neds*, donde se ven las dificultades que pueden tener quienes estudian. Pero no se trata solo de películas: las desgracias de Tom Daley, en su escuela inglesa, donde le amenazaban con romperle las piernas tras su éxito siendo el participante más joven de las olimpiadas de Pekín, manifiestan que el éxito ajeno no se perdona, pues parece que ataca la autoestima propia.

Tercero, la tentación de retornar a la caverna. Platón señalaba el esfuerzo del filósofo por hacer salir de la caverna al que está acostumbrado a moverse en un nicho limitado, pero en el que se mueve con soltura. Me parece patético lo que se lee en el libro conjunto que hizo Steiner con una profesora francesa de Enseñanza Secundaria de un instituto que se encuentra en un barrio obrero, cuando cuenta las críticas que recibió de algunos colegas al promover el teatro clásico con sus alumnos: «Para estos colegas esta actividad no era más que una rareza cultural y política que ocultaba un instrumento de represión larvada, destinado a inculcar elementos pequeño burgueses de apreciación estética a los alumnos más desfavorecidos». Lo que era preciso hacer —según sus críticos— era reivindicar la cultura de mis alumnos, la famosa cultura de barrio. Pero el caso es —dice la autora— que, cada vez que he planteado esta pregunta a uno de ellos, la única respuesta que he obtenido ha sido el silencio».

Las consecuencias de esta actitud educativa son especialmente graves para los estudiantes que provienen de los grupos sociales menos favorecidos. Si, en última instancia, los profesores piensan que el éxito de sus alumnos nada tiene que ver con ellos, sino con el nivel socioeducativo, socioeconómico, de donde provienen, resulta que carece de toda importancia el esfuerzo tanto de los profesores como de los alumnos. La esperanza de una vida mejor para el alumno queda, así, arrancada.

Como vemos, la tarea del profesor en cuanto enseñante se enfrenta con graves dificultades. Pero el asunto no mejora si queremos hablar de la dimensión educativa de la acción docente, de la tarea de promover una auténtica educación de la inteligencia, que es mucho más que la transmisión de conocimientos y del empeño por facilitar a los jóvenes las condiciones intelectuales, morales y afectivas oportunas para alcanzar una vida lograda.

Educación de la inteligencia significa, como decía Greene, estructurar y fundar en unidad los conocimientos. El profesor ha de saber demostrar, es decir, mostrar el nexo que hay entre las premisas y las conclusiones, y saber señalar el lugar que esos conocimientos tienen en la unidad de la sabiduría humana.

En última instancia, fomentar el sentido crítico obliga a ayudar a distinguir lo verdadero de lo falso, como decía Bergson, así como a no ocultar las posiciones relevantes contrarias a nuestra argumentación, sin reducir nuestro trabajo a la presentación no comprometida de posiciones contrapuestas.

Por otra parte, la educación para una vida lograda exige al profesor que reflexione sobre las

siguientes palabras de Georges Gusdorf: «Todo maestro, sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad. Por pobre que sea su conciencia profesional, no deja de ser, quiéralo o no, el testigo y garantía, para aquellos que le escuchan, de la mejor exigencia».

Y, unas páginas más adelante, concreta lo siguiente: «De este modo, el profesor de Matemáticas enseña Matemáticas, pero también, aunque no la enseña, enseña la verdad humana. El profesor de Historia, de Latín, enseña Historia y Latín, pero también, aunque piense que la Administración no le paga para eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, incluso ese mismo que no se ocupa».

Desgraciadamente, la desconfianza sobre las posibilidades de la razón teórica y de la razón práctica, la insistencia de una libertad y de una autonomía sin referentes dificultan, hoy, grandemente las tareas educativas del profesor. Ahora bien, que una tarea sea compleja no quiere decir que sea imposible, que haya contradictores no significa que tengan la razón. Es evidente que la sociedad cada vez deposita más esperanzas en el sistema educativo, que no deja de estar presente la vieja idea de que somos enanos subidos a los hombros de gigantes, y que el profesor está llamado a facilitar al enano subirse a los hombros de ese gigantesco conjunto de saberes que el ser humano ha conseguido a lo largo de su historia. Igualmente, como se ha señalado en las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación, el profesor está llamado, frente al creciente papel que cumplen otros proveedores de información y agentes de socialización, a

cumplir el papel de guía moral y pedagógico que permita al educando orientarse ante esa masa de informaciones y valores diferentes; idea que es retomada poco tiempo después en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuando pide a los profesores que sean capaces de hablar claramente sobre los problemas éticos, culturales y sociales, en completa independencia y plenamente conscientes de sus responsabilidades, ejerciendo un tipo de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarle a reflexionar, a comprender y a actuar.

¿Qué podemos, así, hacer para alcanzar un sistema educativo de calidad, que haga realmente operativo el derecho a la educación? Recordemos lo que dije al principio: Es preciso pensar en la actuación de los responsables de su satisfacción. Responsables son los padres, que al engendrar adquieren el derecho y el deber de educar a sus hijos; los políticos, que determinan la estructura del sistema y marcan las competencias de los distintos agentes educativos; los directores escolares, que no están llamados a una actividad simplemente burocrática; los profesores, último escalón, de especial importancia. Es imposible hablar profundamente de cada uno de ellos. Limitémonos a hacer alguna referencia a los primeros, para detenernos algo más en los últimos.

Los padres han de ser conscientes de sus responsabilidades, hoy sin duda difíciles de cumplir por el permisivismo social y por las dificultades del ejercicio de la corrección.

Cabría decir no pocas cosas sobre la tarea de los políticos. Me limitaré a señalar que debieran escuchar más los deseos de los ciudadanos —por ejemplo, en la elección de centro docente— y

atender con mayor cuidado lo que la mayor ciencia pedagógica propone como relevante, huyendo de la tentación de pretender cambiar el derecho del ciudadano a la educación por la oportunidad para realizar una tarea de ingeniería social al servicio de la ideología política del partido del poder.

Los directivos, por su parte, tienen una gran misión, consistente en buscar la unidad y estimular la calidad. Buscar la unidad significa conseguir proponer un proyecto educativo al que se sumen todos los implicados en el proceso educativo. Por supuesto que la confección de un proyecto a veces tiene especiales dificultades — sobre todo, cuando los profesores usan la libertad de cátedra como una barricada para hacer de su capa un sayo— y siempre exige un profundo examen sobre lo que es el bien de los profesores, el de los estudiantes y aquello que cada centro pueda alcanzar en ese horizonte, consciente de que en no pocas ocasiones es preciso llegar a acuerdos —quizás arduos— con todos los que tienen responsabilidades educativas sobre la joven generación.

Los directivos, igualmente, están llamados a estimular la calidad, animando a todos los miembros del centro a que avancen en su búsqueda. Es muy digno de atención el juicio que, hace algún tiempo, un experto andaluz publicaba sobre el acceso a la dirección escolar, donde escribía lo siguiente: «Quienes conocen bien la vida de las instituciones educativas públicas saben que, en los últimos veinte años, ha tenido lugar un progresivo deterioro de su funcionamiento y de sus resultados, y, aun admitiendo que tiene múltiples raíces, una de ellas tiene una relación

muy directa con la debilidad o inexistencia en ellas de un delegado pedagógico adecuado a los tiempos actuales. Un desmontaje llevado a cabo, a partir de 1983, de las dos principales estructuras sustentadoras o inspectoras de este liderazgo, la inspección educativa y la dirección escolar, abrió paso a un proceso que ha convertido el sistema público español en el más desvertebrado de Europa».

No es este el lugar para proponer un modo de cubrir la dirección de los centros educativos, pero sí es el sitio para afirmar que, ser director, mucho más tiene que ver con la excelencia que con la burocracia.

Es imposible señalar todas las cuestiones relacionadas con la configuración de la figura del profesorado a la hora de proveer un sistema educativo de calidad. Terminaré proponiendo las siguientes seis tesis:

Primera: Hay que conseguir que los profesores se encuentren entre los profesionales más cualificados. Ello exige, primeramente, un clima social de respeto y unos medios que permitan elegir a los mejores y motivarlos a la excelencia a lo largo de su recorrido académico. Ese clima social no se consigue, simplemente, gracias a un sueldo relevante. Basta ver el clima social que hoy tienen ciertos trabajadores que han tenido unos sueldos francamente importantísimos. Considero que los profesionales son respetados:

a) Cuando los ciudadanos piensan que los profesionales se preocupan más de atender las necesidades de las personas para las que trabajan que a sus intereses personales.

b) Cuando los ciudadanos comprueban que los profesionales son capaces de acudir a esas

necesidades, aunque ello sea complejo y aunque entrañe más trabajo que lo señalado en los contratos laborales.

c) Cuando el poder público defiende la acción de los profesionales, sin permitir que sean maltratados injustamente.

Tres: Para facilitar la captación de los mejores, cabría intentar un procedimiento sencillo. Se trataría, simplemente, de dar becas todos los años a los estudiantes que hayan obtenido una nota media superior al 7,5 y que deseen dedicar dos años a estudiar el Máster de Formación del Profesorado con media jornada de trabajo en una institución docente, bajo la tutela de un profesor excelente, al que se le reconocería el tiempo dedicado a esa actividad. El número de becas dependería del número de profesores que hayan de contratarse en los próximos años, teniendo en cuenta los otros procedimientos de selección actuales y haciendo un reparto equitativo entre las universidades andaluzas.

A su vez, identificar a los profesores excelentes no es una tarea muy difícil. En este año pasado, en Estados Unidos, se ha acudido a una encuesta, girada a los alumnos, cuyos resultados en España podrían ser ponderados según la opinión de los directores y los inspectores.

Cuatro: La formación inicial debe tener, además del seguimiento personal por el mentor de la práctica del becario, un componente teórico específico. Hoy es lamentable comprobar, en los planes de estudio del Máster para la Formación del Profesorado, que, más que un componente teórico, hay un componente técnico. Sin duda que es necesario reflexionar sobre los mejores modos de exponer cada concreta materia, lo que

Shulman califica como el *Pedagogical Content Knowledge*, y que no tiene nada que ver con enseñar más contenido de la materia en cuestión. En cualquier nivel de enseñanza, el profesor debe conocer los principios y la estructura del sistema educativo, sus objetivos generales, las expectativas sociales sobre su actuación, los elementos básicos de su identidad profesional, el sentido cultural de su trabajo, las características de una vida lograda, las dimensiones morales de su actividad docente y evaluadora, así como, igualmente, debe estar en condiciones de conocer los objetivos de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones, en la acción conjunta con otros profesionales y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar a los alumnos, atendiendo a su diversidad. Todo esto quizás sea difícil, pero todo esto es muy importante.

Cinco: Una profesión relevante, y más en un mundo cambiante, ha de preocuparse por la formación permanente de sus miembros. Esta formación tiene dos dimensiones, cuya atención tiene mucho interés también para fomentar el mantenimiento de la ilusión en el trabajo a lo largo de los años. Se trata, por una parte, de fomentar el intercambio, o la enseñanza, de buenas prácticas docentes. Por otro lado, es preciso organizar seminarios de corta duración que sirvan para profundizar en los contenidos específicos de las materias enseñadas. Hablar, por el contrario, de años sabáticos considero que solo tiene interés para quienes se comprometan a realizar la tesis doctoral.

Naturalmente, me parece evidente que estas actividades deben realizarse fuera del horario de clases, no del horario de trabajo.

Los profesores deben no olvidar la importancia de su profesión —sexta y última—, especialmente quienes se dedican a los adolescentes. Es en este sentido muy atractiva la lectura del libro de Pennac *Mal de escuela*. El autor, hoy brillante profesor y escritor, cuenta cómo se veía, en la escuela y en su familia, condenado al hundimiento, del mismo modo que se había hundido, siendo niño, durante muchas horas en el basurero de Djibuti. Pero no se hundió. Dice Pennac: «Basta un profesor, uno solo, para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar todo lo demás». No lo olvidemos. Como dice un conocido psicólogo americano, «el problema actual más grave es convencer a los jóvenes de que ser adulto tiene sentido». Y eso lo descubrirán más fácilmente en la medida en que vean profesores cuyo entusiasmo y entrega les mueva a pensar que luchar por alcanzar la plenitud vale la pena.

Muchas gracias, señorías.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Ibáñez-Martín.

A continuación va a intervenir el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Muchas gracias, Presidenta.

Señor Ibáñez-Martín, gracias por su aportación, de un nivel tan elevado, a este grupo de trabajo. Estudiaremos con más detalle los textos escritos que nos aportan.

Nos ha llamado la atención, por interesante, la experiencia que apunta de la posibilidad de

seleccionar, y formar a la vez, candidatos a la profesión docente a partir de una nota, digamos, de corte, que usted establece en 7,5, realizando una especie de máster con trabajo, con tutela de profesorado excelente, en síntesis.

He querido entender que esa nota se refiere a la nota de graduación universitaria, nota de graduado, o ¿en qué momento estaríamos hablando de la nota? Y, en este sentido, me gustaría, si conoce alguna experiencia similar práctica, o sea, realizada, en la que pudiéramos profundizar, donde por este procedimiento en materia educativa... Sé que en otras profesiones, como aquí mismo en Medicina, se hace algo parecido... Pero si conoce alguna experiencia, en algún otro país, que siga caminos similares al que usted propone...

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, interviene la portavoz del Grupo Parlamentario Popular, la señora Obrero.

La señora OBRERO ARIZA

—Pues muy bien.

Don José Antonio Ibáñez-Martín, quiero agradecerle, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, su intervención y las aportaciones que ha realizado en este grupo de trabajo. Aportaciones que vamos a tener en consideración. Y estudiaremos el documento que nos ha hecho llegar al comienzo de esta intervención, y que, bueno, viene a enriquecer la labor política de los grupos que tenemos representación en el

Parlamento de Andalucía, porque entiendo que nuestra labor tiene que ir de la mano de las demandas que hay en la sociedad, y conocer y escuchar, de primera mano, a los profesionales de la enseñanza, esos problemas que, a día de hoy, se están produciendo en las aulas, y que vienen a poner en evidencia la necesidad de dar formación adecuada al profesorado para afrontarlo.

Estoy de acuerdo con usted en que, para hablar de un sistema de calidad en la enseñanza, tienen que intervenir varios elementos, como es la actuación de los padres al educar a los hijos; otra actuación es la que, en este caso, tenemos quienes nos dedicamos a la vida política; otra, los directores en los centros educativos; y también los profesores, como pieza angular o fundamental del sistema educativo. Y, en ese sentido, estoy de acuerdo en que hay que reforzar la figura del profesorado, que hay que reforzar ese clima social de respeto hacia él. Y, en ese sentido, creo que eso se conseguirá cuando se le reconozca la condición de autoridad pública, como está ocurriendo en otras comunidades autónomas.

Dicho esto, simplemente, pues, quiero decirle que agradecemos su intervención, y que estaremos muy pendientes de las aportaciones que nos ha hecho llegar.

Nada más, y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

Finaliza el turno de portavoces con la del Grupo Parlamentario Socialista Señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, en nombre del Grupo Socialista, le quiero agradecer, señor Ibáñez-Martín, su presencia hoy, con nosotros aquí en este Parlamento, en este Grupo de Trabajo sobre la Formación del Profesorado.

Efectivamente, bueno, pues leeremos sus aportaciones y, luego, el *Diario de Sesiones*, pues es verdad que el nivel de reflexión que usted ha establecido, como profesor de Filosofía, es elevado.

Pero yo no me voy a repetir en cuanto a lo que han dicho los comparecientes. Es más interesante lo que usted pueda decir como profesor universitario que es. Yo voy a centrarme más en la formación inicial de los futuros docentes, tanto de Magisterio..., y usted ha hablado del máster.

Y siempre habrá que hacer también una auto-crítica en esto de la autonomía universitaria. Y, desde su punto de vista, ¿qué puede hacer la propia universidad, las propias facultades de Ciencias de la Educación, que forman a los futuros docentes para adaptarse a la realidad de la escuela del siglo XXI? Porque el profesorado que está impartiendo su enseñanza, es verdad que tiene un nivel de conocimiento... Usted ha hablado de máster, ¿no?, usted ha hablado... Podemos decir que, efectivamente, está el biólogo, el físico, el químico..., pero luego está la realidad del aula. Entonces, dentro de esa autonomía universitaria, y desde su experiencia como profesor, ¿qué podría hacer la propia universidad para cambiar ese sistema de formación inicial?

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Ibáñez-Martín, tiene la palabra de nuevo, para contestar a los grupos.

El señor IBÁÑEZ-MARTÍN

—Siguiendo el orden de intervención, hablaré, en primer lugar, de la pregunta que me ha hecho el señor García.

En primer lugar, he puesto el 7,5 teniendo en consideración la nota media de las carreras más exigentes. Viendo todas las notas medias, todas las notas de corte de las distintas carreras que se ofrecen en la Universidad de Sevilla y que se ofrecen en la Universidad Complutense, y buscando, por tanto, un número que me parece interesante. Porque, de alguna manera, esto quiere decir que, a partir de 7,5, tenemos alumnos que tienen un compromiso con el estudio y con el trabajo.

No nos engañemos, ser profesor —algunos de ustedes lo son— es una profesión cansada; es una profesión que exige un esfuerzo, que exige una actualización continua, ¿no? El que nosotros acudamos a las mejores gentes..., en algunas comparencias anteriores he leído cómo algunos de los comparecientes han señalado que, bueno, los que acudían no era precisamente la mejor gente. No tengo ninguna duda. Yo soy profesor desde hace muchísimos años, y sé muy bien que mis estudiantes no son los mejores estudiantes, ni, por cierto, los más ricos, de la Universidad Complutense.

De vez en cuando, me encuentro algunas cosas que me dan ganas de darle una medalla. Por

ejemplo, hace tres años, el chaval que sacó en Madrid la mejor nota en los llamados «exámenes de Selectividad», mal llamados exámenes de Selectividad, terminó haciendo Filología Hispánica. Es decir, este chico merece una medalla. En vez de hacer Ingeniería de Caminos o Medicina, viene a hacer Filología Hispánica, cuya nota media es 5,0, como quizás saben ustedes que ocurre en muchos sitios.

Y pregunta usted si hay alguna experiencia práctica en otros sitios. Yo creo que quizás tiene interés que recordemos una cuestión: hace años, ser catedrático de instituto era una cosa importante. Ello quería decir que los catedráticos de universidad de la Facultad de Filosofía y Ciencias, lo que se ha llamado, ¿verdad?, pues el Colegio Oficial —de alguna manera— de la Educación..., pues normalmente habían sido antes catedráticos de instituto. Es decir que lo normal era que la gente inteligente comenzara su esfuerzo haciendo una cátedra de instituto, y que después terminara siendo catedrático de Universidad. Y, así, nos encontramos con muchísimos académicos que primero han sido catedráticos de instituto antes de ser catedráticos de universidad. Y otros que han muerto de catedráticos de instituto, ¿verdad?

Hace años hubo una decisión, por parte del Gobierno —decisión, evidentemente, positiva—, de hacer unas becas de iniciación a la investigación, que usted bien conoce. Y eso quiere decir que, de alguna forma, los mejores estudiantes vienen a ser captados, ¿por quién?, por la universidad. Porque se les da una beca durante cuatro años para que hagan su tesis doctoral. Y estos ya olvidan la Enseñanza Secundaria.

Y a mí me gustaría que se recuperara que la Enseñanza Secundaria mereciera que hubiera estudiantes brillantes. Y, de la misma manera que la universidad se preocupa de conseguir que los estudiantes más brillantes tengan una beca de formación de personal investigador, pues que la Enseñanza Primaria y Secundaria se preocupen igualmente de lo mismo: de poner los medios para que eso exista.

Yo, en estos momentos, no le puedo decir ninguna experiencia sobre estas becas, pero me parece que la experiencia española sobre la universidad es suficientemente reveladora.

Señor [...], muchas gracias por las cosas que me ha dicho y por el interés que ha tenido en escuchar mi intervención.

Evidentemente, yo creo que es muy bueno lo de fomentar ese clima social de respeto, y me parece que es muy bueno ser conscientes de que ese clima social de respeto no se traduce simplemente en dinero. No, no, no, no. Se traduce en otra serie de cosas que, a veces, son muy complicadas, pero es indudable que se traduce también en una actividad por parte del Gobierno, por parte del poder público. Es decir, ha habido circunstancias muy equivocadas. Por ejemplo, hace años, pues a lo mejor, algunos de ustedes pueden recordar a una profesora de Francés de un instituto de Andalucía que fue acuchillada por un alumno de catorce años, porque le pareció que el examen era muy exagerado. El director echó a ese alumno; le echó a su casa, porque como no tenía edad penal, no le pudo enviar a ninguna otra parte. Pero el Delegado Provincial de Educación dictaminó que el chico tenía derecho a la educación y, por consiguiente, al día siguiente se

presentó en clase. Lo cual quiere decir que a la profesora la tenemos en la UVI entre la vida y la muerte, y al acuchillante lo tenemos con toda la tranquilidad. Supongo yo que sus compañeros dejarían algún espacio libre para no terminar en un mal momento, ¿verdad?

Igualmente, el Delegado de Educación de Valladolid obligó a readmitir a siete estudiantes que habían destrozado prácticamente un colegio, a los que el director del colegio había echado. Y el director dijo, el Delegado de Educación dijo que no, que estos chavales tenían que volver... Mire usted, con esto es evidente que destruimos la autoridad docente, destruimos el interés por una cosa que me parece que tiene mucha importancia.

Las cosas, gracias a Dios, han cambiado mucho. Y, como ustedes saben muy bien, pues... En los periódicos de anteayer salió una noticia que decía que, en Granada, la Audiencia había condenado a una madre a dos años por haber apaleado a una profesora, que, al parecer, había cometido el terrible error de impedir que su nene se tomara un bocadillo. O sea que, evidentemente, es preciso tomar esas medidas, y a mí me alegra mucho ver que las cosas han cambiado. Es decir, me alegra mucho ver que se han ido tomando decisiones que, en otro momento, pues parecía que no se podían tomar. Se han tomado, y creo que eso es muy bueno para la profesión docente.

¿Qué puede hacer la propia universidad, señora Carrillo? Plantea usted un tema interesantísimo. Evidentemente, a veces, la universidad también transforma en barricadas su autonomía, para hacer lo que le da la gana, y olvidarse de otra serie de cosas que me parece que son muy importantes.

Mire, yo, por ejemplo, creo que se podría tener en consideración una experiencia italiana, que ha hecho que haya un instituto especial de formación del profesorado. Nosotros tenemos unas facultades de Pedagogía. Alguien podría decir que la Facultad de Pedagogía debería ser la encargada de ese máster de formación del profesorado. A mí me gustaría, que para algo soy catedrático dentro de esa Facultad... Pero yo reconozco que en mi Facultad, que en mi Universidad ha habido unas auténticas guerras sin cuartel, porque de ninguna manera el resto de las facultades ha querido que sea la Facultad de Pedagogía la que se encargue del máster. De ninguna manera. Han llegado a hacer declaraciones increíbles, absolutamente impresentables.

Los que somos profesores de universidad sabemos muy bien que no hay nada como estar en una Junta de Facultad para descubrir cómo la argumentación, muchas veces, lo que pretende es ocultar la verdad. Y la verdad es que es una lucha de intereses. Y no es, por cierto, ¿verdad?, pues un deseo de encontrar lo mejor para los futuros alumnos.

Parece ser que si una facultad es la que se hace con el dominio del máster, entonces está haciendo de menos a los de las otras facultades. Pues, a lo mejor, no nos va a quedar más remedio que hacer una institución que se dedique solamente al máster.

Ustedes, en Sevilla, tienen 1.400 plazas del máster, en esta Universidad, según he visto en la web. Si echamos una ojeada a las otras universidades, pues el número total de personas..., bueno, 1.400 personas es un número nada despreciable. A lo mejor podríamos pensar en otro

asunto, es decir, vamos a ver, vamos a independizar el máster de las luchas que terminan en ese reparto de la tarta que decía yo. No acudamos al reparto de la tarta. Busquemos, de verdad, los mejores intereses de los estudiantes. Intentemos ver cómo se puede organizar. Es evidente que, si el máster estuviera en una facultad de Pedagogía, la Facultad de Pedagogía no puede menospreciar a las distintas facultades. Usted sabe muy bien que en las facultades de Pedagogía hay didácticas especiales. Pero usted sabe muy bien que es muy habitual que los profesores de la Didáctica Especial de Matemáticas sean mirados por debajo del hombro por parte de los profesores de la Facultad de Matemáticas. Y que, si a los profesores de la Facultad de Matemáticas les dicen que la enseñanza de los profesores de Matemáticas de la Enseñanza Secundaria va a recaer sobre los profesores de Didáctica de las Matemáticas, se ponen hechos unas fieras. A veces, por un reparto de poder; a veces, por una desconfianza sobre la auténtica hondura científica de esos profesores. No voy a entrar yo en esa discusión, que me parece poco relevante. Sí que quiero señalar que, desde luego, las didácticas específicas no pueden simplemente dar más de lo mismo. Las didácticas tienen que ir a lo que decía Schulman, ¿verdad?, que ha sido catedrático en la American Educational Research Association, hay que ir a ese conocimiento del contenido pedagógico; hay que descubrir cuáles son los nodos esenciales de conocimiento que el alumno debe conocer para poder ir avanzando en su conocimiento de las Matemáticas, de la Geografía, etcétera. Y eso, desgraciadamente, creo que se hace poco.

Me parece que la señora Presidenta está un poco inquieta con la hora... [Risas.]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Pues sí, porque ha superado ampliamente los cinco minutos. Y entiendo que las preguntas que le han hecho los portavoces daba para ese tiempo y mucho más.

Quiero, de nuevo, agradecerle su presencia aquí, y recordarle que nos puede facilitar cualquier documentación que considere de interés y que, sin ninguna duda, sabremos aprovechar en este grupo.

Muchas gracias.

El señor IBÁÑEZ-MARTÍN MELLADO

—Señorías, muy agradecido por [...]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos de este grupo.

En esta ocasión, nos acompaña ya don Ángel Ignacio Pérez Gómez, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Quiero darle la bienvenida e indicarle que va a tener la posibilidad de intervenir en un primer turno, durante diez minutos, para hacer la exposición, y, después, intervendrán los portavoces de los tres grupos parlamentarios, y tendrá de nuevo la oportunidad de contestar a esas intervenciones, ya por un plazo más corto, de la mitad, de cinco minutos. De manera que, sin más, tiene la palabra.

El señor PÉREZ GÓMEZ, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

—... exprese mi felicitación por esta excelente iniciativa de crear un grupo de trabajo que estudie y proponga cosas nuevas o interesantes sobre la formación del profesorado.

Creo que, bueno, voy a expresar una serie de ideas que son el reflejo de mi experiencia profesional como docente de Secundaria, primero, y después, como formador de profesores, en los últimos 25 años. Y también algo va a ser el resumen, o la síntesis, de lo que les he entregado, un documento que son las aportaciones del último Congreso, que, hace escasamente un mes, se desarrolló en Málaga, internacional sobre reinventar la profesión docente. Las ponencias están ahí, las podrían ver ustedes, y tal. Es un documento que acabo de entregar y, bueno, como es amplio, supongo que no lo habrán multicopiado, etcétera, porque..., pero lo tienen a su disposición.

El planteamiento fundamental que se ha hecho en este Congreso, y las conclusiones internacionales, son de que existe una sensación generalizada de insatisfacción con la formación inicial del profesorado. No solo en España, sino internacionalmente, pero particularmente en España. Y en España porque —yo creo que es claro— es la asignatura pendiente, o es un aspecto más olvidado del sistema educativo español, y al cual yo creo que merece la pena dedicarle intensa y extensamente, porque, por otra parte, todo el mundo, nadie duda de que el elemento clave para la calidad del sistema es la calidad del profesorado.

No ha habido ninguna modificación legislativa importante, ni ninguna modificación sustancial, tampoco importante, desde la Ley General de Educación de 1970. Hasta el año pasado, que, con motivo del Espacio Europeo de Educación Superior, se modifican los grados y se establece un postgrado. Hasta entonces no ha habido ninguna modificación. Y la sociedad ha cambiado sustancialmente, y se suponía que el sistema educativo tenía que haber cambiado sustancialmente.

La segunda conclusión es que las sociedades de la información requieren un cambio urgente y sustancial de los sistemas educativos. Por dos razones fundamentales, y yo creo que aquí, en Andalucía, de manera mucho más grave y mucho más intensa. La primera, la necesidad de afrontar el elevadísimo índice de fracaso escolar, abandono temprano o repetición de curso, que llega aquí, en Andalucía, al nivel del 45% de los niños de todas las cohortes, de todas las generaciones. Cada generación se va acumulando... Y segundo, provocar aprendizaje relevante en la escuela; es decir, un aprendizaje de un conocimiento que sea útil, que les sirva a los niños para entender mejor el mundo en el que viven y poder actuar en ese mundo en el que viven de manera más sensata, más capaz, más responsable y más solidaria.

Pues bien, yo creo que los docentes, en general, no estamos preparados para cumplir ninguna de las dos funciones. Nadie nos enseñó a hacer eso, y tampoco les estamos enseñando ahora —que yo estoy en la formación— a poder cumplir con esos dos retos, ninguno de los dos retos. ¿Por qué? Primero, porque el primero requiere una enseñanza personalizada, diversificada, ba-

sada en las necesidades, intereses y expectativas de todos y de cada uno de los niños, y especialmente de aquellos que, por las circunstancias que fuere, ni quieren ni pueden, o no saben aprender.

Por tanto, el modelo clásico de enseñanza homogénea, de talla única, para explicar lo mejor posible una asignatura y evaluar con objetividad no sirve. En el mejor de los casos, que lo hiciéramos así, es necesaria una atención personalizada, individualizada, en función de los intereses y de las necesidades, y, por tanto, nos tienen que enseñar a los docentes, y les tenemos que enseñar, una metodología diversificada, a que puedan atender las diferencias individuales. Eso requiere una capacidad para acompañar el aprendizaje, para orientar el aprendizaje, para estimular el aprendizaje y concebir al profesor como un director de orquesta. No es el que explica, no es el que evalúa, solo: es el que organiza todo el contexto para que los niños, trabajando en ese contexto, aprendan ese tipo de conocimiento útil, y en función de dónde se encuentre cada uno.

Eso implica enseñarles a transformar la información en conocimiento. Están saturados de información, y rodeados de incertidumbre en el mundo contemporáneo.

Cómo construyen conocimiento. Hay que enseñarles a buscar la información, a organizar la información, a procesarla, a seleccionarla, a evaluarla y criticarla, y, después, a ponerla en marcha, a utilizarla. Eso es muy diferente a lo que estamos haciendo en las clases. Eso implica aprender un conocimiento útil, crítico y creativo, un conocimiento para la utilidad, y eso significa

formar modelos, esquemas y mapas mentales, y no reproducir solo, ni principalmente, informaciones.

Nosotros, en las escuelas, estamos insistiendo muchísimo en los datos. Aprender informaciones y aprender datos. Y lo que se requiere, no porque..., lo que se requiere hoy es organizar y construir modelos mentales, mapas mentales. Los datos están a golpe de ratón o a golpe de teléfono. Antes, si no estaban en la mente, no estaban en ningún lado; hoy no. Están en los discos duros externos, a disposición de los alumnos. Lo importante es qué hacen con esos datos.

PISA hace esto. No pide ni un dato, ni uno. Pide saber utilizar los datos. Y ¿cómo les enseñamos a utilizar los datos? Para eso se requieren competencias profesionales nuevas. ¿Cómo se forman estas competencias profesionales nuevas? Y son competencias muy específicas, muy complejas y muy especializadas. Esas competencias las tenemos que formar en los docentes. ¿Y cómo formamos esas competencias profesionales en los docentes? No se forman mediante cursos teóricos en la Universidad nada más; tampoco mediante la reproducción de lo que están haciendo los profesores ya consolidados en las clases, en Primaria, en Infantil o en Secundaria. Ninguno de los dos modelos vale. Es necesario un modelo que integre perfectamente a ambos, la Universidad y la escuela.

Nosotros tenemos aquí un modelo academi-cista, donde los alumnos, los aspirantes a futuros docentes, se forman en la Universidad mediante cursos y modelos. Cursos, programas, etcétera. Y, luego, un 10%, después, van las prácticas. Eso no sirve. Se requiere formar competencias, no

adquirir conocimientos teóricos solo, sino formar competencias, y las competencias se forman en la práctica. Pero no en cualquier práctica: en una práctica innovadora y de excelencia, y en una práctica iluminada por la investigación. Por tanto, es imprescindible la investigación.

En la actualidad, se está desarrollando el modelo, con este golpe de timón, en Estados Unidos, solo basado en las escuelas, y está provocando también fracaso. En Inglaterra se está ensayando ahora un modelo de un tercio del programa se da en la Universidad y dos tercios de los programas se da en la escuela. Fracaso. Las escuelas no están preparadas para llevar la investigación.

El modelo que parece más correcto es el que se está desarrollando —a mi modo de ver— en Holanda, en los Países Bajos, en Finlandia y en Singapur, y es el 50% en la Universidad y el 50% en la escuela, en un programa perfectamente integrado de relación de la teoría y de la práctica.

Eso nos lleva a las siguientes conclusiones y medidas, que después, si quieren, comentamos con más... Se necesitan nuevos programas, nuevos planes de estudio que integren la investigación y la práctica, y nuevos escenarios que integren la Universidad y los centros escolares.

Como medidas concretas inmediatas, a mí me parece que se necesitan números *clausus* y una selección rigurosa de los aspirantes. No se puede admitir a todo el mundo en las escuelas, o en los centros, o en las facultades de formación. *&Números clausus&* y selección rigurosa.

Segundo, lo que decíamos antes: formación integrada escuela y Universidad.

Tercero, redes de centros de innovación educativa de excelencia, o de profesores de excelencia, donde puedan intervenir y formarse los docentes. No se puede plantear las prácticas, o el aprendizaje práctico, de los futuros docentes en cualquier escuela o con cualquier profesor: tienen que ser escuelas, ciclos o profesores de excelencia.

Tercero, hay que formar a los tutores académicos, es decir, aquellos profesores universitarios que se van a dedicar a la formación, y a los tutores profesionales, aquellos profesores de los centros escolares —Infantil, Primaria o Secundaria— que se van a dedicar a tutorizar a los futuros docentes. Y hay que integrar a los tutores académicos y a los tutores profesionales en un espacio único de responsabilidad compartida, donde tienen que diseñar, conjuntamente, cuáles son los programas de formación, cómo se llevan a cabo, dónde se llevan a cabo y cómo se evalúan.

Tercero, hay que establecer criterios de acreditación y de habilitación del profesorado en función de las competencias profesionales. La selección de salida de los futuros docentes no puede hacerse con las oposiciones actuales; se requiere que las oposiciones actuales se acomoden a evaluar competencias, no solo, ni principalmente, conocimientos teóricos, sino competencias profesionales, es decir, conocimiento, sí; habilidades, también; aptitudes y valores que permitan ver cómo ese individuo está preparado para desarrollar lo que antes decíamos: esos dos retos fundamentales de la escuela y de la calidad.

Eso, a mi modo de ver, implica superar el «estado de Cenicienta» en que están las facultades

de Educación en la actualidad en Andalucía, en España y en muchos sitios, porque atienden a un número muy elevado de alumnos, y con recursos mucho menos elevados que el resto de las facultades.

Por un indicador, que supongo que ustedes conocerán, que llaman «índice de experimentalidad». El índice de experimentalidad sirve para distribuir el presupuesto entre las facultades universitarias. La nuestra tiene un índice de un uno o un dos; Veterinaria tiene un seis; Enfermería tiene un seis..., y, en función de esos índices, se reparten los presupuestos entre las facultades. Por tanto, a la Facultad de Educación le toca atender a muchos más alumnos con muchos menos recursos de profesorado.

Y yo, por último, diría mi propuesta fundamental, y pediría ayuda al Parlamento en este sentido, que ustedes hicieran todo lo que estuviera en sus manos por provocar una experimentación piloto en Andalucía de estos nuevos planes de estudio. Aunque solo fuera una en toda Andalucía o una en cada universidad, mediante un concurso público de la Junta de Andalucía, para aquellas facultades que quieran hacer una experimentación innovadora de formación inicial del profesorado en este sentido. El 50% en la universidad y el 50% en los centros escolares, y que requiera la integración permanente. Solo sería para aquellas facultades que estuvieran interesadas, convencidas de llevar este modelo adelante.

Proponerlo no requeriría financiación extra de ningún tipo, porque eso implica, fíjense, aprovechar los recursos. En Málaga, este año han entrado 700 alumnos nuevos en primero, de forma-

ción del profesorado. Y en los cuatro cursos hay cerca de 3.000 alumnos. Fíjense, si esos alumnos estuvieran durante la mañana en las escuelas, en los centros educativos, ayudando y aprendiendo de tutores de excelencia, ayudando a esos niños con retraso, con dificultades, para que, dentro de su mismo curso, y sin repetir, estén intentando resolver las deficiencias que ya se les ha diagnosticado no a los 15 años, sino a los siete, a los ocho, a los nueve y a los 10.

Pues nada más, muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Pérez Gómez.

A continuación, interviene el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta.

Bien, señor Pérez, la verdad es que su exposición es tan rica que podríamos estar ahora otro tanto hablando del tema, ¿no? Porque creo que ha tocado muchas de las claves que, entiendo, constituyen la estructura de lo que, seguramente, va a ser el dictamen de este grupo de trabajo.

Pero bueno, concretando un poco, y estando totalmente de acuerdo con la necesidad de la personalización de la enseñanza y la diversificación, de alguna manera, de la adaptación de la práctica en el aula al receptor, al alumnado, yo le preguntaría si, en la situación actual, considera que es posible esa personalización o esa diversificación; no lo de la llamada diversificación curricular, sino de diversificación en

general, diversificación educativa. Si es posible en la actualidad, teniendo en cuenta el número de alumnos que tiene que atender un profesor o profesora, y teniendo en cuenta la diversidad social, cultural, de puntos de partida, que, por diversos motivos —entre los cuales no es menor la inmigración— se está produciendo sobre todo en la enseñanza pública. Por tanto, si en el momento actual, y desde un punto de vista cuantitativo, teniendo en cuenta el número de alumnos que se atiende, si eso es posible.

Bien, otra cuestión que me gustaría plantearle es, bueno, precisamente, coincidiendo totalmente con usted en la necesidad de plantearse como objetivo no tanto el conocimiento, sino el organizar modelos mentales, y, a partir de las exigencias que surgen del informe PISA y de otras pruebas de evaluación, si no cabe hablar de que los estudiantes hoy, en particular en Secundaria, no tienen un currículo sobrecargado, donde todavía hay mucho de conocimiento, quizás porque por inercia hay que mantener una estructura heredada. Entonces, o quizás también, porque no todo el mundo, en función de la disciplina, participa de la necesidad de construir modelos mentales, o no ha sido capaz de elaborar cómo, desde su disciplina, se construye un modelo mental, ¿no?

Bien, y luego, una cuestión que a mí, personalmente, me preocupa, ¿no?, y es un poco la selección rigurosa de aspirantes. Bueno, evidentemente, quizás en este momento las facultades de Educación están formando, o tienen en sus aulas, más alumnado del que, teóricamente, va a hacer falta, o va a demandar la sociedad, como profesorado, ¿no? Aparte de que, seguramente, eso se está permitiendo porque se financia la

universidad. Curiosamente, las que menos reciben en función de ese interesante parámetro del índice de experimentabilidad, ¿no?, son las que más aportan también, o unas de las que más aportan.

El tema está en una selección rigurosa. Corremos el riesgo de que si, por ejemplo, se hace a través de la nota de corte, en un momento determinado nos quedemos sin alumnos. Porque el que hoy, por la cultura predominante, el que tiene una nota más alta tiende a otras profesiones, ¿cómo se puede hacer esa selección rigurosa?, ¿no? Porque, evidentemente, uno de los objetivos, que se planteaba incluso este grupo de trabajo, no uno de los objetivos, una de las líneas de trabajo era asegurar que a la profesión docente se dedicaran los mejores. Los mejores en qué y, sobre todo, a lo mejor es en el desempeño de la profesión, pero, a priori, ¿cómo se sabe quién va a ser bueno en el desempeño de la profesión?

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García Rodríguez.

Tiene la palabra, a continuación, la señora Obrero.

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias Presidenta.

Bueno, pues, desde el Grupo Parlamentario Popular, queríamos agradecerle su contribución a este grupo de trabajo en el día de hoy, y sobre todo por la riqueza de sus reflexiones, que son fruto de su experiencia profesional, después de

25 años —si no me equivoco—, ha dicho usted, de docencia, ¿no? Y, además, tengo que decirle que tenga por seguro que vamos a tener muy en cuenta las sugerencias que ha hecho usted en su exposición.

Creo que está de más decir que el profesorado es una de las piezas fundamentales del sistema educativo, y que su formación repercute directamente en la calidad de nuestra enseñanza.

Usted ha hablado de datos, un 45% de niños que abandonan el sistema educativo, abandono escolar, y eso pues tiene su consecuencia directa en el fracaso escolar, ¿no?, de muchos alumnos de nuestra tierra. Y si, además, consultamos los datos del último informe PISA, pues nos damos cuenta de que aún estamos a años luz de estar al nivel de otras comunidades autónomas, ¿no?

Pero, dicho esto, y no quiero tampoco entrar en mucha profundidad, quiero decirle que, aunque comparto algunas de las reflexiones que usted ha hecho, sí me gustaría hacerle solamente una pregunta, con relación a las carencias que usted detecta en la formación del profesorado, que tiene que tratar con alumnos con necesidades educativas especiales. Yo creo que, en ese sentido, pues aún queda mucho por recorrer, y que, si, ya de por sí, la formación que recibe el profesorado para tratar al alumno, en condiciones normales, es la que se está recibiendo, pues ver de qué forma se complementa la formación cuando estamos tratando con niños que tienen necesidades educativas especiales, ¿no?

Y, simplemente, quiero agradecerle sus aportaciones, y quiero decirle que vamos a tener ocasión de estudiarlas con más detenimiento.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, tiene la palabra, por el Grupo Socialista, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, señor Pérez Gómez, le agradecemos, desde el Grupo Socialista, que esté aquí, y, desde luego, pues su intervención. Le puedo garantizar que nos van a ser muy útiles en esos retos que usted ha marcado. Incluso ha pedido ayuda a este Parlamento.

Yo quisiera destacar una de las cosas..., lo tenía, y me alegro de que usted..., lo había puesto antes, pero que usted, que un experto como usted lo haya corroborado... Es verdad que tenemos —ha salido la semana pasada— el informe PISA, y tal vez, pues, los resultados en el sistema educativo andaluz son que, todavía, pues esa transformación de la información en conocimiento, porque PISA lo que evalúa es eso... Entonces, nosotros no estamos todavía en ese modelo de enseñanza-aprendizaje de transformar la información en conocimiento.

Yo sí quisiera, solamente... Tengo pocas preguntas porque usted lo ha dejado muy claro. Pero tenemos que sentirnos, por esta vez, orgullosos de que en Andalucía hayamos abierto el debate, porque este problema no es un problema andaluz, es un problema —usted lo ha dicho— de la sociedad en general, mundial, y también de España, ¿no? Que hayamos abierto el debate del aspecto tan importante como es la formación del profesorado, clave para la calidad del sistema educativo y del éxito escolar.

Yo sí le digo que nosotros, como Grupo Socialista, nos vamos a interesar mucho en esa propuesta que usted ha hecho, de hacer, de poner, de manera experimental —de alguna manera tenemos que empezar, ¿no?—, poner de manera experimental esa experiencia piloto, yo creo que es muy interesante. Por lo menos, bueno, vamos a ver si da resultado o no. Lo que sí tenemos todos claro es que tal como estamos no debemos seguir. Eso sí lo tenemos muy claro.

Y solamente me gustaría, que creo que es lo único, que —a lo mejor, o yo me he despistado— nos pudiera hablar, si no lo ha hablado... Yo creo que no. Aunque ahí ha integrado la Universidad con los centros... El tema de la formación permanente. Si pudiera decir algo un poquito más concreto en cuanto a la formación permanente.

Nada más y muchas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo. Tiene la palabra el señor Pérez Gómez, de nuevo, para contestar o aclarar las cuestiones que le han planteado los portavoces, recordándole que, además, a partir de ahora y en cualquier momento, tiene la oportunidad de hacernos llegar la documentación que estime oportuna en contestación a las aclaraciones que le han planteado o a otras que usted considere.

El señor PÉREZ GÓMEZ, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

—Muy bien, muchas gracias.

Bueno, con respecto a las preguntas del portavoz de Izquierda Unida: ¿Es posible la diversificación con las condiciones que tenemos actuales en la escuela? Yo creo, y lo he dicho, los docentes no estamos preparados para responder a esos retos todavía, pero no nos queda más remedio que empezar. Y es que es absolutamente inevitable.

¿El número de alumnos, la ratio profesor-alumno es el obstáculo principal? Yo diría que no. En muchos centros, la ratio profesor-alumno es, en Andalucía, en muchos centros públicos, es muy adecuada. Mis hijos han estado estudiando en un colegio público en Málaga, el Gutiérrez Mata, y la ratio profesor-alumno estaba en torno a los quince, dieciséis, dieciocho. Y después, en otro, y la ratio era veinte, veintidós. Con esa ratio se puede perfectamente, si el docente ha aprendido a trabajar, metodológicamente, para la diversidad.

Es más un cambio de cultura de todos —de los políticos, de la sociedad y de los docentes—, para entender que hay que enseñar de otra manera y que nuestro objetivo no es explicar bien, sino provocar aprendizaje. Para provocar el aprendizaje tenemos que explicar bien nosotros, o los recursos que tengamos a nuestra disposición; por ejemplo, el mejor vídeo del mejor especialista para este tema.

¿Los currícula sobrecargados? Totalmente de acuerdo con usted. Esos sí son un obstáculo, junto con la concepción que tenemos del conocimiento. La concepción que tenemos del conocimiento es que sabe más el que sabe mejor reproducir una cantidad enorme de datos. Y eso no es. En el siglo XXI, esa no es la concepción

del conocimiento. Es quien mejor sabe utilizar los datos para construir modelos mentales. Y eso requiere currícula mucho menos sobrecargados. Nosotros hemos imitado siempre el modelo francés. Ahora el modelo francés, este año, se ha modificado sustancialmente, de tal manera que el currículum ahora se ha reducido a unas pocas páginas, reduciendo al máximo y primando la calidad sobre la cantidad. En Historia, en Geografía, en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales, etcétera, es necesario profundizar y no quererlo abarcar todo. Y abarcarlo todo supone que los individuos, o los alumnos, tengan un panorama, pero no tengan que aprender para reproducir ese panorama. Por tanto, totalmente de acuerdo con usted: el currículum está sobrecargado, y querer dar todo significa no dar nada en profundidad. Y lo importante es dar en profundidad y que aprendan a tener modelos mentales para aplicarlos a los conocimientos, a los datos a los que van ellos a enfrentarse cuando se integren en la sociedad, que nosotros ni sabemos, con la rapidez y el cambio, cuáles van a ser y cómo van a ser.

¿Selectividad? Pues sí. La selectividad tiene que ser rigurosa, lo cual no quiere decir que sea en función de las notas de corte. La selectividad es otra asignatura pendiente. La PAU, tal y como se está planteando ahora, no responde tampoco a un currículum basado en competencias. Sí responde PISA, y tenemos que intentar hacer la selectividad imitando a PISA. Lo que PISA, en Ciencias, en Matemáticas, en lectura, etcétera, está planteando, es lo que nosotros deberíamos plantear en la selectividad. Y luego nosotros... Y después hay que hacer la selectividad en función de los ámbitos profesionales. Finlandia, de mil

quinientos que se presentan en la Universidad de Helsinki para entrar en la Facultad de Educación, seleccionan a cien o ciento cincuenta, nada más. ¿Cómo lo hacen? ¿Solo a través de pruebas de papel y lápiz? No. A través de entrevistas, a través de grupos de trabajo y a través de portafolio. Cada alumno, cada aspirante, lleva allí lo que ha hecho, lo que es, lo que sabe hacer y sus aspiraciones. Y, entonces, se juzgan sus aptitudes, lo que ya ha hecho, su currículum y sus disposiciones. ¿Eso requiere tiempo? Sí, pero ese tiempo merece la pena, porque luego obvia y evita muchísimos fracasos. La universidad también fracasa al 50%. Cuando he hablado del 45% no me refería al fracaso, me refería al índice de repetición. El índice de repetición es un 45% en Andalucía. Es un 43% a los quince años, y es un 45% a los dieciséis años. Pero el fracaso está en torno al 30%, 32%, 33%, por ahí. Pero claro, en la universidad fracasamos un 50% también. Pues, habrá que evitarlo.

¿Atención a los desfavorecidos? Claro que sí. ¿Y cómo podemos hacerlo? De esta manera: si los alumnos aspirantes a futuros profesores, durante los cuatro años que están en la facultad, se integran en colegios donde se está atendiendo a los más desfavorecidos, y como profesores de apoyo a los más desfavorecidos, pueden atender a los problemas cuando aparecen. Cualquier problema grande, antes ha sido pequeño. Y ahí es donde hay que atacarle. Y por tanto, tengamos..., cada profesor que tenga un alumno que va a ser futuro docente para apoyar a esos alumnos que fracasan a los siete, a los ocho, a los nueve y a los diez años. Y hay un capital humano muy importante, porque además, así es como van a

aprender: afrontando las incertidumbres y las complejidades de la práctica.

Con respecto a las preguntas del Partido Popular: las carencias de la formación profesional de los docentes para atender las necesidades especiales. Claro, evidentes. En Secundaria, ninguno de los docentes está preparado para atender eso. Y en Primaria, con muchas dificultades. Porque no se lo hemos enseñado. Yo, cuando fui profesor de Secundaria, nadie me enseñó a eso. Y ahora que soy profesor formando a formadores, no estamos preparándoles para eso. Porque no les estamos preparando para que desarrollen las competencias para trabajar en la diversidad, y hay que atender a los más desfavorecidos. Mi hija y mi hijo, como a lo mejor muchos de sus hijos, no necesitan una atención especial. Y solo necesitan que les den trabajos que les permitan desarrollarse con independencia. Y, sin embargo, hay otros de grupos más desfavorecidos, ya no digo económicamente, porque hoy el factor principal es el sociocultural, no el económico, el sociocultural. Necesitan atención particularizada, y hay que prepararles para eso.

Y con respecto a los planteamientos que me hacía el Grupo Socialista: de la formación permanente no he hablado, es verdad, porque me he concentrado en la formación inicial. La formación permanente, para mí, sigue..., debía de plantear los mismos retos: formar en competencias y en los centros, en la práctica y en los centros. La formación de cursos, cursillos, seminarios, etcétera, es siempre complementaria. Es imprescindible, pero es complementaria de la formación en centros. Y la formación tiene que ser en centros y en torno a proyectos de innova-

ción. Los centros que se quieran perfeccionar a sí mismos para innovar, ahí es donde hay que concentrar los recursos. Y la investigación educativa también debe hacerse ahí y ser apoyo a esos centros de innovación, de tal manera que se unan el perfeccionamiento, la formación inicial y la investigación educativa en torno a eso. ¿Y dónde, dónde prioritariamente? En los centros que están atendiendo a los niños de ambientes sociales más desfavorecidos.

Dos principios básicos para el perfeccionamiento: autonomía y responsabilidad. Poner el perfeccionamiento obligatorio —y yo, en esto, permitidme que me pringue clarísimamente— no sirve para nada. Pero la evaluación obligatoria, sí. Evaluar obligatoriamente el rendimiento de los profesores. Y, ahora, darles recursos para que se formen. Y el que quiera, que se forme, y el que no, tendrá que responder ante la evaluación democrática, ante el control democrático de la sociedad.

¿Por qué? Porque, bueno, ahora estamos, en la Universidad, por ejemplo, estamos evaluando, a los profesores de Primaria y de Infantil que quieren, para que se integren en nuestros departamentos universitarios como profesores asociados. Les puedo decir que hay profesores que entregan un currículum con más de tres mil o cuatro mil horas de formación en cursos y cursillos, y no han participado en proyectos de innovación. El eje central son los proyectos de innovación.

Pues, nada más. Muchas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Pérez Gómez.

Le reitero el agradecimiento por comparecer. Además, le vuelvo a repetir que sería muy interesante, para los miembros que formamos parte de este grupo de trabajo, poder contar con sus aportaciones, además de haber escuchado sus interesantes conclusiones esta mañana.

El señor PÉREZ GÓMEZ

—Muy bien, muchas gracias.

Suerte y felicidades.

[Receso.]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos que venimos haciendo en la mañana de hoy. Y tenemos, en este caso, con nosotros, ya, al último compareciente de la mañana, a don Jaime Martínez Montero, inspector de Educación y profesor de la Universidad de Cádiz.

Quiero, en primer lugar, darle la bienvenida, agradecerle su presencia aquí e indicarle que va a tener diez minutos para hacer una exposición inicial; después, habrá una intervención de los tres portavoces de los grupos parlamentarios, y cerrará esta comparecencia con una nueva intervención, ya más reducida, por tiempo de cinco minutos, para responder a los portavoces.

Cualquier información que nos quiera hacer llegar... Veo que ya lo ha hecho en la mañana de hoy, pero, a partir de la comparecencia, y a las sugerencias o preguntas de los portavoces, puede seguir enviándonos cuanta documentación estime oportuna.

Tiene la palabra.

El señor MARTÍNEZ MONTERO, INSPECTOR DE EDUCACIÓN Y PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

—Pues, muchas gracias. Las gracias a ustedes, por haber pensado en mí para esta comparecencia. Es algo que hace que me sienta muy honrado.

Dados los problemas de tiempo, creo que debemos ir a centrarnos más en los temas, y, en ese sentido, también les ahorro la cita con la que comienzo mi intervención.

Planteo una primera cuestión, y es si la formación inicial tiene que ser para todo el que quiera. Digo no en dos ocasiones: primero, por razones del perfil que se exige. Porque el grado de maestro no se puede convertir en la carrera refugio de quienes no hayan podido entrar en otras. Si de verdad se dice que los profesores son la pieza clave del sistema, que de ellos depende, en buena medida, la calidad del mismo, no se puede obrar como si todos valiesen por igual y como si todas estas cualidades para ser buen docente se hubiesen repartido con mucha generosidad entre todos los jóvenes de 18 años.

El docente, creo que estamos todos de acuerdo, debe ser un ejemplo, un modelo de ciudadano, porque en esta profesión se van a mirar todos: alumnos, padres y sociedad. Son muchas las responsabilidades que tales obligaciones acarrearán y no se pueden exigir a cualquiera. Sobre todo, si se da la posibilidad de elegir estudios por razones ajenas a su contenido ético.

A un docente se le exigen muchas cualidades, como basamento de su profesionalidad y como requisito previo para saber ejercer su oficio. Un escritor decía que estas deberían ser: intuición,

entusiasmo, humor, mano izquierda, comprensión, curiosidad, amor por el esfuerzo, dedicación al que más lo necesite. El catálogo, evidentemente, podría ser mayor. En cualquier caso, si son recomendables esas cualidades, solo quienes las posean, y en el mayor grado posible, son buenos aspirantes al desempeño de la profesión.

El perfil del docente, si queremos que cumpla el papel tan relevante que se le asigna, exige la posesión de un alto nivel intelectual. Debemos ir a algo más complicado que repetir unos contenidos, administrar un libro de texto o desarrollar aprendizajes memorísticos. Al nuevo profesor hay que exigirle dominio de un idioma, de las nuevas tecnologías, conocimiento del oficio y, sobre todo, lo que llamaríamos perfeccionabilidad, es decir, la apertura intelectual a la mejora continua, al aprender todo lo nuevo que surja en esta profesión. Lo anterior implica una elevada capacidad de conceptualización, lo que no puede poseer cualquiera, ni se le puede exigir a todo el mundo.

Pero también habría razones de índole de racionalidad económica. Hoy en día se sientan en las aulas de la Facultad de Educación ocho veces más personas de las que luego van a poder trabajar. Ello supone un volumen de gasto en profesores, materiales e infraestructuras, del cual sus cuatro quintas partes no van a servir para lo que se habían destinado. Cuando un alumno o alumna comienza su recorrido por el primer curso de la carrera, inicia una carrera de obstáculos condicionada por la sobrepoblación y, en buena medida, regida por el azar. Ello puede llevar a que se pierdan para la profesión personas valiosas y que, finalmente, entren en ella otras menos adecuadas.

Por ejemplo, una parte importantísima de la formación son las prácticas que se realizan en los colegios. Pero, como hay tantos alumnos en las facultades, el problema no es mandarlos a escuelas de calidad, con buenos profesionales, no; el problema es encontrar escuelas y maestros suficientes que los quieran acoger. ¿Cómo se reparten? Por sorteo, y lo mismo les toca un buen profesional, que otro que no lo es tanto; o caen en un colegio que funciona muy bien o en otro que funciona muy mal. Y, si ocurre esto último, desde muy pronto se abre una brecha terrible entre lo que se estudia y para lo que uno se prepara, y lo que se ve hacer.

Hay que hacer la selección antes de comenzar los estudios, y no después. No solo elegir entre los mejores currículos académicos, sino también escoger a las personas que, presumiblemente —y hoy en día existen unas magníficas herramientas de selección de personal— apunten más cualidades para la docencia. Como se dan pocos, constituirán un grupo restringido y muy motivado. No hará falta tantos profesores para formarlos, por lo que también aquí, al reducir el número, se mejorará la calidad de los mismos. Las prácticas las podrán hacer con los mejores maestros y en los colegios más relevantes. Con todo el dinero que se ahorra habrá suficiente para los intercambios y visitas a lugares de excelencia, para alcanzar una especialización real y no nominal. Y tras ello, les esperará, sin incertidumbre ni intervención del azar, el puesto de trabajo para el que tan concienzudamente han sido preparados.

Con una selección previa también evitaríamos un efecto adicional no deseado, que se produce cuando son muchos los alumnos que no van a

poder acceder nunca a las aulas, pese a que se hayan formado para ello. Va a ser normal que se sientan frustrados, que piensen que los años universitarios de formación no les han servido para nada, y que cuando obtengan un trabajo, incluso de nivel inferior al que su formación les permitiría, no lo desarrollen con plenitud, sino con el regusto amargo de dedicarse a algo inferior a lo que, por su nivel de preparación, merecen.

Invertir en educación es una prioridad, pero la primera de estas inversiones debe ser en buenos maestros. Un buen maestro es un tesoro. Con él desaparecen los problemas de aprendizaje, las discalculias, las dislexias y los déficits derivados de la baja extracción social de los alumnos. Fomentar a estos profesionales no es difícil, basta algo de decisión política, inteligencia y el empleo del sentido común: dedicar a los que van a trabajar en la escuela el dinero que se gasta en los que nunca van a pisarla.

Cabe otra pregunta: ¿Sería democrático que no se permitiera cursar los estudios correspondientes de Magisterio a todos los que quieran ser docentes? La selección de alumnos es algo presente, y no se puede hablar de falta de democracia por el hecho de que no todo el mundo pueda estudiar lo que le parezca bien. Nadie duda de la calidad democrática de los países escandinavos, es más, se pone la misma de ejemplo. En el caso de Finlandia, había 1.500 aspirantes a entrar en la Facultad de Educación de Helsinki, y solo entraron 100. Nadie protestó por ello. Tal vez no venga mal recordar el sentido de la democracia en la educación en el sistema escolar. Las instituciones escolares son democráticas cuando consiguen alcanzar los objetivos que la socie-

dad les ha marcado. Un colegio es democrático cuando forma bien a los alumnos, integra a los retrasados, deja en igualdad de condiciones a los desfavorecidos. En pocas palabras, cuando aprovecha y explota al máximo el capital humano que se pone a su disposición. Las acciones y medidas que favorezcan esta línea de actuación serán democráticas; las que la impidan u obstruyan, no. La democracia no puede consistir en que todo el que quiera estudiar Magisterio pueda hacerlo, sino en que los que quieran hacerlo tengan igualdad de oportunidades para el acceso a estos estudios.

Bien, y mientras tanto, ¿qué hacemos con la selección de los docentes? Hasta tanto se producen los ajustes derivados del cambio de modo de acceso a los estudios, creo que habría que mejorar el sistema de selección de docentes. Porque se trata de algo muy delicado, ya que los seleccionados van a ejercer la docencia durante varias décadas. Hay que ser consecuentes con lo que se dice. Si la institución escolar ha de superar en este momento histórico los grandes retos de las nuevas tecnologías y el bilingüismo, el sistema de selección debe ser congruente con la satisfacción de esta necesidad. Si así no lo hace, tendremos una enseñanza de tercera, que dejará a los alumnos muy en desventaja respecto a otros países y comunidades autónomas. Creo que esto es fácil de aceptar, como también lo es el importantísimo papel que tienen los profesores en el sistema, entre otras cosas, porque son ellos los que van a tener que realizar esa transformación. Pero ¿es lo mismo lo que se dice que lo que se hace?

La forma de acceso a la Función pública docente es el bien conocido sistema de oposicio-

nes. ¿Se exige para la superación de las mismas, si no como requisito mínimo, sí como mérito, el conocimiento y el uso de un idioma extranjero? ¿Y el dominio de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje? A día de hoy, no. Las oposiciones siguen planteadas como si estuviéramos en los años setenta del siglo pasado. Una aspirante a profesora que fuera bilingüe y que además dominara la informática, y su explotación en el aula, no obtendría ninguna ventaja frente a quien careciera por completo de tales aptitudes. Lo único que premia el sistema, lo que de verdad se ha considerado mérito hasta ahora, en el acceso a la docencia pública ha sido el número de años que ha estado una persona trabajando a la escuela, y a la vez, suspendiendo el procedimiento por el cual se accede a enseñar en la misma, o sea, la oposición. Cuanto más tiempo hubiera permanecido el estudiante en tan peculiar situación, más méritos acumulaba.

Además, ¿se cuida la selección de los miembros de los tribunales para que los formen buenos docentes y especialistas de una comprobada preparación, acreditados en descubrir y calibrar aquellas competencias y habilidades profesionales que los maestros y profesores han de poner en marcha una vez que entren a desempeñar su oficio? ¿Se eligen de entre los más destacados docentes, de aquellos que han demostrado su pericia en las cualidades profesionales que se buscan? No, en absoluto. Se hace un sorteo, y al que le toque, le ha tocado. Es un procedimiento tosco, que denota escasa preocupación por el resultado del mismo. ¿Es imaginable que una empresa medio seria sortee de entre sus empleados, sin ninguna discriminación, a aquellos que van

a seleccionar al nuevo personal? Pues eso es lo que ocurre todos los años en nuestro sistema.

Para un docente, participar en un tribunal de oposiciones es algo obligatorio, y, como no todos están dispuestos a cumplir ese deber, se ha establecido un protocolo exigente, con el fin de que no se den fugas. Uno solo se puede librar de esa tarea en caso de enfermedad constatable. Si alegara, por ejemplo, para no tener que ir a un tribunal, su desconocimiento de lo que tiene que juzgar, no se le tomaría en consideración.

La situación descrita indica qué es lo que hay detrás de la formación de los tribunales: un equilibrado reparto de las cargas y el trabajo entre los funcionarios del Cuerpo de Maestros, pero en absoluto una preocupación por los resultados de la actuación.

Hay que cambiar el sistema. La selección han de llevarla a cabo jueces acreditados como buenos profesionales, sean profesores o especialistas, que seleccionen a los más competentes, y no, como dice el profesor Jimeno, a los que se esconden en una antigüedad sin control de calidad de la misma. No tiene ningún sentido que no haya inspectores ni profesores de universidad en estos tribunales. Los unos, porque conocen la escuela desde una perspectiva más amplia, porque han visto actuar a miles de maestros y maestras, y algo deben de saber sobre quién es buen, regular o mal profesional. Los otros, porque son los que han formado a los aspirantes y tienen el saber científico suficiente para poder discriminar.

Participar en un tribunal de selección debe dejar de ser una pesada obligación para convertirse en un timbre de honor, en el reconocimiento público a una trayectoria. Debe ser una respon-

sabilidad que se le encomienda a quien ha demostrado saberla ejercer holgadamente en su trabajo diario. Los buenos y acreditados maestros y maestras deben ser, junto con los especialistas, los jueces que determinen la criba, quienes elijan a los mejores, quienes verifiquen la preparación de quienes serán sus futuros compañeros.

La fase de prácticas que sigue a la oposición debe ser un ejercicio eliminatorio. Deben pasar más aspirantes que plazas a cubrir, no puede seguir como hasta ahora. En la actualidad solo se desecha, cuando tal cosa ocurre, a aquel que tiene graves problemas de personalidad o que su incompetencia es absoluta o muy manifiesta. En el futuro tales aspectos se han de dar por descontado y se ha de elegir, no entre los que al menos alcancen los requisitos mínimos e imprescindibles, sino a los mejores de entre los que sí los cumplen.

Respecto a la formación en ejercicio, hay que decir que el mismo Consejero de Educación se preguntó, en la apertura de las sesiones del presente grupo, si ésta debería ser obligatoria o voluntaria. En buena parte el nuevo Reglamento de Organización de los Centros ya ha contestado a la misma, diciendo que sí y que debe ser obligatoria. Pero la pregunta importante a la que se debe contestar es también esta otra: ¿Garantiza mejor la atención educativa a los alumnos una formación obligatoria o una formación voluntaria? El sistema de formación en ejercicio, el encargado de la actualización y puesta al día del gremio profesoral, tampoco es un ejemplo de concordancia entre las palabras y los hechos, o entre las finalidades que persigue y los medios que pone en marcha para alcanzarlas. Es real-

mente peculiar y difícilmente reproducible en otro sector profesional que no sea la enseñanza pública. En términos disyuntivos, el asunto va como sigue:

En primer lugar, si el docente se quiere formar se forma, y si no, no. Una vez que elige llevar a cabo alguna actividad formativa, elige cuál de ellas hace, tenga esta que ver con su trabajo en clase, o no. El único criterio de evaluación que se emplea es su asistencia y no el provecho obtenido. Y una vez que la ha concluido, decide libremente si lo que ha aprendido lo aplica, o no, es decir, algo disparatado.

La voluntariedad no se puede presentar como una opción, sino que es la consecuencia de una falta de controles de calidad de la docencia. La ausencia de tales controles impide determinar las necesidades de perfeccionamiento, sustituyéndolas por intuiciones, intenciones o adivinaciones. Pero desarrollar planes de perfeccionamiento basándose en estas tres palabras, es como construir sobre rayos de luna. Entre otras cosas, porque se dice saber qué aspectos de la formación docente necesitan ser actualizados y mejorados, pero —y ahí está el misterio— no se sabe de qué maestros y maestras se ha sacado esta conclusión. No hay, entonces, sujetos de perfeccionabilidad, sino voluntarios bien intencionados que, por otra parte, no adquieren ningún grado de compromiso con la formación que van a adquirir. Por todo lo anterior, la formación en ejercicio debería sufrir un replanteamiento profundo. Sus líneas generales podrían ser como sigue: En primer lugar, creo que hay que elaborar un mapa de nuestra realidad docente, de las necesidades de formación. No sabemos nada, es muy poco lo que tenemos

contabilizado. ¿Cuántos magníficos maestros y maestras tenemos? ¿Cuántos expertos o grandes conocedores de áreas concretas de aprendizaje? ¿Cuántos hay desfasados? ¿Dónde es más urgente actuar: en lengua oral, en matemáticas, en composición escrita...? No sabemos nada.

En segundo lugar, los buenos docentes deben tener un mayor protagonismo en la formación en ejercicio. Es de sentido común que el sistema comience aprovechando sus potenciales, sus potencialidades, sus buenos modelos. Para el mejor aprovechamiento de docentes muy preparados se podría pensar en un perfil nuevo que, por un lado, permita aprovechar su conocimiento y experiencia y que, por el otro, no pierda contacto con su centro y sus alumnos. Un desempeño mixto colegio-centro de profesores podría ser una buena alternativa.

En tercer lugar, debe haber un mayor protagonismo de los especialistas en ámbitos del conocimiento que tienen que ver, sustancialmente, con el trabajo escolar —profesores universitarios, inspectores, psicólogos y pedagogos— como forma de trasladar al sistema los nuevos descubrimientos y conocimientos de las Ciencias de la Educación. Nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevas experiencias y prácticas, nuevas técnicas de atención, motivación, etcétera.

En cuarto lugar, los asesores de los CEP deben ser lo que su nombre indica, y no gestores de cursos o administrativos distinguidos. Han de ser profesionales, porque su tarea se debe desarrollar en el aula, asesorando a maestros y maestras a que pongan en marcha en sus clases lo que aprenden en sus actividades de formación. El asesor debe asesorar, y para ello debe saber más y mejor

que aquel al que va a asesorar. Por supuesto, debe asesorar dentro del nivel del que es especialista, y se debe acabar con esas situaciones tan pintorescas por las que un profesor de instituto, que desconoce por completo la etapa Primaria, sea asesor de maestros, o una de Formación Profesional lo sea de Educación Infantil.

En quinto lugar, los centros de profesores deben orientar la formación de los docentes a la mejora de los resultados de los centros, y, para consolidar esta dinámica, han de ubicar las actuaciones en redes cada vez más amplias, educativas o de formación, comunitarias o de concertación, profesionales o de colaboración, de centros o de cooperación, y tecnológicas o de comunicación.

Finalmente, pero no lo último, se ha de evaluar el alcance y los efectos de la formación, especialmente midiendo la aplicación real en el aula viendo cómo se trabaja con los alumnos y en qué medida estos mejoran sus resultados. Autoevaluaciones, contestaciones a cuestionarios, etcétera, por sí solas consideradas no sirven en absoluto.

Lo último que se apunta en este apartado tiene que ver con el más estricto sentido común: Debe haber consecuencias para las personas en función del grado de compromiso y aprovechamiento de la formación, es decir, de la capacitación profesional. No puede ser indiferente para la Administración que sus funcionarios se preocupen o no de su puesta al día, que tengan o dejen de tener un elevado grado de compromiso con su trabajo, que estén o dejen de estar comprometidos con los objetivos que la sociedad marca al sistema educativo.

Y quiero concluir con dos cosas solamente: Hay una estrecha relación entre la ética del do-

cente y su perfeccionamiento. ¿En qué consiste esa ética? Sinceramente, creo que en su compromiso con el aprendizaje del alumno. Si este no se produce, el maestro que tiene una conciencia profesional desarrollada busca, cambia, aprende nuevos métodos, con el fin de mejorar su actuación. El que la tiene menos, le echa la culpa al niño, a la familia, a la Administración, a los políticos, a la sociedad, al sistema, a la LOGSE, a la globalización, etcétera, etcétera, etcétera.

La legislación escolar andaluza, el ROC, establece como deber del docente su perfeccionamiento. El trabajo de los miembros de esta comisión es muy difícil, porque se trata de hacer operativo el cumplimiento del anterior deber. Consiste, nada menos, en que se pase de la situación actual, en la que el perfeccionamiento es, si acaso, un requerimiento moral, a una futura en la que formarse para hacer las cosas cada día mejor sea una obligación legal. El hacerlo así será un indicador de que nos tomamos en serio la educación de los alumnos y de que ponemos todos los recursos necesarios para que el sistema escolar alcance sus objetivos.

En definitiva, y como dice Jorge Semprún, «no solo nos preocupemos por el mundo que le dejamos a nuestros hijos, sino también por los hijos que les dejamos a nuestro mundo».

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Martínez Montero.

Y a continuación, tiene la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta.

Señor Martínez Montero, de su intervención me surgen algunos comentarios, y, fundamentalmente, preguntas.

Lo primero es..., bueno, llaman la atención, aunque no porque sea desconocido, las dificultades para encontrar colegios que quieran acoger a alumnos en prácticas. Estamos ante un ejemplo claro —yo diría un ejemplo más— de que quizás lo conveniente sería que tanto la Universidad como lo que es la educación universitaria estuvieran en una misma consejería, o, al menos, ahí se diese un poquito de coordinación. O, dicho de otra forma, que a esto está contribuyendo la dependencia de dos consejerías. A esto y a otras muchas cosas, porque incluso la formación, propiamente, del profesorado está dependiendo de universidades, cuando el usuario, digamos, el demandante, el cliente de esa formación, es otra consejería, lo cual nos llevaría, quizás, a otro planteamiento de unificación, por lo menos de consejerías en materia de formación.

Bien, ha hablado usted de las oposiciones. Nos parece muy interesante la idea de que la fase de prácticas sea también eliminatoria. Le podríamos contar anécdotas de en lo que consiste, o en lo que ha consistido, una fase de prácticas, pero nos preocupa también la parte anterior, la fase anterior: si el método —se ha referido poco a ello—, el método anterior, digamos, la fase de concurso oposición, si lo considera válido tal como está o hay algunos elementos que cambiar. Entendemos que tiene todavía demasiado conocimiento de memorística, incluso cuando lo que

se le va a pedir después al docente, incluso en la fase práctica, es otra cosa, ¿no?

Bien, y luego, en el tema de formación, le plantearíamos un poco, dentro de la coincidencia con la necesidad, por lo menos una programación de la obligación, es decir, de darle cierto contenido de obligatoriedad. Que no dependa del voluntarismo la formación del profesorado. La cuestión de cuándo se hace, en qué momento se hace, porque, claro, el voluntariado, o el voluntarismo, perdón, es lo que permite que se haga en horario extraescolar. Bueno, como es voluntario... O plantearlo al revés: como lo voy a hacer en horario extraescolar, no puedo obligar a nadie, porque le tendría que pagar horas extra, ¿no? ¿Cómo resuelve, de alguna manera, esta situación? Si, quizás, hay que incluir en el horario laboral del profesorado horas de obligatorio cumplimiento, pero, claro, obligatorio cumplimiento planificado por parte de la Administración, ¿no?

Y, después, con relación a los centros de formación del profesorado, ¿sigue en vigor la fórmula de centro de formación como algo incluso físicamente separado del centro docente o del aula?, ¿o quizás habría que, físicamente, olvidarnos de centros de formación y llevar la formación directamente al centro docente, a la práctica en el aula? O sea, superar un poco la figura propia de los centros de formación.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Popular, señora Obrero.

La señora OBRERO ARIZA

—Sí, bueno.

Desde el Grupo Parlamentario Popular queríamos agradecer a don Jaime Martínez Montero su intervención y su contribución a este grupo de trabajo.

Sepa usted que no es la primera vez que hablamos de la necesidad de formación de profesorado en nuestra tierra. Ya el grupo de trabajo de convergencia educativa recogía un apartado específico sobre este tema. Y, en este sentido, pues pudimos escuchar en su momento a los ponentes de entonces, y también lo hacemos en el día de hoy, y vemos, comprobamos, que la mayoría de vosotros coincidís o reincidís, en líneas generales, en las mismas cuestiones. Os hemos escuchado hablar de la necesidad de reforzar el respeto a la figura del profesor, de que es necesario proceder a la reforma de la formación, tanto inicial como permanente, de que es necesario modificar el sistema de selección y acceso a la Función pública, o también, incluso, que es necesario establecer una red de centros de excelencia para llevar a cabo su formación.

Eso es, básicamente, las líneas generales de lo que hemos escuchado hoy.

Pero yo quería aprovechar que usted es inspector de educación para hacerle dos cuestiones muy concretas. La primera es que cuáles son las carencias de formación del profesorado más significativas detectadas por usted en su trabajo, y de qué forma se están solventando. Y, luego, la segunda de las cuestiones sería de qué forma cree usted que podríamos estimular desde la Administración la inquietud profesional del docente a la formación continua; cómo podríamos

estimular el que el profesorado, de forma voluntaria, quiera mantenerse formado para su trabajo. ¿De acuerdo?

Y nada más. Muchísimas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Obrero.

Tiene ahora el turno para intervenir la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Yo, en primer lugar, quiero agradecer al señor Martínez Montero que esté hoy aquí con nosotros, y que, bueno, pues nos haya dejado sus reflexiones sobre este tema tan importante. Tema que, efectivamente, como ha dicho la señora Obrero, bueno, pues hoy estamos aquí en un grupo de trabajo porque fue el Grupo de Trabajo de Convergencia Educativa el que, de él se detrae la necesidad de abrir este gran debate, que, por fin, Andalucía haya sido la primera Comunidad Autónoma, porque este problema no es de Andalucía, y usted, que seguro que tiene más investigaciones, lo podrá corroborar; no es un tema que sea una problemática de Andalucía, sino que es una problemática, no solo me atrevo a decir a nivel nacional, sino incluso a nivel internacional, que se está cuestionando otros países. Es decir, pero aquí, en Andalucía, es verdad que en el Grupo de Trabajo de Convergencia se vio esa necesidad de traerlo.

A mí me gustaría que, aunque a usted no le ha dado tiempo, bueno, pues, efectivamente,

a la parte de Secundaria, pero, como le va a pedir ahora después la señora Presidenta que usted, si quiere, puede seguir aportando documentación, nos hiciera llegar su reflexión en cuanto al máster, la parte que corresponde a Secundaria.

Y por otro, no lo veo muy claro, aunque sí se lo he leído a usted en algunos artículos —como en el famoso artículo este de «Primero el *casting*»— que, sobre el tema, si usted, que también se está hablando mucho, el debate está en la calle —y así lo han dicho otros comparecientes que hemos tenido a lo largo de la mañana— el tema en el sistema de acceso, el tema del MIR, es decir, tenemos el MIR en Sanidad, ¿no?, y, bueno, pues a lo mejor hay que cuestionarse, o analizar, o estudiar, la posibilidad de ese MIR.

Y, luego, en cuanto a la formación permanente, será, vamos, yo he seguido lo que usted ha estado exponiéndonos. Pero si por su experiencia, tanto como inspector, y ahora como profesor, si efectivamente la formación en los centros, dependiendo de las características del alumnado, no olvidando, tampoco otra formación especializada, sería, a su manera de ver, el camino que habría que seguir.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Martínez Montero, tiene de nuevo la palabra, ahora sí, le pido ya más concreción en el sentido de que el tiempo es más ajustado. Aunque también debo decirle que le hemos sometido a usted al cúmulo del retraso de toda la mañana,

y por tanto, ha sido el compareciente que más tiempo ha estado esperando para intervenir.

Tiene la palabra de nuevo.

El señor MARTÍNEZ MONTERO

—Muchas gracias.

Bueno, la verdad es que no es fácil hacer un equilibrio, vamos, un ejercicio de síntesis entre preguntas tan numerosas y a la vez tan diferentes.

Comenzando..., por seguir el orden en que han ido apareciendo, y para que yo no me pierda ni me maree, decir, con respecto al parlamentario de Izquierda Unida, que efectivamente, tal vez fuera conveniente que estuviesen en la misma consejería las competencias que afectan a la universidad y las competencias que afectan aquí. Tampoco es una cosa insólita, porque yo recuerdo épocas en las cuales el propio Ministerio de Educación se desdoblaba y las universidades estaban por otra parte. Pero sí quiero señalar y hacer una pequeña precisión, y es que el problema que tenemos con los centros de prácticas es porque hay muchos alumnos, no porque haya una separación entre las competencias de universidad y las competencias, digamos, de la enseñanza no universitaria.

Respecto a la fase de prácticas, y estamos de acuerdo, me parece muy bien. Y respecto a las oposiciones yo sí diría lo siguiente, y es que, a veces tiene mala fama, se habla de ejercicios memorísticos y todas estas cosas. Es verdad que lo que es importante del profesor y del maestro es lo que haga luego en el aula. Pero yo creo que incluso al médico, que también es importante lo que va a hacer con el paciente, y al cirujano, que es importante cómo va a operar, también hay

que exigirle que tenga un cierto conocimiento de lo que va a hacer; que no puede decir que no explica, qué diría yo, las enfermedades del estómago, no es capaz de dar argumentos sobre ellas porque él donde se expresa es cuando tiene al paciente delante, o cuando está en la sala de operaciones. Es decir que también tiene que decir, no solamente la práctica, sino conocer la teoría y demostrar que tiene sobre ello un nivel. Ello no le garantiza que luego vaya a ser mejor o peor docente, pero no creo que la ignorancia de los temas fundamentales de la docencia sea un aval para que el docente haga las cosas mejor.

En cuanto a la formación permanente, quiero decir, con el tema del horario, que a mí siempre me ha llamado mucho la atención lo que ha ocurrido con los horarios en este país. Porque, por ejemplo, cuando se establece la jornada continua, una de las cosas que se señala y por las que se argumenta la necesidad de poner la jornada continua es para que, por la tarde, los chicos puedan hacer actividades complementarias y extraescolares, y los profesores se puedan dedicar al perfeccionamiento. Y ahora nos encontramos con que ni los chicos hacen eso en ese horario, ni los maestros, cuando hacen el perfeccionamiento, y tiene que ser computando horas de permanencia en el centro. Creo sinceramente que habría que pasar —voy a decir tal vez algo muy atrevido—, creo que los docentes deben ganar más y se les debe exigir más horas de trabajo, y que deben tener una jornada laboral de treinta y cinco horas, y con la consiguiente remuneración económica, pero treinta y cinco horas reales donde quepa lo que hacen ahora mismo y donde quepa la formación obligatoria. Es lo que, honradamente, creo.

Creo también que los CEPS deben permanecer, y ser los nodos de estas redes que deben estar establecidas entre docentes, entre comunidad, entre centros, y entre las actividades de los propios alumnos. Creo que sí.

Respecto a lo que nos ha dicho la parlamentaria del PP, bueno, yo, en plan de broma siempre digo aquello de que dicen que el seguro cubre todo menos lo que pasa. A veces, la formación que les dan a nuestros alumnos en las escuelas, en las facultades de Ciencias de la Educación, los preparan para todo menos para lo que tienen que hacer en clase. Yo creo que tenemos un grave problema de formación. Creo que tienen una formación muy teórica, pero muy poco práctica. Todos los años, a los alumnos a los que yo les doy clase en la facultad —son de tercero— les hago una pequeña encuesta, cosas muy sencillas: ¿Qué métodos de lectoescritura conocen? ¿De qué manera, qué tipo de enseñanza de la composición escrita harían ellos? ¿Qué métodos de didáctica del cálculo son los que se han familiarizado más? Y es que no conocen ninguno. Así no se puede estar. Evidentemente esto no es una cosa que yo tenga que discutir aquí, porque creo que cae fuera de mi ámbito, pero, si tengo que contestarle con honradez, le tengo que decir lo que está escuchando.

Y respecto a estimular la formación, pues, es interesante que se estimule. Lo que ocurre es que hay unos profesores que están siempre muy estimulados y acuden a todo, y hay otros que nunca se sienten concernidos. Creo que no se sienten concernidos porque da exactamente igual que se perfeccionen o no se perfeccionen, que sus alumnos no tienen el olfato suficiente para saber

si la enseñanza que les otorga ese profesor o esos profesores es buena o no. Creo que en educación tenemos una enorme desventaja respecto a otras profesiones: nosotros tenemos que ver con algún profesional que sea incompetente, como ejerce esa profesión con los adultos, los adultos nos podemos quejar, o podemos defendernos de él. Pero los chicos de siete o de ocho o nueve años, no. Es decir, si un médico o un ATS nos pone una inyección y nos hace mucho daño, nos quejamos y no queremos que lo haga. Pero si a un chico le enseñan mal, no los sabe hacer. Por consiguiente, creo que debe pasar por un mayor control de calidad de lo que se hace, y por consiguiente, aquel señor que no lo sepa ejercer bien tiene que perfeccionarse, tiene que aprender a hacerlo bien. No podemos andar con esas cosas con bromas, entiendo yo.

Bien, acepto el reto de hacer una aportación sobre el Máster de Secundaria, pero no es mucho lo que yo pueda aportar aquí, en absoluto.

Respecto al MIR, bueno, yo creo que es buen modelo el modelo alemán, lo que llaman el *Referendariat*, es decir, ese periodo de dos años de prácticas, en los cuales un año están rotando por buenos profesores, aprendiendo los diversos, digamos, segmentos de la profesión —ahora van a un profesor que enseña muy bien a leer, ahora van a un profesor que enseña muy bien a hacer Matemáticas, ahora van a un profesor que trabaja muy bien la plástica, etcétera—, y el otro año lo que hacen es, eso, ponerlo en práctica bajo una autoridad. Y solo al final de esos dos años de prácticas es cuando son refrendados, cuando ya han ganado el *Referendariat*, es decir, que creo que, desde luego, sería, esa especie de MIR, sería

infinitamente mucho mejor que lo que tenemos ahora. Sería un salto de calidad impresionante.

Y, por último, lo de la formación en los centros, creo que esto es importante. Creo que también debe haber formación fuera de los centros, pero si la formación tiene que estar orientada a que tenga su reflejo en el aula, pues parece de absoluto sentido común.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Martínez Montero.

Vuelvo a recordarle que, a partir de este momento, esperamos todas las aportaciones que usted crea oportunas, que tengamos para trabajar dentro de este grupo, y bueno, con lo que ha servido de aportación por parte de los portavoces, o lo que usted mismo considere que puede venirnos bien para avanzar en estos trabajos. Muchísimas gracias.

Señorías, terminados los trabajos de la mañana con esta comparecencia, suspendemos la sesión hasta las cinco de la tarde, que volveremos a iniciarla.

[Receso.]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, buenas tardes.

Vamos a reanudar los trabajos de esta sesión del Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado en el Parlamento de Andalucía. Y lo hacemos con la presencia, ya entre nosotros, de los representantes de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda de Hiperkinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad, FAHYDA.

Nos acompañan don Juan Ángel Quirós Cantos, presidente; Doña Marina Mestanza Bujalance, que es vocal de la Federación; y doña Rosa María Caballero Chavez, que también es vocal de esta Federación.

En primer lugar, darles la bienvenida, agradecer su presencia. Ustedes han sido solicitados por los grupos parlamentarios para que comparezcan aquí y, por tanto, hagan las aportaciones a este grupo de trabajo que estimen oportunas.

Van a tener la oportunidad de exponer sus conclusiones, sus aportaciones, durante un tiempo de 10 minutos, que pueden distribuirse, si quieren intervenir los tres, o hacerlo uno en nombre de los demás. Después, van a intervenir los portavoces de los grupos parlamentarios, de los tres grupos parlamentarios, y, finalmente, tendrán otro turno de cinco minutos para responder a las cuestiones que les planteen los portavoces.

Ustedes han podido traernos, no sé si lo habrán hecho, la documentación que hayan considerado oportuna, por escrito, y que haremos llegar a todos los portavoces. Pero lo que sí es más importante es que, a partir de esta comparecencia, que como es limitada en el tiempo pues tampoco les da la oportunidad seguramente de dar todas las respuestas que quisieran, estamos a su disposición para que nos hagan llegar cualquier informe, aportación, publicación... En definitiva, cualquier sugerencia que quieran hacerle a este grupo, en forma de cualquier tipo de material que podamos estudiar.

De manera que, sin más preámbulo, yo le voy a dar la palabra al Presidente de la Federación. Tiene la palabra.

El señor QUIRÓS CANTOS, PRESIDENTE DE FAHYDA

—Muchas gracias.

Bueno, pues, ante todo, ya se han hecho las presentaciones y voy a pasar directamente a los agradecimientos, ¿no? Agradecemos a este grupo de trabajo que hayan contado con nosotros. Porque, teniendo en cuenta el factor tan importante que es para la sociedad lo que es la educación como un factor clave en el desarrollo, y considerando que, hoy en día, es muy necesario lograr una implicación comprometida de toda la sociedad para mejorar el sistema educativo y, sobre todo, en prevención de evitar esos fracasos escolares y todos los abandonos que supone ello, y por ende a esto, a lo que supone el..., perdón, con esto lograr la igualdad de oportunidades para las personas que tienen, pues, algún tipo de necesidad especial.

Nosotros, desde la Federación, aplaudimos la iniciativa de la Comisión de Educación para poner en marcha este grupo de trabajo, y, al mismo tiempo, queremos, pues eso, dar las gracias a este grupo de trabajo por haber contado con este colectivo para que aportara, en la medida de lo posible, sus aportaciones, ¿no?

Pretendemos aportar una serie de sugerencias, en base a lo que nos indicaron, en su momento, que teníamos que..., la línea en la cual se estaba trabajando, ¿no? Y, atendiendo a lo que era el referente a la formación y el sistema de acceso a los estudios universitarios, bueno, pues consideramos que no se debe de afrontar el problema solamente desde el punto de vista de una nota de Selectividad. Se nos comentó el hecho de que, bueno, que cómo lograr que las mejores notas, o

las personas más cualificadas, fueran realmente las que se dedicaran el día de mañana a la docencia. Porque, en la actualidad, pues teníamos el problema de que las mejores notas se iban a otros tipos de formaciones y, simplemente es un criterio excluyente basado en la función de plazas, ¿no? Si solamente hay un número de plazas más pequeño en ciertas materias, es normal que sea más demandada, y la nota de corte, el número clausus sea mucho más alto, ¿no?

Y la cuestión no está en el número clausus, la cuestión está en realizar un estudio de estas personas que van a estudiar la carrera universitaria, para seleccionar a los que sean más adecuados. Y, para esto, proponemos, pues, un par de ideas. Nuestra propuesta, después de reflexionar sobre esta situación, es que, para este tipo de estudio, creemos que debería de permitirse a las facultades de Ciencias de la Educación, sobre todo, que tuvieran un procedimiento especial de selección del personal. Y me explico: hoy en día, la nota de Selectividad es el único criterio que se utiliza para la hora de decidir quién va a realizar un estudio y quién va a realizar otro. Y esta nota —como ustedes saben—, parte de esa nota está formada por la media del Bachillerato. Pero esa media es igual para todo, en el sentido de que es una nota media que se utiliza, y se saca un número de notas que es del que va a empezar a depender el acceso a diferentes estudios universitarios.

Pues, en esa nota media, nosotros proponemos que ahí, quizás, podría ver cómo poner el sistema para valorar, por ejemplo, ciertas asignaturas que forman el grupo de currículum del Bachiller, con más peso o menos peso en función de qué es lo que este alumno...

Ya sabemos que hay diferentes sistemas de Bachiller, o ramas de Bachiller, enfocadas un poco a la vida profesional que se le va a dar en el ámbito de educación universitaria. Pero claro, nos encontramos con que llegan a la formación universitaria jóvenes que, a veces, pues sí, han tenido una nota, han accedido. Pero nos encontramos con que hay alumnos que, en lo que es Lengua, que es la que más necesidad se tiene para que ejerzan luego mejor el desarrollo de la comprensión, de la expresión..., pues se encuentran que están muy mal, que tienen muy bajo nivel, ¿no? Algunos, no siempre es el caso.

Entonces, nosotros proponemos que, en este criterio que pudiera tener la facultad para el procedimiento especial de selección, pues se tuvieran en cuenta esas materias a la hora de hacer la media.

Otra propuesta que podríamos estudiar sería, en este proceso de acceso de los alumnos, antes de que iniciaran la formación universitaria —o sea, lo que se plantea muchas veces para ejercer, después de haber aprobado los exámenes de oposiciones, ¿no?, quiero decir, las prácticas y todo esto—, pues hacer una cosa pequeña, que es lo que nosotros lo hemos denominado como un semestre, ¿no?, un proceso de práctica inicial, antes de iniciarse en la formación universitaria, en la cual, con un sistema de prácticas, sus propios profesores universitarios pudieran determinar pues si estas personas tienen esas alturas culturales, esa vocación necesaria, esa forma de..., como una forma de ver su actitud, su aptitud, ¿no?, a la hora de saber si esas personas, después de estar formadas, realmente van a desempeñar bien su función como docentes, ¿no?

No se puede olvidar que el estudiante, a la hora de decidir su formación universitaria, está influenciado por muchos factores. Y, entre ellos, se incluirían las posibles expectativas profesionales que ofrece una titulación u otra. Esto hace que se centren, se decidan a realizar unos estudios u otros, aparte de lo que de lo que hemos hablado antes de la posibilidad o no en base a su nota, ¿no? Pero esto, para que, realmente, se decantaran también por la educación —que sabemos que muchas veces hay muchos alumnos que terminan estudiando para educación, pero porque su nota de corte no les dio otra opción—, nosotros propondríamos que el sistema cambiara y que hubiera una promoción interna para los profesores que fuera atractiva a ellos, como ese futuro profesional al cual quieren acceder.

Entonces, a colación de lo que es la formación universitaria, podíamos incluir también, en este punto, las aportaciones de la experiencia profesional. Y me explico: cuando vamos a una facultad de Ciencias de la Educación, es raro encontrar a un profesor que tenga experiencia con niños. Porque, realmente, el sistema de acceso a lo que son las plazas de profesor universitario es un sistema de acceso quizás muy orientado a personas que tienen una preparación como docente pero en el ámbito universitario, personas que han estado ejerciendo como becarios, han estado un tiempo..., pues tienen muy reconocida ya esa experiencia, y pasan a formar parte activa de los profesores universitarios.

Entonces, nosotros propondríamos la figura del profesor colaborador como algo que hay que fomentar. Porque necesitamos que llegue,

que llegue a esos alumnos la experiencia de los profesores; que ellos cuenten, transmitan sus problemáticas diarias y las soluciones que hay a cada uno de los conflictos y problemas que se pueden presentar en las aulas. Todo no es cuestión de una materia y de saber bien la materia, sino saber luego ponerla en marcha.

En las facultades se debe impulsar la formación en Psicopedagogía, que permita a los futuros profesores dar respuesta a las diferentes problemáticas educativas que pueden resultar en las aulas, ¿no?, y que se formen con grandes conocimientos de psicología y distintas metodologías pedagógicas. Porque el problema es que se forman con una amplia gama de materias y, muchas veces, lo que es la práctica, lo que son las técnicas para poder desenvolverse luego con los niños ante situaciones, pues eso, que se van a dar, que no son lo normal, pero que se van a dar, pues les causa ese problema de no saber cómo afrontarla. Ellos esperan unos docentes por la misma línea a lo que ellos están preparados a formar, no esperan encontrarse con estos problemas, ¿no?

Consideramos que hay que fomentar la práctica, dentro de lo que es la formación universitaria, como algo fundamental durante la formación, pues se debe considerar como una carrera técnica, y además de centrar la formación teórica sobre ciertas asignaturas nucleares, hay que prepararles para que sepan enfrentarse a los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos por diferentes causas: la desmotivación, la falta de capacidad, la dislexia, la falta de atención, la hiperactividad..., todo lo que se puede presentar como necesidades especiales, ¿no?

En lo concerniente al sistema de selección y acceso a la formación docente, bien, consideramos que el sistema de acceso no solo hay que plantearlo con una prueba solamente de examen, sino que hay también que valorar las capacidades, actitudes y aptitudes de los opositores, que necesitan para desarrollar estas funciones.

Sabemos que, después de los exámenes de unas oposiciones, cuentan con un periodo de prácticas durante un par de años, para luego ya ejercer, ¿no? Entonces, en ese periodo de prácticas es donde consideramos que debería aparecer esa figura de un profesor tutor, un profesor que vaya viendo si realmente esta persona está desempeñando su labor de una forma adecuada o si tiene algún tipo de problemas a la hora de enfrentarse a situaciones que no sean la tónica más normal.

Y, en cuanto a la formación permanente, consideramos que, debido a los diferentes cambios que se van produciendo a medida que van pasando los tiempos, las nuevas tecnologías, el incremento del diagnóstico en trastornos con necesidades de tratos especiales —anorexia, cibercaciones, déficits de atención, hiperactividad, nuevos problemas conductuales, como el *bullying*...—, pues los profesores que ejercen necesitan renovar su formación para poder atender a todos estos retos.

El problema se plantea a la hora de lograr una implantación de dicha formación, porque no es cuestión de poner una formación obligatoria, sino que es cuestión de hacer que los profesores necesiten esa formación. Hay que conseguir que ellos noten, detecten la necesidad de estar formados para atender a estos alumnos. Porque

¿la forma de hacerlo? Pues se me ocurren miles, pero realmente ninguna en concreto. Currículum, méritos, ascensos, productividades..., hay miles de formas de gratificarles este sobreesfuerzo, además de la formación que ellos ya tienen. Pero realmente necesitamos que ellos quieran, voluntariamente, formarse, porque obligarles lo único que supondría es un esfuerzo económico para poner en marcha todos estos sistemas de formación, y no tener resultados, porque una persona que no quiere, forzada, lo único que va a hacer es asistir y, simplemente, estar presente durante el tiempo que le exija su horario laboral, y nada más.

Entonces, la formación continua debe enfocarse no solamente a una formación teórica, necesitamos que sea una formación práctica, y, sobre todo, con estas necesidades especiales, porque con tener los conocimientos y no saber ponerlos en marcha, nos quedamos casi igual. Vale, que tenemos ya a gente más formada y que sabe perfectamente qué es lo que es, en nuestro caso, el trastorno por déficit de atención; pero, si no adquieren las habilidades para poder enfrentarse a las diferentes situaciones que estos menores van a ir presentando durante el periodo escolar, pues se quedan faltos de gran parte de la preparación que necesitan. Luego creemos que hacer una formación práctica, en este caso en concreto, es muy necesario.

Y, bueno, todas estas medidas resultan inútiles si no se mejoran las condiciones materiales y personales de los profesores, y para esto creemos que hay que potenciar mucho el papel del profesor por la Administración, mejorar su imagen ante la sociedad a través de campañas mediáticas

de concienciación. Pero, para que el profesorado se gane dicho respeto, debe estar bien formado. Es algo que muchas veces nos llega, ¿no? El profesor quiere que se respete su autoridad, pero, para que la sociedad respete la autoridad del profesor, tiene que verlo como una persona profesional, y para que sea un profesional, tiene que estar bien formado. O sea, si un señor no tiene buena formación, no puede luchar para que se reconozca su profesionalidad.

Luego, hay que fomentar la participación activa de los padres como miembros de la comunidad educativa. Bueno, el papel de los padres está bastante presente en la comunidad educativa, por los consejos escolares y la atención que se da a las asociaciones de padres, que es bastante de agradecer; pero nosotros planteamos un trato de los padres con la educación no de fiscalizar, sino de colaborar.

Nosotros creemos que se podría tener en cuenta la experiencia de ciertos padres que forman parte de la comunidad educativa, y de los cuales los tutores y personal de dirección de los centros conocen, porque saben a qué se dedican o qué es lo que hacen en su vida diaria, y que pueden realmente aportar algo más, un aliado más a lo que ya se está trabajando en los centros, porque la experiencia de un padre que conoce, de un ámbito en concreto, que se está dando durante un periodo de la docencia en el cual se trata esto, pues podríamos poner muchos ejemplos, ¿no? Bueno, hablamos del ADN, o hablamos de... Puede haber un padre que tenga una experiencia... Si esta persona, voluntariamente, accede, sería bueno que el sistema educativo se aprovechara de esto y que los introdujera dentro

de su formación, para que puedan aportar sus experiencias a los alumnos, que realmente les sirva esta experiencia y estos conocimientos.

Y, bueno, en cuanto a las necesidades especiales de los alumnos que presentan el TDH, que es lo que realmente nos ocupa a la Federación, nosotros quisiéramos que tuvieran en cuenta las propuestas relacionadas con el ámbito educativo, y que fueron ratificadas por todas las asociaciones andaluzas, el día 6 de noviembre, en un documento del que se hizo entrega al Parlamento de Andalucía, sobre todo en lo concerniente a educación, puesto que intentamos tocar muchos campos, entre ellos salud y educación, y en educación hicimos unas aportaciones... Podría seguir diciéndolas, pero sería redundar sobre lo que ya sé que pueden acceder, porque existen.

Y, luego, las iniciativas recogidas en el *Manual de atención de alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Ahí también la verdad es que la Administración ha demostrado un esfuerzo muy grande en introducir las necesidades del trastorno por déficit de atención, y consideramos que de ahí se pueden sacar muy buenas bases de material para formar a los profesores en necesidades especiales en torno a este trastorno, en lo que es la formación continua.

Con esto concluyo.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias, señor Quiros.

A continuación, va a tomar la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García, que tiene la palabra ya.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, Presidenta. Gracias, señor Quiros.

Bien, agradecemos mucho su aportación, que, de alguna manera, complementa la, efectivamente, recibida el pasado mes de noviembre, donde se insiste en este último punto, en las necesidades educativas que tiene el alumnado con TDH. Vamos a leerla detalladamente. Creo que es una aportación muy específica y, si me apura, especializada, pero yo le pediría, si acaso, una valoración general de si, en este momento, el profesorado en general, por su experiencia, tiene formación suficiente para detectar y atender los casos que se le pudieran haber presentado y en qué aspectos, de manera inmediata, piensa que se debería mejorar. Me refiero al profesorado en general. Evidentemente, habrá especialistas, habrá gente que diagnostique —y esa será su misión—, pero el profesorado en general, en qué medida, hoy por hoy, está capacitado para encarar una situación, que no un problema, de alumnado de TDAH.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, tiene la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario Popular, el señor Oblaré.

El señor OBLARÉ TORRES

—Muchas gracias, Presidenta.

Señor Quiros, muchas gracias a su colectivo por participar en este grupo de trabajo, que siempre han sido interesantes sus aportaciones, lo cual le agradece el Grupo Popular.

Yo voy a coincidir con mi compañero en la intervención anterior; mi pregunta iba en esa línea. Hablando de la universidad, de la formación inicial del profesorado. ¿Qué nivel de conocimiento se adquiere en la universidad para poder tratar a estos niños?, si son suficientes, si es importante que esos conocimientos se den también en la formación continuada. Por ahí una de las preguntas.

Otra pregunta también que me inquieta mucho..., porque si tenemos un alto índice de fracaso escolar en nuestra Comunidad y en España... Se ceba también en este tipo de niños el fracaso escolar, por esa falta de formación del profesorado.

Y la última es otra, un apunte que he escuchado también a un interviniente esta mañana. Hablaba usted de los padres, de colaborar en el proceso formativo dentro del ámbito de la escuela, incluso, me atrevería a decir, en el ámbito de la formación del profesorado. Porque, además, esta mañana un compareciente ha contado una experiencia específica que está teniendo con padres que colaboran dentro de las aulas, la formación. Si pudiera ahí, profundizar un poco en esa idea, que me parece muy interesante.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Tiene ahora la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, el señor Gracia Navarro.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Quiero, en primer lugar, agradecer, como han hecho mis compañeros, a los representantes de la Federación, su participación en los trabajos de este grupo de trabajo.

Y también me van a permitir que disculpe la ausencia de la portavoz titular en este grupo de trabajo que ustedes conocen bien, la diputada Araceli Carrillo; por razones de atención médica que esta tarde la obligan a estar fuera del trabajo parlamentario.

Bien, yo creo que no es ninguna casualidad que vayamos a coincidir los tres grupos parlamentarios, al menos en la primera de las cuestiones que hemos planteado, tanto el señor Oblaré como el señor García, o como yo mismo. Porque, quizás formulada de otra manera, yo tenía apuntado aquí, mi pregunta era: ¿Qué necesidades específicas de formación inicial del profesorado creen ustedes que existen en relación sobre todo, naturalmente, al TDAH, pero en general, digamos, a los alumnos necesitados de algún tipo de atención educativa preferente, o de refuerzo, o como se le quiera llamar? Ahí hay, yo creo, un trabajo muy importante, que indica que después de dar ustedes también una pista de por dónde van nuestros trabajos y nuestras preocupaciones.

Y, también, coincidiendo con el señor Oblaré, en este caso, la preocupación de cómo se puede hacer, en la práctica, más efectiva la participación de los padres en la formación continua o formación permanente del profesorado, ¿no? Donde yo creo que, efectivamente, las experiencias que esta mañana se nos han trasladado, y algunas otras que, al menos yo profesionalmente

conozco, creo que son importantes y que, en este tipo de alumnado, quizás lo sean más incluso que en el que carece de este tipo de problemas.

Nada más, y muchísimas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia Navarro.

Señor Quiros, ahora, de nuevo, le voy a dar la palabra. Quiero indicarle que, en su primera intervención, ha superado ampliamente los 10 minutos, y también los 15 que en total tendría para intervenir pero, en definitiva, merece la pena que usted, que además nos ha dejado su intervención por escrito —por lo menos las ideas fuerza—, ahora tenga un tiempo que yo le voy a dar para poder contestarles a los portavoces. De manera que tiene la palabra.

El señor QUIROS CANTOS, PRESIDENTE DE FAHYDA

—Muchas gracias.

Se escucha bien, ¿no? Es que no sé si le había dado a esto.

Bueno, pues miren, sobre la valoración general de la formación para la detección y atención de este trastorno, bueno, y de otros trastornos, y sobre la necesidad de una formación especial del profesorado, voy a darle la palabra a Marina, que ella, pues, como vocal que se ha encargado siempre del ámbito de educación, creo que puede aportar algo, ¿vale?

La señora MESTANZA BUJALANCE, VOCAL DE FAHYDA

—Buenas tardes. Bueno, en lo referente a la formación inicial, está claro, y no cabe ninguna

duda de que cuando los maestros, ya sea de Infantil o de Primaria, incluso aquellos de carreras como Psicopedagogía o Pedagogía, cuando terminan los estudios iniciales, prácticamente no tienen ni idea de lo que es el TDAH. Ya no de lo que es..., porque la definición, bueno, sí la pueden ver. Pero de cómo tratarlo, de cómo verlo, de cómo hacer una detección precoz... Pero ni del TDAH ni de prácticamente ninguna de las discapacidades que nos podamos encontrar. Porque, incluso las más visibles, también hay que saber tratarlas en el aula.

Entonces, lo que nosotros planteamos es que, teniendo en cuenta que los trastornos de conducta son un porcentaje altísimo de los problemas que encontramos dentro de las aulas, consideramos que se vea un tema en una asignatura cuatrimestral en toda una carrera, es claramente insuficiente.

Entonces, planteamos que, para empezar, debería tratarse, además de en asignaturas anuales que profundicen en la temática del trastorno, que se lleven a cabo muchas más prácticas. Es decir, cómo hay que afrontar los problemas de conducta que plantean estos alumnos en clase. Estrategias, herramientas, que, cuando los profesores terminen la carrera, no sepan nada más que dar una definición de un trastorno. Que tengan claro qué tengo que hacer en el aula cuando me encuentro..., dónde puedo acudir, dónde puedo buscar información, qué guías tengo, y qué herramientas son las que puedo utilizar, y cómo detecto que un niño puede tener un problema, ya sea de TDAH o de cualquier otro trastorno que no sea aparente, que no se vea.

Entonces, nosotros, lo que reivindicamos principalmente es que haya una formación mu-

cho más profunda y que sean asignaturas concretas, que trabajen, sobre todo, en los problemas de conducta, que están a la orden del día dentro de las aulas. Entonces, y sobre todo, que sea una formación muy práctica.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Sí, ¿quiere añadir algo más, señor Quiros? Tiene la palabra.

El señor QUIROS CANTOS, PRESIDENTE DE FAHYDA

—Sí. Quisiera que hablara Rosa sobre el tema de los padres, y la colaboración de los padres en la formación continua.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Pues yo voy a darle la palabra formalmente, para que conste en el *Diario de Sesiones*. Ha intervenido, hace un momento, doña Marina Mestanza Bujalance, y ahora lo va a hacer doña Rosa María Caballero Chavez.

La señora CABALLERO CHAVEZ, VOCAL DE FAHYDA

—Vale. Muchísimas gracias.

Yo quiero intervenir como madre y como presidenta de una asociación a nivel provincial. El papel que estamos ejerciendo los padres dentro del ámbito escolar..., porque nos encontramos, cuando vamos a reunirnos con un tutor, que tiene un total desconocimiento de lo que es el trastorno, en qué consiste el tratamiento que hay que aplicarles a estos niños, que es un tratamiento

multidisciplinar, que lo estamos aportando los padres fuera del ámbito escolar. Y la autoestima de estos niños se les viene muy abajo.

Entonces, nosotros nos gastamos una media de 500 euros mensuales —los padres— en el tratamiento que le estábamos dando fuera, extraescolarmente, porque no se está cubriendo, en la medida que tenía que ser posible, por la Administración. Y entonces, un niño que está tratado farmacológicamente, psicológicamente y psicopedagógicamente, cuando llega a un centro escolar un tutor, un profesor, que no está formado, la autoestima de este niño se le viene abajo, y entonces tiramos por el suelo el tratamiento que estamos haciendo los padres.

Entonces, el fracaso escolar de estos niños acarrea en la edad adulta ya, y en la adolescencia, donde nos estamos encontrando muchos problemas de muchos adolescentes que acarrean un lastre detrás que no ha sido tratado.

Entonces, nosotros queremos que nos dé un peso la Administración, como asociaciones, que somos los que estamos aquí representando a la Federación; pero Marina es presidenta, y yo soy presidenta. Entonces, nosotros nos encontramos que tenemos que acudir y..., tenemos que hacer como profesionales dentro de los ámbitos escolares, para decirle a un maestro cómo tiene que tratar a un niño TDAH, y eso no lo asumen ni un profesor, ni un tutor, ni una dirección de un colegio. ¿Por qué? Porque ellos dicen que ellos han estudiado. Y yo les puedo decir palabras textuales de lo que dicen un maestro o un tutor: «Que han estudiado Magisterio, pero que no les han exigido tratar estos problemas que se les están acarreando ahora, y que ellos, pues,

se encuentran totalmente indefensos». Y los padres, pues, tenemos ese problema. Entonces, nos estamos gastando un dineral —nosotros, los padres—. ¿Por qué? Porque la autoestima de estos niños, fuera, en el ámbito extraescolar, la estamos aportando, pero, si llegan a la escuela, y estos niños encuentran ahí un choque, todo el tratamiento que les estamos aportando los padres cae totalmente al vacío.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien, muchas gracias. ¿Quiere añadir algo más, señor Quirós? Por un minuto.

El señor QUIRÓS CANTOS, PRESIDENTE DE FAHYDA

—Bien, aprovecho este minutito simplemente para decirles que nosotros, desde la federación y, sobre todo, desde las asociaciones, hemos ofrecido muchas veces a los centros educativos de todas las asociaciones de referencia la posibilidad de que cuenten con nosotros, de una forma altruista y gratuita, para la aportación de nuestra experiencia como padres y como profesionales, de los que trabajan con nosotros, porque tenemos profesionales también que trabajan para, en algunos casos, incluso dar terapia, para que a ellos —a los profesores— les puedan formar, los puedan aportar conocimientos o solucionar dudas, y hemos detectado que la demanda, desde luego, ha sido nula. Pero, quizás a lo mejor no es el procedimiento, a lo mejor no lo estamos haciendo bien.

Sí hemos tenido demanda, a lo mejor, de colegios concertados donde, a lo mejor, ha habido un

grupo de profesores que han estado interesados y se han reunido. Pero ha sido muy poca la demanda; ha sido mayor, muchas veces, la de los padres, a través de las asociaciones de padres, que la de los centros.

Y quiero que cuenten con las aportaciones que, en un momento dado, algunos profesionales que trabajan con las asociaciones pudieran darles y pudieran tener uso de ellas, porque están a disposición de lo que necesiten.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias, de nuevo, señor Quirós.

Quiero indicarles que ustedes han cumplido escrupulosamente, en la comparecencia que acaban de tener en este grupo, con lo que les pedíamos, con la solicitud que les hacen los grupos parlamentarios para sus aportaciones. Además, nos lo han traído por escrito, al menos las ideas fuerza de las propuestas.

Quiero volver a agradecerse y también insistir en que, a partir de este momento, mientras el grupo de trabajo esté vivo —y lo estará a lo largo de todo el mes de febrero, que es cuando se retoma la actividad parlamentaria, y seguramente el mes de marzo—, podemos recibir cuantas propuestas ustedes nos quieran hacer llegar, desde su experiencia como colectivo al que representan o individualmente, como padres, han podido ir acumulando.

De manera que estamos abiertos y esperando que esas aportaciones, en el momento en que ustedes nos las quieran hacer llegar, formen parte del trabajo que nosotros tenemos que desarrollar

y de la hoja de ruta, que serán las conclusiones de este grupo de trabajo, donde, sin ninguna duda, las propuestas de colectivos como el que ustedes representan tienen que tener cabida, tienen que tener reflejo.

De manera que muchas gracias.

[Receso.]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, vamos a reanudar la sesión de trabajo.

En esta ocasión, tenemos la comparecencia de la Asociación Andaluza Dislexia en Positivo. Nos acompañan ya en la sala doña Rosa María Satorras Fioretti, Vicepresidenta de esta Asociación, y don Jesús Gonzalo Ocampos, Presidente.

Quiero, en primer lugar, darles la bienvenida, agradecer su presencia aquí, y debo indicarles cómo va a ser el procedimiento de la comparecencia.

Ustedes van a tener diez minutos para hacer su exposición, que pueden utilizar alguno de ustedes como portavoz o distribuirse, dividirse el tiempo; después, hay un turno para que los portavoces de los grupos parlamentarios puedan hacerles las preguntas que estimen oportunas, y, después de eso, habrá un turno, ya con menos tiempo, alrededor de cinco minutos, para que contesten a los diputados.

Sí indicarles, yo creo que tienen alguna experiencia, pero recordárselo en cualquier caso, que pueden hacernos llegar tanto la intervención que hagan en este momento como cualquiera que, después de esta comparecencia, le sugiera la

propia intervención de los portavoces. De manera que estaremos encantados de recibir cuanta documentación quieran aportarnos para que podamos trabajar, en este Grupo de Formación del Profesorado, con las aportaciones que ustedes nos hagan.

De manera que, ¿entiendo que van a hacer los dos la intervención?

Yo le doy la palabra, usted le da al micrófono y así queda en el *Diario de Sesiones*.

El señor GONZALO OCAMPOS, PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DISLEXIA EN POSITIVO

—Bien. Solo agradecer nuevamente, ya que hace un año estuvimos también por aquí con el tema de la convergencia educativa. Nos sentimos honrados de que se acuerden de nosotros, porque creemos que nuestro colectivo es, como dirá todo el mundo, pero es muy importante y muy frecuente en la escuela. Por lo tanto, creo que, lo mismo que el año pasado nuestra intervención dio lugar a, luego, cinco de las 131 medidas referidas a la dislexia, pues que, en la medida en que nosotros podamos aportar, pues sirva también para seguir hacia delante.

Va a ser Rosa quien se encargue de hacer la exposición, así que yo le doy la palabra a ella.

La señora SATORRAS FIORETTI

—Muchas gracias.

Quiero comenzar por refrescar un poquito los términos, porque la dislexia es un término, una palabra muy conocida. Se oye mucho hablar de ella, pero no todo el mundo tiene del todo claro, exactamente —aunque no dudo que ustedes de-

ben tenerlo— no todo el mundo tiene del todo claro de lo que estamos hablando exactamente.

La dislexia es una de las dificultades específicas del aprendizaje de las que se habla en la legislación, según la cual hay un desorden en uno o más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y el lenguaje. De tal forma que estos problemas se observarán en la práctica, en la escuela, en el niño, en distintas áreas que no tienen por qué ir relacionadas, todas las áreas surgen del problema de la dislexia, pero no tienen por qué ir relacionadas entre sí. Encontramos problemas en el pensamiento, en el habla, en la lectura, en la escritura, en el deletreo, en la dificultad de manejar signos matemáticos... Como ven, un abanico muy amplio de cuestiones, pero todas ellas basadas en un mismo problema.

Piensen que la dislexia es uno de los principales factores de abandono de la escuela en los tiempos actuales, y que llegamos hasta el punto de considerar que hasta el 80% de los diagnósticos de trastornos específicos del aprendizaje son niños disléxicos. Eso, con la altísima incidencia que tienen los trastornos específicos del aprendizaje en el fracaso escolar. Pueden hacerse una idea de que hasta el 50% de los problemas de fracaso escolar se podrían evitar si el disléxico fuese bien trabajado desde el aula.

¿Cuáles son las consecuencias que provoca la dislexia? Son muchas, son amplísimas, pero querríamos destacar cuatro grandes ideas, entre las que encontramos un desinterés importante de estos niños por el estudio, unas calificaciones escolares mucho más bajas que lo que por su propia capacidad natural deberían recibir, características psicológicas como la depresión, a

la que llegan, o tentativas de suicidio en algunos casos más extremos, pero bastante frecuentes dentro de nuestros niños, inadaptación personal, problemas sociales, etcétera, etcétera.

Bien, entrando ya en la cuestión que nos ocupa, puesto que la Comisión va a trabajar sobre ello, acerca del tema de la formación del profesorado, nosotros nos encontramos con que, ni en la formación inicial del profesorado, ni después en la formación continuada, la dislexia se está trabajando como estimaríamos que sería correcto para nuestros niños. Reclamamos una mayor especialización en este campo, reclamamos una mayor formación en distintos aspectos que nosotros hemos ido trabajando a lo largo del informe que les hemos hecho llegar.

Por un lado, viendo el panorama de los estudios universitarios, del distinto personal implicado, porque no solo deberíamos hablar de profesores, sino de todos los distintos grupos de personal implicados que hay en todo este proceso educativo. Estamos hablando de profesores, estamos hablando de maestros, estamos hablando de psicólogos, estamos hablando de pedagogos, estamos hablando de los equipos de orientación. Todo este amplio abanico de profesionales, hemos intentado vislumbrar exactamente qué es lo que estudian en sus distintas carreras universitarias acerca del problema de la dislexia. Observamos que entre las escuelas de formación del profesorado, las facultades, hay muy poca formación al respecto, mucho peor en los antiguos maestros que en los actuales —hoy en día se les forma un poquito más, pero tampoco demasiado—, algo más hay cuando escogen las especialidades

de... no me sale el nombre ahora... cuando escogen la rama de Educación Especial, algo más de especialización hay, pero tampoco una especialización demasiado concreta en el tema de la dislexia.

Algo más nos encontramos, bastante más, como no podía ser de otro modo, en las facultades de Pedagogía y de Psicopedagogía, en concreto en Psicopedagogía sí que encontramos alguna asignatura troncal más concreta respecto del tema de la dislexia, con alguna parte monográfica sobre el particular, y en Pedagogía también alguna cosa, y algunas ramas colaterales.

En Psicología, poco o nada, alguna optativa, y depende de las facultades. En Logopedia grandes diferencias en el panorama entre los que estudiaron según los antiguos postgrados, dependiendo de quién montaba el postgrado, pues la formación era mayor o menor. En los actuales estudios universitarios reglados algo se encuentra, pero tampoco grandes cosas.

¿Qué es lo que ocurre? Que además, a mayor abundamiento, nos encontramos con el gran problema del nuevo espacio europeo, en el que no hay ninguna directriz para ninguno de los estudios universitarios. Resulta que cada facultad tiene autonomía, cada universidad tiene absoluta autonomía para la realización de sus planes de estudio, con lo cual cada facultad está haciendo unos planes de estudios radicalmente diferentes del de la universidad de al lado. Si ya era desolador el panorama que teníamos hasta ahora, más desolador va a ser a partir de ahora, puesto que según en la universidad en que uno haya estudiado, nos encontraremos que hay formación, o que no hay formación en absoluto. Depende de los

grupos de presión que han dominado los procesos de creación de los planes de estudios.

Visto este panorama, vemos que la formación inicial es totalmente deficitaria, pero tampoco podemos hacer gran cosa al respecto, tal y como está la autonomía universitaria. ¿Qué es lo que nosotros podemos hacer y qué es lo que reclamamos de esta Comisión? Que el control sea posterior, ya que, previamente, dentro de los estudios no vamos a poder incidir, porque competencialmente no podemos entrar, que haya un control posterior.

Nosotros reclamamos que las oposiciones de acceso a los Cuerpos de Maestros, de Profesores, y ya veremos, lo hemos ido desgranando en este informe, que en las oposiciones de acceso a estos distintos Cuerpos sí que haya, dentro de los temarios, una parte específica sobre el problema de la dislexia. Ya que no podemos controlar de dónde vienen, por lo menos podremos controlar hacia dónde podemos dirigirlos.

Analizando un poquito también las distintas materias de oposición, de examen, los distintos temarios de los distintos Cuerpos, hemos visto que hay cuestiones, en los exámenes para acceso a la Enseñanza Primaria, hay distintas partes de los temarios que sí que, más o menos, pueden hacer entrada, pero nunca de forma clara y frontal sobre el problema de la dislexia. Hay cuestiones sobre la atención a la diversidad, pero son temas mucho más genéricos. En Secundaria el panorama se complica bastante, puesto que cada profesor va a acudir al examen de la materia que le ocupa, pero la parte psicopedagógica prácticamente no tiene ninguna incidencia. Y en cuanto a los orientadores psicopedagógicos sí que encon-

tramos algunos temas de examen que podrían incidir bastante en nuestra problemática, pero que no terminan de concretar en el problema de la dislexia, que, como vemos, tiene una relevancia tan, tan importante en el panorama educativo.

De ahí que nosotros nos hayamos permitido el proponer, hacer una serie de propuestas concretas, porque pensamos que es lo que la Comisión esperaba de nosotros, una serie de propuestas concretas, como la inclusión en estos temarios que sí que pueden ser objeto competencial de la Junta de Andalucía, incluir determinados ítems que hagan una franca y clara referencia al problema de la dislexia. Lo hemos especificado, tanto para las oposiciones a Educación Primaria, para la Secundaria lo hemos dejado aparte, pues habría que cambiar tanto el sistema que creemos que es absurdo ni siquiera intentarlo, así que no vamos a hacerles perder el tiempo al respecto, y hemos dejado para la parte de Secundaria, sobre todo hacer hincapié más en las oposiciones a orientadores psicopedagógicos, en donde sí que nos gustaría que se hiciese una incidencia bastante más directa. Sobre todo cuando, en el caso de los orientadores psicopedagógicos, si ustedes se fijan en los temarios, hay todo un largo, un larguísimo elenco de temas específicos, de problemas concretos que deben ser tratados de una forma especial, y que quizás no tiene tanta incidencia como puede ser el caso de los disléxicos. Piensen que hay, por lo menos, un disléxico en cada aula. De tal forma... Sí, sí, el número es elevadísimo. La incidencia es tan alta que probablemente haya un disléxico en cada aula, en cada uno de los cursos. Pensamos que habría que dedicarle una temática un poquito más espe-

cífica, y como les digo, las propuestas concretas las hemos dejado plasmadas en el informe que les adjuntamos. De tal forma, que el término «dislexia» salga de forma clara y nítida en estos temarios de oposición.

Asimismo, echando también un poco una ojeada a lo que son los temarios de las distintas materias de los cursos de reciclaje y de formación permanente, también observamos que, a pesar de la altísima incidencia de la dislexia, poquitos cursos podemos encontrar en los CEP en la actualidad. ¿Hay cursos? Sí, pero bien pocos para la cantidad de cursos que se llegan a ofrecer. Nosotros nos permitiríamos sugerir la posibilidad de que se ofreciesen más cursos. Comprendemos que el coste económico de eso es muy elevado. Incluso en ese sentido nosotros propondríamos la oferta de cursos *on line*, que sería mucho más..., sabemos que para otras materias se están llevando a cabo ofertas de cursos *on line*, de tal forma que pudiesen llegar a toda Andalucía sin necesidad de que se tuviera que crear un grupo homogéneo y compacto en un CEP determinado. De esta forma, economizaríamos un poquito más el asunto.

Nos permitimos incluso la propuesta de tres cursos concretos, con un temario determinado, que podría ser este o cualquier otro; pero nosotros, como sugerencia, ofrecemos la idea de cómo identificar al alumnado disléxico, como un curso monográfico. Otra opción sería el cómo diagnosticar la dislexia, en función, un poco, si va dirigido un poco más hacia los maestros o hacia los orientadores psicopedagógicos. Y un tercer nivel de cursos acerca de la actuación en el aula con estudiantes disléxicos. Ahí les

ofrecemos también la posibilidad de acudir a un material que la propia asociación tiene colgado al respecto y que respondería a todos estos temarios de forma sistemática.

Para terminar, quisiéramos recapitular las pocas grandes ideas en las que se ha basado esta información. La primera de ellas es la importancia de tomar conciencia, de una vez por todas, del problema de la dislexia. Esa alta incidencia a la que he hecho referencia en varias ocasiones, creemos que merece toda la atención de nuestro sistema legislativo para que, después, posteriormente, pueda volcarse hacia el sistema educativo.

Resulta evidente que tenemos que mejorar la formación inicial de profesorado, pero, tal como comentábamos, tal como están las cosas, competencialmente eso no nos ocupa, con lo cual, ya que la oportunidad que tenemos es un control *ex post*, un control posterior, proponemos que se eche mano de ese control, incorporando en los temarios de oposiciones temas concretos que hablen de la dislexia; preguntas concretas que se sepa que van..., esos grandes bloques que se sabe que de aquella parte va a entrar alguna cosa; cuestiones concretas acerca de la dislexia. Porque, si los alumnos no vienen formados de las distintas escuelas de profesorado, que después tengan la necesidad de formarse, de alguna manera, para poder acceder al profesorado, al cuerpo de profesores, al cuerpo de maestros o al cuerpo de orientadores psicopedagógicos.

Además, proponemos la implementación de determinados cursos de reciclaje y de formación permanente, ofrecemos la idea de hacerlos

on line si eso va a facilitar el posible acceso. Y finalmente, aunque ya más o menos estamos en trámites con la Consejería de Educación, instamos, desde esta misma Comisión, a que siga adelante la necesidad, que ha surgido desde las familias y que llevamos reclamando tiempo, de incorporación de un protocolo de actuación en el caso de los alumnos diagnosticados de dislexia. Si hay un protocolo de actuación concreto y hay un protocolo de intervención concreto, oficializado desde la propia Junta, será mucho más fácil que las familias podamos acudir a esas instancias para forzar a esos maestros a que se formen en toda esta cuestión.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Satorras.

A continuación, va a intervenir el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta. Gracias también a los dos representantes de la asociación andaluza Dislexia en Positivo, cuya aportación creo que se nos va a entregar por escrito, en papel. Y...

EL SEÑOR JESÚS GONZALO OCAMPOS, PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DIXLESIA EN POSITIVO

—Perdón, lo hemos enviado, debe estar en el correo electrónico. ¿No? Lo volveré a enviar. Anoche a última hora lo envié. A la señorita Oli-va. Sí. Pues, volveré a reenviárselo.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Bien, en cualquier caso, leeremos con atención.

A partir de su intervención, me surgieron un par de comentarios. En primer lugar, me gustaría que aclarase por qué ha insistido varias veces como que no podemos actuar en la formación inicial. Bueno, en este momento, en Andalucía, es cierto que hay dos consejerías separadas. Algunos pensamos que eso debe terminar y que quizás termine. De hecho, en el Gobierno central ha terminado, de alguna manera se han vuelto a unificar las dos consejerías. Pero, en cualquier caso, y aunque no fuera así, la pretensión del grupo de trabajo, de este grupo de trabajo, es lanzar ideas a quien corresponda. Quiero decir que si, de alguna manera, o desde aquí, salen sugerencias o líneas de actuación que tendrá que leer la universidad, o que tendrá que leer otra consejería, no nos vamos a cortar —valga la expresión— y lo vamos a hacer. Lo digo porque, quizás, en la nueva configuración de enseñanzas universitarias, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, quizás el máster que profesionaliza, es decir, el máster que, de alguna manera, capacita para el ejercicio de la docencia, podría ser un espacio y un tiempo para impartir esta educación. Y en tal sentido, le pregunto si, por lo que conoce hasta ahora, sabiendo que hay una variedad tremenda, se tocan estos temas en el máster o en los másteres específicos dedicados a capacitación o, digamos, a preparación para la docencia.

Bueno, yo profesionalmente soy profesor de Matemáticas, y entonces creo que esto no es una cuestión que debiera afectar exclusivamente a

psicopedagogos, a orientadores y demás, sino que de alguna manera todos deberíamos tener un mínimo de *background*, un mínimo de formación en relación a este tema; y especialmente en Matemáticas, donde parece que, por los efectos de orientación espacial, de geometría, incluso de abstracción, etcétera, parece que hubiera lo que sería un especial hincapié del trastorno, a la vez una oportunidad, quizás, de trabajarlo, ¿no?

Entonces, le pregunto si disponen, o si podrían disponer, de unidades didácticas especiales, o de tratamiento especial, para determinadas unidades didácticas con niños disléxicos, que se pudieran aplicar directamente en el aula. Lo planteo como alternativa a procesos de formación más articulados, más complejos, quizás con más carga teórica, pero... Yo qué sé, pues que, en un momento dado, alguien, incluso en Geografía, esté explicando los puntos cardinales o esté explicando, yo qué sé, una cuestión de trigonometría o una cuestión así, podría a lo mejor ayudar la existencia de algún tipo de unidad didáctica o complemento de unidad didáctica para trabajar con este tema, ¿no?

Y bueno, después, el tema de la formación posterior, si conocen, digamos, alguna experiencia en este sentido que haya podido aplicarse en esta Comunidad o en otras para el trastorno de dislexia. Es decir, si conocen alguna enfocada directamente a la formación permanente o a la formación posterior del profesorado.

La señora SATORRAS FIORETTI, VICEPRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN DIXLESIA EN POSITIVO

—Bueno, comenzaré por el...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Perdone, van a intervenir los portavoces, y yo después le voy a dar la palabra para que les responda a todos ellos.

De manera que, muchas gracias, señor García.

Y a continuación tiene la palabra el portavoz del Grupo Parlamentario Popular, el señor Oblaré.

El señor OBLARÉ TORRES

—Gracias, Presidenta, buenas tardes.

Saludar al señor Gonzalo y a la señora Satorras. Felicitarles y a la vez agradecerles su participación en esta Comisión, su aportación también en el anterior grupo de trabajo. Y ahora, pues, también nos vienen un poco a abrir los ojos. A mí siempre me impresionan los números que dan, sobre todo, de los niños que se ven afectados por este tipo de trastorno, por el alto índice de fracaso escolar que eso conlleva.

Y, bueno, mi compañero ha hablado del máster, ya me ahorro esa pregunta, la pregunta del máster me la ahorro.

Abandonan ustedes la idea de introducir esos conocimientos en la universidad, ¿apuestan por la vía, por la línea de la formación continua quizás? Mi pregunta sería muy simple: ¿Podría un maestro bien formado detectar estos problemas? ¿Necesitaría de más ayuda? ¿La intervención o la detección precoz ayudaría mucho a estos niños y evitaría ese abandono, ese fracaso? ¿Quizás al incidir en la Primaria, la Infantil, pues evitaría problemas más tarde, porque también

hablan de que en el Bachillerato quizás es más complicado.

Nada más, no tengo más reflexiones.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Oblaré.

Para finalizar el turno de portavoces, tiene la palabra el señor Gracia Navarro, del Grupo Parlamentario Socialista.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Yo quiero, en nombre del Grupo Socialista, agradecer a los representantes de la asociación andaluza Dislexia en Positivo su participación, una vez más, en los trabajos de esta casa, de esta Cámara, y, en particular, de este grupo de trabajo.

Y quiero también —lo he hecho con los anteriores comparecientes— disculpar la ausencia de la portavoz titular de la Comisión, que es mi compañera, Araceli Carrillo, a la que ustedes conocen, por razones de atención médica.

Bueno, yo creo que de su intervención se puede concluir que donde tenemos el problema fundamental respecto a las necesidades que los alumnos con dislexia tienen respecto al sistema educativo tiene que ver con la formación inicial del profesorado. Y yo he entendido, a lo mejor estoy equivocado, y puesto que mi compañero portavoz de Izquierda Unida lo ha planteado de una manera..., yo he entendido algo distinto a lo que él ha entendido respecto a la formación inicial cuando ustedes han dicho que, como no hay

competencia, no es un problema de competencias de una consejería u otra de la Junta de Andalucía —lo que yo he entendido—, sino competencias de la Junta de Andalucía... Es decir, la Junta de Andalucía tiene poca capacidad directa de influir en los planes de estudio de las universidades, estén las competencias en una sola consejería, estén en dos, o donde estén.

Y segundo, la Junta de Andalucía tiene aún menos competencias en lo que es el diseño de los procedimientos de selección del profesorado, dado que las oposiciones son con un carácter nacional. Otra cosa distinta es que la gestión de esas oposiciones sí le corresponda a la comunidad autónoma, la convocatoria, etcétera. Lo digo porque, para situarles, una de las cuestiones que se están viendo sobre la mesa, sobre esta mesa, a lo largo de las distintas comparecencias, es una idea, no concreta, ni mucho menos asumida oficialmente por nadie, sino que está por ahí, y esta mañana ha salido varias veces en la sesión, que es la posibilidad de proponer, desde el Parlamento de Andalucía, que se modifique el sistema de selección del profesorado, para ir a un modelo en el que..., utilizamos coloquialmente la expresión «parecido al MIR». Es decir, la formación inicial académica es la que sea, pero la formación inicial docente, como para ser profesor, se produce después de la selección, y no antes de la selección, porque posiblemente aquí estaríamos ante una solución materialmente complicada, pero, desde luego, mucho más fácil para abordar el problema de la falta de formación en una cuestión como la dislexia, y en general en todo lo que llamamos atención a la diversidad. Es decir, si las universidades supieran que ellos forman,

pero que el profesorado, una vez seleccionado, no es todavía definitivamente profesor, sino que pasa a una fase realmente formativa, donde la práctica es la mitad, prácticamente, de los contenidos y del trabajo de esa fase formativa, que no dura un año, como el máster, sino que dura, a lo mejor, dos o más, y, por lo tanto, ahí hay ya unos elementos mucho más tangibles de formación en aspectos específicos, como puede ser el de la dislexia, seguramente ahí tendría, en todo caso. Lo digo porque yo había entendido que iban ustedes más por ahí que por la valoración de si es una consejería u otra la que tiene la competencia en materia universitaria.

Yo creo que ahí es donde está el asunto. Y yo me alegro mucho de la pregunta que ha hecho el señor Oblaré, porque creo que es una pregunta muy difícil, quizás, de responder, pero muy sencilla y muy importante. Un maestro, un profesor de Infantil y Primaria —para entendernos— ¿tiene, podría tener, con una buena formación inicial, elementos suficientes? Yo tengo una respuesta, pero no soy yo el que tiene que darla, sino que, en todo caso, me apunto a la pregunta que ha hecho el señor Oblaré, porque creo que es una pregunta muy importante.

Y de nuevo agradecerles su colaboración, que siempre va a ser tenida en cuenta por todos nosotros, seguro.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Bien. Muchas gracias, señor Gracia Navarro.

A continuación, tiene la palabra..., se van a distribuir el tiempo, lo van a utilizar como uste-

des prefieran. Señora Sotorrás, tiene la palabra. Sotorrás, perdón. Satorras. Ahora ha sido correcto, ¿no? Satorras. Ya al final, ya al final, pero hemos conseguido...

La señora SATORRAS FIORETTI, VICEPRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN DISLEXIA EN POSITIVO

—Bien. Acerca de la cuestión competencial, tal como ha salido aquí, precisamente...

[Intervención no registrada.]

Sí... [Risas.] Bien.

Pero realmente... O sea, nosotros nos encontramos con que poca incidencia puede tener, hoy en día, en este momento, prácticamente nadie sobre los planes de estudios universitarios, puesto que, desde el tema de Bolonia, cada facultad ha asumido su propia competencia, con lo cual ahí vemos que no es operativo que nosotros intentemos incidir, porque es que no nos conduce a ninguna parte. O sea, por ahí iba la cuestión competencial.

El tema de los másteres..., pues ojalá estuviera en todos los másteres. Pero, primero, no sabemos exactamente para qué va a habilitar, para qué va a capacitar el máster, porque todavía no está definido del todo. Segundo, cada universidad volverá a tener la facultad de poner y de hacer los másteres que quiera. Ojalá eso estuviera incorporado en los másteres, pero tampoco tenemos capacidad de maniobra para esa cuestión. Querríamos, pero no la podemos tener.

Acerca de lo que comentaba, de si para la Secundaria habría unidades didácticas, por supuesto, por supuesto que las hay. De hecho nosotros, la propia asociación, tenemos editada una guía

sobre dislexia, edad por edad, enlazando con lo que él preguntaba. En esa guía hay todo un listado de los síntomas de alarma que tenemos, edad por edad. Quiero decir: A ver, si a este niño le pasa esto, le pasa esto, le pasa esto, ahí puede haber una dislexia. Un maestro más o menos bien formado, ni siquiera formado en profundidad, sino más o menos bien formado, perfectamente puede detectar una dislexia. Y les aseguro que la detección precoz no es que sea importante: es que es esencial para la vida del niño, esencial.

Miren, perdonen que personalice. Yo tengo dos hijos, uno diagnosticado precozmente porque yo me di cuenta de que mi segundo hijo tenía dislexia a raíz de los problemas que tenía el primero. Yo soy madre, ¿no?, no soy ni pedagoga, ni maestra... Sencillamente soy una madre que se dedica a leer sobre la cuestión. Como yo enseguida pude ver que ese niño podía tener dislexia y, en una edad temprana, fui capaz de llevarlo al psicopedagogo para que terminase con el diagnóstico, este segundo hijo mío no está teniendo prácticamente problemas. Tiene sus problemas a nivel escolar, pero se intervino tan pronto que la mayor parte de sus problemas se atajaron a tiempo.

Con el segundo no llegamos a tiempo. Y los problemas han sido muchos, y siguen siendo muchísimo más graves. ¿Por qué? Porque no hubo una detección precoz. Hubo una detección realmente tardía, con todos los problemas sociales, con todos los problemas ambientales, con todos los problemas de autoestima, con la depresión...: con todo lo que rodea a este problema de la dislexia. Una mera formación. Es que ni siquiera una formación en profundidad. Les ase-

guro que una mera formación seria y científica puede dar unos ítems muy, muy significativos, que después habrá que derivar al profesional correspondiente, pero las características ya van a estar claras.

En cuanto a otras experiencias autonómicas, me parece que eso se lo voy a dejar a mi compañero, que seguro que lo trata más a fondo.

El señor GONZALO OCAMPOS, PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DISLEXIA EN POSITIVO

—Sí, en este sentido, bueno, nosotros llevamos ya cinco años de existencia como asociación. No es mucho: la mayoría de las asociaciones a nivel nacional que están repartidas por la geografía llevan menos, algunas llevan un poco más... Lo cierto es que, lo mismo que nosotros nos propusimos sacar una guía, una guía que hicimos expresamente para enviarla a la Consejería, y la Consejería está en editar esa guía, después de reformularla en la medida en que consideren oportuno, hay muchos trabajos muy buenos, muy en detalle, al respecto de esto que se plantea, de programas de intervención, de lo que hemos planteado en la exposición de...

No, estaba pensando expresamente en los protocolos de detección e intervención. Hay protocolos superdesarrollados, de hasta casi doscientas páginas, donde, edad por edad, ciclo por ciclo, se plantea lo observable, lo que puede conducirlo... Una observación no es un diagnóstico: es una primera parte, que acabará concluyendo en un diagnóstico cuando corresponda.

Pero, efectivamente, todo eso está desarrollado. El Gobierno del País Vasco, la Consejería de Educación, no hace muchos meses sacó una guía

de buenas prácticas sobre lectura, que yo mismo me he encargado de enviarla a la Consejería y que me consta que se conoce en nuestra consejería. Creo que, en ese sentido, ya hay mucho andado.

Nos vamos a encontrar, pues como con casi todas las cosas, que vamos cada uno por un lado y alguien tendría que poner ciertos criterios de homogeneidad en el asunto, ¿no?, pero, realmente, sí hay mucho trabajado, por parte de las asociaciones, en este tipo de cosas.

A un nivel un poco más general, que es una propuesta que también le hemos hecho recientemente a la Consejería, y que estamos estudiando con la Consejería, y parece que están en la labor de que podamos poner en marcha al menos alguna experiencia piloto, hace ya tres años, creo que este es el tercer curso, o el que ya ha empezado, cuarto curso, que en Canarias se puso en marcha un programa de detección y de intervención, desde los servicios de orientación de la Consejería de Educación, y están funcionando, pues, echando mano de experiencias que en nuestro país no existen, pero que han demostrado en otros sitios que funcionan, y de hecho su experiencia ya en estos tres años y pico que llevan con el asunto es una experiencia muy positiva.

Respecto a lo que decía el señor Oblaré sobre la frecuencia, me van a permitir que les explique un poco esto de la frecuencia.

Realmente, en España, a pesar de que en su momento, hace ya año y medio o algo más, se pidió en la Comisión de Educación del Senado la creación de un grupo de expertos que pusieran en marcha, pues, algún tipo de estudio epidemiológico, en fin, todo este tipo de cosas,

¿no?, lo cierto es que no disponemos de estudios epidemiológicos en nuestro país. Si nos dejamos llevar por los datos de la Organización Mundial de la Salud, abre una horquilla muy amplia, entre un 5% y un 15% de presencia de este problema. Es cierto también que, en nuestro país, por tratarse de una lengua transparente, la dislexia puede tener menor incidencia y estemos más cerca del 5% que del 15%, pero lo cierto es que un 5% supone más de cincuenta mil niños andaluces con ese problema. Conocemos algún estudio a nivel local que no va, precisamente, en el sentido epidemiológico, pero del que se pueden extraer algunas consecuencias en este sentido. Es un trabajo que se lleva haciendo hace ya cuatro años, donde se evaluó a niños de siete y de nueve años, y se encontró en torno a un 10% de la muestra que presentaba este tipo de problema. Dos años después, evaluados de nuevo dos años después, ese 10% que se encuentra inicialmente se ha quedado en un 5%, 6%. ¿Por qué? Pues porque en esa horquilla inicial, lo que nos encontramos metidos en el mismo saco... Es muy difícil diferenciar en primero y segundo de Primaria una dislexia de un retraso madurativo de la lectura, y las consecuencias son muy, muy, muy diferentes. Entonces, extrapolando un poco, y sin que sea un estudio epidemiológico en condiciones, si no uno, uno y medio hay por aula, aunque no estén repartidos en cada aula, pues podemos encontrarnos aulas donde hay cinco y otras donde no hay ninguno. Pero parece que la incidencia del problema es, sin duda, de las más altas en cualquier otra patología presente en la escuela; esta.

Y no sé si me queda algo más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Bueno, pues de nuevo agradecer la presencia de doña Rosa y de don Jesús en esta Comisión.

Creo que nos queda muy claro a qué se debe el nombre de la asociación, cuando ustedes se denominan Dislexia en Positivo, después de la intervención que han tenido en esta sesión.

Muchas gracias por haber acudido a esta comparecencia, muchas gracias por el trabajo diario

que hacen en el colectivo al que representan, y quedamos a la espera de cualquier información o de cualquier documento que quieran hacernos llegar para que podamos desarrollar el trabajo y recoger, sobre todo, las propuestas de la experiencia del colectivo que representan. Muchas gracias.

Y señorías, siendo esta la última comparecencia que teníamos para el día de hoy, levantamos la sesión también en este momento.